

Masteroppgåve

Leseopplæringstekstar og rom for differensiering

- Ein studie av leseopplæringstekstar i tre digitale lærebøker for 1.steg

Sunniva Velle Vedeld

Studium: Master i spesialpedagogikk

2020-2021

Tal ord: 30 187



Forord

Det har vore ein lærerik og spennande prosess å skrive denne masteren, samtidig som det har vore krevjande.

Eg vil rette ein stor takk til rettleiar professor Siv Gamlem ved Høgskulen i Volda for god rettleiing, støtte og oppmuntrande ord i denne prosessen.

Takk til forlaga Cappelen Damm, Gyldendal og Aschehaug som har gitt meg tilgang til deira digitale lærebok og vore behjelpelig med spørsmål undervegs.

Takk til leiinga på jobben min som har støtta meg undervegs.

Ikkje minst ein stor takk til dei heime som har støtta meg, gitt meg ro til å skrive og dratt meg ut av masterbobla når skrivesperra og frustrasjonen har kome fram.

Dato: 1. mai 2021

Sunniva Velle Vedeld

Samandrag

Formålet med denne studien har vore å undersøkje korleis tre digitale lærebøker gjev rom for differensiering gjennom korleis leseopplæringstekstane i begynnaropplæringa er oppbygd.

Problemstillinga er:

«Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale lærebøker i begynnaropplæringa oppbygd med tanke på differensiering?»

For å presisere dette spørsmålet har eg utforma fire delspørsmål, desse er:

- 1) Korleis er grafemprogresjonen, og kor mange grafem blir brukt i leseopplæringstekstane?*
- 2) Korleis vert ord, stavingar og setningar representert i leseopplæringstekstane, og korleis kjem dette til syne som ein progresjon for leseutviklinga?*
- 3) Korleis er leseopplæringstekstane sett saman med illustrasjonar, bilete og plassering av tekst?*
- 4) Kva er kjenneteikn ved innhaldet til leseopplæringstekstane på dei ulike differensieringsnivåa?*

Studien blei gjennomført som ein dokumentstudie. Det blei nytta både ei kvalitativ og ei kvantitativ innhaldsanalyse som metode. Her har eit utval av leseopplæringstekstar til dei digitale lærebøkene for første steg til Skolen (Cappelen Damm), Fabel (Aschehoug Univers) og Salto (Gyldendal) blitt analysert.

Resultata viser at lærebøker legg opp til ein ulik progresjon, og at ein ikkje kan seie at ei lærebok er betre enn andre med omsyn til moglegheiter for differensiering. Dei tre digitale lærebøkene har nokre ulike fokusområder i oppbygginga av leseopplæringstekstane. Dette gjer at ein har ulike rom for å kunne differensiere leseopplæringstekstane i begynnaropplæringa.

Abstract

The purpose of this study is to investigate how three digital textbooks allow for differentiation through how the reading training texts in beginner training are structured. The main research question is:

“How are the reading training texts in three digital textbooks in beginner training structured with differentiation in mind?”

To clarify this question, I have designed four sub-questions, these are:

- 1) *“How is the grapheme progression and how many graphemes are used in the reading training texts?”*
- 2) *How words, spellings, and sentences are represented in the reading training texts, and how does this appear as a progression for the reading development?*
- 3) *How are the reading training texts compared to illustrations, pictures and placement of text?*
- 4) *What are the characteristics of the content of the reading instruction texts at the different levels of differentiation?”*

The study was conducted as a document study. Both a qualitative and a quantitative content analysis was used as a method. Here, a selection of reading training texts for the digital textbook for Skolen (Cappelen Damm), Fabel (Aschehoug Univers) and Salto (Gyldendal) have been analysed.

The result show that there is not a textbook that is better than the other, but they add up to a different progression. The three digital textbooks have several different focus areas in the structure of the reading training texts. This means that one has different spaces to be able to differentiate the reading training texts in the beginner training.

Innhald

1.0	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val av tema	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Avgrensing av studien	3
1.4	Oppbygging av studien.....	4
2.0	Kunnskapsgrunnlag	5
2.1	Differensiering	5
2.1.1	Differensiering og tilpassa opplæring	5
2.1.2	Differensieringskategoriar	8
2.1.3	Tidleg innsats	10
2.2	Læreverk.....	11
2.3	Leseopplæringstekst	12
2.3.1	Tekstnivået	14
2.3.2	Setningsnivået	15
2.3.3	Ordnivået og stavingsnivået	16
2.3.4	Grafem og bokstavprogresjon	16
2.4	Lesing som grunnleggjande dugleik	18
2.4.1	Leseopplæring	20
2.4.2	Leseopplæringsmetodar i lærebøker	20
2.4.3	Leseutvikling i ei differensiert opplæring	22
2.4.4	Lesing på skjerm – digitale leseopplæringstekstar.....	24
2.5	Modalitetar: Bilete og illustrasjonar	25
2.6	Læreplanen for kunnskapsløftet - LK2020	25
3.0	Metode.....	27
3.1	Metodologi - dokumentstudie	27

3.1.1 Forskingsmetode	27
3.1.2 Studien sitt overordna design og metodeval	29
3.2 Utval og avgrensing	30
3.3 Analyseprosessen	32
3.4 Reliabilitet og validitet	35
3.5 Forskingsetikk	38
4.0 Resultat og drøfting	39
4.1 Grafem i leseopplæringstekstar – og differensiering i tekstar.....	39
4.1.1 Resultat: Bruk av grafem i leseopplæringstekstane	39
4.1.2 Drøfting: Bruk av grafem i leseopplæringstekstane - og korleis dette gjev rom for differensiering	44
4.2 Tal ord i leseopplæringstekstar i 1. steg- og korleis dette kan påverke og gje rom for differensiering	47
4.2.1 Resultat: Tal ord i leseopplæringstekstar i 1. steg.....	47
4.2.2 Resultat: Staving i ord	50
4.2.3 Resultat Samansette ord	54
4.2.4 Drøfting: Bruk av ord i leseopplæringstekstar- og korleis dette kan påverke og gje rom for differensiering	55
4.3 Setningsoppbygging i leseopplæringstekstane – og korleis tekstane gjev rom for differensiering	58
4.3.1 Resultat: Setningsoppbygging i leseopplæringstekstane.....	58
4.3.2 Resultat Setningsbinding.....	65
4.3.3 Drøfting: Setningsoppbygging i leseopplæringstekstane – og differensiering av desse	67
4.4 Bilete og illustrasjonar i leseopplæringstekstane – og moglegheit for differensiering ..	71
4.4.1 Resultat: Bilete og illustrasjonar i leseopplæringstekstane	71
4.4.2 Drøfting: Bilete og illustrasjonar i leseopplæringstekstane	74
4.5 Innhald i leseopplæringstekstane – og moglegheiter for differensiering	76

4.5.1 Resultat: Innhold i leseopplæringstekstane	77
4.5.2 Drøfting: Innhold i leseopplæringstekstane – og differensiering	83
4.6 Oppsummering av studien sine resultat	86
4.6.1 <i>Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale lærebøker oppbygd med tanke på differensiering i begynnaropplæringa?</i>	86
5.0 Avslutning og implikasjonar for vidare forskning	92
Referansar.....	93
Vedlegg 1	100
Vedlegg 2	101
Vedlegg 3	102
Vedlegg 4	103
Vedlegg 5	104
Vedlegg 6	105
Vedlegg 7	106
Vedlegg 8	107
Vedlegg 9	108

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Gjennom grunnskulelærerutdanninga og masterstudiet i spesialpedagogikk har differensiering vore eit sentralt tema som gjentek seg i alt eg har lært i studiet sine fag og ulike emne. Ein ser også viktigheita av differensiering og tilpassa opplæring gjennom at dei blir framheva i mange sentrale dokument knytt til opplæringa. Ein av desse er opplæringslova §1-3 (1998). Denne lova viser til at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den einskilde eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Tilpassa opplæring blir også framheva i læreplanen for kunnskapsløftet 2020. Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) viser til at «læreren skal gi veiledning om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevene kan bruke veiledninga for å utvikle ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dale og Wærness (2003, s. 53) framhevar at differensiert opplæring er eit overordna fenomen, der ein kvalitetsforbetrar opplæringa og ein skal realisere det overordna målet om ei heilskapleg kompetanse. Differensiering omhandlar at ein har tilgang til og systematisk tek i bruk i ulike læringsarenaer, slik som til dømes grupperom, studieverkstad og digitale verkty og læringsmetodar (Dale & Wærness, 2003, s. 48). Dale og Wærness (2003) fastslår her at om ein elev ikkje har tilgang til digitale verkty som eit læremiddel og ein læringsarena, får ikkje den eleven ei differensiert opplæring sett i samanheng med dei aktuelle moglegheitene som samtida rommar med digitale verkty. Dette viser viktigheita og fokuset ein har i dag på differensiering i opplæringa.

Det blir utarbeida stortingsmeldingar for å auke kvaliteten på undervisninga. Desse viser til kva elevar har rett på, kvifor det er viktig og eventuelle resultat om desse rettane ikkje blir tilfredsstilt. Stortingemelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) viser til at alle elevar skal sikrast like moglegheiter for å utvikle digitale dugleikar. Ein skal gje elevane føresetnadar for ei kritisk tilnærming av digitale verkty og bruken av digitale verkty kan vere med på å gje motivasjon og variasjon. Jansson, Løvland og Nohr (2014, s. 137) viser til at lesing på skjerm ikkje er ein eintydig aktivitet. Det er store forskjellar på korleis skjermttekstane er. Gjennom den same skjermen kan ein blant anna lese på spelefilm, leite etter informasjon gjennom hyperlenkjer og lese i aviser. Ein kan sjå at gjennom denne skjermtknologien og skjermttekstane får ein moglegheiter til ulike affordansar som ein ikkje har i ei papirbok. Dette

kan til dømes vere lydstøtte, videosnuttar til teksten, bilete og illustrasjonar flyttar seg i teksten, ein kan få opp delar av teksten i gongen, endre på skriftstorleik og mykje meir.

Noreg deltek kvart femte år på den internasjonale undersøkinga Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Denne testen undersøker leseinnsats og leseugleikar blant elevar på fjerde og femte trinn i ein internasjonal samanheng. Gjennom å studere svara frå fleire år kan ein sjå at PIRLS-undersøkinga viser at elevar i den norske skulen har ein framgang innanfor lesekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017). PIRLS-undersøkinga i 2001 viste at det var eit stort sprik mellom dei svakaste og dei sterkaste elevane. Ser ein til undersøkinga i 2006 viser den at det var ein liten framgang, medan undersøkinga i 2011 og 2016 viser at det er ein dette spriket minkar. Frå 2016 blei ePIRLS starta opp. Dette er ein tilleggsundersøking som kartlegg kor godt elevane er til å finne relevant informasjon på internett og bruke denne informasjonen til å løyse oppgåver. Her viste Noreg gode lesekompetansar, og Noreg oppnår høgare snittresultat på ePIRLS enn PIRLS. Denne utviklinga av lesekompetansa til norske elevar kan ein trekke linjer til mot utviklinga av læreplanane. Ser ein til endringane som kom med læreplanverket for kunnskapsløftet i 2006 blei kompetansemåla delt inn i ulike perioder (Utdanningsdirektoratet, 2006). På småskuletrinnet blei det delt inn i to perioder, *kompetansemål etter 2. årstrinn* og *kompetansemål etter 4. årstrinn*. På mellomtrinnet blei det ei periode, *kompetansemål etter 7. årstrinn*, og ei på ungdomsskulen, *kompetansemål etter 10. årstrinn*. Ser ein til kompetansemåla for 1. og 2. steg er dei slått saman, samt at det ikkje er spesifisert kva tid elevane skal ha dei ulike kompetansemåla. Dette fører til valfridom for lærarane i planlegginga og tilpassinga av undervisninga. Dette blir vidareført i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemåla i norsk etter 2. årstrinn viser både i LK06 og LK2020 til at ein skal kunne lese tekstar med samanheng og forståing både på papir og digitalt, samt trekkje bokstavlydar saman til ord.

Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) viser til at mange elevar i den norske skulen avsluttar grunnskulen utan å beherske dei fem grunnleggjande dugleikane tilstrekkeleg. Dette er dugleikar som er avgjørande for å kunne delta i eit moderne arbeids- og samfunnsliv. Lesing er ein av dei fem grunnleggjande dugleikane som er nødvendig for å delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Grunnlaget for leseutviklinga blir lagt i den fyrste leseopplæringa, og difor er det viktig med tidleg innsats og at ein legg til rette for at alle i skulen skal få eit tilstrekkeleg utbytte av opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2007).

1.2 Problemstilling

I denne studien ynskjer eg å studere leseopplæringstekstar elevane i fyrste steg blir presentert for og korleis oppbygginga av desse tekstane er med på å kunne legge føringar for ei differensiert leseopplæring. Eg ynskjer å studere korleis tekstane er oppbygd og sett saman med tanke på setningsstruktur, ordbruk, grafemprogresjon, illustrasjonar og bilete med utgangspunkt i kva dette har å seie for rom for å differensiere leseopplæringa.

Problemstillinga som ligg til grunn for denne studien er:

«Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale lærebøker i begynnaropplæringa oppbygd med tanke på differensiering?»

For å spesifisere kva eg ynskjer å forske på i studien har eg utforma fire delspørsmål, desse er:

- 1) *Korleis er grafemprogresjonen, og kor mange grafem blir brukt i leseopplæringstekstane?*
- 2) *Korleis vert ord, stavingar og setningar representert i leseopplæringstekstane, og korleis kjem dette til syne som ein progresjon for leseutviklinga?*
- 3) *Korleis er leseopplæringstekstane sett saman med illustrasjonar, bilete og plassering av tekst?*
- 4) *Kva er kjenneteikn ved innhaldet til leseopplæringstekstane på dei ulike differensieringsnivåa?*

1.3 Avgrensing av studien

Leseopplæring og differensiering er to store tema i opplæringa, difor har eg i denne studien gjort nokre avgrensingar. Eg har måtte selektare kva årssteg studien skal rettast mot og kva lærebøker som skal studerast. Såleis har eg valt å avgrense studien til å sjå utforminga av tre digitale lærebøker i 1.steg. Dette er tre forlag sine digitale lærebøker som er mykje nytta i skulen. Vidare vert lærarrettleiinga til lærebøkene ikkje analysert – og det vert heller ikkje gjennomført ei empirisk undersøking av korleis desse lærebøkene blir brukt av lærarar i praksis. Desse avgrensingane er gjort på grunn av studien sitt omfang, i tillegg til at interessa ligg i å sjå korleis lærebøkene gir rom for differensiering gjennom tekstutval. Studien baserer seg på fire delspørsmål. Desse delspørsmåla tek utgangspunkt i eit utval av sentrale element som er framheva gjennom tidlegare forskning som viktig for å kunne studere korleis ein differensierer leseopplæringstekstar.

1.4 Oppbygging av studien

Oppgåva er delt inn i fem kapittel. Desse er innleiing, kunnskapsgrunnlag, metode, resultat og drøfting, og til slutt avslutning og implikasjonar for vidare forskning. I kunnskapsgrunnlaget, kapitel 2, blir det teoretiske grunnlaget og tidlegare forskning knytt til studien presentert.

Nøkkelord i denne delen av oppgåva er differensiering, tilpassa opplæring, tidleg innsats, leseopplæring, lesing som grunnleggjande dugleik og LK2020.

I metodekapittelet, kapitel 3, vert studien sitt design forklart. Her blir metodiske innfallsvinklar, validitet, reliabilitet og etiske forhold diskutert, samt korleis eg har arbeida fram resultatata gjennom ein analyseprosess.

Kapitel 4 består av resultat og drøfting, som kvar for seg blir presentert under ein hovudkategori. Her blir problemstillinga delt i fem underkategoriar. Til slutt er det ei samanstilling av kategoriane, der eg ser på korleis dei fem kategoriane saman gjev rom for differensieringa av leseopplæringstekstar i begynnaropplæringa.

Kapitel 5 inneheld avslutning og implikasjonar for vidare forskning. Her blir sentrale funn trekt fram for å svare på problemstillinga, samt refleksjonar rundt resultatet av studien og mi læring i denne prosessen.

2.0 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet blir teori og forskning knytt til studiens tema og problemstilling presentert. Differensiering er ein sentral del av denne studien. For å kunne seie noko om korleis ein kan differensiere leseopplæringstekstane skal eg sjå nærare på sentrale delar av korleis leseopplæringstekstane er oppbygd, saman med kva ei leseopplæring er. Dette blir gjort basert på teori og tidlegare forskning. Kunnskapsgrunnlaget blir delt i seks hovudkategoriar som belyser ulike delar av studien. Desse hovudkategoriane er differensiering, læreverk, leseopplæring, lesing som grunnleggjande dugleik, modalitetar og til slutt kategorien læreplanen for kunnskapsløftet (LK2020).

2.1 Differensiering

2.1.1 Differensiering og tilpassa opplæring

Bachmann og Haug (2007, s. 273) framhevar at differensiering er eit av dei sterkaste verkemidla ein brukar for å tilpasse opplæringa. Her er målet å viske ut sosiale skilnadar gjennom å bruke ulik behandling av elevane. Tilbodet som eleven får skal vere tilpassa eleven sine føresetnadar, gjennom at læraren er fleksibel i møte med eleven sitt behov. Her tek ein i vare dei læringsbehova den einskilde eleven har gjennom å tilpasse undervisninga etter behov, i staden for å behandle alle elevane som om dei er like. Ved å differensiere og tilpasse undervisninga kan ein oppnå elevutvikling og individuell suksess for den einskilde eleven. Tomlinson og Imbeau (2010) viser til at differensiering kjem av ei effektiv og løypande vurdering av behovet til eleven, og i eit differensiert klasserom har ein ei forventning om at det er forskjellar mellom elevane. Dette skal vere med på å skape eit differensiert klasserom som er fleksibelt, der ein bruker ulike verkty for å fremje suksess både individuelt og i klassa som heilskap. Vidare viser Tomlinson og Imbeau (2010) til at alle elevar skal arbeide med aktivitetar og læringsordningar som er like interessante og engasjerande, og gjev lik forståing og dugleikar for elevane, sjølv om oppgåvene er tilpassa den einskilde eleven.

Som nemnt tidlegare viser opplæringslova (1998, §1-3) til at ein skal tilpasse opplæringa etter evnene og føresetnadane hjå den einskilde eleven. Haug (2020, s. 22) viser til at tilpassa opplæringa blir forstått med ei smal og ei vid forståing. Den smale forståinga omhandlar tiltak for enkeltindivid eller små grupper for å kunne tilpasse arbeidsformer og læringsinnhald spesielt for dei (Bachmann & Haug, 2006). Den vide forståinga omhandlar at ein tilpassar

opplæringa slik at den fungera for fellesskapet i ei klasse eller større gruppe. Tilpassa opplæring heng også tett saman med inkludering og eit inkluderande læringsmiljø, der skulemiljøet og læringsmiljøet skal vere lagt til rette slik at det høver for alle elevane (Haug, 2020, s. 27).

Dale og Wærness (2003, s. 47) framhevar at det er ein forskjell mellom differensiering og tilpassa opplæring. Når ein differensierer opplæringa er ein ikkje avhengig av å kartlegge for å finne ut kor like eller ulike kvar einskild elev er. Her ser ein på opplæringa sine føresetnadar og lærestaden sine evner til å skape til dømes ulike arbeidsmetodar i arbeidet om å realisere både ein allsidig og ei variert opplæring. Gjennom differensieringa er opplæringa sine føresetnadar og arbeidsmetodar ein brukar i skulen uavhengig om elevane er like eller ulike. Dette i motsetnad til ei tilpassa opplæring der ein tek utgangspunkt i eleven og vurderer eleven sine ulike føresetnadar og evne i opplæringa.

Kverndokken (2013, s. 63) viser til at i det same klasserommet sit elevar med svært ulike føresetnadar, evner, interesser og bakgrunn. Han stiller spørsmål om det er mogleg å tilfredsstille behova til eleven og tilpasse undervisninga med ei lærebok som er lik for alle elevane. Ser ein til Christophersen (2004, s. 102) hevdar han at ved å bruke ei felles lærebok for alle, vil det føre til ei lite hensiktsmessig undervisningskontekst for elevane. Briseid (2006, s. 33) påpeikar at tilpassa opplæring må innebere at ein brukar differensierte læremidlar, der ein ikkje berre har ei lærebok, men ein har eit læreverk som består av fleire einingar. Slik som til dømes ulike bøker, arbeidsbøker, lettlete utgåver, kopieringsoriginalar, nettsider, konkretiseringsmateriell og digitalt materiale. Til saman skal desse ressursane gje ei god tilpassa opplæring.

Haug (2020, s. 28-30) trekk fram at ein skil mellom ei organisatorisk og ei pedagogisk differensiering. Gjennom den organisatoriske differensieringa skapar ein vilkår for tilpassing, der ein til dømes delar inn elevane i grupper ut frå bestemte kriterium. Den pedagogiske differensieringa skjer i klasserommet gjennom å tilpasse den ordinære opplæringa ut i frå ulike tilnærmingar. Dette kan til dømes vere mengde, vanskegrad og arbeidsformer. Den pedagogiske differensieringa blir også omtalt som ei indre eller ei ytre differensiering (Klafki, 2001). Den indre differensieringa handlar om i motsetning til den ytre differensieringa, at alle former for differensiering skal skje innanfor ei felles ramme, og at differensieringa ikkje skal omfatte langvarige gruppeinndelingar eller nivåval på bakgrunn av einsarta føresetnadar hjå eleven. Den indre differensieringa tek vare på fellesskapet, samtidig som innhald, arbeidsoppgåver og arbeidsformer varierer og blir differensiert. Bachmann og Haug (2006, s.

273) trekk fram at elevane blir samla om eit felles innhald, felles oppsummeringar og ein felles start på nytt lærestoff og nye tema. I denne studien skal leseopplæringstekstar til bruk for ei differensiert opplæring studerast, såleis vert det her vist til korleis tekstar og multimodale uttrykk kan gi rom for ei organisatorisk og pedagogisk differensiering.

Ser ein til Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) viser den til at for å få til ei tilpassa opplæring krev det at ein brukar ei pedagogisk differensiering i læringsarbeidet, der elevane får til dømes oppgåver som er tilpassa sine føresetnadar, ein har ulike tidsfristar, og ein får sjølv velje ulike inngangar til læring ut frå egne interesser eller frå eiga kunnskap om læringsstrategiar. Dette betyr at ein skal tilpasse både innhald og arbeidsmetodar til kvar elev i klasserommet. I den fyrste leseopplæringa vert då mellom anna leseopplæringstekstane og korleis desse er sett saman sentrale. Differensieringa kan gjerast gjennom å bruke nivådelte leseopplæringstekstar med ulik vanskegrad, der ein skal tilpasse både kompleksiteten og lengda på leseopplæringstekstane, og ved å bruke lyd støtte til kvar tekst (Bjerke & Johansen, 2017, s. 179; Mather & Wendling, 2012). Her brukar ein til dømes ulike fargekodar for å markere tekstar av ulik vanskegrad for å kunne differensiere. Helgevold (2005, s. 46) viser til at om elevar får tekstar som til ein kvar tid er tilpassa deira dugleiksnivå er det med på å hjelpe eleven til å skape ei positiv haldning til lesing. Om ein lukkast, les elevane meir. Ein kan også differensiere gjennom å ha tilleggsstoff, varierte oppgåver eller forenkla utgåver av tekstar (Skjelbred, 2014, s. 293; Bjerke & Johansen, 2017, s. 179). Kverndokken (2013, s. 76-77) viser til at ved å dele tekstane i nivå har ein moglegheit for at alle elevane kan delta i felles tekstsamtalar på tross av ulik lesedugleik. Elevar som strevar med å lese kan også ved å fyrst lese nivå 1 teksten, lettare ta seg gjennom same tekst på nivå 2. Då har eleven fått ei førforståing, eleven har ei forventning om innhaldet, og kjenner att mange av orda, noko som gjer at eleven har større føresetnad for å kunne ta seg gjennom teksten. Ein kan også bruke ei komparativ lesing, der ein kan samanlikne dei ulike nivåa, og sjå etter korleis setningar blir utvida og forkorta for å få fram eit innhald. Differensieringa ved nivådeling er viktig fordi elevane har ulike nivå i leseutviklinga når dei startar i fyrste steg, noko som gjer at dei har ulike behov i leseopplæringa (Lundetræ & Walgermo, 2015, s. 148). Når ein elev har lært seg å lese, har eleven forstått det alfabetiske prinsippet som er sjølv fundamentet for å lære seg å lese (Dahle, 2003, s. 85). Dette prinsippet handlar om at ein forstår at det er ein samanheng mellom grafem og fonem. Det er ulikt kva tid den einskilde elev har forstått det alfabetiske prinsippet. Difor stiller det krav til at ein har ulike tekstar tilgjengeleg i leseopplæringa, med utgangspunkt i den einskilde elev sin lesedugleik. Dette på grunn av at ein elev som har

forstått det alfabetiske prinsippet treng å øve på til dømes leseflyt, medan ein elev som ikkje har forstått dette prinsippet, treng å øve på å trekkje saman fonem til ord.

2.1.2 Differensieringskategoriar

Dale og Wærness (2003, s. 80) viser i sitt differensieringsprosjekt i vidaregåande skule til differensieringa sine sju grunnleggjande kategoriar, som til saman skal vise den komplementære kvaliteten i den differensierte og tilpassa opplæringa. Desse differensieringskategoriane får fyrst full verdi når elevane erfarer at det er ein samanheng mellom desse kategoriane i opplæringa si. Denne studien er gjennomført i den vidaregåande skulen, men ein kan ein trekkje lenkjer til korleis ein differensierer og tilpassar opplæringa i barneskulen (sjå Kobberstad, Gamlem & Rogne, 2020).

1. Eleven sin læreføresetnad og evner

Eleven sin læreføresetnad og evner omhandlar at differensieringa bør ta utgangspunkt i eleven sitt læringspotensial og oppnådde dugleikar (Dale & Wærness, 2003, s. 80; Bachmann & Haug, 2006). Desse er ikkje statiske og kan forandre seg og utvikle seg gjennom læringsprosessar. Når ein får nye elevar i klassa eller ein har elevar som er i overgang frå til dømes barnehage til barneskule, er det viktig å få kunnskap om eleven sin føresetnad og evner. Dale og Wærness (2003, s. 81-82) viser til eit skulestartarprogram der ein har faste rammer for overføringsmøter og samarbeid, der målet er skulen skal ta imot nye elevar og følgje dei opp på ein konkret og målretta måte. Her er kartlegging av elevane ein viktig del av tiltaka for å kunne tilpasse undervisninga til den einskilde elev sine føresetnadar og evner.

2. Læreplanmål og arbeidsplanar

Både Dale og Wærness (2003, s. 85) og Backmann og Haug (2007, s. 27) trekk fram at elevane bør sette seg inn i sine egne mål i faga, der ein skal kunne delta i å sette opp egne arbeidsplanar. Dette er også nedfelt i forskrifta til opplæringslova (2020) som omhandlar vurdering i skulen. Her har ein ulike differensieringstiltak, slik som at lærar har utarbeida ulike årsplanar der elevane kan sjølv velje mellom forskjellige kategoriar av oppgåver, eller ein utarbeidar individuelle studieplanar for kvar einskild elev. Her er det viktig at elevane skal oppleve ei kjensle av ei gjensidig forplikting i arbeidet, og motverke ettergjenvad.

3. Nivå og tempo

Nivå og tempo er eit gamalt tema knytt til differensiering (Dale & Wærness, 2003, s. 90). Dette omhandlar at ein har forskjellige nivå og ulike oppgåvetypar. Som nemnt ovanfor er oppgåvenivået og tidsaspektet viktige innhaldsdimensjonar når ein skal utvikle arbeidsplanar. Nivådifferensiering treng ikkje knytast til grupper, men ein kan knyte nivåa til oppgåva si form. Ein har det same temaet, men ein vel ut ifrå ulike oppgåvetype og nivå. Desse kan variere slik at eleven er på ulike oppgåvetypar og nivå knytt til ulike temaet. Der ein elev er til dømes på eit høgare dugleiksnivå i skrivning, enn ved leseforståing. I følgje Dale og Wærness (2003, s. 93) er det fleire måtar å setje saman grupper på. Minst vanleg er å danne grupper ut ifrå eit organisatorisk prinsipp som kjønn, morsmål, fagleg styrke eller eit system med faste grupper. Den vanlegaste måten er å gruppere etter pedagogiske prinsipp, der ein variera gruppesamansetjingane og blandar sterke og svake elevar. Ein tredje måte er å danne grupper utan å styre, der gruppene vert tilfeldig samansette, eller elevane får velje grupper sjølve.

4. Organisering av skuledagen

Organisering av skuledagen omhandlar struktur, prosess og resultat. Ei nivåorientert differensiering i grupper fører til at ein må arbeide målretta med timeplanen, om ein må delvis oppløyse den faste timeplanen for å arbeide tverrfagleg (Dale & Wærness, 2003, s. 94). Organiseringa av skuledagen skal leggje til rette for klare krav og gje anledning for å kunne gje tilbakemeldingar. Ein skal også bruke ulike organiserings- og planleggingstiltak for å tilpasse og differensiere opplæringa (Bachmann & Haug, 2007).

5. Læringsarena og læremiddel

Dale og Wærness (2003, s. 97) trekk fram at ein må ha eit fokus på sjølve lærestaden, altså læringsarenaen og læremiddel. Læremiddel som tekstar, lyd, bilete, IT-læremiddel og lærebøker, og læringsarenaen der arbeidsplassen er, er ein viktig del av å kunne differensiere opplæringa. Denne differensieringskategorien knyter saman dei fire tidlegare nemnte differensieringskategoriane. Målet med differensiering er at ein skal systematisk bruke ulike læringsarenaer, der blant anna PC og internett inngår som ein sentral del.

6. Arbeidsmåtar og arbeidsmetodar

Dale og Wærness (2003, s. 100) viser til at ein bør bruke arbeidsmåtar som heng saman med den arbeidsoppgåva som skal gjennomførast. Arbeidsmåtar og arbeidsmetodar skal sikre eit godt læringsutbytte (Dale & Wærness, 2003, s. 107; Bachmann & Haug, 2007). Læreplanane

vektlegg at elevane skal vere aktive og lære gjennom å gjere, utforske og prøve ut, der ein blant anna skal utvikle skaparglede, engasjement og utforskartrøng for å tileigne seg ny kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her må ein variere mellom i kva grad lærar skal vere aktiv og presentere ny kunnskap, og i kva grad elevane skal arbeide aleine eller i eit samarbeid. Dale og Wærness (2003, s.100) viser vidare til at IKT i opplæringa aukar moglegheiter for å kunne gjennomføre differensieringa på ein ny og betre måte. Her kan ein til dømes bruke den digitale eininga som kladdebok, lærebok, studieteknisk verkty, forum for tilbakemeldingar og personleg rettleiing. Dei framhevar at det er ikkje IKT i seg sjølv som er avgjerande før læringa, men det er den funksjonen IKT har i opplæringa.

7. Vurdering

Dale og Wærness (2003, s. 108) viser til viktigheita av å vurdere seg sjølv og læringsutbyttet. Ein skal vurdere elevane og opplæringa i skulen i forhold til mål, innhald og prinsipp i læreplanverket gjennom ulike formar for vurdering. Ser ein til læreplanen for kunnskapsløftet i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020) skal undervegsvurdering bidra til å fremje læringa og utvikle kompetanse i faget. Som nemnt tidlegare er også vurdering ein sentral del av forskrifta til opplæringslova (2020).

2.1.3 Tidleg innsats

Palm, Becher og Michaelsen (2018, s. 19) viser til at i dei siste ti åra har tidleg innsats prega den utdanningspolitiske debatten, og har blitt løfta fram som viktig for å møte den einskilde eleven sitt behov gjennom å tilpasse opplæringa. Dette inneberer å setje i verk tiltak så raskt som mogleg etter at ein har oppdaga ei utfordring for opplæringa hjå ein elev. Haug (2020, s. 26) trekk fram at tidleg innsats omhandlar å arbeide førebyggjande, slik ein kan unngå framtidige vanskar og problem med læring og utvikling. Han viser vidare til at forskning på tidleg innsats og lesevanskar viser kor viktig det er at opplæringa blir tilpassa kvar einskild elev sine behov og situasjonen, og at det blir gitt i tide. Dette bidreg til at vanskane ikkje får utvikle seg i negativ retning og ein kan avhjelpe og førebyggje vidare vanskar (Stangeland & Færevaa, 2015, s. 83).

2.2 Læreverk

I skulen vert det nytta læreverk og ulike typar læremiddel for å gi elevane verktøy til å arbeide med kompetansemåla i læreplanen. Til opplæringa i skulen er det laga ulike læreverk som skulane kan bruke som ei lærebok i tilrettelegging for elevar si læring inn mot faga. Bjerke og Johansen (2017, s. 153) viser til at det har vore retta ein kritikk mot læreboka, fordi læraren let læreboka styre for mykje av arbeidet og følgjer progresjonen i læreboka. Læreboka er skriven for å bli brukt i ein opplæringssituasjon og skal fylle fleire føremål, og læreboka er ein ressurs som er svært sentral i det meste av undervisninga i skulen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 156). I begynnaropplæringa har læreboka ein tradisjon der ein har eigne leseopplæringsbøker eller ABC-bøker. I begynnaropplæringa skal lærebøkene tilby ei innføring, og gje trening i grunnleggjande lese- og skriveteknikkar. I dag er desse leseopplæringsbøkene innlemma som ei større eining av læremiddelpakkar, der ein har lese- og oppgåvebøker, eingongsbøker, nettstad, digitale utgåver av læreboka, nettbrett, pc-ar og digitale ressursar for lærarar. Dei digitale utgåvene av læreboka blir også kalla ei smartbok, denne har same layouten som papirlæreboka men den har i tillegg klikkbare element slik som til dømes lyd støtte (Kverndokken, 2013, s. 74). Gjennom å bruke dei digitale lærebøkene får ein tilgang til ein del tilleggslysningar som berre er mogleg digitalt (Bjerke & Johansen, 2017, s. 169). Ein av desse tilleggslysningane er lyd støtte. Å kunne bruke lyd støtte av leseopplæringstekstane er med på å differensiere leseopplæringa for elevane, der blant anna elevar som strevar med å lese får den støtta dei treng for å til dømes kunne få med seg innhaldet i teksten (Mather & Wendling, 2012, s. 199; Gjesten & Lundetræ, 2020).

Kverndokken (2013, s. 73) viser til at bruken av digitale læringsressursar får eit stadig større innpass i skulen, både som supplement til papirlæreboka, men også som erstatning for papirlæreboka. Ei undersøking av Kverndokken og Solstad (2002) viser til at å arbeide med nettstadar verka sjølvdifferensierande, der ein fekk mengdetrening, fekk bruke tida ein trengte for å lære, elevane tok sjølvstendige initiativ og fekk motivasjon gjennom å kunne ta eigne val. Dei viser også til at ein må vere merksam på samanhengen mellom papirlæreboka og nettstaden og kva moglegheiter ein har ved dei digitale læringsressursane for å tilpasse opplæringa, sidan dette ikkje er godt synleggjort.

Bjerke og Johansen (2017, s. 153) framhevar at ein må ha eit aktivt forhold til læreboka for å få det meste ut av den som ein læringsressurs. Dette må ein sjå i lys av læreplanen og tilpasse bruken både til klassa og for dei einskilde elevane. Om ein ikkje klarer å ha eit slikt aktivt

forhold til læreboka får en ein lærebokstyrt lærar, men ved å ha eit aktivt forhold har en ein lærarstyrt lærebok (Skjelbred, 2014, s. 291).

I år 2000 kom det ei endring der det ikkje lenger er eit utval som godkjenner læreverka som ein nyttar i skulen, og forlaga kan i dag publisere det dei ynskjer utan godkjenning frå eit nasjonalt organ (Bjerke & Johansen, 2017, s. 154; Kverndokken, 2013, s. 66). Det var tanken om at det er læreplanen og ikkje læreboka som skal styre undervisninga som var bakgrunnen for at dette utvalet blei avvikla. Dette gjer at det ikkje er noko nasjonalt organ som sikrar at det er samsvar mellom krav i læreplanverk og lærebøkene, og det stiller større krav til lærarane å sikre dette. Bjerke og Johansen (2017, s. 154) viser til at dei norske lærebøkene er generelt sett gode og har fått priser for god kvalitet, men ein har eit høgt tempo i produksjonen av lærebøker som fører til at feil kan førekome.

Rundt år 2000 var det saman med avviklinga av utvalet som godkjenner læremiddel, også ein stor debatt om prinsippa og metodane som blei brukt i leseopplæringa og leseopplæringsbøkene fordi lærebøkene som blei utgitt knytt til læreplanreforma i 1997 hadde for vanskelege leseopplæringstekstar (Skjelbred, 2013, s. 61-62). Denne kritikken førte til at i løpet av kort tid gav ulike forlag ut elleve lærebøker med enklare leseopplæringstekstar som erstatta dei gamle lærebøkene. Her stiller Skjelbred (2013, s. 62) spørsmål til kva ei leseopplæringsbok er og kven den er for. Er den berre for dei som ikkje kan å lese, eller skal leseopplæringsboka passe for eit heilt årskull? Her møter ein problemstillinga om leseopplæringsbøkene skal hjelpe elevane til å forstå det alfabetiske prinsippet, eller om ein skal introdusere elevane for skriftkulturen gjennom eit rikt utval av både øvingstekstar og meiningsberande tekstar (Skjelbred, 2013, s. 62).

2.3 Leseopplæringstekst

Ein leseopplæringstekst er skriven for eit bestemt opplæringsføremål (Bjerke & Johansen, 2017, s. 157). I den fyrste leseopplæringa er dette føremålet å lære seg å lese.

Leseopplæringstekstane skal difor gje elevane ei innføring samt trening i grunnleggjande leseteknikk. Desse tekstane følgjer ofte ein viss progresjon og har vanskegradar som er tilpassa ulike lesedugleikar. Det syntetiske prinsippet har stått sentralt i leseopplæringstekstane, dette grunna viktigheita av å lære seg leseteknikk. Kjenneteikn i dette prinsippet er at ein arbeidar med høgfrekvente grafem der ein set saman grafem med fonem ein kan halde bokstavlyden lenge, slik som I + S (Bjerke & Johansen, 2017, s. 119). Her har

ein i dei ulike lærebøkene hatt mange øvingstekstar som passar til denne typa leseopplæring. Sidan elevane også skal i følgje læreplanane (Utdanningsdirektoratet 2006; Utdanningsdirektoratet, 2020) oppleve tekstar der ein skal trene på innhald, forståing, kommunikasjon og oppleving blir det også brukt leseopplæringstekstar som i mindre grad er tilpassa lesedugleikane til elevane (Dahle, 2003). Desse tekstane krev støtte frå ein vaksen for å lese.

Leseopplæringstekstane skal vere eit språkleg førebilete for elevane, der tekstane skal ha eit godt språk (Bjerke & Johansen, 2017, s. 162). Dei skal vere enkle og overkommelege, samtidig som dei er varierte, har god flyt, er samanhengande og skal presentere nye ord og omgrep. Elevane skal også tileigne seg kunnskap om norsk grammatikk, slik som stor bokstav, punktum, dobbel konsonant og diftongar. Dette må ein finne att i dei leseopplæringstekstane elevane blir presentert for. I følgje Bjerke og Johansen (2017) er det viktig at leseopplæringstekstane er varierte, sjølv om tekstane skal vere enkle og førekommelege. Elevane treng også å ha tekstar dei kan strekkje seg etter for å utvikle lesedugleikane, slik som Vygotsky (1982) viser til gjennom «den nærmaste utviklingssona». Der eleven viser kva ein kan sjølvstendig og kva eleven klarer ved rettleiing frå ein vaksen eller i samarbeid med medelevar som har kome lenger i utviklinga.

Det har tidlegare vore eit krav om at leseopplæringstekstane skal vere lette, og det har vore utarbeide ulike testar for å måle ein tekst sin lesbarheit (Skjelbred, 2013, s. 64). Ein av desse målemetodane er *Liks* (Skriftlig.no, u.d.). Her vil ein gjennom å analysere teksten få ei oppfatning over kor lett eller vanskeleg teksten er å lese. Desse analysene er basert på kor mange ord det gjennomsnittleg er per setning og andelen av lange ord i teksten. Med utgangspunkt i dette gjennomsnittet får ein oppgitt i prosent kva vanskegrad teksten har. Ein har funne ut at det er vanskeleg å kome fram til ein framgangsmåte som eksakt måler lesbarheit, men ein har funne nokre kjenneteikn ved vanskelege leseopplæringstekstar. Bjerke og Johansen (2017, s. 162) og Skjelbred (2014, s. 64) viser til at ein blant anna har funne at lange og samansette ord er vanskelege å avkode, og at ein lett kan misse oversikta om ein har mange ord i ei ytring.

Skjelbred (2003, s. 144) påpeikar at når ein skal vurdere om ein tekst er lett å lese, må ein trekkje inn både omsynet til lesaren og kunnskapane ein har om leseprosessen. Teksten skal vere lettleselig, men innhaldet må også på ulike måtar vere kjent for lesaren. Ho viser vidare til krav som definerer teksten på ulike nivå. Desse krava omhandlar fonemnivået,

stavingsnivået, ordnivået, setningsnivået, tekstmivået, konteksten, bilete og klasseromskonteksten. I den vidare teksten vil eg kome inn på desse ulike «tekstkrava».

2.3.1 Tekstmivået

Innhaldet som er i leseopplæringstekstane varierer, men ein kan sjå i mange av dei nivådelte leseopplæringstekstane at det er vanskeleg å skape ein samanheng i innhaldet. Skjelbred (2013, s. 66-67) viser til at det er fordi tekstane manglar setningsbindingar og logisk struktur at det er vanskeleg å skape ein samanheng i innhaldet. Ved å ta vekk desse setningsbindingane skårar ein høgare på lesbarheitsmålingar og teksten vil sjå lettare ut. Skjelbred (2013) viser til at om ein skal lese ein samanhengande tekst, må eleven sjølv gjere fleire slutningar i innhaldet i teksten. Skjelbred (2013) trekk her fram at for at ein skal få ein årsakssamanheng i teksten, blir det brukt setningsbindingar. Sjølv om innhaldet og årsakssamanhengen blir tydelegare ved bruk av setningsbindingar, fører dette til at ytringa blir lenger, men ytringa blir også lettare å lese som ein samanhengande tekst. Å få oppleve tekstar som har denne samanhengen er viktig, fordi elevane kan sjølv trekkje slutningar og «lese mellom linjene», det som kallast inferensar. Om ein elev opplev denne samanhengen er det med på å skape ei kjensle av å lukkast, som igjen påverkar lesemotivasjonen gjennom leseglede og leselyst (Bjerke & Johansen, 2017, s. 137; Roe, 2014, s. 31). Her må ein vere merksam på dei elevane som blant anna har lærevanskar, språkvanskar og lesevanskar, fordi forskning viser til at dei har store utfordringar med omsyn til motivasjon (Roe, 2014). Roe (2014) framhevar her at ved å ha ei god tilpassa opplæring der ein differensierer leseopplæringstekstane med utgangspunkt i eleven sitt lese- og skrivenivå gjev ein eleven moglegheit for å lukkast og legg føresetnadar for å skape leseglede og motivasjon.

I begynnaropplæringa må ein skilje mellom dei leseopplæringstekstane ein brukar for å øve og dei meir utbygde samanhengande tekstane der innhaldet og leseforståinga er i sentrum. For å tileigne seg den grunnleggjande leseteknikken viser Bjerke og Johansen (2017, s. 137) til at elevane skal lese mange øvingstekstar som er tilpassa utviklingsnivået til elevane. Desse leseopplæringstekstane skal vere slik at ein klarer å avkode kva som står der, noko som kan leggje føringar og avgrensing for innhaldet og formidlinga i leseopplæringstekstane. Dei viser vidare til at historisk sett har ein hatt fokus på øvingstekstar i fyrste steg, og for lite fokus på opplevingsaspektet ved lesing, men at det i nyare tid har skjedd ei endring. I dag har ein større fokus på å presentere spennande, innhaldsrike og utvikla leseopplæringstekstar som eignar seg for å øve på leseugleikar (Bjerke & Johansen, 2017).

Engen (2003, s. 305) peikar på at det kan vere vanskeleg å forstå at ein tekst kan inspirere til refleksjon, undring og læring når ein møter tekstar av typen «mor ler», «far ler» og «Ole ler». Ho viser vidare til at ein kan klare å skape inspirasjon til refleksjon, undring og læring om ein aktivt brukar modalitetar slik som bilete og illustrasjonar som høyrer til teksten gjennom å lage multimodale tekstar. Gjennom å bruke dei ulike modalitetane skapar ein meininger i eit meningskapande system, og samspelet med dei ulike modalitetane er i følge Maagerø og Tønnessen (2014, s. 24) med å gje den verbalspråklege teksten mening. Her kan ein diskutere samanhengar mellom tekst og bilete eller illustrasjon, og korleis ein kan bruke sine eigne forventningar om teksten, erfaringar og fantasi for å skape ei eiga forståing av teksten. Ein kan også her få ei innsikt i korleis eigen leseugleik kan bli brukt som eit læringsreiskap, og at den er med på å stimulere leseutvikling og førebyggje lesevanskar.

2.3.2 Setningsnivået

Korleis setningane i leseopplæringstekstane er bygd opp har betydning for vanskegrad av tekstane og korleis ein kan differensiere leseopplæringa. Bjerke og Johansen (2017, s. 162) påpeikar at leseopplæringstekstane bør i hovudsak bestå av enkle heilsetningar, og ikkje innehalde leddsetningar. Dette på grunn av at leddsetningar kan vere vanskeleg å oppfatte og det krev ei modning i leseutviklinga for å forstå kva det handlar om.

Setningsbindingar gjer slik at ein får ein synleg samheng mellom setningar (Skjelbred, 2013, s. 66). Dette gjer at elevane får møte leseopplæringstekstar der innhaldet har ein samheng. I tekstar med setningsbindingar viser Skjelbred (2013) til at ein kan trekkje slutningar og til dømes «lese mellom linjene». Her må ein vere merksam på at ein kan få for lange setningar som gjer at ein lettare mistar oversikta over innhaldet i teksten når ein skal velje ut leseopplæringstekstar som er tilpassa elevane sitt nivå. Her viser Skjelbred (2013, s. 66) til at orda i ein tekst utgjer ledd eller syntagma. Desse ledda inngår i større einingar, slik som setningar, avsnitt og heile tekstar. Om ein får utbygde eller komplekse ledd, kan det føre til at teksten blir uoversiktleg. Til lengre desse ledda blir, til vanskelegare blir det å få med seg innhaldet i teksten, men ein vil få ein meir presis informasjon. Dette er viktig å tenkje over når ein skal differensiere leseopplæringstekstane, slik at eleven ikkje opplev å ikkje meistre teksten fordi den er for uoversiktleg og har lange ledd.

Denne samanhengen som Skjelbred (2013) peikar på ovanfor kan vere vanskeleg å skape i dei enkle leseopplæringstekstane på grunn av at tekstane manglar logisk struktur og

setningsbindingar (Skjelbred, 2013, s. 67). I desse tekstane er det berre brukt einskilte ord som ofte ikkje har ein samanheng. Tekstane blir utarbeida for å øve på einskilte grafem og trekkje fonema saman til ord. Ved å gjere tilpassinga der ein berre brukar grafem elevane har lært, vil det setje ei grense for kva ein får til av leseopplæringstekstar med eit meningsfullt innhald (Bjerke & Johansen, 2017, s. 162). Her er det viktig å skilje mellom føremålet med teksten, altså om det er for å øve på å avkode gjennom ein øvingstekst, eller om det er for å trene på leseforståing i meir utbygde samanhengande leseopplæringstekstar.

2.3.3 Ordnivået og stavingsnivået

Når ein skal lage leseopplæringstekstar viser Skjelbred (2013, s. 65-68) til at ein må velje ord ut ifrå lesbarheit. Ein må altså velje ord som har ein nær samanheng mellom uttale og skrivemåte, ein må unngå konsonantopphopingar og lange ord, og heller bruke dei grafema elevane har lært. Ho viser også til at ein bør unngå ord som har fleire tydingar, homonym. Ved å bruke homonym kan ein skape misforståingar, og det homonymet kan gjer at ein ikkje forstår innhaldet eller samanhengen i leseopplæringsteksten. Skjelbred (2013) legg vekt på at det viktigaste ein må tenkje over, er at ein vel ord som elevane er kjent med, har ei tilknytning til, og forstår kva det betyr. Bjerke og Johansen (2017, s. 162) påpeikar at samansette ord, ord med meir enn tre eller fleire stavingar, konsonantopphopingar og lydstridige ord aukar vanskegrada for elevar som skal lære seg å lese etter lydprinsippet. Desse punkta vert framheva som viktig å sjå etter når ein skal velje ut leseopplæringstekstar for å differensiere leseopplæringa.

Lyster (2012, s. 68) viser til at elevar med dysleksi har utfordringar med ordavkodning og stavingar. Desse elevane treng å arbeide både direkte og eksplisitt med det alfabetiske prinsippet. Her er det viktig å utvikle den fonologiske medviten, der ein trenar på å høyre på ord som startar med same fonem, leike med ord som rimar og trekk vekk eit grafem frå ordet og lyderar kva som står igjen av ordet.

2.3.4 Grafem og bokstavprogresjon

Sigmundson, Eriksen, Ofteland og Haga (2017) fant ut at born i gjennomsnittet kunne namngje færre enn halvparten av både store og små grafem i det norske alfabetet ved skulestart. Denne bokstavkunnskapen hjå elevane påverkar korleis ein skal differensiere leseopplæringa gjennom at eleven må vite kva grafema som blir brukt i tekstane heiter og kva

fonem som høyrer til for å kunne avkode teksten (Kulbrandsen, 2006, s. 135). Dersom det blir brukt grafem eleven ikkje har lært påverkar det føresetnadane eleven har for å kunne avkode og lese teksten.

Stangeland og Færevaag (2015, s. 86) viser til at elevar må hugse forbindinga mellom grafema og fonema for å kunne tileigne seg kunnskapar om grafem. Dette krevjar at ein utnyttar arbeidsminnet og evna til å rette merksemda mot detaljar. Her må ein vere merksam på dei elevane som har merksemdsvanskar (Martin, Razza, & Brooks-Gunn, 2012). Dei vil ofte mislukkast i å rette merksemda mot detaljar og kan streve med å motivere seg når ein gjer noko dei synest er keisamt. Dette kan føre til at dei strevar med å tileigne seg kunnskapar om til dømes grafem.

Engen og Håland (2005, s. 24) viser til at det har vore diskutert om ein skal ha ei systematisk grafeminnlæring, der ein har ei langsam og forutsigbarheit i progresjonen med innlæring av eit grafem i veka, eller om ein skal ha ei grafeminnlæring der ein brukar spennande og autentiske tekstar saman med motiverande skriveoppgåver og har innlæring av to grafem i veka, slik at ein kan utvikle grafemkunnskapen gjennom nysgjerrigheit og ei kjensle av behov for kunnskapen. Denne diskusjonen er viktig å ta med seg når ein skal sjå på kva leseopplæringstekstar elevar blir presentert for, fordi dei grafema elevane har lært skal bli brukt for å lage leseopplæringstekstane. Om dette ikkje samsvarar vil det påverke kva føresetnadar elevane har for å avkode og lese tekstane. Bjerke og Johansen (2017, s. 120) peikar på at ein i norsk skule har brukt for lang tid på innføringa av grafema. Gjennom den ordinære bokstavprogresjonen har ein hatt ein langsam progresjon, der ein har innført eit grafem i veka, slik at ein skal automatisere grafemet før ein går vidare på neste grafem (Engen & Håland, 2005, s. 25). Her vil det ta nesten eit år før ein har hatt ein gjennomgang av alle grafema.

Bjerke og Johansen (2017, s. 120) viser til at det er ting som tyder at ein med fordel kan setje opp tempoet på grafeminnlæring. Her viser Engen og Håland (2005, s. 25-26) til at ein kan bruke ein rask bokstavprogresjon, der ein gjev elevane eit repertoar på åtte til ti grafem i løpet av om kring tre veker, før ein tek ei pause og repetera desse grafema i meningsfulle tekstar. Her er det viktig at ein brukar mange og enkle tekster, der elevane kan bruke dei grafema dei har lært til å lese. Nyare forskning viser til at dei fyrsteklassingane som har lært alle grafema før jul har hatt gode resultat på lesing, og det er ein betydeleg framgang frå tidlegare år der det har blitt brukt ein tradisjonell bokstavprogresjon med eit grafem i veka (Solheim, Frijters, Lundetræ, & Uppstad, 2018). Skjelbred (2013, s. 63-64) framhevar at det er viktig å tenkje på

korleis ein kan tilpasse for elevgruppa si når ein skal velje bokstavprogresjon. Dette fordi at når ein startar i fyrste steg er det allereie mange elevar som kjenner til mange av grafema, medan andre ikkje kjenner nokon eller få (Lorentzen, 2013, s. 251). Ingen klasse er like og alle elevane har ulike behov. Her må ein ta eit val om ein skal følgje den bokstavprogresjonen som er lagt opp i lærebøkene, eller om ein vel rekkjefølgja sjølv ut ifrå den elevgruppa ein har, og det materiale og dei verktya ein har tilgjengeleg, eller ein kombinasjon av begge (Skjelbred, 2013, s. 63-64).

Når ein skal differensiere leseopplæringa er det viktig å tenkje over om det blir tidleg i innlæringa blir brukt grafem ein kan forveksle visuelt og auditivt (Engen & Håland, 2005, s. 25). Kulbrandsen (2003, s. 58) trekk fram at ved å bruke grafem og fonem som er enkle å lytte ut er det enklare for elevane å avkode tekstane gjennom å lytte ut lydane, sjølv om ein ikkje har forstått det alfabetiske prinsippet. Saman påverkar dette korleis ein kan byggje opp leseopplæringstekstane. Skjelbred (2013, s. 63) viser til at grafem som «b» og «d», og «p» og «d» kan bli visuelt forveksla gjennom at dei ser like ut og er spegla eller «snudd opp ned». Ei auditiv forveksling er grafem som «t» og «k», og «k» og «g». Dette problemet omhandlar om grafemet er stemt eller ustemt. Her må ein vurdere om ein skal presentere grafema med ei slik avstand slik at det fyrste grafemet er automatisert før ein tek den som liknar, eller om ein skal arbeide med desse grafema saman og bevisstgjere elevane på skilnadane undervegs. Ein må også sjå på fonemet sin auditive karakter, der ein fyrst skal arbeide med konsonantar som er lette å lytte ut, slik som «p» og «s», og ein ventar med «h». Ein må også vurdere om ein skal starte med dei grafema som førekjem ofte i språket vårt, altså dei høgfrekvente grafema (Bjerke & Johansen, 2017, s. 119). Fordelen med å bruke høgfrekvente grafem er at desse er enkle å kombinere, og ein kan arbeide med grafema samtidig som dei blir representert i leseopplæringstekstane.

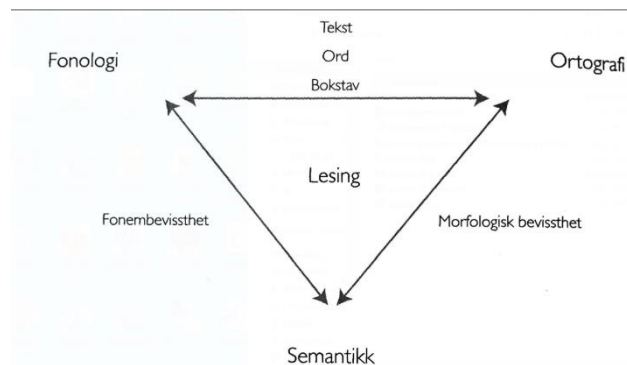
2.4 Lesing som grunnleggjande dugleik

Lesing er ein av dei fem grunnleggjande dugleikane som skal vere sentrale for læring i alle fag, og vert difor ein føresetnad for at eleven kan vise sin kompetanse (Gabrielsen, 2015, s. 21; Utdanningsdirektoratet, 2019). Oftedal (2003, s. 44) viser til at det er fleire definisjonar av lesing, der ein har kome til ei einigheit om det overordna målet for lesing som er at lese- og skriveopplæringa skal lærast slik at det fungera som funksjonelle reiskapar for skriftspråkleg kommunikasjon. Gough og Tunmer (1986) definerte lesing som ein kombinasjon av faktorane

avkodning og forståing med formelen «lesing = avkodning x forståing». I seinare tid har også motivasjon blitt ein av faktorane for lesing (Bjerke & Johansen, 2017, s. 110). Her har ein utarbeida ein ny formel for lesing. Denne er «lesing = avkodning x forståing x motivasjon». Formelen viser at lesing omhandlar å trekkje grafem saman til ord, altså å avkode, å forstå det ein les, og at ein har anten ei indre eller ei ytre drivkraft for å lese, som er motivasjon. Om ein av desse faktorane manglar har ein ikkje føresetnadane for å kunne lese (Salen, 2003, s. 49). Dette er såleis viktig å sjå etter desse faktorane når ein skal studere leseopplæringstekstane, slik at ein kan sjå etter om leseopplæringstekstane gjev rom for differensiering gjennom å leggje til rette for ein innhald der ein har føresetnadar for å avkode, forstå og skape motivasjon i leseprosessen.

Bruner (1960, s. 31) hevdar at elevar som ikkje ser ei hensikt med lesinga, eller ikkje har eit personleg forhold til den, opplev lesing som noko ein blir tvungent til å gjere. Her må ein hjelpe elevane til å finne inspirasjon gjennom tekstar som engasjerer dei. Dette kan føre til at elevane får gode leseopplevingar og er med på å skape leseglede og leselyst. Guthrie (2007) har utarbeida motivasjonsområder som ein plan for å motivere elevar med lesing. Det fyrste området er meistringsmål, der ein skal utarbeide mål som er tilpassa eleven for å oppleve motivasjon og meistring. Neste området er kontroll og val, der elevane vil oppleve eit sterkare eigarforhold fordi dei er med på å ta bevisste val. Her viser Guthrie (2007) blant anna til at for å styrke elevane sitt engasjement i lesing må læraren leggje vekt på variasjon og valmoglegheiter i tekstane, og elevane må også bli presentert for tekstar som ikkje står i læreboka. Det tredje området er sosial interaksjon, der ein skal fremje glede over å dele teksten sitt innhald med andre. Her framhevar han også at høgtlesing av læraren er med på å skape motivasjon og glede med lesing og er ein viktig del av den sosiale delen av lesing. Deretter kjem meistringsforventning, som omhandlar at ein skal ha trua på at ein lukkast med både å lese og med å forstå. Det siste området Guthrie (2007) framhevar er interesse, der teksten og innhaldet må bli opplevd som tiltalende eller spennande og vekkjer interessa til eleven.

Når ein skal studere leseopplæringstekstar må ein sjå på kva lesing er, og kva føresetnadar ein treng for å kunne lese og utvikle seg som lesar. For å forstå kva lesing er kan ein bruke Frost (2010, s. 12) sin modell om grunnleggjande komponentar i ein interaktiv utviklingsprosess for lesing (sjå figur 1). I denne modellen viser Frost (2010) til at i læringsprosessen har ein både ord og tekst i en heilskap, der elevane langsamt utviklar morfologisk- og ortografisk medvit. Dette dannar grunnlaget og er sjølve fundamentet for leseprosessen, altså ordavkoding (Kulbrandsen, 2003, s. 58; Frost, 2010, s. 12). Kulbrandsen (2003) viser til at når ein har forstått samanhengen mellom fonem og grafem, har ein forstått det alfabetiske prinsippet.



Figur 1 Grunnleggjande komponentar i ein interaktiv utviklingsprosess for lesing (Frost, 2010, s. 12).

2.4.1 Leseopplæring

Skjelbred (2003, s. 130) framhevar at nokre elevar oppdagar samanhengen mellom tale og skrift sjølv, og lærer å lese utan at vaksne rundt legg spesielt til rette for det, men dei fleste elevane treng at ein har ei systematisk leseopplæring for å forstå det alfabetiske prinsippet. I leseopplæringa skal ein leggje grunnlaget for god ordavkoding, leseflyt og forståing (Roe, 2014, s. 25). Bjerke og Johansen (2017, s. 111) trekk fram at elevane treng ei heilskapleg lese- og skriveopplæring, der ein får møte leseopplæringstekstar der det er eit innhald med mening og opplevingar, sjølv om ein ikkje har automatisert lesinga. Gjennom å møte leseopplæringstekstar som er meningsfulle er det med på å skape motivasjon for lesing. Her er repetert lesing ein sentral del for å utvikle seg som ein lesar (Lyster, 2012, s. 69-70). Dette vil ha effekt på alle nivå i leseutviklinga, og ein vil auke både lesefart og leseflyt.

2.4.2 Leseopplæringsmetodar i lærebøker

Lærebøker er basert på ulike leseopplæringsmetodar og difor er det viktig at ein ser på kva ulike leseopplæringsmetodar læreverka har og kva kjenneteikn desse har, for å studere korleis ein legg til rette og gjev rom for differensiering i lærebøkene. Leseopplæringsmetodane er delt inn i to hovudgrupper, syntetisk- og analytisk leseopplæringsmetode (Bjerke & Johansen, 2017, s. 114). Ei syntetisk leseopplæringsmetode har tradisjonelt sett vore den vanlegaste

leseopplæringsmetoden i lærebøkene og kallast for ei «bottom-up»- metode (Salen, 2003, s. 58). Den tek utgangspunkt i meiningsstomme einingar. Her tek ein dei minste einingane av språket og set dei saman til ord og heilskapar. Ein må fyrst lære seg korleis det alfabetiske systemet fungerer, og korleis lydane i det talte språket heng saman med grafem i skriftspråket. Grafema blir innlært i ei bestemt rekkjefølgje, og ein brukar berre dei grafema ein har lært i leseopplæringstekstane. Her er det vanleg at ein har grafemrekkjefølgja «silorema» eller «silvrema» (Bjerke & Johansen, 2017, s. 114).

Salen (2003) framhevar at ein i starten av ei syntetisk leseopplæring brukar berre ein- og tostavingsord, slik som se, is, si, sol, los og lo. Ved å berre bruke desse orda er det vanskeleg å skape meiningsfulle tekstar, og det går difor utover både innhaldet i teksten og leseopplevinga for elevane (Bjerke & Johansen, 2017, s. 115). Dette gjer at det blir kalla eit «mus-i-mur»-språk (Kulbrandsen, 2006, s. 119). Ved å bruke ein- og tostavingsord har ein moglegheiter for at elevane kan avkode grafema i leseopplæringsteksten, men ein må som nemnt tidlegare vere merksam på at elevane har ulike grafemkunnskap når dei startar på skulen (Lorentzen, 2013, s. 251). Dette fører til at det er stor spreiding mellom elevane, og ein krev ei form for differensiering for å tilpasse opplæringa og lesenivået etter dei grafema elevane har lært og kvar dei er i leseutviklinga. Det har vore retta kritikk mot den syntetiske leseopplæringsmetoden, som har dreia seg om at leseopplæringstekstane er lite meiningsberande for elevane og er kjedelege, og ein kan få ei utfordring i at elevane skal utvikle varierte lesestrategiar. Her viser Traavik og Alver (2008, s. 88) til at det er viktig å ikkje gløyme leseforståinga som ein sentral faktor i det å kunne å lese. Salen (2003, s. 58-59) trekk fram at ein må vere merksam på dei elevane som har forstått det alfabetiske prinsippet, og differensiere leseopplæringstekstane slik at ein sikrar at dei får ei fagleg utfordring for å utvikle seg som lesarar.

Den analytiske leseopplæringsmetoden blir kalla ei «top-down»- metode og det var fyrst på midten av 1980-talet at denne metoden fekk sin utbreiing i lærebøkene (Traavik & Alver, 2008, s. 91). Denne leseopplæringsmetoden tek utgangspunkt i større meiningsberande heilskapar slik som ord, setningar og heile tekstar og splittar desse heilskapane i mindre einingar, altså fonem og grafem (Salen, 2003, s. 59; Bjerke & Johansen, 2017, s. 122). Ein skal ut ifrå elevane si før-forståing byggje opp kunnskapar om skrevet tekst, der ein har fokus på autentiske tekstar. Salen (2003) trekk fram at ved ei slik leseopplæringsmetode har ein store moglegheiter for differensiering, fordi elevane kan arbeide på ulike nivå. Ho viser også til at det kan vere ei utfordring å sørgje for at elevane oppnår ei sikker grafem-fonem-

korrespondanse. Vidare viser Salen (2003) til at elevane som er passive eller litt umodne kan bli hengjande etter i leseutviklinga, fordi elevane ikkje har ei interesse for å engasjere seg i leseopplæringsteksten eller å eksperimentere med språket.

Den syntetiske og den analytiske leseopplæringsmetodane er med på å forme kva leseopplæringstekstar elevane møter i lærebøkene. Sandvik (2018, s. 92) viser til at det tradisjonelt sett har vore diskutert om den fyrste lese- og skriveopplæringa skal ha utgangspunkt i ei syntetisk eller analytisk leseopplæringsmetode. Traavik og Alver (2008, s. 82-83) trekk fram at i dag brukar lærebøkene ein blanda modell der ein har leseopplæringstekstar ut ifrå begge leseopplæringsmetodane. Dette er med på å leggje rammer for ei heilskapleg leseopplæring slik som Bjerke og Johansen (2017, s. 111) framhever er viktig for å skape ei god og motiverande leseopplæring. Ser ein til ei dansk undersøking av Bostrøm, Klint og Elbro (1999), så viser denne undersøkinga at elevar som har brukt gamle ABC-bøker med ein syntetisk leseopplæringsmetode leste betre etter nokre år, enn dei som starta med analytisk leseopplæringsmetode. Dette perspektivet forsterkar Roe (2014, s. 25) med å vise til at ved ei analytisk leseopplæringsmetode er det særleg dei svakaste gutane som strevar.

Gjennom Stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) blei metodefridom og det å kunne bestemme kva undervisningsmetodar ein vil bruke i opplæringa sentralt. Her var fokuset at ein skulle sjå den einskilde eleven sitt behov, med tanke på evner, føresetnadar og læringsstil, og kunne tilpasse opplæringa etter dette. For å klare denne tilpassinga blei det å kombinere syntetisk- og analytisk leseopplæringsmetode sentralt (Traavik & Alver, 2008, s. 91). Her må lærebøkene leggje opp til leseopplæringstekstar som inneheld begge metodane, slik ein legg opp til metodefridom og moglegheiter for å kunne differensiere.

2.4.3 Leseutvikling i ei differensiert opplæring

Bjerke og Johansen (2017, s. 130) framhevar at for å kunne tilpasse opplæringa for elevane må ein ha eit bilete av korleis leseutviklinga utartar seg. Dette er viktig å ta med seg inn i analysen av leseopplæringstekstane, fordi ein må sjå på utviklinga av ulike nivå i leseopplæringstekstane og om desse står i tråd med korleis leseutviklinga artar seg. Ein må også sjå tekstane i samanheng med korleis dei gjev rom for å differensiere leseopplæringa. Når ein elev tilhøyrar det fyrste stadiet i leseutviklinga treng den eleven ein form for leseopplæringstekstar. Ein elev som har forstått det alfabetiske prinsippet treng ei anna form

for leseopplæringstekstar. Dette fordi ein treng ulike utfordringar i møte med leseopplæringstekstane for å utvikle seg som lesar, og desse utfordringane må tilpassast der den einskilde eleven er i leseutvikling. Difor må forlaga utforme lærebøkene med leseopplæringstekstar som er tilpassa dei ulike stadia i leseutviklinga, slik at lærebøkene gjev moglegheiter for ulike rom for differensiering etter kvar den einskilde elev har kome i leseutviklinga.

Det er fleire modellar som beskriv korleis leseutviklinga artar seg, og i hovudsak er det dei same utviklingstrinna som gjentek seg i modellane (Salen, 2003; Bjerke & Johansen, 2017; Frith, 1985; Spear-Swerling & Sternberg, 1994; Frost, 2003). Her viser dei til fire fasar i leseutviklinga som er pseudolesing, logografisk lesing, fonologisk lesing og ortografisk lesing. Dette er fasar som glir over i kvarandre, og ein vil bevege seg mellom dei i heile leseprosessen.

Den fyrste fasa, som er lesing av kontekst også kalla pseudolesing, startar før eleven byrjar på skulen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 131). Her les ein ut ifrå sine forventningar ved å bruke konteksten, situasjonen og omgivingane rundt for å avkode innhaldet. Her les ein til dømes tekstar som «solo» frå brusflaska, eller ein kan gjette kva som står i teksten ut ifrå illustrasjonen som høyrer til. Ut ifrå konteksten veit eleven at dette er brusa «solo», men ein kan ikkje avkode at der står solo, altså ein har her ikkje forstått det alfabetiske prinsippet, og det blir ei slags «liksom-lesing» der brukar gjetting for å lese.

Fase to er den logografiske lesinga eller heilordlesing. Her byrjar grafema å få ein eigenverdi, og ein kjenner att nokre grafembilete. Ein kan kjenne att og hugse ord som grafembilete, og ein er mindre avhengig av konteksten for å avkode ordet, men ein treng framleis ei form for kontekst for å kunne lese. Dette gjennom til dømes illustrasjonar og bilete til teksten. Typiske tekstar ein kan lese er ord som sitt eige namn, butikkjeder og merkevarer. Ein har i denne fasa framleis ikkje forstått det alfabetiske prinsippet, og har ikkje lært grafema, og kan difor ikkje stove seg gjennom ordet (Salen, 2003, s. 52).

I den tredje fasa har ein fonologisk lesing, og Aske (2006, s. 91) viser til at denne fasa er sjølve kjernen i leseutviklinga. Det er her ein har forstått det alfabetiske prinsippet. Altså ein oppdagar at det er samanheng mellom grafem og fonem, og at dette kan setjast saman til eit ord. Det er liten flyt i lesinga i denne fasa, fordi ein har fokus på riktig språklyd og trekkjer dette saman til ord. Ein er ikkje avhengig av konteksten for å kunne lese. Når ein har auka

lesedugleiken slik at ein utan lydering kjenner att fleire og fleire ord, får eleven ein overgang til den siste fasa av lesing som er ortografisk lesing.

I den ortografiske fasa har ein automatisert lesinga slik ein ikkje treng å stave seg gjennom orda fordi ein kjenner igjen ordbileta, og ein får ein rask og presis ordattkjenning. Dette dannar eit godt grunnlag for å lese dei meir komplekse tekstane, fordi ein ikkje brukar all energi og fokus på å avkode og stave seg gjennom orda (Høien, 2003). Bjerke og Johansen (2017, s. 31) presisera at dette er ei fase som ikkje avsluttast, fordi ein lærer seg fleire og fleire ordbilete når ein les. Når ein skal differensiere leseopplæringa må ein sjå etter kva fase eleven høyrer til og finne leseopplæringstekstar som passar til denne fasa.

Leseopplæringstekstane får ei auka vanskegrad for kvar fase, og desse leseopplæringstekstane skal vere med på å utvikle elevane som lesarar gjennom at ein skal føre elevane gjennom dei ulike fasane.

2.4.4 Lesing på skjerm – digitale leseopplæringstekstar

Roe (2014, s. 66) peikar på at ein i framtida kan lese meir tekstar på skjerm enn i bøker. Ved å bruke digitale tekstar får ein moglegheit til å kombinere ulike modalitetar slik som skrift, bilete, lyd, film, animasjonar og simuleringar på ein anna måte enn ved å bruke papirutgåve av tekstane. Dette fører til at ein stadig får nye multimodale tekstuttrykk. For å lese desse multimodale tekstuttrykka krev det at ein har grunnleggjande lesedugleikar og digitale dugleikar, samt evne til å forstå og tolke dei ulike tekstuttrykkja. Ei undersøking av Murphy og Imrie (2003) viser at lesing på skjerm blir reint subjektivt opplevt som litt meir utfordrande enn om ein les på papir. Ei undersøking gjort av Noyes og Garland (2005) viser til at studentar på høgare utdanning føretrekk å lese i papirbøker når dei skal lese nytt stoff. Roe (2014, s. 68) framhevar at her må vi ta i betraktning at desse undersøkingane er gjort på personar som ikkje har vakse opp med skjermtekstar slik elevane er i dag, og at det er eit tidsspørsmål før tilsvarande undersøkingar viser det motsette.

Mangen (2011, s. 63-77) framhevar at den teknologiske utviklinga får konsekvensar for korleis tekstar blir utforma og teknologien påverkar korleis ein les. Her beskriv ho uttrykket «mediet sin ergonomiske affordans», som omhandlar korleis medium fungera som arbeidsreiskap, og korleis desse involverer kroppen på ulike måtar. Når ein les ei bok kan ein til dømes ta og holde på den. Desse moglegheitene har ein ikkje på digitale tekstar. Men ved dei digitale tekstane kan ein til dømes zoome inn på ord og flytte på teksten på skjermen.

Dette er ulike ting som påverkar korleis ein kan differensiere leseopplæringa, og det er viktig å ta med i vurderingane når ein skal differensiere og velje ut leseopplæringstekstar. Her må ein vurdere behovet til kvar einskild elev, og vurdere kva arbeidsreiskap som fungerer best for kvar einskild elev.

2.5 Modalitetar: Bilete og illustrasjonar

Bjerke og Johansen (2017, s. 165-166) viser til at modalitetane bilete og illustrasjonar er ein del av lærebøkene sitt uttrykk, og i fyrste steg er det viktig å ha desse modalitetane som ein integrert del av leseopplæringstekstane. Dei viser også til at ein i dag har ei forventning om at bileta og illustrasjonane spelar saman med teksten og utgjer ein heilskap. Plassering av illustrasjonar og bilete er viktig å studere, fordi plasseringa kan forstyrre leseforståinga for eleven. Desse bileta og illustrasjonane kan ha ulike funksjonar, for å dekorere, attfortelje, pedagogisk eller fortolkande.

Bileta ein brukar i leseopplæringstekstane skal appellere til elevane (Skjelbred, 2003, s. 154). Dei skal vekke interesse, noko som gjer at ein kan knyte positive kjensler til å lese. Om bileta samsvarar med innhaldet i teksten er det med på å gje ei støtte i leseopplæringa, der bileta skal nyttast som eit utgangspunkt for samtale, der ein bygger på før-forståing og forventningar og føregripingar til teksten. Schallert (1980) påpeikar at dette er med på å gjere leseprosessen enklare. Ei undersøking i USA viser at når vaksne fekk presentert ABC-bøker dei hadde nytta i skulen for 30 år sidan, hugsar dei bileta betre enn teksten (Schallert, 1980). Dette viser kva påverknad bileta som blir brukt i leseopplæringstekstane har for elevar.

2.6 Læreplanen for kunnskapsløftet - LK2020

Den nye læreplanen for kunnskapsløftet i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020) viser til ei forklaring om kva det inneberer i å kunne lese. Ut frå kompetansemål for andre steg i LK2020 skal ein i faget norsk både kunne lese på papir og digitalt, beherske lesestrategiar som er tilpassa føremålet med lesinga, samt vurdere teksten kritisk. Ein skal kunne lese samansette tekstar som kan innehalde skrift, bilete, teikningar, tal og andre uttrykksformer, og lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa. Leseutviklinga til elevane går frå den grunnleggjande avkodinga, til å lese, tolke og til slutt reflektere. Her skal ein kunne reflektere over tekstar av ulik lengde og kompleksitet, samt ulike sjangrar og for ulike føremål.

Læreplanen i norsk for andre steg viser også til at læreren skal tilpasse opplæringa gjennom å rettleie for vidare læring, slik elevane kan utvikle dugleikar i blant anna lesing.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil eg med utgangspunkt i problemstillinga «*Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale lærebøker i begynnaropplæringa oppbygd med tanke på differensiering?*» gjere greie for kva forskingsmetodar som er brukt i studien. Føremålet ein har med oppgåva, slik som utforminga av problemstilling, vil legge føringar for kva metodar som er hensiktsmessige å bruke, og har betyding for kva resultat ein ender opp med (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2004, s. 56).

Eg vil fyrste presenterte forskingsmetode på eit generelt grunnlag. Her vil eg trekkje fram nokre sentrale trekk innanfor både den kvalitative- og den kvantitative forskingstradisjonen før eg vinklar tema inn på dokumentstudiar, og da spesifikt inn på kvalitativ og kvantitativ innhaldsanalyse. Deretter vil eg gå nærane inn på grunngjeving for val av metode i studien. Her vil eg først presentere studien sin metodologi, før eg gjer greie for og grunngjev utvalet i studien. Deretter vil analyseprosessen bli beskriven. Til slutt ser eg på sentrale omsyn ein må ta i forskingsstudiar som validitet, reliabilitet og forskningsetikk, og knytt dette opp til val av metode i denne studien.

3.1 Metodologi - dokumentstudie

3.1.1 Forskingsmetode

Dokumentstudie, også kalla innhaldsanalyse, er ein sentral del av metoden i denne studien. Grønmo (2016, s. 175) og Ringdal (2018, s. 259-260) viser til at i ei innhaldsanalyse går ein gjennom eit eller fleire dokument systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om det forholdet ein skal studere. Her bearbeidar, systematiser og registrerar ein relevante delar av innhaldet, slik at ein kan bruke dette som eit datagrunnlag i den aktuelle studien. Thagaard (2013, s. 59) viser til at i ei innhaldsanalyse blir datagrunnlaget basert på tekstar som er skrivne for eit anna føremål enn det forskaren skal studere. For eksempel er eit læreverk skriven med ein intensjon til å verte nytta i opplæring, medan det i forskning kan vere eit objekt for undersøking gjennom innhaldsanalyse. I innhaldsanalyse kan ein nytte alle typar dokument, der dokumentet kan førekome i form av tekst, tal, lyd eller bilete. Rindal (2018) viser til at innhaldsanalyse blir delt i to områder, kvalitativ innhaldsanalyse og kvantitativ innhaldsanalyse. Under datainnsamlinga skal forskaren kategorisere det relevante innhaldet i dokumenta. Desse kategoriane blir etter kvart slått saman til meir generelle kategoriar, dette

gjer slik at ein kan samanlikne og sjå dei ulike element i dokumenta i ein samanheng. Ringdal (2018, s. 268) påpeikar at gjennom å bruke ei kvalitativ innhaldsanalyse får ein ei subjektiv tolking av tekstdataen. Ved ei kvantitativ innhaldsanalyse kan ein nytte eit kodeskjema, som er eit strukturert skjema av variablar og kategoriar som er utvikla og spesifisert før datainnsamlinga startar (Grønmo, 2016, s. 213). Her registrerer ein data ved å merke av i kodeskjemaet kva variablar og kategoriar som er relevante for kvar teksteining. Dette bli kalla koding av teksten.

Fauskanger og Mosvold (2014) viser til at innhaldsanalyse kan ha tre ulike tilnærmingar. Desse er summativ-, konvensjonell- og teoridrevet innhaldsanalyse. Den summative innhaldsanalysen har fokus på korleis ord eller eit innhald førekjem i ein bestemt kontekst, slik som til dømes kor mange førekomstar det er av eit bestemt ord i ein tekst eller eit læreverk. Den konvensjonelle innhaldsanalysen er brukt for å beskrive eit fenomen for å forstå dette fenomenet betre. Den teoridrivne innhaldsanalysen blir basert på ei deduktiv kategorisering, der måler kan vere å validere eller vidareutvikle eit eksisterande teoretisk rammeverk (Hsieh & Shannon, 2005).

Befring (2015, s. 36) viser til at omgrepet metode tyder å følgje ein bestemt veg mot målet. Anten om oppgåva er stor eller liten brukar ein anerkjente framgangsmåtar for å realisere eit forskingsarbeid. Gjennom å bruke vitenskaplege metodar peikar Grønmo (2016, s. 41) på at ein skal sikre at studien er fagleg forsvarleg, og ein skal byggje opp kunnskap om bestemte fenomen samt utvikle ei teoretisk forståing av denne kunnskapen. Framgangsmåten er til ein viss grad avhengig av fenomenet ein skal studere, og dette krev difor ulike metodar og framgangsmåtar for å finne svar på ei problemstilling (Grønmo, 2016).

I forskning skil ein ofte mellom kvalitativ og kvantitativ i forskningstradisjonen (Thagaard, 2013). Kvalitativ og kvantitativ metode kan i vitenskapleg metode bli brukt som to motpolar. Grønmo (2016, s. 124-125) viser til at den eine tilnærminga treng ikkje å vere betre enn den andre. I mange forskingsprosjekt er det behov for ein kombinasjon av fleire metodiske tilnærmingar (Befring, 2015). Her kan ein kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ tilnærming supplere kvarandre og belyse ulike sider ved problemstillinga. I mange forskingsprosjekt er det også eit behov for ein kombinasjon av fleire metodiske tilnærmingar (Befring, 2015). Då kan ein bruke ei triangulering av metodar. Her kombinerer ein anten historiske metodar, kvalitative metodar og kvantitativ metodar. Ved å bruke ei triangulering viser Befring (2015, s. 37) til at ein kan styrke verdien og validiteten av undersøkingar.

Kvalitativ metodar er særleg føremålstenleg når ein ynskjer å få ei innsikt i menneske sitt indre liv, og det blir ofte brukt direkte observasjonar og personleg intervju for å samle inn data (Befring, 2015). Ein kan også samle inn kvalitativ data gjennom skriftlege essaysvar, dagbøker, teikningar, tekstmeldingar, lyd- og videoopptak, offentlege utreiingar, lovarbeid og liknande. Her viser Befring (2015, s. 39) til at det empiriske materialet gjerne blir registrert som tekst eller som taleopptak. Her har ein få informantar eller eit lite utval. Befring (2015, s. 110) skriv at hermeneutikken er ein viktig del i den kvalitative metoden, der ein brukar tolking som ein interaktiv eller sirkulær prosess, der ein vekslar mellom før-forståing og innhenting av nye erfaringar. Dette kallar ein «den hermeneutiske runddansen», og fører til at ein har ein interaksjon mellom dokumentet og tolkinga til forskaren slik ein kan søkje etter ei heilskapleg innsikt av leseopplæringstekstane i dei digitale lærebøkene (Befring, 2015, s. 21, 89).

I kvantitativ metode brukar ein målingar, talmateriale og statistikk for å samle inn data, og ein delar inn og kategoriserer problemfeltet i spesifikke variablar (Befring, 2015). Befring (2015, s. 39) viser til at desse variablane vil omfatte både personlege og kontekstuelle eigenskapar, og ved bruk av målingar tillegg ein desse variablane talverdiar. Når ein bearbeidar og analyserar det kvantitative datamaterialet brukar ein tabellar og grafiske presentasjonar, der ein blant anna reknar på gjennomsnitt, variasjon og korrelasjon. Ein brukar hovudsakleg kvantitative metodar når ein har undersøkingar med eit stort utval og/eller stor mengde data.

Ser ein til dei store skilnadane mellom kvalitativ data og kvantitativ data trekk Grønmo (2016, s. 129) fram at kvalitativ data omfattar problemstillingar med analytiske beskrivingar, fleksibilitet i metodisk opplegg, har ein nærleik og sensitivitet til kjeldene, og har relevans i tolkingsmoglegheitene. Han viser vidare til at kvantitative data har problemstillingar som er statisk generaliserte, har struktur i det metodiske opplegget, har avstand og er selektiv til kjeldene, og har presisjon i tolkingsmoglegheitene. Ein annan skilnad er at kvalitative data blir i større grad framvist i form av tekst, medan kvantitative data blir framstilt gjennom tal eller andre mengdeterminar. Her er det problemstillinga i ein forskingsstudie som viser kva som er mest hensiktsmessig å bruke som den primære metoden.

3.1.2 Studien sitt overordna design og metodeval

Befring (2015, s. 84) trekk fram at eit forskingsdesign er det totale opplegget for eit forskingsarbeid, og utgjør heilskapen frå problemstilling og datainnsamlingsmetoder til

dataanalyse og konklusjonar. Ser ein til problemstillinga for denne studien: *Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale lærebøker i begynnaropplæringa oppbygd med tanke på differensiering?* viser den til ord som gjev indikasjon på kva metodeval eg har tatt. Ordet *lærebøker* viser til at eg skal studere innhaldet i lærebøker, altså nokre dokument. Dette krev at eg gjennomfører ei dokumentanalyse. Vidare viser problemstillinga til at eg har tre digitale lærebøker som eg skal studere, dette krev at eg skal ha eit datamateriale eg skal både kunne samanlikne på eit likt grunnlag og gå i djupne i den einskilde boka. Dette for å studere korleis dei tre digitale lærebøkene gjev rom for å differensiere leseopplæringstekstane i begynnaropplæringa.

I denne studien skal eg såleis studere innhaldet i tre digitale lærebøker. Her er det føremålstenleg å bruke både ei kvalitativ og ei kvantitativ tilnærming av innhaldsanalysen (Fauskanger & Mosvold, 2014; Grønmo, 2016). Årsaka til at eg nyttar både ei kvalitativ og kvantitativ tilnærming er at eg ser at dette er føremålstenleg for å få både ei breidde og ei djup forståing om korleis tekstar gjev rom for å kunne differensiere leseopplæringa. Ved å bruke begge metodane viser Thagaard (2013, s. 17) til at ein forskar vil kunne få mykje informasjon om få einingar, og Grønmo (2016) trekk fram at forskarar kan gjerne gå både i djupna og i breidda på temaet differensiering og leseopplæringstekstar.

Ut frå teori basert på Fauskanger og Mosvold (2014) og Grønmo (2016) vil studien såleis også få ei kvantitativ tilnærming, sidan ein del av forskingsspørsmåla omhandlar korleis ord eller innhald blir framstilt i ein bestemt kontekst, som til dømes kor mange ord og kor mange grafem blir brukt i dei ulike leseopplæringstekstane. Den kvalitative tilnærminga omhandlar tema i leseopplæringstekstane og oppbygginga rundt leseopplæringstekstane med bilete og illustrasjonar.

3.2 Utval og avgrensing

I denne studien har eg valt å gjere det Grønmo (2016, ss. 102-103) kallar eit strategisk utval der eg har valt ut lærebøker frå dei tre største forlaga i den norske skulen, samt at forlaga uttrykkjer at desse er utvikla i tråd med fagfornyninga og læreplanen for kunnskapsløftet. Ei digital lærebok frå kvart av forlaga er valt, med kriteriet at dei har delt inn leseopplæringstekstane i tre nivå og at det er begynnaropplæringa (1.steg på barneskulen). Dei digitale lærebøkene eg har valt er «Skolen» til Cappelen Damm, «Fabel» som ligg i nettressursen «Aschehoug Univers» til Aschehaug og «Salto» som ligg i nettressursen

«Skolestudio» til Gyldendal. Disse digitale lærebøkene vart lanserte i 2020, noko som fører til at mykje av innhaldet er nytt og ukjent for mange lærarar i skulen. Eg har vore i kontakt med dei tre ulike forlaga, informert om studien, og fått elektronisk tilgang til deira digitale lærebok for å gjennomføre denne studien.

Ei avgrensing for studien er at eg har valt å berre analysere dei leseopplæringstekstane som er knytt til bokstavinnlæringa (leseopplæringa). Dette for å kunne samanlikne leseopplæringstekstane til dei ulike forlaga på eit likt grunnlag. Altså eg har sett vekk ifrå opplæringstekstane som er knytt til temaopplæring, lesestrategiar, lettaste bøker og liknande. Eg har også valt å sjå vekk i frå lærarrettleiingane og berre analysere elevar sine lærebøker i leseopplæringa. Dette på grunn av at det blir for omfattande å sjå på både lærarrettleiinga og leseopplæringstekstane ut frå studien si avgrensing i omfang, og fordi det vart oppfatta som meir interessant å kunne sjå på fleire lærebøker og gjere samanlikningar enn berre å studere eitt. Vidare vil kvar av desse lærebøkene verte introdusert.

«Skolen» (Cappelen Damm)

«Skolen» er den digitale læreboka som Cappelen Damm har utvikla. Læreboka blei lansert til skuleåret 2020/2021, og er stadig under utvikling. Forlaget viser til at leseopplæringstekstane er i størst mogleg grad utvikla for å tilpasse nivåa til elevane, og er difor delt i tre nivå (Skolen, u.d.). Desse nivå er: *Les litt* som nivå 1, *les litt meir* er nivå to og nivå tre heiter *les enda meir*. Dei tilpassa leseopplæringstekstane følgjer ein struktur med bokstavprogresjon med to grafem i veka, og ein skal bruke ein leseopplæringstekst som lesetrening i veka.

«Fabel» (Aschehoug Univers)

Den digitale læreboka «Fabel» er ein del av det digitale læreverket «Aschehoug Univers», og er i likskap med «Skolen» lansert med fagfornyninga til skuleåret 2020/2021. Forlaget viser til at ingen elevar er like, og at elevar har stor variasjon i dugleikar, kunnskapar om modning (Aschehoug Univers, u.d.). Leseopplæringstekstane legg opp til ein bokstavgjennomgang der to grafem blir introdusert i gongen, men kvar leseopplæringstekst har fokus på eit grafem.



Figur 2 Skolen - Cappelen Damm (Cappelen Damm, u.d.)



Figur 3 Fabel - Aschehoug Univers (Aschehoug Univers, 2019)

«Salto» (Gyldendal)

Den digitale læreboka «Salto» er ein del av det digitale læreverket «Skolestudio» og er lansert til skuleåret 2020/2021. Forlaget viser til at deira inndeling av leseopplæringstekstar gjev moglegheiter for ei fleksibel bokstavinnlæring der ein sjølv kan velje ein bokstavprogresjon som kan tilpassast elevgruppa ein har (Gyldendal, 2020).



Figur 4 Salto – Skolestudio
(Gyldendal, 2020)

3.3 Analyseprosessen

I analyseprosessen har eg tatt føre meg kvar av dei tre digitale lærebøkene. For å analysere ei differensiering av leseopplæringstekstane og utforminga av dei digitale lærebøkene, blei alle leseopplæringstekstane i dei tre lærebøkene samanlikna ut frå lærebøkene si nivåinndeling. Her blir leseopplæringstekstane med lågast kompleksitet innanfor kvart tema (kapittel) definert som differensieringsgruppe 1. Vidare vert leseopplæringstekstane som var laga for middelnivå kalla differensieringsgruppe 2, og tekstane med høgast kompleksitet vert kalla differensieringsgruppe 3. Bilete og illustrasjonar blir ikkje delt inn etter gruppe, på grunn av at det er brukt dei same illustrasjonane og bileta på dei tre tekstane innanfor kvart kapittel.

For å samle inn datamateriale starta eg med ein analyseprosess der eg såg etter kjenneteikn eller særtekk ved leseopplæringstekstane i ulike lærebøker som er relevante for studien si problemstilling. Dette for å sjå etter moglege kategoriar som eg kunne utarbeide til kodeskjemaet (Befring, 2015). På grunn av at eg fyrst brukar lærebøkene for å sjå etter kjenneteikn på leseopplæringstekstane, skapar eg sjølv kategoriane ut ifrå kva eg ser. Dette fører til at det blir nytta det Grønmo (2016, s. 51) kallar ei induktiv tilnærming. Her kodar ein eit latent innhald, der dei einskilte kodeeinngane blir tolka og vurderte i samheng med konteksten eller i ein større kontekstuell samheng (Grønmo, 2016, s. 219). Grønmo (2016) viser her til at ein som forskar kan bruke si fortolking og bygge ei teoretiske forståing ut ifrå dei empiriske analysane ein gjennomfører. Temaet som ligg opp mot denne studien sine forskingsspørsmål finn ein lite forskning på, og Grønmo (2016) framhevar at det då er føremålstenleg å nytte det induktive forskingsopplegget når ein skal undersøkje fenomen som det er lite, eller ingen forskning på frå tidlegare.

Med utgangspunkt i eit induktiv forskingsopplegg har eg analysert lærebøkene ut frå kva leseopplæringstekstane består av, og i tillegg er det sett etter kjenneteikn ved dei einskilte

lærebøkene (Grønmo, 2016, s. 51). Her har eg opparbeida ein teoretisk forståing, og gjennom denne prosessen har eg utarbeida åtte analysekategoriar. Desse analysekategoriane er ord, setning, staving, grafem, samansette ord, setningsbindingar, bilete og illustrasjonar, og innhald.

Med utgangspunkt i problemstillinga og dei fire delspørsmåla var det i denne studien føremålstenleg å gjere analyser både frå ei kvalitativ og ei kvantitativ tilnærming. Dette gjer at det blir samla inn datamateriale på to ulike måtar. Både i den kvalitative og kvantitative tilnærminga blir datamateriale samla inn gjennom kategorisering av leseopplæringstekstane (Grønmo, 2016, s. 179). Her blei relevant innhald i forhold til problemstillinga kategorisert i eit skjema. Dette danna eit grunnlag for å kunne identifisere felles trekk mellom leseopplæringstekstane og ein kan gruppere desse saman i kategoriar.

Den kvalitative tilnærminga omhandlar dei to kategoriane innhald, bilete og illustrasjonar. Innhaldet er ein viktig del av leseopplæringstekstane med tanke på motivasjon og leseforståing. Difor ynskjer eg å sjå kva leseopplæringstekstane handlar om, og om det er ein samanheng mellom dei ulike vanskegradsnivåa. Bilete og illustrasjonar er ein annan sentral del av leseopplæringstekstane, og difor ynska eg å studere kva bilete og illustrasjonar som blir brukt og kva samanheng desse har med innhaldet i leseopplæringstekstane. Ser ein til teori og tidlegare forskning er dette ulike delar av ein leseopplæringstekst som påverkar blant anna vanskegrada av teksten og leseutviklinga til eleven (Skjelbred, 2013; Bjerke & Johansen, 2017). Difor er dette sentralt å ta med i analyse av leseopplæringstekstane knytt til differensiering og tilpassa opplæring.

I den fyrste kategorien, innhald, beskriver eg kva innhald dei einskilde tekstane har. I den andre kategorien, bilete og illustrasjonar, blir bilete og illustrasjonar som blir brukt til leseopplæringstekstane beskriven, saman med korleis sjølve teksten er plassert. Figur 5 viser eit utsnitt av skjemaet. Etter å ha kategorisert alle leseopplæringstekstane blei hovudtrekk ved kategoriane samla i tabellar for å samanlikne resultatata. Thagaard (2013, s. 181-182) viser til at ved å gjere ei slik kategorisering får ein ei temasentrert analyse, der ein går i djupna på kvart tema og ein får eit datamateriale som kan samanliknast på eit likt grunnlag.

<i>Tekst/ Serie</i>	<i>Skolen</i>	<i>Fabel</i>	<i>Salto</i>
1			
2			

Figur 5 Differensieringstekstar gruppe 1: Tema og innhald

I den kvantitative tilnærminga blei datamaterialet samla inn ved bruk av eit kodeskjema (Befring, 2015, s. 60-61, 88-89). Her blei måleininga frekvens brukt for å til dømes registrere

kor mange gongar ein variabel blir omtalt, og for å skape ei oversiktleg datainnsamling som er samanliknbar. Sjølve kodeskjemaet blei testa ut på eit lite utval av tekstane for å finne ein god måte å sortere og setje i rekkjefølgje dei valte kategoriane i kodeskjemaet. Den kvantitative analysen består av dei seks analysekategoriane; ord, setning, staving, grafem, samansette ord, og setningsbindingar. Sjå utsnitt av kodeskjema på figur 6. For variablane ord og setning blei det registrert kor mange ord og setningar det er i teksten. Under variabelen staving telte eg stavingar på dei lengste orda i teksten. Det ordet med flest stavingar blei registrert. Om der var fleire ord med like mange stavingar registrerte eg alle dei orda. Under variabelen grafem blei dei grafema som blei brukt i leseopplæringstekstane notert, deretter blei grafema telt og notert. Dette for å ha oversikt over kva grafem som blei brukt i tekstane, dette med tenke på om grafema er høgfrekvente og om det er lette konsonantar (jamført Bjerke og Johansen (2017) og Skjelbred (2013)). Det blei rekna ut gjennomsnitt tall på variablane ord, setning og grafem. Dette for å kunne samanlikne alle leseopplæringstekstane i dei ulike gruppene differensieringstekstar på eit overordna nivå. Ved variabelen setningsbindingar og samansette ord, blei alle setningsbindingane som blei brukt i tekstane og alle samansette orda notert.

<i>Tekst- nummer</i>	<i>Ord</i>	<i>Setning</i>	<i>Staving</i>	<i>Grafem</i>	<i>Kor mange grafem</i>	<i>Setnings- bindingar</i>	<i>Samansette ord</i>

Figur 6 Kodeskjema

Vidare i innhaldsanalysen ynska eg å studere kor mange ord og setningar det er i kvar tekst. Dette for å kunne sjå på eventuell utvikling i lengde, og om leseopplæringstekstane består av berre einskilte ord, korte eller lengre setningar. I dette skjema har eg i tillegg utarbeida underkategorien setningsbindingar, på grunn av at setningsbindingar er med på å skape ein samanheng i teksten, men dei gjer også at setningane kan bli lange og meir komplekse (Skjelbred, 2013). Eg ynska også å studere kor vanskelege ord elevane får representert i leseopplæringstekstane. Dette gjer eg ved å ta med det ordet som har flest stavingar per tekst i analysen, samt analysere dei samansette orda som blir brukt i leseopplæringstekstane. Kva grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane påverkar moglegheita elevane har for å avkode teksten (Kulbrandsen, 2006). Dette kan vere ei viktig analyse, fordi når elevar startar i fyrste steg har dei fleste ikkje lært alle grafema og har då ikkje føresetnadar for å kunne avkode grafema i leseopplæringstekstane (Lorentzen, 2013).

Hovudkategoriane grafem, ord og setning som går under den kvantitative innhaldsanalysen blir framstilt i tabellform i resultatdelen. Desse tabellane blir delt inn etter tre grupper av differensieringstekstar. Dette gjer at det i analyseprosessen er enkelt å sjå samanhengen mellom dei ulike leseopplæringstekstane på dei ulike nivåa. Sjå døme vedlegg 1 og 2. Vedlegg 1 viser eit utsnitt av korleis datamaterialet blir koda. Vedlegg 2 viser eit døme på korleis datamaterialet blir framstilt i tabellform. Bilete og illustrasjonar, og innhald høyrer til den kvantitative innhaldsanalysen og blir også framstilt i tekstform i tabellar og resultatdelen. Sjå døme figur 7 og 8 korleis dette blir framstilt i kategorisering av datamaterialet. Det blir brukt skjermbilete frå dei tre digitale lærebøkene i resultatdelen for å støtte opp under funna og vise eksplisitt til dømer for å støtte opp både under den kvalitative og den kvantitative delen av datamaterialet.

Tekst-nummer	Skolen	Fabel	Salto
4	Repeterande setningar om eg må få is.	Handlar om Vivi og Iver som lagar telt og skal lese.	Handlar om Leonardo da Vinci.
5	Handlar om vi som vil lære å ri og å ro.	Handlar om Sol som er på tur i Oslo.	Handlar om Iris som reiser med ein rosa rakett ut i verdsromet.

Figur 7 Utsnitt av kategoriseringsskjema: Innhald - Differensieringstekstar gruppe 1

Tekst-nummer	Skolen	Fabel	Salto
3	Illustrasjon med ein rev og Lise som ser sur ut. Mørkare blå bakgrunn. Tekst i kvit firkant.	Illustrasjon av Leo og far som blåser opp og ror i ein båt. Ein rakett blir skutt opp i himmelen. Teksten er i kvit boble med illustrasjonen som bakgrunn.	Fargerik illustrasjon med ting som blir nemnt i teksten. Teksten er under illustrasjonen med kvit bakgrunn.
4	Illustrasjon med Snipp, Snapp og Snute. Snapp spring til isbuda. Bakgrunn er illustrasjon av strand. Tekst i kvit forkant.	Illustrasjon av ein soverom med Vivi og Iver som les i ei bok inni eit telt. Teksten er i kvit boble med illustrasjonen som bakgrunn.	Illustrasjon av Leonardo og han sine oppfinningar. Teksten er under illustrasjonen med kvit bakgrunn.

Figur 8 Utsnitt av kategoriseringsskjema: Bilete, illustrasjonar og tekst - Differensieringstekstar gruppe 1, 2, og 3

3.4 Reliabilitet og validitet

I forskning er reliabilitet referert til datamaterialet sin pålitelegheit, og omhandlar graden av samsvar mellom ulike innsamlingar av data om det same fenomenet basert på ei lik metode (Grønmo, 2016, s. 242). Reliabilitet blir brukt for å undersøkje kor pålitelege datamaterialet er, og for korleis analyser er gjort. Det å vær bevisst på reliabilitetsspørsmål og handsame dette etter beste måte kan styrke studien si truverd (Thagaard, 2013). Reliabilitet er ein presisjon i registreringar og målingar, og er eit uttrykk for nøyaktigheita og stabiliteten av datamaterialet (Befring, 2015, s. 53).

Thagaard (2013, s. 201-203) viser til at konteksten er relevant for vurderinga av reliabiliteten. Eg har i denne studien analysert eit avgrensa utval av leseopplæringstekstane i dei digitale

lærebøkene og kva desse tekstane tilbyr. Her har eg prøvd å beskrive så nøyaktig som mogleg kva tekstar eg har brukt frå dei tre digitale lærebøkene, og grunnlagt val som har blitt gjort undervegs i prosessen. Vidare har eg for å styrke studien sin reliabilitet beskrive konteksten av studien og gitt ei open og detaljert framstilling av framgangsmåten for heile forskingsprosessen av denne studien. Her har eg brukt dømer frå kodeskjema og kategoriseringsskjema, og korleis dette er omforma til resultat. Dette gjer også at andre forskarar kan etterprøve reliabiliteten ved studien gjennom å bruke ein test-retest-metode (Grønmo, 2016, s. 244). Dette betyr at ein annan forskar kan gjennomføre repeterte målingar med utgangspunkt i same datamateriale og metode. Leseopplæringstekstane som eg nyttar i studien er tilgjengelege hos forlaga, og utsnitt av kodeskjemaet og kategoriane ligg ved i studien.

For å støtte kravet om reliabilitet må empirien eg brukar i studien både vere truverdig og påliteleg, samt at studien og analyser har ein god omgrepsvaliditet. Grønmo (2016, s. 253) forklarar omgrepsvaliditet som samanhengen mellom operasjonelle definisjonar av ulike omgrep. Om definisjonane ikkje stemmer, eller blir forklart ulikt gjennom studien fører det til ein låg reliabilitet. Såleis vert det viktig at lesaren får ei klar oppfatning av korleis omgrep er definert i denne oppgåva. I denne studien har eg også vore merksam på min bakgrunn som lærar i skulen, og at mine oppfatningar, kan påverke vurderinga og tolkinga av datamaterialet, samt registreringa av datamaterialet. Ved ei avgrensa kontekstuell forståing kan det påverke vurderinga av uttrykk og ord i leseopplæringstekstane, samt at fokuset på det kvantitative aspektet ved leseopplæringstekstane kan påverke korleis eg tolkar innhaldet, som igjen påverkar reliabiliteten i forskinga (Grønmo, 2016, s. 220-221).

Grønmo (2016, s. 241) viser til at validitet omhandlar datamaterialet sin gyldigheit for den problemstillinga og dei ulike forskningsspørsmåla som skal belysast. Vidare viser han til at validiteten er eit uttrykk for kor godt det faktiske datamaterialet svarar til problemstillinga og intensjonen med studien. Dess betre det faktiske datamaterialet samsvarar med intensjonen med forskinga, dess høgare blir validiteten. Ein får til dømes ein låg validitet om undersøkingsopplegget ikkje står i stil med problemstillinga for studien. Gjennom at lærebøkene eg har brukt i den konteksten eg studerer er autentiske tekstar som blir brukt i opplæringa, vil det kunne auke validiteten i oppgåva. Dette med utgangspunkt i at tekstane som er nytta i studien blir brukt som leseopplæringstekstar i begynnaropplæringa i skulane. Dette viser at tekstane er gyldige for det føremålet eg skal studere.

Når ein skal vurdere validitet og reliabilitet kan ein også bruke Kvale og Brinkmann (2018) sine utgangspunkt. Dei skriv om reliabilitet og validitet knytt til intervju, men ein kan også anvende dette når det gjeld dokumentanalyse. Kvale og Brinkmann (2018) skriv at ein skal ha eit kritisk syn på sine egne tolkingar, og ein må vidare uttrykkje kva perspektiv ein har på emnet ein studerer. Dei viser også til at ein skal stille spørsmål til funna, der ulike spørsmål til dokumenta ein analyserer kan gje ulike svar. I denne studien har eg hatt eit kritisk syn på mine egne tolkingar, der eg har stilt spørsmål til funna og brukt skjermbileta frå dei ulike lærebøkene for å dokumentere og viser til funn. I tillegg er funna diskutert med rettleiaren for masteroppgåva.

Grønmo (2016, s. 220) viser til moglege feilkjelder knytt til denne metoden. Dette kan blant anna at vere at bakgrunnen og oppfatninga til forskaren kan påverke registreringa og vurderinga av innhaldet, og ein har ein avgrensa kontekstuell forståing. Dette kan påverke vurderinga av blant anna ord og uttrykk i teksten, og ein kan påverke tolkinga av innhaldet ved å ha fokus på det kvantitative aspektet ved teksten. Ei anna svakheit ved denne studien kan vere at eg gjer eit utval av leseopplæringstekstar og kategoriar, fordi eg ikkje kan studere alle sidene ved leseopplæringstekstane. Alt dette er med på å påverke reliabiliteten og validiteten i studien.

For å prøve å styrke studien sin reliabilitet og validitet har eg gjennomgått datamaterialet fleire gongar for å sjekke at det ikkje er feil i analyser av datamaterialet. Eg har sjekka og re-sjekka datamaterialet og analysen ved å kontrollere empirien min opp mot analysen, og deretter sjekka analysen mot datamaterialet. Dette er det Befring (2015, s. 21, 89) kallar for den «hermenautiske runddansen». Grønmo (2016) viser til at kjeldekritikk er ein viktig del av reliabiliteten og validiteten til ein forskingsstudie. Eg har såleis sjekka kvar kjeldene kjem i frå og om dei eventuelt er fagfelleverdert. Eg opplever å ha nytta kjelder (teori, forskingsstudiar, og styringsdokument) som bidreg med relevant informasjon til problemstillinga for studien.

Grønmo (2016, s. 242) forklarar at validitet og reliabiliteten kan overordna seiast at dei utfyller kvarandre fordi dei viser til ulike føresetnadar for god datakvalitet. Han forklarar vidare at samtidig som dei utfyller kvarandre overlappar dei delvis også kvarandre. Dette gjennom at for å ha ein høg reliabilitet i studien, er det ein føresetnad at ein har ein høg validitet. For om ein til dømes ikkje har eit datamateriale som er gyldig eller relevant for problemstillinga er ikkje resultata påliteleg. Grønmo (2016) trekk fram at det er viktig at ein er bevisst på at reliabilitet er uavhengig av validiteten, og om ein har ein høg reliabilitet er

ikkje det ein garanti for av validiteten er høg. Dette fordi at ein kan ha eit påliteleg datamateriale sjølv om det ikkje er relevant for problemstillinga, eller at der er manglar i analysen. I dette delkapittelet har eg vist til kva eg har gjort i denne studien for å styrke både validiteten og reliabiliteten, slik at det er eit påliteleg datamateriale som er relevant for problemstillinga i studien.

3.5 Forskingsetikk

Etikk omhandlar kva som er rett og kva som er galt (Befring, 2015, s. 28). Ein har som forskar ein rekkje forskningsetiske retningslinjer som ein bør følgje. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) sikrar at ein følgjer desse retningslinjene. Dei beskriv forskningsetikk som eit mangfald av verdiar, normer og institusjonelle ordningar (NESH, 2016, s. 5). Desse skal bidra til å konstituere og regulere vitenskaplege verksemdar.

Det er nokre forskningsetiske betraktningar som er viktig, uavhengig om ein studerer på menneske eller på dokument. For å ha ei reieleg oppgåve er ein forplikta til å søkje etter ei sanning, og ikkje bruke andre sitt arbeid utan at ein viser tydeleg kvar ein har henta denne informasjonen ifrå (Befring, 2015, s. 30). Altså, referansar skal vere nytta på ein god måte. Eit anna aspekt er kravet om samtykke til deltaking i ein forskingsstudie. I denne studien vert ikkje personopplysningar brukt, og difor treng eg ikkje å søkje til personvernombodet for forskning (NSD) for godkjenning av studien (NSD, 2019). Men, eg har vore i kontakt med dei tre forlaga for å informere om studien, og for å søke om samtykke og tilgang til å analysere desse lærebøkene. Dette fekk eg frå alle forlaga (sjå vedlegg 3-5).

I denne studien vert publiserte digitale lærebøker analysert, og eg har difor eit etisk ansvar ovanfor forlaga som har laga dei digitale lærebøkene. Oppleving og vurderinga av ei lærebok kan vere ein normativ og subjektiv aktivitet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 239-240), og difor er dette noko eg må vere bevisst på i denne studien. Eg må vise god tilvisingsskikk i studien slik at andre kan gå tilbake til mine kjelder seinare, dette omhandlar vitenskapleg ærlegdom (NESH, 2016). Det er også viktig for god forskningsetikk at eg ikkje generaliserer, slik at mine resultat gjer seg gjeldande for alle lærebøker sjølv om eg berre studert eit utval ifrå tre digitale lærebøker (NESH, 2016).

4.0 Resultat og drøfting

Dette kapitlet presenterer studien sine resultat basert på fem hovudkategoriar. Den fyrste hovudkategorien er grafem i leseopplæringstekstar – og differensiering av desse. Den neste hovudkategorien er tal ord i leseopplæringar i 1. steg- og korleis dette kan påverke og gje rom for differensiering. Den tredje hovudkategorien setningsoppbygging i leseopplæringstekstane – og korleis tekstane gjev rom for differensiering. Den fjerde hovudkategorien er bilete og illustrasjonar i leseopplæringstekstane – og differensiering. Den femte og siste hovudkategorien er innhald i leseopplæringstekstane- og differensiering.

Under kvar av desse hovudkategoriane vil eg fyrst presentere resultatata for ein kategori, og deretter drøftar eg resultatata til denne kategorien. Dette for å representere datamaterialet på ein måte der det tydeleg kjem fram kva som er studien sitt bidrag innanfor ulike delar av leseopplæringstekstane. Til slutt blir det ei samla drøfting der eg har ei samanstilling av kategoriane for å sjå heilskapen i korleis dei ulike kategoriane blir brukt for å belyse korleis leseopplæringstekstar i ulike lærebøker legg opp til og gjev rom for differensiering av leseopplæringa i fyrste steg.

4.1 Grafem i leseopplæringstekstar – og differensiering i tekstar

I denne delen vil eg presentere kor mange grafem som blir brukt i dei einsskilte lærebøkene på dei tre differensieringsgruppene av leseopplæringstekstane (forlaga sine oppbygging av nivå-differensiering av tekstane). Dette blir framstilt i tabellform.

4.1.1 Resultat: Bruk av grafem i leseopplæringstekstane

I den digitale læreboka «Skolen» er det utvikla 20 leseopplæringstekstar på kvar av dei tre differensieringsgruppene. Desse tekstane følgjer bokstavprogresjonen som læreboka legg opp til. Leseopplæringstekstane er tilpassa til å følgje to grafem i veka med denne bokstavrekkefølga: SILOAMEN FÅRUVÆYD ØHBKTPGJ CQWZX. Så her er grafemet «S» den første elevane vert introdusert for, medan «X» er den siste.

I «Fabel» si digitale lærebok er det utvikla 22 leseopplæringstekstar på kvar av dei tre differensieringsgruppene. Fabel har lagt opp til at ein har innlæring av to grafem i veka, og kvar leseopplæringstekst har fokus på eit grafem. Dei har denne bokstavrekkefølga:

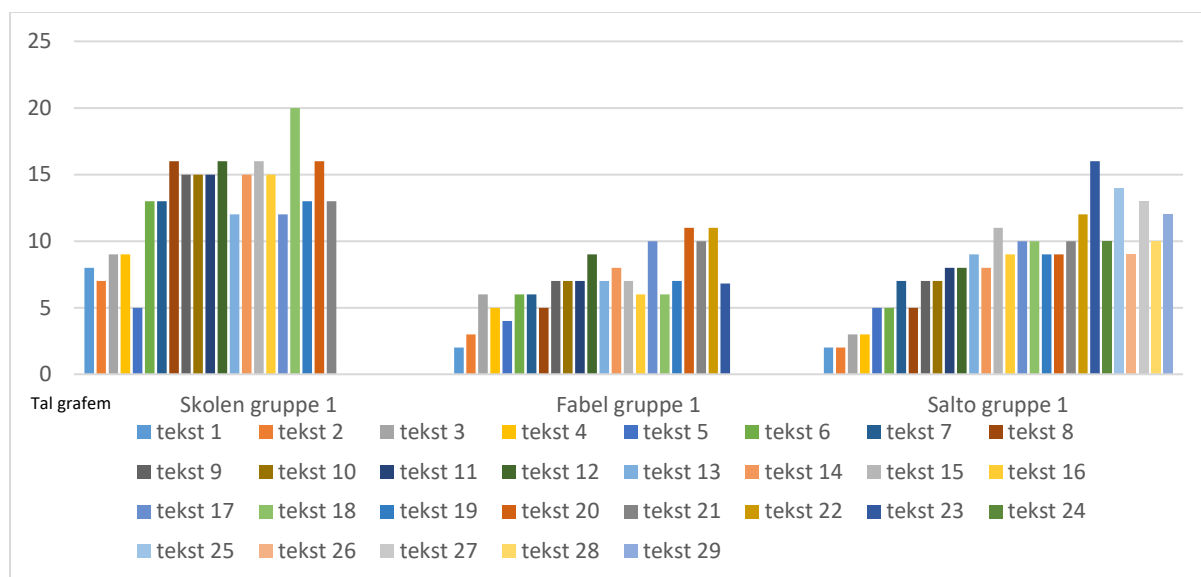
ISORVLEA TBØMÅJD UGNPYHFK. Her kan ein leggje merke til at grafema QWCXZÆ ikkje er fokus på i leseopplæringstekstane og den bokstavrekkjefølgja «Fabel» legg opp til. «I» er det fyrste grafemet elevane blir presentert for, og «K» det siste.

Det er 29 leseopplæringstekstar i kvar av dei tre differensieringsgruppene i den digitale læreboka til «Salto». Det er lagt opp til innlæring av to grafem i veka. Leseopplæringstekstane er basert på denne bokstavrekkjefølgja: ISELROMV ANJFÅTGU ØDHYPKÆB QWCXZ. Her er «I» det fyrste grafemet elevane blir presentert for, medan «Z» er det siste grafemet.

4.1.1.1 Differensieringstekstar gruppe 1

Tabell 1 viser til kor mange grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane på differensieringstekstane knytt til gruppe 1.

Tabell 1 Tal grafem differensieringstekstar gruppe 1



Skolen gruppe 1 – tal grafem

Ser ein til tabell 1 ovanfor har leseopplæringstekstane til Skolen i gruppe 1 ein variasjon på 5-20 grafem. Det er ikkje ein fast trend i stiging i kor mange grafem som blir brukt i tekstane. Leseopplæringstekstane har ein gjennomsnitt på 13 grafem. Den fyrste leseopplæringsteksten elevane blir presentert for har 6 grafem. Ein ser at det er brukt lette konsonantar og høgfrekvente grafem i dei fyrste leseopplæringstekstane, og deretter blir vanskegrada auka. Det er tilrettelagt i utviklinga av leseopplæringstekstane for å unngå både visuell og auditiv forveksling.

Fabel gruppe 1- tal grafem

Fabel sine leseopplæringstekstar i gruppe 1 har ei stigande trend med ein variasjon på 2-11 grafem per tekst. Gjennomsnittet er 6,8 grafem. Tabell 1 viser at i den fyrste leseopplæringsteksten blir det brukt 2 grafem. Det er brukt lette konsonantar og høgfrekvente grafem i dei fyrste leseopplæringstekstane, og etter kvart blir vanskegrada auka. Eit unntak med berre bruk av lette konsonantar og høgfrekvente grafem er at det i leseopplæringstekst nummer 7 blir brukt grafemet C. Det er tilrettelagt i utviklinga av leseopplæringstekstane for å unngå både visuell og auditiv forveksling.

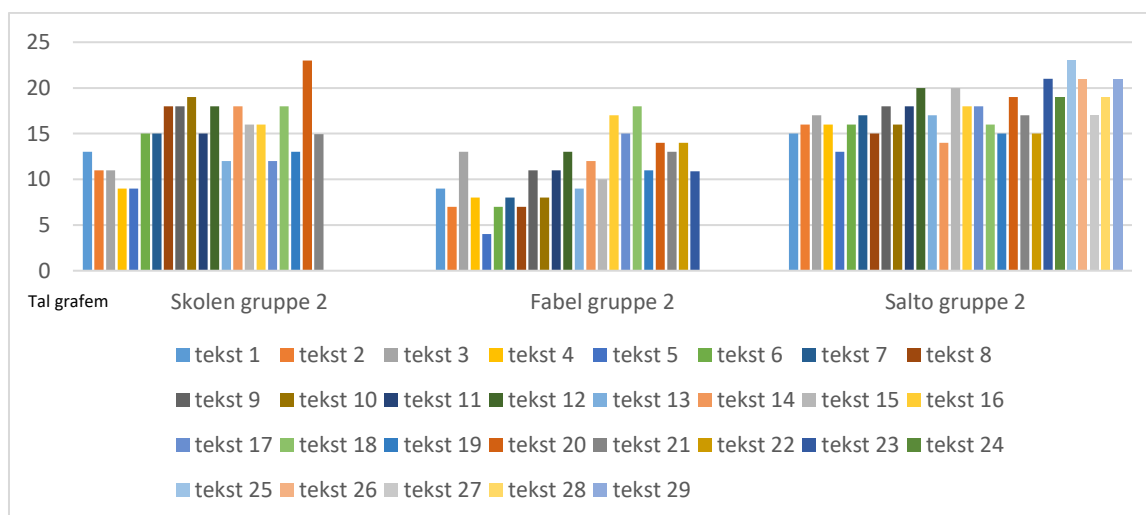
Salto gruppe 1 – tal grafem

Tabell 2 viser at leseopplæringstekstane i gruppe 1 til Salto har ein variasjon på 2-16 grafem, og ein kan sjå at det er ein stigande trend i kor mange grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane. Gjennomsnittet av kor mange grafem som blir brukt i tekstane er 8,4. Det er 2 grafem som blir brukt i den fyrste leseopplæringsteksten. Det er brukt lette konsonantar og høgfrekvente grafem i dei fyrste tekstane, og så blir vanskegrada auka. Eit unntak med bruk av berre lette konsonantar og høgfrekvente grafem er at grafemet X blir brukt i den fyrste leseopplæringsteksten. Det er tilrettelagt i utviklinga av leseopplæringstekstane for å unngå både visuell og auditiv forveksling.

4.1.1.2 Differensieringstekstar gruppe 2

Tabell 2 viser kor mange grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane for differensieringstekstar gruppe 2.

Tabell 2 Tal grafem differensieringstekstar gruppe 2



Skolen gruppe 2 – tal grafem

Leseopplæringstekstane til Skolen i gruppe 2 har ein variasjon på 9-19 grafem, med eit gjennomsnitt på 15 grafem. Ser ein til tabell 2 ovanfor er det ingen fast trend i auke av kor mange grafem som blir brukt i tekstane. Det er ei auka vanskegrad der det blir brukt konsonantar som ikkje er så lette å lytte ut, og det er ikkje berre brukt høgfrekvente grafem i dei fyrste leseopplæringstekstane, samt at det i mindre grad er tilrettelagt for å unngå både visuell og auditiv forveksling.

Fabel gruppe 2 – tal grafem

Tabell 2 viser at i gruppe 2 har leseopplæringstekstane til Fabel ein stigande trend i kor mange grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane, der ein har ein variasjon på 4-18 grafem i tekstane. Gjennomsnittet av kor mange grafem som blir brukt i tekstane er på 10,9.

Vanskegrada av konsonantar som blir brukt i dei fyrste leseopplæringstekstane er auka saman med at det ikkje berre blir brukt høgfrekvente grafem. Det er også berre delvis tilrettelagt for å unngå visuell og auditiv forveksling.

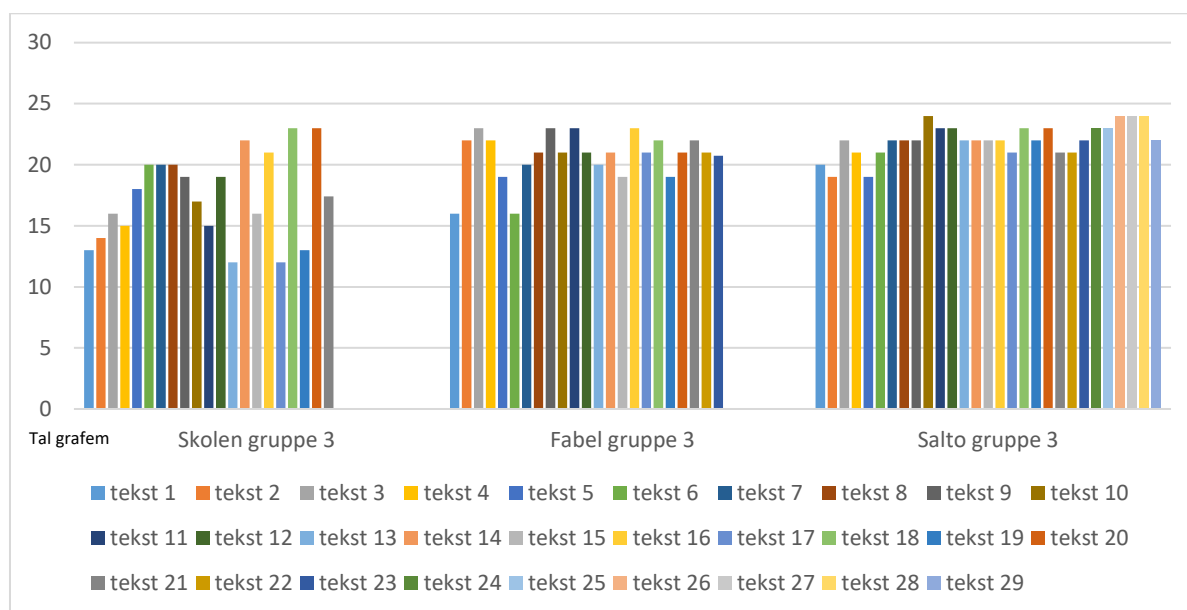
Salto gruppe 2 – tal grafem

I Salto sine leseopplæringstekstar i gruppe 3 viser tabell 2 ovanfor at leseopplæringstekstane har ein stigande trend i kor mange grafem som blir brukt i tekstane. Det er ein variasjon på 14-23 grafem, med eit gjennomsnittet på 17,5 grafem. Vanskegrada av konsonantar som blir brukt i dei fyrste leseopplæringstekstane er aukande, og det blir ikkje berre brukt høgfrekvente grafem i tekstane. Det er også berre delvis tilrettelagt for å unngå visuell og auditiv forveksling.

4.1.1.3 Differensieringstekstar gruppe 3

Tabell 3 viser kor mange grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane på differensieringstekstar gruppe 3.

Tabell 3 Tal grafem differensieringstekstar gruppe 3



Skolen gruppe 3 – tal grafem

I gruppe 3 viser tabell 3 at Skolen sine leseopplæringstekstar har ingen fast trend i kor mange grafem som blir brukt i tekstane. Det er brukt ein variasjon frå 13-23 grafem, der det er eit gjennomsnitt på 17,4 grafem i leseopplæringstekstane. Det er ikkje tilrettelagt for å unngå visuell og auditiv forveksling i tekstane, og det er ikkje berre nytta lette konsonantar og høgfrequente grafem i dei fyrste leseopplæringstekstane.

Fabel gruppe 3 – tal grafem

Tabell 3 viser at Fabel sine leseopplæringstekstar i gruppe 3 har ei trend som er flata ut. Her er to avvik frå den trenden med leseopplæringstekstar med 16 grafem. Det er brukt ein variasjon frå 16-23 grafem, der gjennomsnittet i kor mange grafem som blir brukt i tekstane er 20,7. Det er ikkje tilrettelagt for å unngå visuell og auditiv forveksling, samt at det ikkje berre er nytta lette konsonantar og høgfrequente grafem i dei fyrste leseopplæringstekstane.

Salto gruppe 3 – tal grafem

Salto har ein trend som er flata ut i gruppe 3. Tabell 3 viser at variasjonen av kor mange grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane er på 19-24 grafem. Det er ein gjennomsnitt på 22 grafem. Det er ikkje tilrettelagt for å unngå visuell og auditiv forveksling, samt at det ikkje berre er lette konsonantar og høgfrequente grafem i dei fyrste leseopplæringstekstane.

4.1.2 Drøfting: Bruk av grafem i leseopplæringstekstane - og korleis dette gjev rom for differensiering

Når ein skal analysere korleis lærebøkene gjev rom for ei differensiering i leseopplæringstekstane, er det viktig å studere kva grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane, og sjå dette i samanheng med kva slags bokstavrekkefølge lærebøkene legg opp til i bokstavinnlæringa. Dette fordi ein må bruke dei grafema elevane har lært for å lage og finne leseopplæringstekstar. I dette differensieringsarbeidet peikar Stangeland og Færevaa (2015) på at ein må vere merksam på at elevane må hugse forbindinga som er mellom grafema og fonema for å kunne tileigne seg kunnskapar om grafem. Dette er ei krevjande handling som krev at ein utnyttar arbeidsminnet og har merksemda på detaljar, og påverkar føresetnadane eleven har for å avkode teksten.

Skolen, Fabel og Salto legg opp til ei grafeminnlæring med to grafem i veka. Denne progresjonen blir støtta opp under at ein i følge Bjerke og Johansen (2017) har brukt for lang tid på innføring av grafema i Noreg, og Solheim et.al (2018) viser til at elevar som har lært alle grafema før jul har hatt gode resultat på lesing. Dette synleggjer også ei endring i ein trend, der det tidlegare har vore vanlegare å hatt eit grafem i veka jamført Engen og Håland (2005).

Skjelbred (2013) påpeikar at det er viktig at ein tilpassar bokstavprogresjonen og rekkjefølgja etter si eiga elevgruppe. Skolen, Fabel og Salto legg til rette for at ein har ein form for valfridom i korleis ein vil presentere og arbeide med leseopplæringstekstane. Dei tre lærebøkene er oppbygde slik at leseopplæringstekstane følgjer den bokstavprogresjonen og rekkjefølgja som den einskilde læreboka anbefala, men det er moglegheit for å leggje til rette for ei eigen progresjon og rekkjefølgje.

Når ein skal finne leseopplæringstekstar til elevane heilt i starten av begynnaropplæringa peikar Kverndokken (2013) og Lorentzen (2013) på at i det same klasserommet sit elevar med svært ulike føresetnadar, evne, interesse og bakgrunn, og at det er ulik grafemkunnskap blant elevane når ein startar på skulen. Lorentzen (2013) viser vidare til at det er elevar som kan mange av grafema når ein starta på skulen, og nokon som kan få eller ingen. Sigmundson et al. (2017) viser til at born kan i gjennomsnitt namngje færre enn halvparten av grafema ved skulestart. Ein viktig del av opplæringa med utgangspunkt på differensieringa kan såleis vere å kartleggje kva grafem elevane kan, og sjå dette i samanheng med kva grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane. Dette med utgangspunkt i argument frå Kulbrandsen (2006) som framhevar at ein må vite kva lyd grafemet som blir brukt i leseopplæringstekstane har, for å

kunne avkode teksten. Dette legg føringar for kva tekstar ein kan – og bør velje, da dette er viktige omsyn ein må tenkje over når ein skal studere korleis lærebøker kan gje rom for differensiering. Skolen, Fabel og Salto legg opp til ein ulik bokstavrekkefølge, men i hovudsak er det dei same høgfrequente grafema som er dei åtte fyrste grafema i bokstavrekkefølgja. Dette er grafema SILOAMEN i Skolen, ISORVLEA i Fabel og ISELROMV i Salto. Her kan ein sjå at grafema SILOE går igjen som ein del av dei åtte fyrste grafema. Bjerke og Johansen (2017) viser til at det er lurt å starte med dei høgfrequente grafema, på grunn av at dei er enkle å kombinere for å lage ord og ein kan arbeide med grafeminnlærings samtidig som dei blir representert i leseopplæringstekstane. Fabel er den einaste læreboka som ikkje legg opp til leseopplæringstekstar knytt til grafema Q, W, C, X, Z og Æ. Dette er seks grafem som ikkje er lette å lytte ut, og som ikkje er høgfrequente, altså grafem som er lite brukt i ord og tekstar (Bjerke og Johansen, 2017; Skjelbred, 2013).

I leseopplæringstekstane i gruppe 1 har tekstane til alle dei tre lærebøkene fokus på at ein ikkje skal bruke grafem i dei fyrste leseopplæringstekstane som elevane både visuelt og auditivt kan forveksle. Dette påpeikar Engen og Håland (2005) er viktig når ein skal velje grafemrekkefølge og velje leseopplæringstekstar. Kor mange grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane har ikkje ei fast auke i Skolen, men resultatane viser ein stigande trend både hjå Fabel og Salto. Stangeland og Færevaa (2015) forklarar at ein må hugse forbindinga som er mellom grafema og fonema for å kunne tileigne seg kunnskapar om grafem. Dette er ei krevjande handling som krev at ein utnyttar arbeidsminnet og har merksemda på detaljar. Dette gjer at med å bruke leseopplæringstekstar med mange grafem og grafem ein ikkje har lært, er det ei utfordring å avkode leseopplæringstekstane. Skolen har eit gjennomsnitt med 13 grafem per leseopplæringstekst medan Fabel har 6,8 grafem i gjennomsnitt og Salto 8,4 grafem i gjennomsnitt. I alle leseopplæringstekstane blir det nytta grafem som elevane ikkje har gjennomgått i grafeminnlæringa om ein følgjer den bokstavprogresjonen lærebøkene legg opp til. Dette påverkar kva føresetnadar elevane har til å avkode leseopplæringstekstane. Ein må her vere merksam på å bruke grafem og fonem som er enkle å lytte ut. Kulbrandsen (2013) viser til at det då er enklare for elevane å avkode teksten, sjølv om ein har forstått det alfabetiske prinsippet. Både Fabel og Salto har eit unntak med bruk av grafem som er vanskelege å lytte ut. Fabel legg opp til bruk av grafemet C i leseopplæringstekst nummer 7, og Salto grafemet X i leseopplæringstekst nummer 1. Dette er grafem som går imot prinsippet til Skjelbred (2013) der ein skal nytte konsonantar som er høgfrequente og lette å lytte ut.

I differensieringstekstar gruppe 2 har tekstane til dei tre lærebøkene ei auka vanskegrad med tanke på kva grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane og kor mange grafem som blir brukt. Det blir brukt konsonantar som er vanskeleg å lytte ut frå starten av, saman med at det berre delvis er tilrettelagt for grafem som både auditivt og visuelt er vanskelege å lytte ut. Desse momenta peikar både Engen og Håland (2005) og Skjelbred (2013) på, og at det kan vere problematisk på grunn av at det er med på å auke vanskegraden. Ser ein til gjennomsnittleg bruk av grafem i leseopplæringstekstane i gruppe 2 har Skolen gjennomsnittleg 15 grafem, Fabel 10,9 grafem og Salto 17,5 grafem per leseopplæringstekst. Ser ein til forskinga til Sigmundson et.al (2017), så består differensieringstekstar i gruppe 2 for Salto og Skolen av litt fleire grafem enn det ein i gjennomsnitt kan ved skulestart, medan Fabel har færre grafem i gjennomsnitt og står i stil med grafemkunnskapen som Sigmundson et.al (2017) peikar på for begynneropplæringa. Ein kan også sjå at Salto har ei stor auke i kor mange grafem som blir brukt i leseopplæringstekstane frå differensieringstekstar gruppe 1 til gruppe 2, denne auken er på 9,1 grafem. Skolen har ei lita auke på 2 grafem, medan Fabel har ei auke på 4,1 grafem. Dette kan vere viktig informasjon for ein lærar å vere merksam på når ein elev skal opp frå ei differensieringstekstgruppe til ei anna. På Salto blir det såleis eit stor auke i tall grafem frå gruppe 1 til gruppe 2, medan på Fabel og Skolen blir det ein mindre auke. Dette er med på å sette vanskegraden, og det kan føre til at ein elev synest differensieringstekstar gruppe 1 er for lett, medan differensieringstekstar gruppe 2 er for vanskeleg. Dette på grunn av at ein ikkje har lært alle grafema som blir brukt i tekstane og med ei slik auke med kor mange grafem som blir brukt fører det til at dei blir brukt fleire og lengre ord og setningar i leseopplæringstekstane.

Dei tre lærebøkene legg opp til leseopplæringstekstar på gruppe 3 der det ikkje er lagt til rette for hindring av visuell og auditiv forveksling, eller at ein berre nyttar lette konsonantar og høgfrequente grafem i dei fyrste leseopplæringstekstane, i motsetning til differensieringstekstar gruppe 1, og delvis gruppe 2. Ein ser at i dei tre lærebøkene er det brukt fleire grafem enn på gruppe 1 og 2, noko som aukar vanskegraden. Den fyrste leseopplæringsteksten til Skolen har 13 grafem, Fabel sin har 16 grafem og Salto har 20 grafem. Dette viser at elevar som skal ha føresetnadar for å avkode og lese desse tekstane må ha høg bokstavkunnskap. Det er få elevar som kan så mange grafem ved skulestart, jamført forskinga til Sigmundson et.al (2017). Skolen har gjennomsnittleg 17,4 grafem i leseopplæringstekstane, Fabel, 20,7 grafem og Salto 22 grafem. Dette er ei høg auke frå differensieringstekstar gruppe 2, og slik som nemnt under gruppe 2 kan ein oppleve at gruppe

2 er for lett, medan differensieringstekstar gruppe 3 kan vere vanskeleg og ser ut til å vere eit utgangspunkt for elevar med høg leselesting på 1.trinn.

4.2 Tal ord i leseopplæringstekstar i 1. steg- og korleis dette kan påverke og gje rom for differensiering

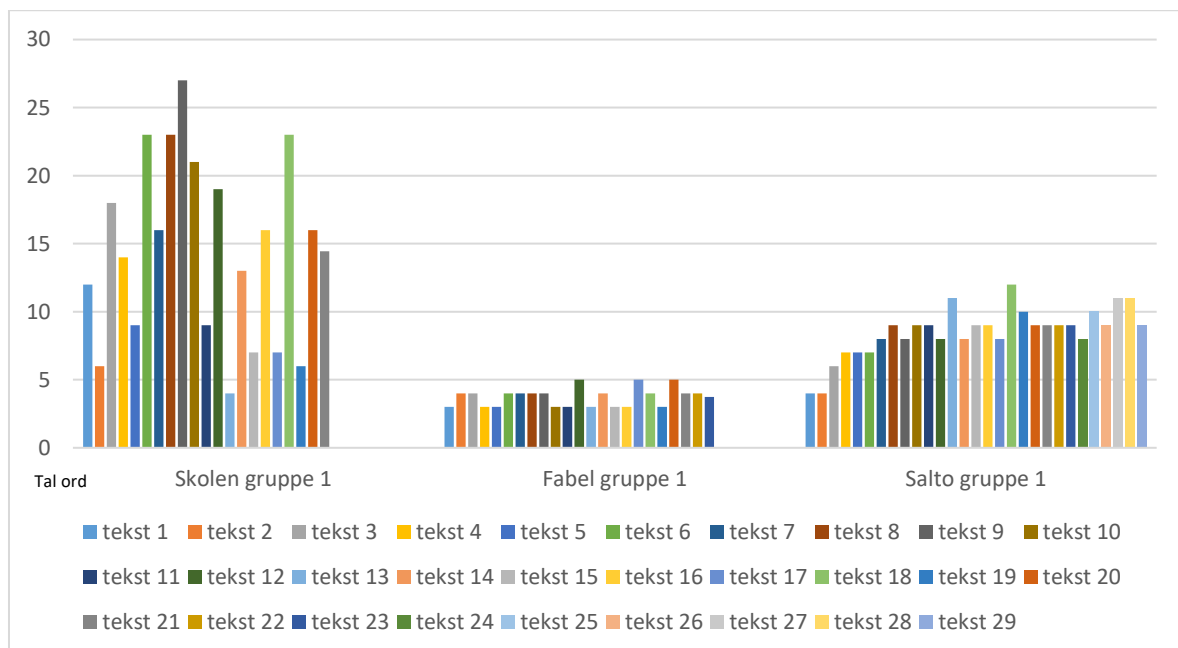
I denne delen av oppgåva vil eg sjå på kor mange ord kvar leseopplæringstekst på dei tre differensieringsgruppene inneheld. Deretter skal eg sjå dette i samanheng med kva samansette ord som blir brukt og kor lange stavingsord som blir nytta i leseopplæringstekstane. Eg skal sjå på kva dette har å seie for vanskegrad av leseopplæringstekstane, og korleis dette kan påverke og gje rom for differensiering. Kor mange ord kvar leseopplæringstekst inneheld og kor lange stavingsord som blir brukt blir framstilt kvantitativt i tabellform, medan kva samansette ord som blir brukt blir beskrive ut frå ei kvalitativ analyse.

4.2.1 Resultat: Tal ord i leseopplæringstekstar i 1. steg

4.2.1.1 Differensieringstekstar gruppe 1

Tabell for kor mange ord som blir brukt i leseopplæringstekstane på differensieringstekstar gruppe 1.

Tabell 4 Tal ord differensieringstekstar gruppe 1



Skolen gruppe 1 – tal ord

Ser ein til tabell 4 ovanfor finn ein at leseopplæringstekstane som er i gruppe 1 i Skolen, viser ein variasjon på 4-27 ord. Gjennomsnittet ligg på 14,5 ord per leseopplæringstekst. Det er ingen fast trend i progresjonen av kor mange ord leseopplæringstekstane inneheld. Det er eit avvik på fem av leseopplæringstekstane som berre består av øveord; tekst nummer 11, 13, 15, 17, og 19. Dette er dei same tekstane som også blir brukt på differensieringstekstar gruppe 2 og 3.

Fabel gruppe 1 – tal ord

Leseopplæringstekstane som høyrer til Fabel i differensieringstekstar gruppe 1 har ein liten progresjon i kor mange ord det er i leseopplæringstekstane. Ser ein til tabell 4 viser den at det er ein variasjon på 3-5 ord per leseopplæringstekst, med eit gjennomsnittet på 3,7 ord per tekst.

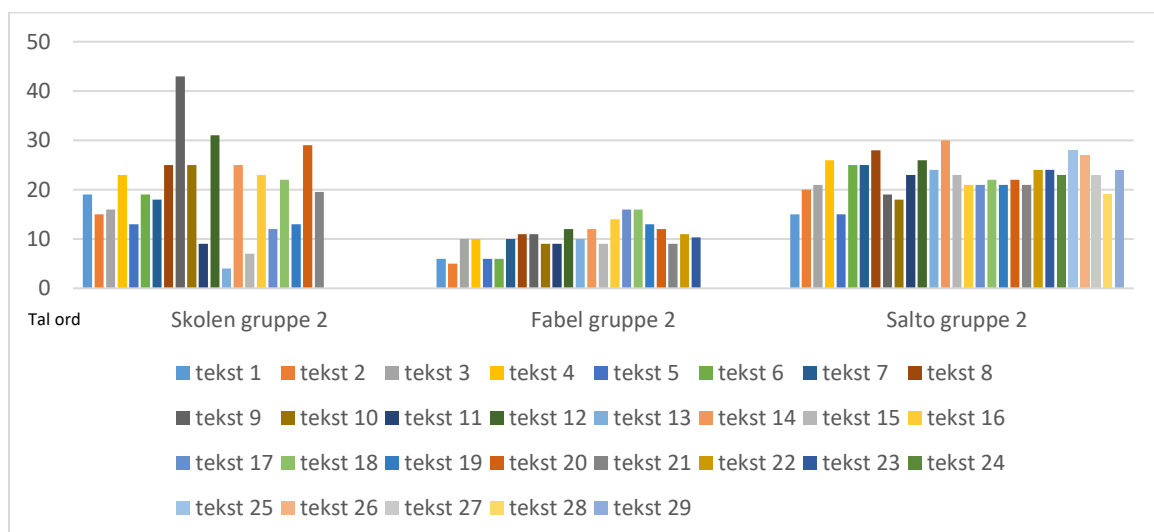
Salto gruppe 1 – tal ord

Tabell 4 viser at Salto sine leseopplæringstekstar tilhøyrande differensieringstekstar gruppe 1 har ein stigande trend i progresjonen før det blir ein meir variert trend i progresjon og tall av ord i tekstane. Det er ein variasjon på 4-12 ord, med eit gjennomsnitt på 8,5 ord per tekst.

4.2.1.2 Differensieringstekstar gruppe 2

Tabell for kor mange ord som blir brukt i leseopplæringstekstane i differensieringstekstar gruppe 2.

Tabell 5 Tal ord differensieringstekstar gruppe 2



Skolen gruppe 2 – tal ord

I differensieringstekstar for gruppe 2 viser tabell 5 at Skolen sine leseopplæringstekstar har ein variasjon på 4-43 ord, med eit gjennomsnitt på 19,6 ord per tekst. Det er ingen fast trend i progresjonen av kor mange ord det er i leseopplæringstekstane, men ein kan sjå at det er stor variasjon, og tilsynelatande ingen systematikk i aukande bruk av ord i tekstane. Ser ein nærare på desse tekstane inneheld nokre av dei berre einssilde øveord. Tekst nummer 11, 13, 15, 17 og 19 er dei same tekstane som blir brukt i differensieringstekstar gruppe 1, 2 og 3.

Fabel gruppe 2 – tal ord

Tabell 5 viser at leseopplæringstekstane til Fabel har eit gjennomsnitt på 10,3 ord per tekst, og det varierer med 5-16 ord per leseopplæringstekst. Det er ein ujamn men stigande trend i progresjonen av kor mange ord det er i leseopplæringstekstane, før det minkar med tall ord i leseopplæringstekstane på dei fem siste tekstane.

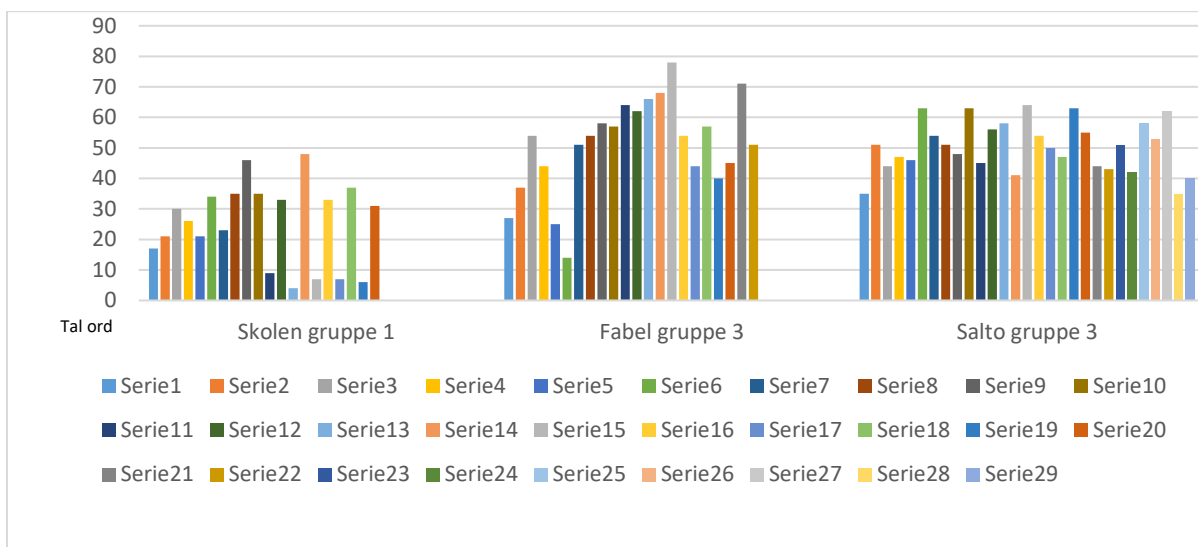
Salto gruppe 2 – tal ord

I differensieringstekstar gruppe 2 har Salto ein variasjon på 15-30 ord per leseopplæringstekst. Gjennomsnittet er på 22,7 ord per tekst. Tabell 5 viser at det ikkje er ein fast trend i progresjonen av kor mange ord det er i leseopplæringstekstane.

4.2.1.3 Differensieringstekstar gruppe 3

Tabell over kor mange ord som er i leseopplæringstekstane i differensieringstekstar gruppe 3.

Tabell 6 Tal ord differensieringstekstar gruppe 3



Skolen gruppe 3 – tal ord

Tabell 6 viser at det er ein variasjon på 4-48 ord i differensieringstekstar gruppe 3 til læreboka Skolen. Gjennomsnittet er på 25, 2 ord per tekst. Det er ingen fast trend i progresjonen, men ein kan finne eit mønster frå om lag midt i læreboka der det er annakvar leseopplæringstekst som har færre ord – og til dels svært få ord. Her er det fem av leseopplæringstekstane som har eit avvik med mange færre ord enn dei andre tekstane. Dette er tekst nummer 11, 13, 15, 17 og 19 og desse tekstane er dei same tekstane som blir brukt i differensieringstekstar gruppe 1, 2 og 3, og består berre av øveord.

Fabel gruppe 3 – tal ord

I gruppe 3 ser ein at det er ein variasjon på 14-78 ord i tekstane, med eit gjennomsnitt på 50,96 ord per tekst (sjå tabell 6). Fabel sine leseopplæringstekstar har ein stigande trend fyrst, før det kjem eit par avvik med tekstar som består av færre ord enn dei tidlegare tekstane. Etter dette kjem dei ein ny stigande trend med auke i tall ord, før dei siste leseopplæringstekstane som har ein variasjon tall ord i progresjonen.

Salto gruppe 3 – tal ord

Salto har ein variasjon på 35-64 ord per leseopplæringstekst. Gjennomsnittet er på 50, 45 ord. Tabell 6 viser til at det ikkje er ein fast trend i progresjonen av kor mange ord kvar leseopplæringstekst inneheld.

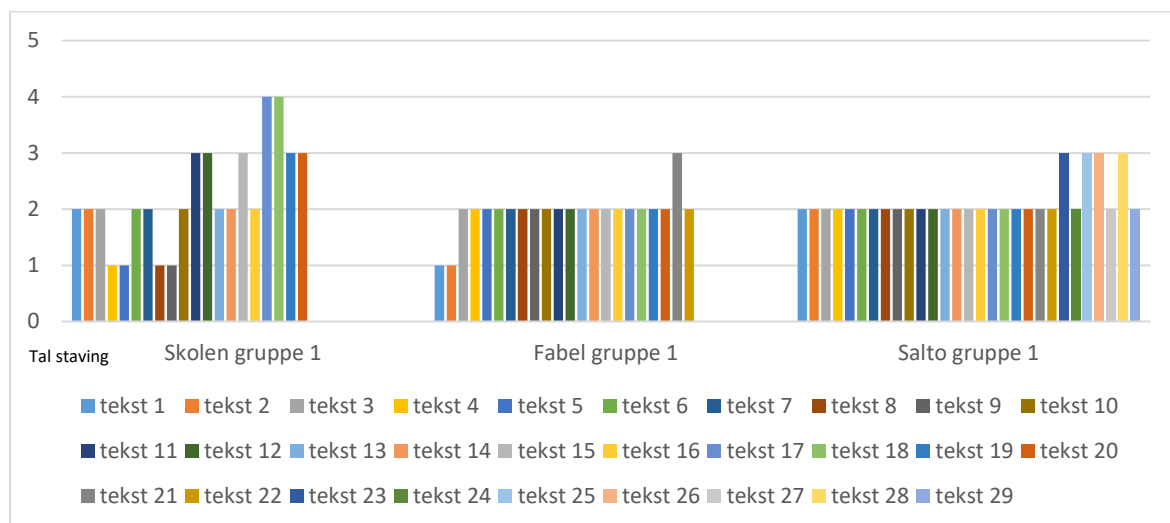
4.2.2 Resultat: Staving i ord

I denne delen av oppgåva vil eg presentere det ordet som har flest stavingar i kvar leseopplæringstekst til dei tre differensieringstekstgruppene.

4.2.2.1 Differensieringstekstar gruppe 1

Tabell 7 viser dei lengste stavingsorda som blir brukt i den enskilte teksten i differensieringstekstar gruppe 1.

Tabell 7 Tal staving differensieringstekstar gruppe 1



Skolen gruppe 1 – tal staving

Skolen har ein variasjon av ord som består av 1-4 stavingar. Ord som blir brukt i tekstane er til dømes *Celine* og *xylofon*. Tabell 7 viser til at her er to leseopplæringstekstar med ord som har fire stavingar, her blir orda *Amazonas* og *papegøye* brukt. Begge orda blir presentert to gongar i leseopplæringstekst nummer 17 og 18. Fem tekstar har ord med tre stavingar. Fyrste ordet med tre stavingar kjem i leseopplæringstekst nummer 11. Der blir til dømes orda *wienerbrød* og *Mexico* brukt. Tre av desse fire orda blir brukt i to leseopplæringstekstar.

Fabel gruppe 1 – tal staving

Tabell 7 ovanfor viser at alle leseopplæringstekstane i differensieringstekstar gruppe 1 består av ord som ikkje har meir enn to stavingar. Det er to unntak der det er ein tekst med berre einstavingsord og ein tekst er eit trestavingsord. Trestavingsordet som blir brukt er *fiolett* og blir brukt i den nest siste leseopplæringsteksten.

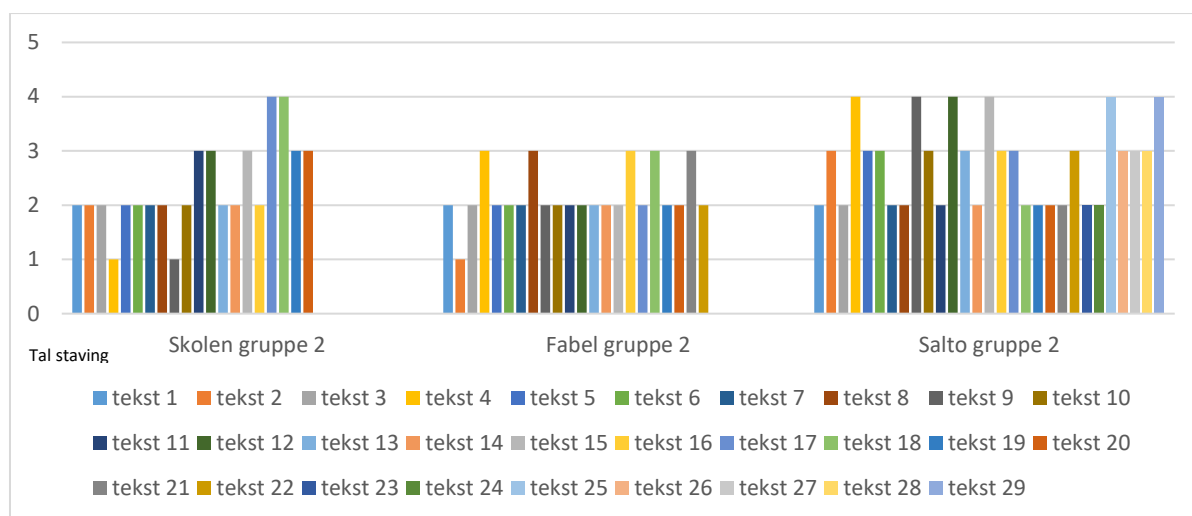
Salto gruppe 1 – tal staving

Tabell 7 viser til at leseopplæringstekstane til Salto i differensieringstekstar gruppe 1 består i hovudsak av ord som ikkje har fleire enn to stavingar. Her er det unntak på fire av leseopplæringstekstane der det blir brukt ord med opp til tre stavingar. I desse tekstane blir orda *guttene*, *Amira* og *William* brukt. Desse trestavingsorda blir brukt i dei siste leseopplæringstekstane.

4.2.2.2 Differensieringstekstar gruppe 2

Tabell over kor lange stavingsord som blir brukt i differensieringstekstar gruppe 2.

Tabell 8 Tal staving differensieringstekstar gruppe 2



Skolen gruppe 2 – tal staving

Tabell 8 ovanfor viser at det er ein variasjon av ord med 1-4 stavingar. *Celine* og *Amazonas* er to døme på desse stavingsorda. Der er to leseopplæringstekstar som har ord med fire stavingar, og fem tekstar som har ord med tre stavingar. Her blir også orda *nærmaste*, *Mexico* og *xylofon* brukt. Desse orda som har tre og fire stavingar blir fyrst brukt når ein har kome over halvparten av leseopplæringstekstane.

Fabel gruppe 2 – tal staving

I Fabel har i hovudsak alle leseopplæringstekstane tostavingsord som det lengste, med unntak om seks leseopplæringstekstar. Tabell 8 viser at gruppe 2 har ein tekst som berre har einstavingsord, og fem tekstar som har ord med opptil tre stavingar. Her blir orda *likevel*, *storefri*, *prinsesse*, *matpakka* og *fiolett* brukt. *Likevel* er det fyrste ordet med tre stavingar som blir representert i tekst nummer fire. Dette ordet blir også gjentatt i tekst nummer 16.

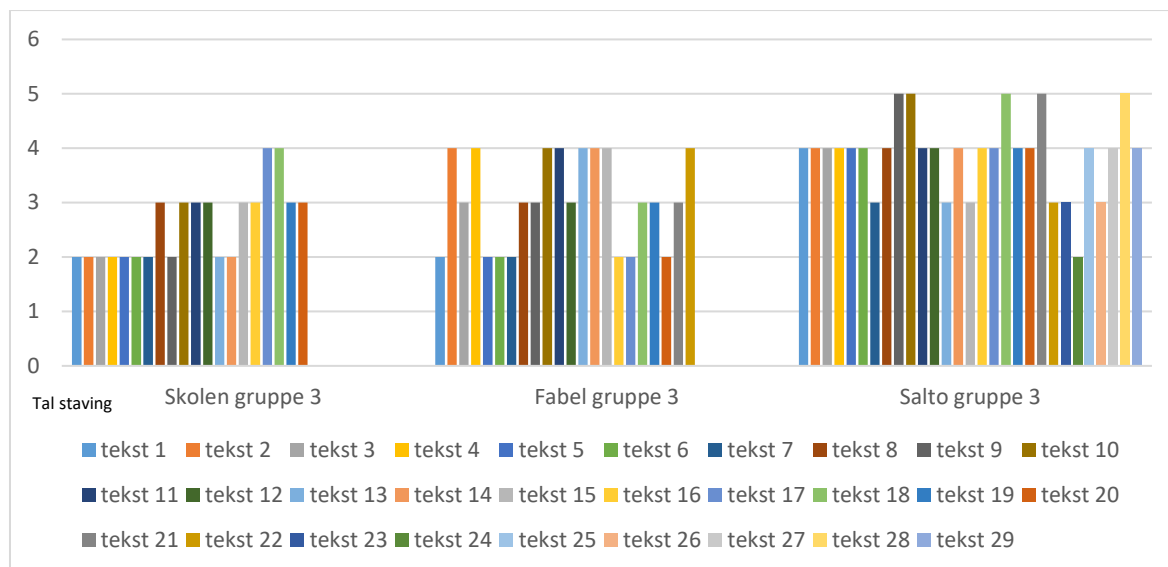
Salto gruppe 2 – tal staving

Tabell 8 viser at det er ein variasjon av ord med to- til fire stavingar. Seks leseopplæringstekstar har ord med fire stavingar, og elleve har ord med tre stavingar. *Urolig*, *Leonardo*, *basarvisa* og *saksofonen* er nokre døme på ord som blir brukt i tekstane. *Urolig* er det fyrste ordet med tre stavingar som blir brukt, dette blir brukt i leseopplæringstekst nummer to.

4.2.2.3 Differensieringstekstar gruppe 3

Tabell over kor lange stavingsord som blir brukt i differensieringstekstar gruppe 3.

Tabell 9 Tal staving differensieringstekstar gruppe 3



Skolen gruppe 3 – tal staving

I differensieringstekstar gruppe 3 i Skolen er det brukt ord med to- til fire stavingar. Døme på ord som blir brukt i tekstane er *hovudet*, *endeleg*, *gåvene*, *wienerbrød*, *nærmaste*, *xylofon*, *papegøye* og *Amazonas*. Det er to tekstar som har ord med fire stavingar, og åtte tekstar med ord som har tre stavingar. Det er fyrst på leseopplæringstekst nummer åtte at det blir brukt ord med tre stavingar, og tekst nummer 14 med fire stavingar.

Fabel gruppe 3 – tal staving

Det blir brukt ord med to-til fire stavingar i differensieringstekstar gruppe 3 til Fabel. Her er sju leseopplæringstekstar som har ord med tre stavingar, og åtte tekstar med ord med fire stavingar. Her blir blant anna orda *radiobil*, *endeleg*, *paraplyen* og *allikevel* brukt. I leseopplæringstekst nummer to blir det brukt ord med opptil fire stavingar, og i tekst nummer tre blir det brukt ord med opptil tre stavingar.

Salto gruppe 3 – tal staving

Det er ein variasjon av ord med to- til fem stavingar i Salto sine differensieringstekstar gruppe 3. Døme på ord som blir brukt i tekstane er *nøtteliten*, *skolestart*, *Leonardo*, *helikopter*, *flueføtter*, *sommerferien*, *teskjejerringa* og *pengepungen*. Det er fem leseopplæringstekstar

som har ord med fem stavingar, 17 som har ord med fire stavingar og seks tekstar som har ord med tre stavingar. Det blir i leseopplæringstekst nummer ein brukt ord med fire stavingar, og i tekst nummer ni brukt ord med fem stavingar.

4.2.3 Resultat Samansette ord

Skolen gruppe 1-3 – samansette ord

Det er ein leseopplæringstekst i differensieringstekstar gruppe 1 og gruppe 2 til Skolen der har blitt brukt eit samansett ord. Dette ordet er *wienerbrød*, og blir brukt i leseopplæringstekst nummer 15. Desse to tekstane er like og består berre av einskilte ord, og teksten blir brukt som ein øvingstekst på differensieringstekstane knytt til dei tre gruppene. I differensieringstekstar gruppe 3 blir det brukt tre samansette ord. *Wienerbrød* blir brukt to gongar på leseopplæringstekst nummer 15 og 16, *dyrelyder* i tekst nummer 7, og *etterpå* i tekst nummer 16.

Fabel gruppe 1-3 – samansette ord

I differensieringstekstar gruppe 1 og 2 har leseopplæringstekstane til Fabel ingen samansette ord. Det er brukt 17 samansette ord i differensieringstekstar gruppe 3. Nokre av desse orda som blir brukt er *sølekake*, *regntøy*, *ansiktsmaling*, *utedo*, *kaffekoppen*, *farfar*, *vekkerklokka* og *leseboka*. Dei fyrste samansette orda blir presentert i leseopplæringstekst nummer 10 i differensieringsgruppe 3.

Salto gruppe 1-3 – samansette ord

I differensieringstekstar gruppe 1 har Salto ingen samansette ord i leseopplæringstekstane. I gruppe 2 blir det brukt tre samansette ord. Her blir ordet *sugerør* brukt i leseopplæringstekst nummer 12, i tekst nummer 17 blir *sølevær* brukt og i tekst nummer 18 blir ordet *langhals* brukt. Det er 38 samansette ord som blir brukt i differensieringstekstar gruppe 3. Her er det brukt samansette ord i 21 av 29 leseopplæringstekstane. Nokre døme på ord som blir brukt i tekstane er *kosteskaft*, *skoledag*, *sommerfugler*, *fallskjerm*, *ubåt*, *rakettmotor* og *verdensrommet*.

4.2.4 Drøfting: Bruk av ord i leseopplæringstekstar- og korleis dette kan påverke og gje rom for differensiering

Skjelbred (2013) framhev at når ein skal lage leseopplæringstekstar i begynnaropplæringa må ein velje ord ut ifrå lesbarheit. Kva lesbarheitsgrad det er på orda i tekstane er med på å setje vanskegrad av tekstane. Bjerke og Johansen (2017) påpeikar at om orda har meir enn tre stavingar aukar det vanskegraden på teksten. Dette er ein del av grunnlaget ein må studere for å sjå på i kva grad tekstane gjev rom for meistring og differensiering for elevane. Ser ein til leseopplæringstekstane i differensieringsgruppe 1 er det brukt ord med tre eller fleire stavingar i sju av tekstane i Skolen. Dette viser at det i nokre av tekstane er ord som aukar vanskegraden av tekstane. Fabel har berre ein tekst som har ord med tre stavingar, og Salto har fire tekstar som har ord med tre stavingar. Dette viser at både Fabel og Salto legg opp til at orda i leseopplæringstekstane i gruppe 1 skal ha ei enkel lesbarheit med korte ein- og tostavingsord, i motsetnad til Skolen som har ei litt auka vanskegrad med tanke på kor lange orda er. Lorentzen (2013) viser til at ved å bruke ein- og tostavingsord gjev ein større moglegheiter for at elevane kan avkode orda. Men det viktigaste er i følgje Skjelbred (2013) at ein brukar ord elevane er kjent med, har ei tilknytning til, og at dei forstår kva det betyr. Dette betyr at sjølv om ordet berre har to stavingar kan det vere eit ord som er vanskeleg å lese og forstå for eleven, som gjer at leseopplæringsteksten får ei auka vanskegrad for denne eleven. Eller at eit ord kan vere lett å avkode sjølv om det har tre stavingar. Her må ein ta utgangspunkt i det einskilde ordet og den einskilde eleven og elevgruppa og sjå kva ord og omgrep elevane kan og trenar på. Dette vil kunne avgjere om eit ord kan vere lett å avkode eller ikkje, sjølv om det har meir enn to stavingar.

I differensieringstekstar gruppe 2 er det gjort ei større auke i vanskegrad av ord for Fabel og Salto, enn for Skolen. I leseopplæringstekstane til Fabel og Salto er det ei stor auke i lengde av ord frå differensieringstekstar i gruppe 1 til gruppe 3. I Skolen sine leseopplæringstekstar blir dei same orda som har tre og fire stavingar brukt både på differensieringstekstar gruppe 1, 2 og 3. Dette gjer at ein kan bruke desse orda som øveord eller samtaleord for heile klassa. Bachmann og Haug (2006) viser til at ved å leggje til rette for leseopplæringstekstar der ein til dømes har slike øveord eller samtaleord for heile klassa, blir elevane samla om eit felles innhald. Haug (2020) viser til at denne typen tilpassing heng tett saman med eit inkluderande læringsfellesskap og læringsmiljø. Dette gjer at alle elevane kan få eit felles grunnlag med utgangspunkt i desse orda som ein kan bruke i leseopplæringstekstar med eit likt innhald men har ulike differensieringsnivå. Gjennom ei slik tilnærming kan ein skape ei inkluderande

samtale for heile klassa med utgangspunkt i desse orda, uansett lesenivå der ein kan skape ein læringssituasjon som høver for alle. Dette heng også saman med at det er viktig at ein vel ord som elevane er kjent med og forstår kva dei betyr i utveljing av ord i tekstane (Skjelbred, 2013). Denne moglegheita med felles øveord eller samtaleord på dei orda med tre eller fleire stavingar får ein ikkje ved bruk av Fabel og Salto sine leseopplæringstekstar, då det ikkje blir brukt dei same fleirstavingsorda i tekstar for differensieringsgruppe 1, 2 og 3.

Dei samansette orda som blir brukt i leseopplæringstekstane heng tett saman med kor mange stavingar orda har og vanskegrad av tekstane. Saman med ord som har tre eller fleire stavingar påpeikar Bjerke og Johansen (2017) at samansette ord er vanskelegare å avkode, og dette er med på å auke vanskegraden av ordet og leseopplæringstekstane. I

leseopplæringstekstane til Skolen blir det samansette ordet *wienerbrød* brukt i tekstar for differensieringsgruppe 1, 2 og 3, i tillegg til to andre samansette ord på gruppe 3. Dette viser at Skolen brukar få samansette ord i sine leseopplæringstekstar. Vidare finn studien at det blir ikkje brukt samansette ord i differensieringstekstar gruppe 1 og 2 i Fabel, men i gruppe 3 blir det brukt 17 samansette ord. Ser ein til Salto har dei heller ingen samansette ord i gruppe 1, men i gruppe 2 er det brukt tre samansette ord, og i gruppe 3 er det brukt 38 samansette ord. Dette viser at orda som blir brukt på leseopplæringstekstane i gruppe 3 både i Fabel og Salto har ei auka vanskegrad, medan i tekstane i gruppe 1 og 2 har ein fokus på at ein skal bruke ord som ikkje er samansette. Desse resultatene framhevar betydninga av at i val av leseopplæringstekstar til kvar einskild elev må ein sjå på føresetnadane eleven har for å kunne avkode orda, kjenne til orda og forstår kva dei betyr, slik som Skjelbred (2013) framhevar for å differensiere og tilpasse leseopplæringa. Her kan ein også trekkje linkar til dei elevane som har dysleksi. Lyster (2012) framhevar at elevar med dysleksi ofte har utfordringar med staving av ord. Dette fører til at elevane kan få utfordringar med å trekkje saman stavingane, spesielt i lange og samansette ord. Altså, tekstar som har lange og samansette ord blir vanskeleg å avkode. Slike tekstar er funne i differensieringstekstar gruppe 3 til Fabel og Salto, noko som kan forsvareast då dette mest truleg er tekstar som vert gitt til elevar med som viser god leseflyt og leseforståing på 1.trinn.

Bjerke og Johansen (2017) viser til at lærebøker gjerne følgjer ein viss progresjon og at vanskegradene er utarbeida etter ulike lesedugleikar. Ein kan sjå at i dei tre lærebøkene er det funne ein stor variasjon i progresjonen på kvar av dei einskilte nivåa, noko som påverkar korleis dei ulike lærebøkene skapar rom for differensiering. I differensieringstekstar gruppe 1 har Skolen i gjennomsnitt 10,8 fleire ord per tekst enn Fabel, og 6 ord meir per tekst enn

Salto. I gruppe 2 endrar dette seg litt. Her er det Salto som har i gjennomsnitt flest ord per tekst. Salto har i gjennomsnitt 3,1 fleire ord per tekst enn Skolen, og 12,4 fleire ord enn Fabel per tekst. Differensieringstekstar gruppe 3 skjer det ei stor endring. Salto har i gjennomsnitt 50,5 ord per tekst, medan Fabel har i gjennomsnitt 51 ord per tekst. Skolen har 25,2 ord i gjennomsnitt. For å sjå på differensiering basert på tekstane her kan ein ta utgangspunkt i formelen for lesing, der Bjerke og Johansen (2017) viser til at motivasjon er ein viktig og avgjerande del av lesing. Altså, kva føresetnad og motivasjon er den einskilde eleven har for å avkode og lese tekstar av ulik lengde.

Ser ein til Christophersen (2004) og Briseid (2006) viser dei til at for å differensiere leseopplæringa for elevar i skulen må ein ha meir enn berre ei lærebok. Dette kan ein sjå i samanheng med kor mange ord det er per tekst i dei ulike lærebøkene. Analysane frå studien viser at det er eit stort sprik mellom kor mange ord det i gjennomsnitt er per leseopplæringstekst i dei tre ulike lærebøkene. Ein ser også at det er ein stor variasjon i kor lange stavingsord og kor mange samansette ord som blir brukt i tekstane tilhøyrande spesielt differensieringsgruppe 2 og 3. Samanliknar ein lærebøkene og differensieringsgruppene er det eit stort hopp mellom kor mange ord det i gjennomsnitt er på Fabel og Salto. Fabel har eit sprik på 47,3 ord i gjennomsnitt frå differensieringstekstar gruppe 1 til gruppe 3, og Salto har eit sprik på 41,9. Skolen har eit mindre sprik på 10,7 ord i gjennomsnitt frå differensieringstekstar gruppe 1 til gruppe 3. Her kan ein oppleve at spriket mellom gruppene blir stort for elevane, og det kan bli for mykje å strekkje seg etter frå det eine tekstnivået til det andre. Ein elev som les tekstar i differensieringsgruppe 2 og skal opp til gruppe 3 får ei auke på 40,7 ord i gjennomsnitt i læreboka Fabel, og ei auke med 27,8 ord i Salto. Skolen har ei auke på berre 5,6 ord i gjennomsnitt. For å kunne differensiere leseopplæringa med tanke på kor mange ord det er per leseopplæringstekst viser mellom anna Bjerke og Johansen (2017) til at ein må knyte dette opp mot progresjonen i leseutviklinga. Her tek ein utgangspunkt i dei fire fasane, pseudolesing, logografisk lesing, fonologisk lesing og ortografisk lesing, og finn leseopplæringstekstar som er tilpassa den fasen eleven er i (Salen, 2003; Bjerke & Johansen, 2017; Frith, 1985; Spear-Swerling & Sternberg, 1994; Frost, Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringa, 2003). I analysane av dei tre lærebøkene finn denne studien såleis ulike utfordringar og dilemma mellom å gå i frå ei differensieringsgruppe til ei høgare om ein ikkje er merksam på spriket ein kan møte i tekstlengde og tekstkompleksitet.

4.3 Setningsoppbygging i leseopplæringstekstane – og korleis tekstane gjev rom for differensiering

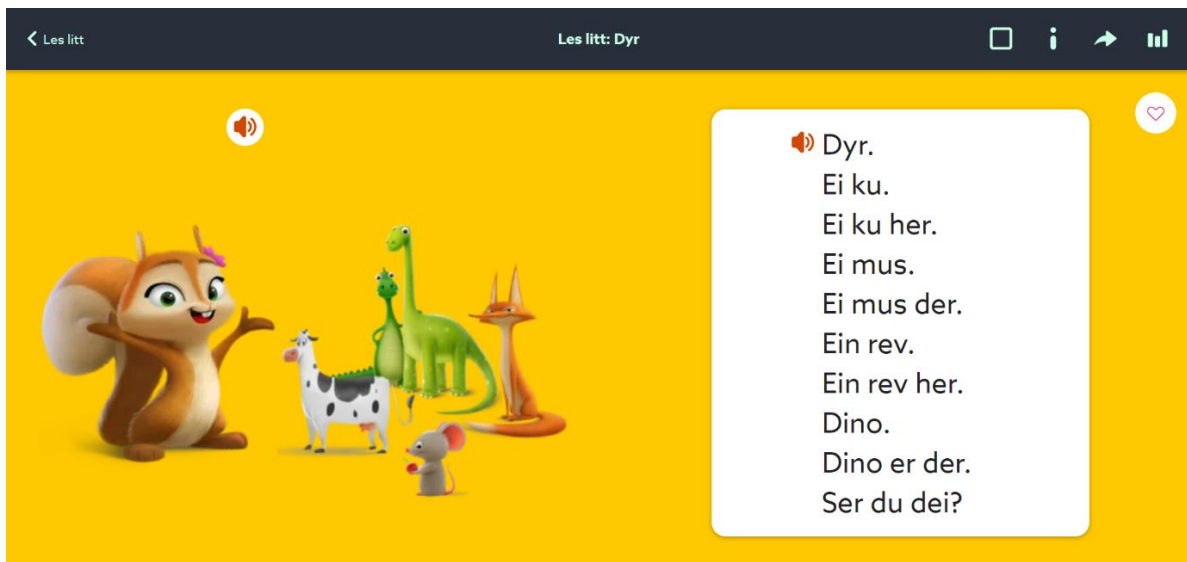
Under hovudkategorien setning analyserer studien kor mange setningar leseopplæringstekstane inneheld og progresjon av desse, saman med underkategorien setningsbinding. Dette er viktige delar å studere i ein leseopplæringstekst for å definere vanskegrad av teksten og korleis ein gjennom setningsoppbygging og setningsstruktur gjev rom for å differensiere leseopplæringstekstane (Bjerke & Johansen, 2017; Skjelbred 2013). Kor mange setningar det er i kvar leseopplæringstekst blir presentert i tabellform for differensieringsgruppene 2 og 3. Tekstar i gruppe 1 blir ikkje framstilt i tabell på grunn av at det er ein så stor skilnad i korleis desse tekstane er utforma med tanke på at nokre tekstar består av berre einskilte ord, nokre tekstar har ei blanding av einskilte ord og korte setningar, og nokre tekstar består av enkle setningar. Setningsbindingar blir framstilt ut frå dei tre lærebøkene, og tekstar for differensieringsgruppe 1, 2 og 3 blir presentert saman under kvar lærebok.

4.3.1 Resultat: Setningsoppbygging i leseopplæringstekstane

4.3.1.1 Differensieringstekstar gruppe 1

Skolen gruppe 1 – tal setning

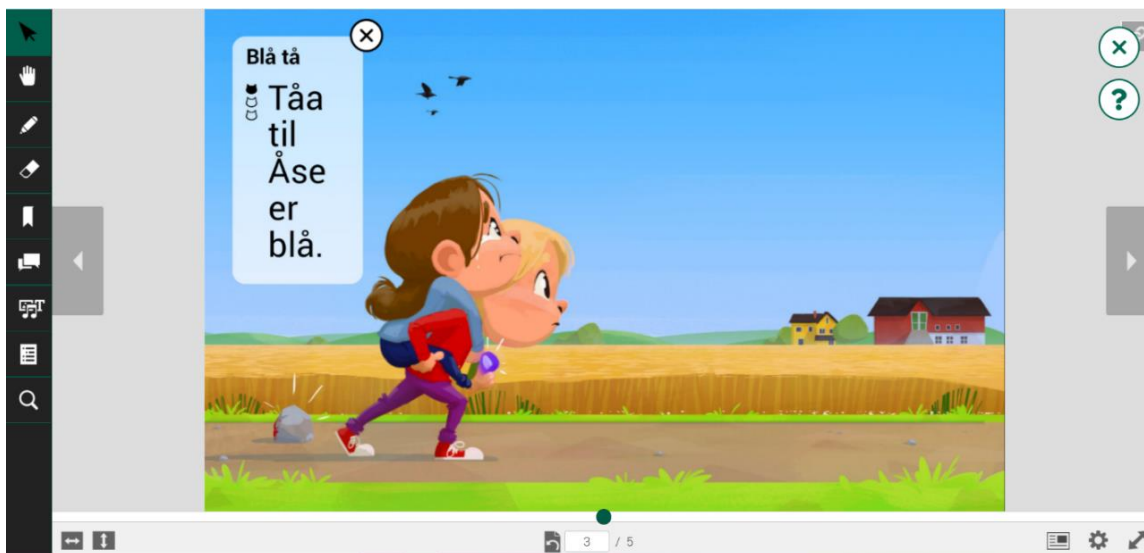
I differensieringsgruppe 1 har Skolen ein variasjon av leseopplæringstekstar som består av 4-10 setningar. Det er ingen fast progresjon av kor mange setningar leseopplæringstekstane inneheld. Fem av leseopplæringstekstane består av berre einskilte ord. Ein tekst har ei blanding av fire ord og ei setning. Det er fire tekstar som brukar repeterande setningar. Figur 9 viser den leseopplæringsteksten som har flest setningar i differensieringsgruppe 1 i Skolen. Denne består av 10 setningar. Denne teksten har eit preg av repeterande ord og setningsstrukturar (*Ei ku. Ei ku her. Ei mus. Ei mus her*). (Sjå figur 9).



Figur 9 Leseopplæringstekst nummer 6 på Skolen.

Fabel gruppe 1 – tal setning

Alle leseopplæringstekstane til Fabel i differensieringsgruppe 1 består av ei setning. Setninga er fordelt over fleire linjer. Her er to avvik der ein leseopplæringstekst består av to setningar og fire ord, og ein tekst som består av to setningar. På figur 10 er det eit døme på ein leseopplæringstekst i gruppe 1. Denne setninga består av fem ord, og er fordelt med eit ord per linje. Til saman er det fem linjer med kvart sitt ord.



Figur 10 Leseopplæringstekst nummer 12 på Fabel.

Salto gruppe 1 – tal setning

Leseopplæringstekstane til Salto i gruppe 1 har ein variasjon av fire typar setningsoppbygging. Analyser av tekstane viser at ein leseopplæringstekst består berre av

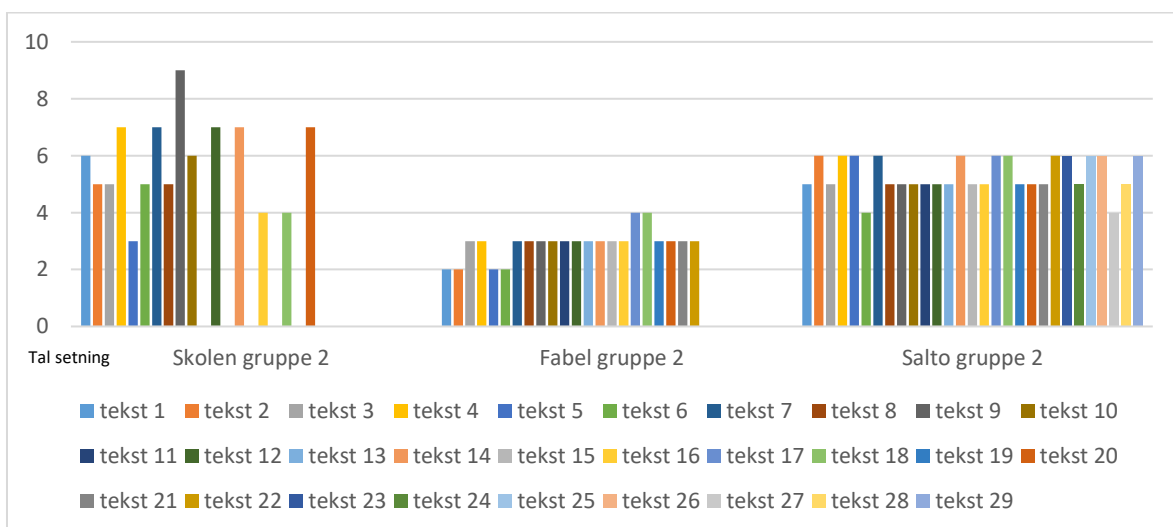
einskilde ord. Der er også ein tekst som består av ei setning og fire einskilde ord, ein tekst består av to setningar og to einskilde ord, og ein tekst består av to setningar og fire einskilde ord. Det er 25 leseopplæringstekstar som består av to setningar og tre einskilde ord. På figur 11 ser ein eit døme på ein leseopplæringstekst i Salto 1 som består av to setningar (*Noa ser. Noa ser en nise.*) og tre einskilde ord (*Noa, Nina, nise*). Dei tre einskilde orda blir brukt i dei to setningane, her blir det ein form for repetisjon av ord.

Figur 11 Leseopplæringstekst nummer 10 på Salto.

4.3.1.2 Differensieringstekstar gruppe 2

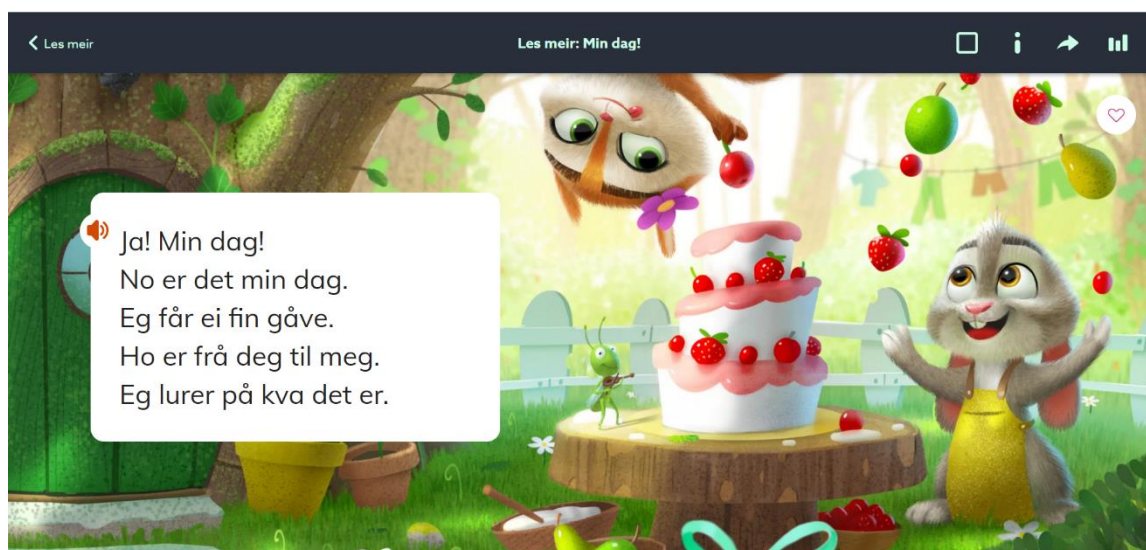
Under viser tabell 10 kor mange setningar tekstane tilhøyrande differensieringsgruppe 2 har.

Tabell 10 Tal setning differensieringstekstar gruppe 2



Skolen gruppe 2 – tal setning

I tekstar for differensieringsgruppe 2 har læreboka Skolen ein variasjon av tekstar som inneheld berre einskilte ord til tekstar med opp til ni setningar. Tabell 10 ovanfor viser at fem leseopplæringstekstar består av berre einskilte ord. Desse tekstane er dei same tekstane som blir brukt i differensieringsgruppe 1 og 3. Ein tekst består av tre setningar, to tekstar består av fire setningar og fire tekstar består av fem setningar. Det er to leseopplæringstekstar som består av seks setningar, fem som består av sju setningar, og ein tekst består av ni setningar. Det er fire leseopplæringstekstar som brukar repeterande setningar. Figur 12 viser eit døme frå Skolen der teksten består av seks setningar.



Figur 12 Leseopplæringstekst nummer 10 på Skolen.

Fabel gruppe 2 – tal setning

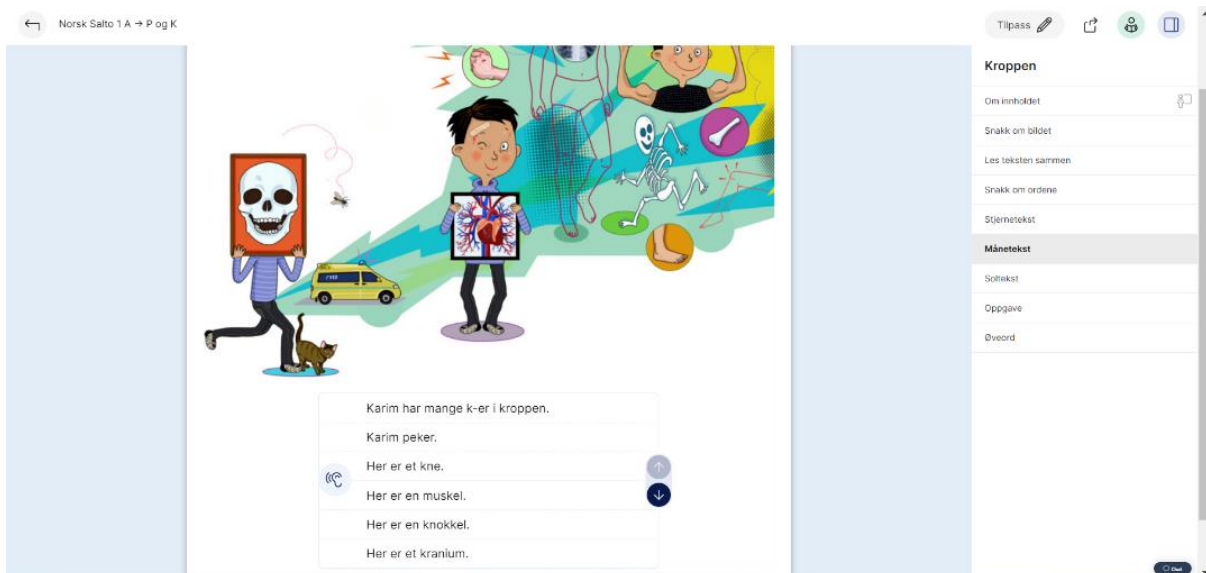
Tabell 10 viser at Fabel sine leseopplæringstekstar i differensieringsgruppe 2 består av to til fire setningar. Her er fire tekstar med to setningar, 16 tekstar med tre setningar, og to tekstar som består av fire setningar. Figur 13 viser til leseopplæringsteksten *Skummelt på do*. Denne teksten er eit døme frå dei tekstane som består av tre setningar. Her ser ein at nokre av orda blir repetert i teksten (*David, er, redd*).



Figur 13 Leseopplæringstekst nummer 14 på Fabel.

Salto gruppe 2 – tal setning

Leseopplæringstekstane til Salto i differensieringsgruppe 2 består av fire til seks setningar. Tabell 10 viser at to tekstar består av fire setningar, 15 tekstar består av fem setningar og 12 tekstar består av seks setningar. Eit døme på ein leseopplæringstekst som består av seks setningar kan ein sjå på figur 14. Her ser ein at nokre av setningane har ein repeterande start med «her er en/et».

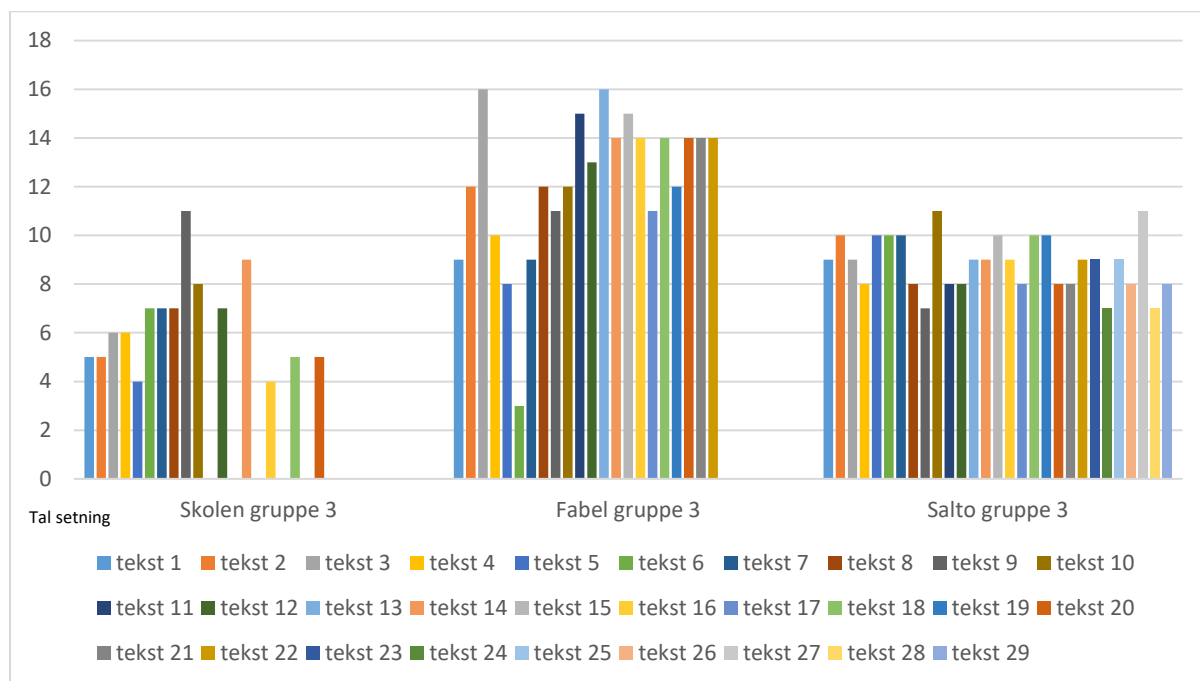


Figur 14 Leseopplæringstekst nummer 22 på Salto.

4.3.1.3 Differensieringstekstar gruppe 3

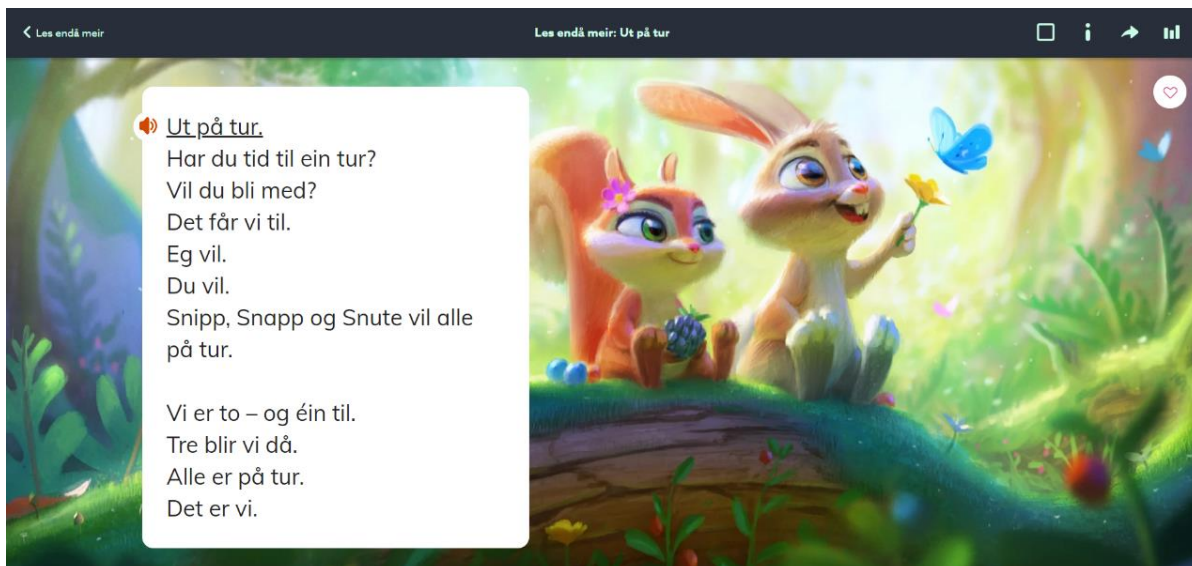
Under syner tabell kor mange setningar leseopplæringstekstane tilhøyrande differensieringsgruppe 3 har.

Tabell 11 Tal setning differensieringstekstar gruppe 3



Skolen gruppe 3 – tal setning

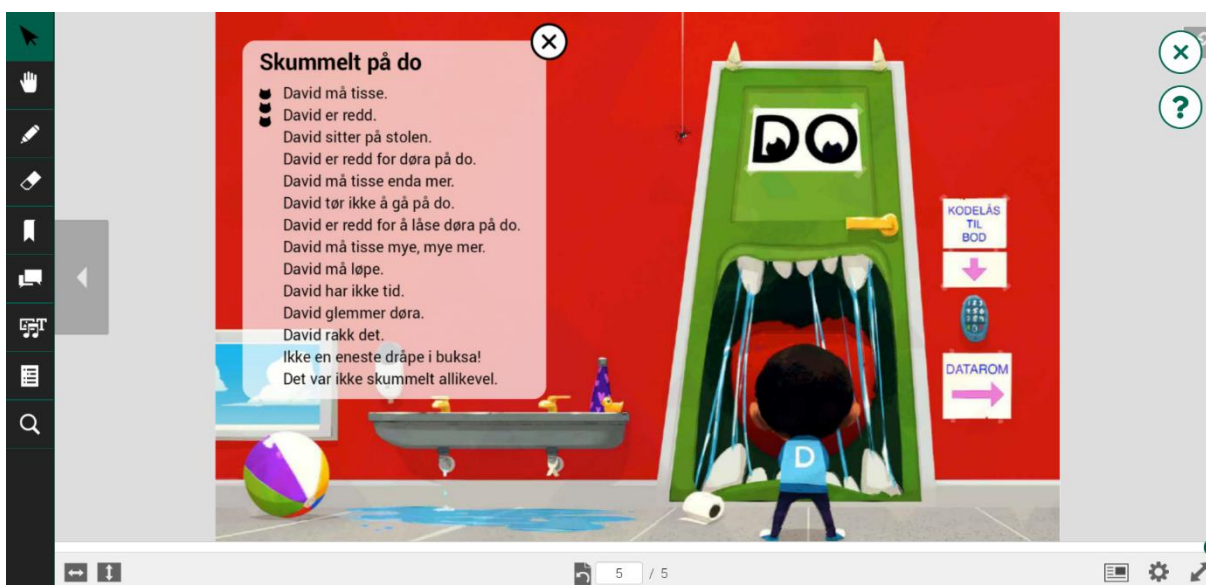
Tabell 11 viser at Skolen har ein variasjon av setningsstruktur og oppbygging av leseopplæringstekstane. Skolen har fem tekstar som består av berre ein skilde ord, og 15 tekstar som består av fire til elleve setningar. Dei leseopplæringstekstane med berre ein skilde ord er den same teksten som blir brukt i differensieringstekstar gruppe 1 og 2. Her er to tekstar som består av fire setningar, fire tekstar som består av fem setningar, to tekstar som består av seks setningar, og fire tekstar som består av sju setningar. Det er ein tekst som består av åtte setningar, ein tekst som består av ni setningar og ein tekst som består av elleve setningar. Vidare viser analyser at det er fire tekstar der det blir brukt repeterande setningsstrukturar. Figur 15 under viser den leseopplæringsteksten som består av elleve setningar.



Figur 15 Leseopplæringstekst nummer 9 på Skolen.

Fabel gruppe 3 – tal setningar

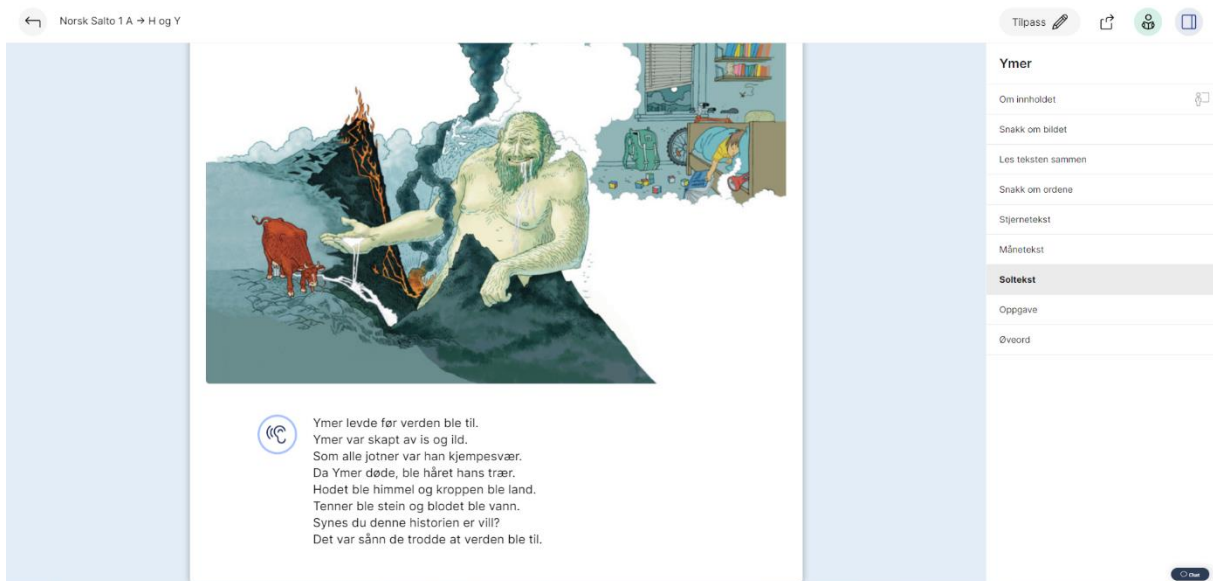
I Fabel viser analysane ein stor variasjon frå tre til seksten setningar per leseopplæringstekst (sjå tabell 11). Tabell 11 viser at ein av tekstane består av tre setningar, ein består av åtte setningar, to består av ni setningar, ein består av ti setningar, og to består av elleve setningar. Det er fire tekstar som består av 12 setningar, ein som består av 13 setningar, seks som består av 14 setningar, to som består av 15 setningar og to som består 16 setningar. Figur 16 viser til eit døme på ein leseopplæringstekst som har 15 setningar.



Figur 16 Leseopplæringstekst nummer 14 på Fabel.

Salto gruppe 3 – tal setningar

Tabell 11 viser at Salto har ein variasjon av leseopplæringstekstar som består av sju til elleve setningar. Det er tre tekstar som består av sju setningar, ni tekstar som består av åtte setningar, og åtte tekstar som består av ni setningar. Det er sju tekstar som består av ti setningar og to tekstar som består av elleve setningar. Figur 17 viser til ein leseopplæringstekst som har åtte setningar.



Norsk Salto 1 A → H og Y

Tilpass

Ymer

Om innholdet

Snakk om bildet

Les teksten sammen

Snakk om ordene

Stjernetekst

Månetekst

Soltekst

Oppgave

Øveord

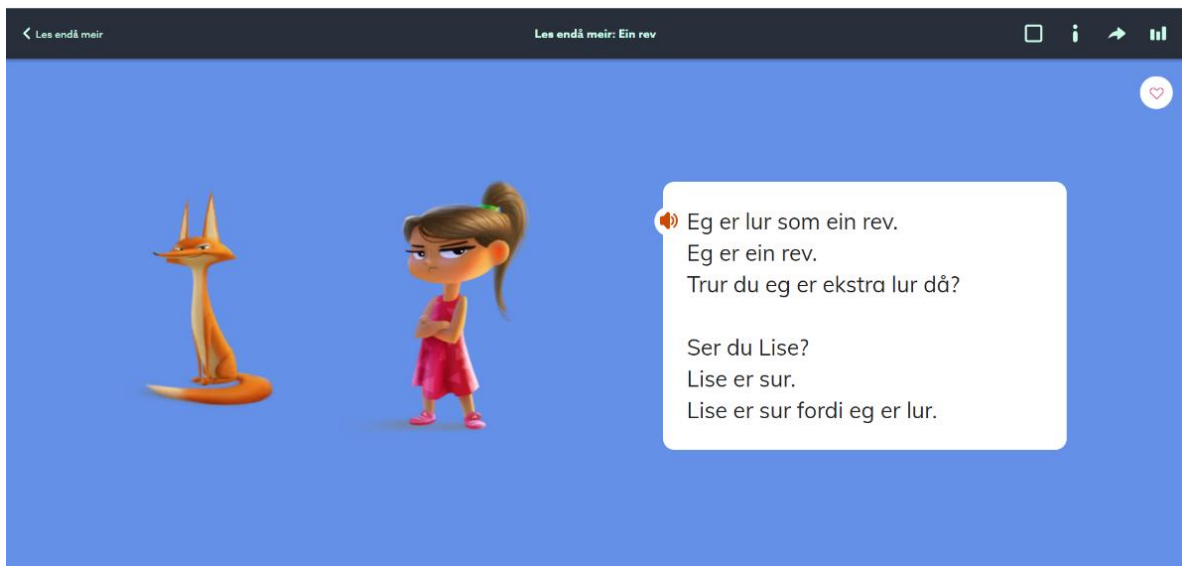
Ymer levde før verden ble til.
Ymer var skapt av is og ild.
Som alle jotner var han kjempesvær.
Da Ymer døde, ble håret hans trær.
Hodet ble himmel og kroppen ble land.
Tenner ble stein og blodet ble vann.
Synes du denne historien er vill?
Det var sånn de trodde at verden ble til.

Figur 17 Leseopplæringstekst nummer 20 på Salto.

4.3.2 Resultat Setningsbinding

Skolen gruppe 1-3 – setningsbindingar

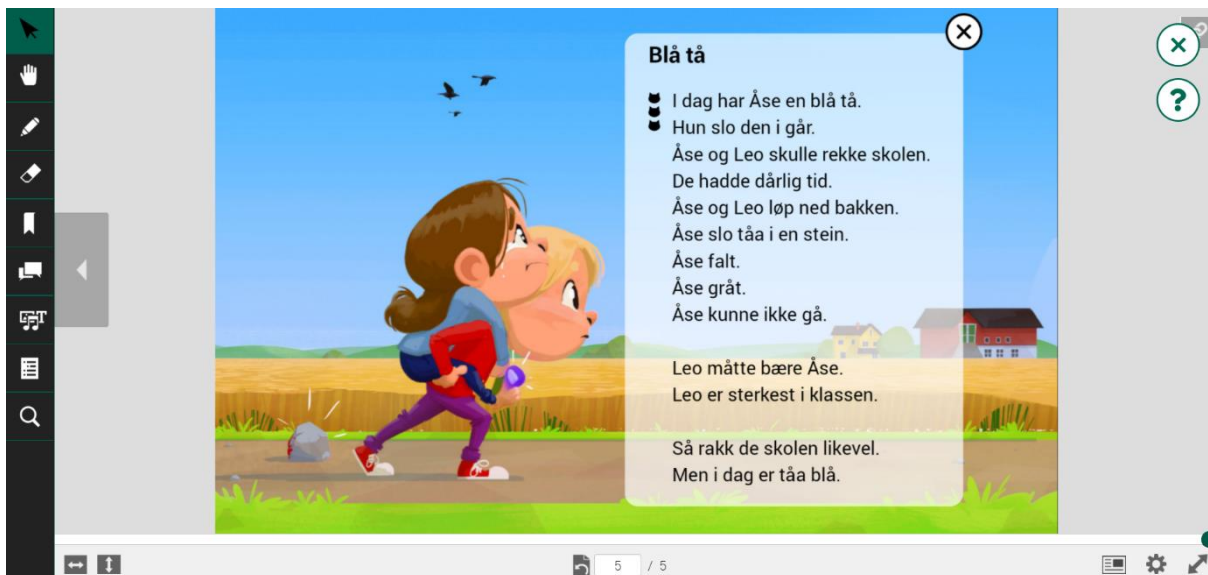
I tekstar for differensieringsgruppe 1 i Skolen blir det ikkje brukt setningsbindingar i leseopplæringstekstane. I gruppe 2 er der brukt ein setningsbinding på tekst nummer seks. Her blir setningsbindinga *og* brukt (sjå tekst 6 i vedlegg 6). I tekstar for differensieringsgruppe 3 blir det brukt setningsbindingar i tre av tekstane. På leseopplæringstekst nummer tre, sjå figur 18, blir setningsbindingen *fordi* brukt. Her blir *fordi* brukt, for å grunngje kvifor Lise er sur. Setningsbindinga *og* blir brukt i tekst nummer 16. Her bind *og* saman to setningar. I den siste leseopplæringsteksten i gruppe 3 blir setningsbindinga *men* brukt for å binde saman to setningar.



Figur 18 Leseopplæringstekst nummer 3 på Skolen.

Fabel gruppe 1-3 - setningsbindingar

I tekstar for både differensieringsgruppe 1 og 2 legg ikkje Fabel opp til bruk av setningsbindingar i leseopplæringstekstane. I gruppe 3 blir det brukt to setningsbindingar. *Og* blir brukt i tekst nummer ni. Her set bindeordet *og* saman to setningar. I tekst nummer 12 blir setningsbindingen *men* brukt, sjå figur 19 under.



Figur 19 Leseopplæringstekst nummer 12 på Fabel.

Salto gruppe 1-3 – setningsbindingar

Det blir ikkje brukt setningsbindingar i tekstar for differensieringsgruppe 1 og 2 i leseopplæringstekstane til Salto. Det er brukt setningsbindingar seks gongar i differensieringsgruppe 3. Her blir *og* brukt i fem av tekstane, og *ble* blir brukt i ein tekst. Figur 20 viser tre dømer der setningsbindingar blir brukt. *Ble* blei brukt i ein samanheng med å forklare kva som skjedde med håret til Ymer då han døde. *Og* blir brukt to gongar for å setje saman to faktasetningar om Ymer.

Norsk Salto 1 A → H og Y

Tilpass

Ymer

Om innholdet

Snakk om bildet

Les teksten sammen

Snakk om ordene

Stjernetekst

Månetekst

Soltekst

Oppgave

Øveord

Ymer levde før verden ble til.
Ymer var skapt av is og ild.
Som alle jötner var han kjempesvær.
Da Ymer døde, ble håret hans trær.
Hodet ble himmel og kroppen ble land.
Tenner ble stein og blodet ble vann.
Synes du denne historien er vill?
Det var sånn de trodde at verden ble til.

Figur 20 Leseopplæringstekst nummer 20 på Fabel.

4.3.3 Drøfting: Setningsoppbygging i leseopplæringstekstane – og differensiering av desse

Setningsoppbygging av leseopplæringstekstane har stor betydning for vanskegrad av tekstane, og Bjerke og Johansen (2017) peikar på at leseopplæringstekstane i hovudsak bør bestå av enkle heilsetningar, og utan bruk av leddsetningar. Ser ein til tekstar i differensieringsgruppe 1 i dei tre lærebøkene er det ikkje brukt setningsbindingar i nokon av leseopplæringstekstane. Tekstane består av enkle ledd som gjer at teksten ikkje blir uoversiktleg, jamfør Skjelbred (2013). Dette er med på at leseopplæringstekstane i gruppe 1 har låg vanskegrad.

Leseopplæringstekstane i dei tre lærebøkene i differensieringsgruppe 1 har eit preg av det Bjerke og Johansen (2017) kallar øvingstekstar. Dette er tekstar som har som formål å trene på til dømes einskilde grafem eller setningsstrukturar. Skolen sine leseopplæringstekstar består av ei blanding av enkle ord og enkle heilsetningar. Her er fem tekstar som består berre av einskilde ord. Dette er øvingstekstar som er å finne både i differensieringsgruppe 1, 2 og 3.

Dette kan vere med på å skape eit felles innhald for heile klassa. Bachmann og Haug (2006) viser som nemnt tidlegare at ved å bruke felles oppgåver eller tekst så kan klassa bli samla om innhaldet, og kan ha felles oppsummeringar og ein felles start på nytt stoff. I følgje Haug (2020) fører samlinga om eit felles innhald også til eit inkluderande læringsmiljø. Der ein kan skape ein samtale som kan inkludere heile klassa uansett lesenivå. Studien finn at heilskapen i leseopplæringstekstane til Fabel og Skolen i gruppe 1 ser ut til å mangle ein logisk struktur. Skjelbred (2013) peikar på at det ofte kan mangle ein logisk struktur og setningsbindingar i enkle leseopplæringstekstar, som gjer at det er vanskeleg å skape ein samanheng i innhaldet i teksten. Dette er noko denne studien finn. Fabel sine leseopplæringstekstar i gruppe 1 består av ei setning der det er skriva med eit ord per line, med unntak av to avvik. Her har teksten ei enkel heilsetning, og ein får ei form for eit meningsfullt innhald i denne setninga. Dette med meningsfullt innhald framhevar Bjerke og Johansen (2017) som viktig, men det kan vere ei grense for kva som er mogleg å få til når ein skal lage enkle leseopplæringstekstar. Salto sine leseopplæringstekstar i gruppe 2 er i hovudsak bygd opp med fyrst fire einskilde ord og deretter to enkle heilsetningar. Sjølv om tekstane i differensieringsgruppe 1 er enkle, viser Bjerke og Johansen (2017) til at tekstane skal vere eit godt førebilete, både språkleg, og at dei er varierte, har flyt og er samanhengande. Dette kjem i ulik grad fram i dei analyserte leseopplæringstekstane i gruppe 1. Studien finn at det er mindre variasjon i oppbygging i Fabel og Salto sine leseopplæringstekstar, enn i Skolen. I Skolen ser det ut til å vere eit større fokus på at ein skal møte ein meir heilskapleg tekst i gruppe 1, enn det ser ut til å vere i Fabel og Salto.

Ser ein til tekstar i differensieringsgruppe 2 i dei tre lærebøkene, så har Skolen leseopplæringstekstar med inntil ni heilsetningar, og det er brukt setningsbinding i ein av tekstane. Dette kan vere betydningsfullt med utgangspunkt i kva Skjelbred (2013) trekk fram om at dersom elevane får utbygde eller komplekse ledd, kan det føre til at teksten blir uoversiktleg. I dette tilfelle er det ikkje setningsbindinga eit komplekst ledd. Dette fører til at vanskegrada av teksten blir berre litt auka. Leseopplæringstekstane til Fabel i gruppe 2 består av to til tre setningar, men to avvik på fire setningar. Dette er enkle heilsetningar, og det er heller ikkje brukt setningsbindingar. Salto sine leseopplæringstekstar består av fire til seks enkle heilsetningar og det er ikkje brukt setningsbindingar. Dette fører til at Salto sine leseopplæringstekstar tilhøyrande gruppe 2 er av låg vanskegrad med tanke på setningsstruktur og at teksten heller ikkje blir uoversiktleg, jamfør Skjelbred (2013).

I tekstar i differensieringsgruppe 3 er det ein likare oppbyggingar av setningsstruktur på leseopplæringstekstane til dei tre lærebøkene. Det er brukt setningsbindingar i dei tre lærebøkene i gruppe 3. Det er brukt tre setningsbindingar i tekstane på Skolen, to i tekstane på Fabel og seks i tekstane på Salto. Desse setningsbindingane fører til at tekstane blir meir komplekse, og Skjelbred (2013) viser mellom anna til at teksten blir meir uoversiktleg og får ein får ei auka vanskegrad med bruk av setningsbinding. I tillegg viser Bjerke og Johansen (2017) til at leddsetningar kan vere vanskelege å oppfatte for elevar, og det krev ei viss modning i leseutviklinga for å forstå kva det handlar om. Med bakgrunn i at tekstane i dei ulike differensieringsgruppene skal gi rom for ulike tilpassingar basert på ulik meistring i lesing, gjennom at ein mellom anna legg opp til ulik struktur og brukar setningsbindingar ulikt i tekstane ser ein at tekstane i lærebøkene skapar ulike rom for differensiering.

Leseopplæringstekstane i gruppe 1 i dei tre lærebøkene har hovudvekt på den syntetiske leseopplæringsmetoden. Ein kan også sjå nokre kjenneteikn på den analytiske leseopplæringsmetoden i gruppe 1 i Skolen. Dette ser ein i mindre grad hjå Fabel og Salto. Ved å bruke syntetiske leseopplæringstekstar i leseopplæringstekstane som høyrer til gruppe 1, gjev ein elevar som ikkje har lært alle grafema moglegheiter for å kunne avkode teksten med dei grafema ein har lært. Ser ein til Bjerke og Johansen (2017) framhevar dei at i leseopplærings skal elevane øve på grunnleggjande leseteknikk, her er dei syntetiske leseopplæringstekstane sentrale for å øve. Salen (2003) peikar på at dei syntetiske leseopplæringstekstane består av ein- og tostavingsord i starten av leseopplæringa. Her har ein fokus på å lære seg det alfabetiske prinsippet og automatisere grafema. Det er vanskeleg å skape eit meningsfullt innhald i desse tekstane jamført Bjerke og Johansen (2017), men ein kan sjå at Skolen sine leseopplæringstekstar får fram meir innhald i tekstane enn Fabel og Salto i differensieringstekstar gruppe 1. Dette vil eg kome nærare på under kategorien innhald i leseopplæringstekstane.

Tekstane tilhøyrande gruppe 2 og gruppe 3 har hovudvekt på den analytiske leseopplæringsmetoden, men her kan ein også sjå trekk etter den syntetiske leseopplæringsmetoden knytt til differensieringsgruppe 2 i alle dei tre lærebøkene. Dette kan føre til at elevar som er innom differensieringsgruppe 2 kan få ei heilskapleg opplæringsmetode, der ein kan tilpasse leseopplæringa gjennom å møte både syntetiske- og analytiske leseopplæringstekstar. Dette er med på å skape ei god og motiverande leseopplæring jamført Bjerke og Johansen (2017).

Dei tre lærebøkene legg opp til leseopplæringstekstar der ein brukar repetering av ord og setningsstrukturar. Lyster (2012) peikar på at bruk av repetert lesing er ein sentral del for å utvikle seg som lesar, og har stor effekt på alle nivå av leseprosessen. Dette kan altså vere ein styrke i tekstane.

Leseopplæringstekstane i gruppe 1 og gruppe 2 i dei tre lærebøkene viser ein stor variasjon i høve setningsoppbygging. Dette kan påverke kva val ein skal ta når ein skal velje tekstar innanfor ei differensiert leseopplæring. Korleis leseopplæringstekstane i dei tre digitale lærebøkene er oppbygd, legg føringar for blant anna korleis ein kan skape eit innhald i tekstane. Bjerke og Johansen (2017) viser til at ein må skilje på føremålet med teksten. Her må ein velje om ein skal trene på å avkode gjennom ein øvingstekst eller om ein skal trene på leseforståing i ein meir samanhengande leseopplæringstekst. Ser ein til leseopplæringstekstane i gruppe 1, 2, og 3 så har Skolen fokus på tekstar som både er for øving og for å trene på leseforståing i alle dei tre gruppene. Fabel har til dels få setningar i tekstane i differensieringsgruppe 1 og 2, og dette kan vere eit dilemma da det er avgrensa kva innhald og leseforståing ein kan skape utifrå tekstar som består av ein og to setningar. Leseopplæringstekstane til Salto i gruppe 1 har eit preg av at det er øvingstekstar knytt til grafemet eleven skal lære. I gruppe 2 og 3 består leseopplæringstekstane av lengre tekstar som har eit større fokus på trening av leseforståing. Desse variasjonane kan legge føringar for engasjement, motivasjon og moglegheiter med leseopplæringstekstane. Guthrie (2007) framhevar viktigheita av at elevane får møte tekstar som har variasjon, fordi det vil styrke elevane sitt engasjement for lesing. Motivasjon er i følgje Bjerke og Johansen (2017) ein sentral og avgjerande del for å kunne lese. Bruner (1960) har framheva at dersom ein elev ikkje har motivasjon for lesing, og forstår hensikta med å lese, kan han oppleve lesinga som ein tvungen aktivitet. Her viser både Roe (2014) og Bjerke og Johansen (2017) til at det er viktig at ein får oppleve tekstar som har ein samanheng. Dette er med på å skape ei kjensle av å lukkast med lesinga og påverkar lese-motivasjonen positivt. Slik sett kan det vere viktig at tekstane har eit innhald som gir meining og ei forteljing. Roe (2014) viser mellom anna til at dette kan ein få til i ei leseopplæring gjennom å differensiere og tilpasse leseopplæringstekstane med utgangspunkt i eleven sitt lese- og skrive-nivå. Med utgangspunkt i ei differensiert leseopplæring må ein også vurdere tekstane eleven skal lese med omsyn til «den nærmaste utviklingssona» (Vygotsky, 1982). Her skal elevane kunne ha tekstar dei kan strekkje seg etter, og mestre lesing av desse tekstane ved rettleiing.

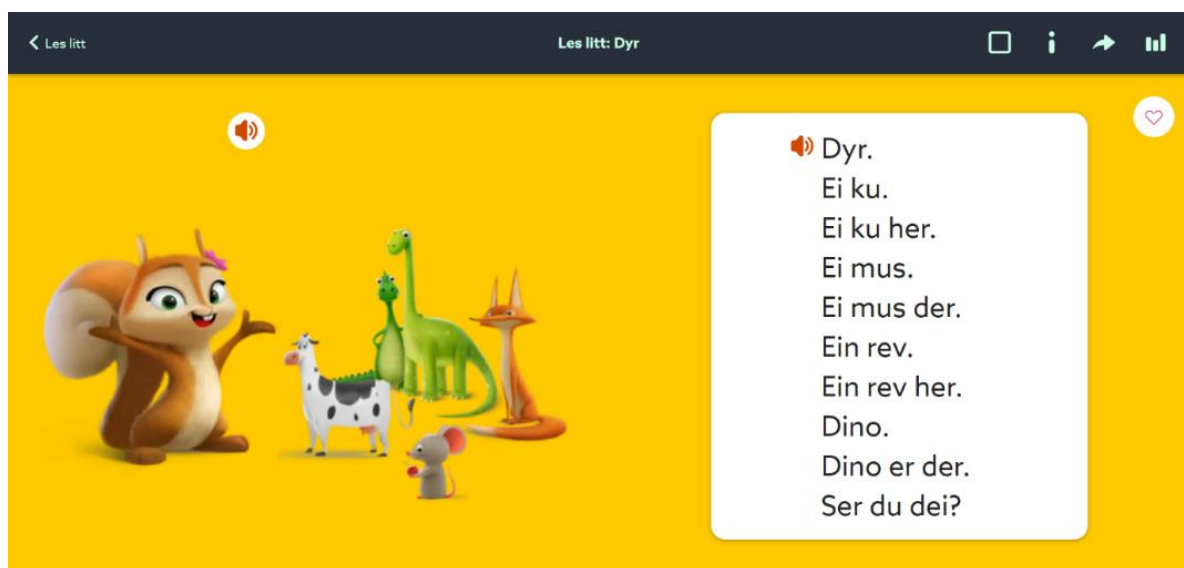
4.4 Bilete og illustrasjonar i leseopplæringstekstane – og moglegheit for differensiering

I denne delen av oppgåva skal eg sjå på korleis bilete, illustrasjonar og plassering av tekst blir brukt i lærebøkene i dei tre ulike differensieringsgruppene. Dei tre differensieringsgruppene blir presentert saman under kvar lærebok. Dette fordi det er brukt same dei illustrasjonane og bileta i differensieringstekstar gruppe 1, 2 og 3 i både Salto, Skolen og Fabel.

4.4.1 Resultat: Bilete og illustrasjonar i leseopplæringstekstane

Skolen gruppe 1-3 – bilete og illustrasjonar

I læreboka Skolen er det brukt illustrasjonar til leseopplæringstekstane. Bilete er ikkje nytta. Desse illustrasjonane til leseopplæringstekstane er like i dei tre differensieringsgruppene. Det er 16 leseopplæringstekstar som har ein farga bakgrunn slik som til dømes på figur 21. Det er tre tekstar som ikkje har denne einsfarga bakgrunnen. Det er ein leseopplæringstekst som har ein illustrasjon av ei strand i bakgrunnen, ein tekst som har ein skog i bakgrunnen og ein tekst som har eit bursdagsselskap i skogen som bakgrunn (sjå døme vedlegg 7).



Figur 21 Leseopplæringstekst nummer 6 på Skolen.

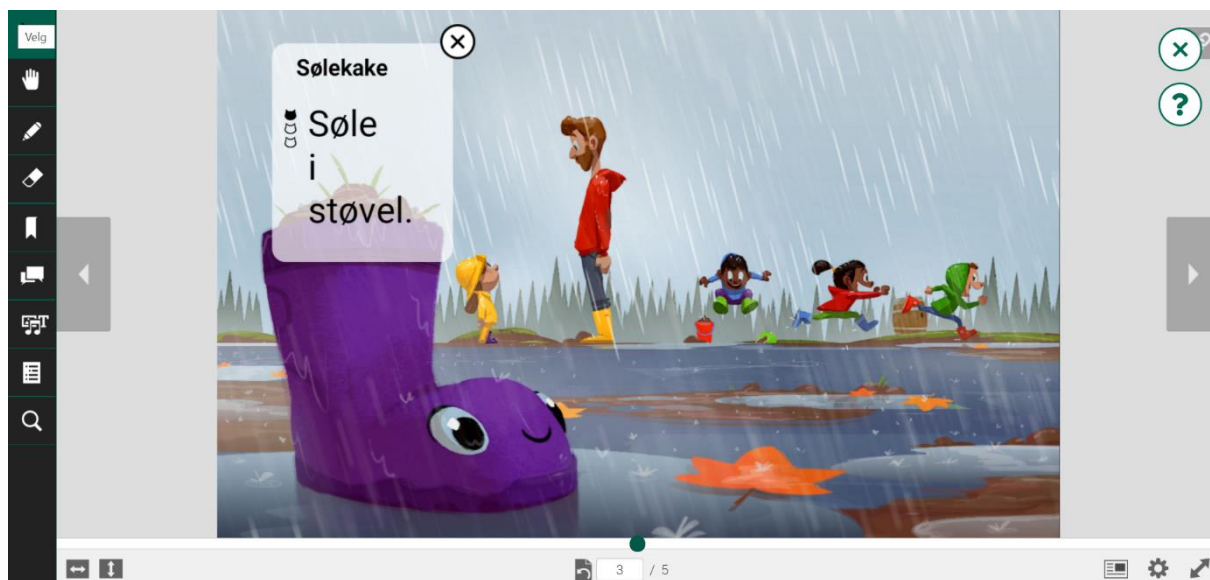
Dei 16 leseopplæringstekstane som har farga bakgrunn har enkle illustrasjonar som støttar og forsterkar innhaldet i leseopplæringstekstane i alle dei tre gruppene, slik som vist på figur 21. Dei tre tekstane som har ein annleis bakgrunn består av ein større illustrasjon av innhaldet (sjå døme vedlegg 7), og dei illustrasjonane støttar innhaldet i mindre grad enn dei tekstane med einsfarga bakgrunn, slik som teksten på figur 21. Sjølve teksten i læreboka er skriven i et kvit

boble, med eit raudt lyttesymbol sjå figur 21. Ved å trykke på lyttesymbolet blir teksten lest opp høgt. På figur 21 ser ein teksten til høgre på skjermen, og til venstre er ein enkel illustrasjon som står til innhaldet i teksten. Det er til dømes bilete av ei ku og ein rev. Dette finn ein igjen i innhaldet i tekstane i differensieringsgruppe 1, 2 og 3.

Fabel gruppe 1-3 – bilete og illustrasjonar

Fabel består av 22 leseopplæringstekstar. I 21 av desse er det brukt illustrasjonar, og i ein er det brukt både illustrasjon og bilete. I denne teksten er det ein illustrasjon av ei jente som sit på ei løvestatue i Oslo saman med to bilete frå gater i Oslo (sjå vedlegg 8). Illustrasjonane er dei same i dei tre differensieringsgruppene.

I tekstane i differensieringsgruppe 1 støttar illustrasjonane i mindre grad innhaldet i leseopplæringstekstane enn i gruppe 2 og 3. På figur 22 ser ein eit døme på dette. Temaet på leseopplæringstekstane er «søle som er i støvel» og saman med dette er det ein illustrasjon av ein støvel med søle i. Ein ser også at det er andre moment i bakgrunnen. Desse momenta støttar opp til innhaldet ein finn i teksten i differensieringsgruppe 3 (sjå vedlegg 8). Sjølve teksten er i ei kvit gjennomsiktig boble. Ein kan sjå illustrasjonen i bakgrunnen av lesebobla. Teksten kjem over delar av støvelen (sjå figur 22).



Figur 22 Leseopplæringstekst nummer 10 på Fabel.

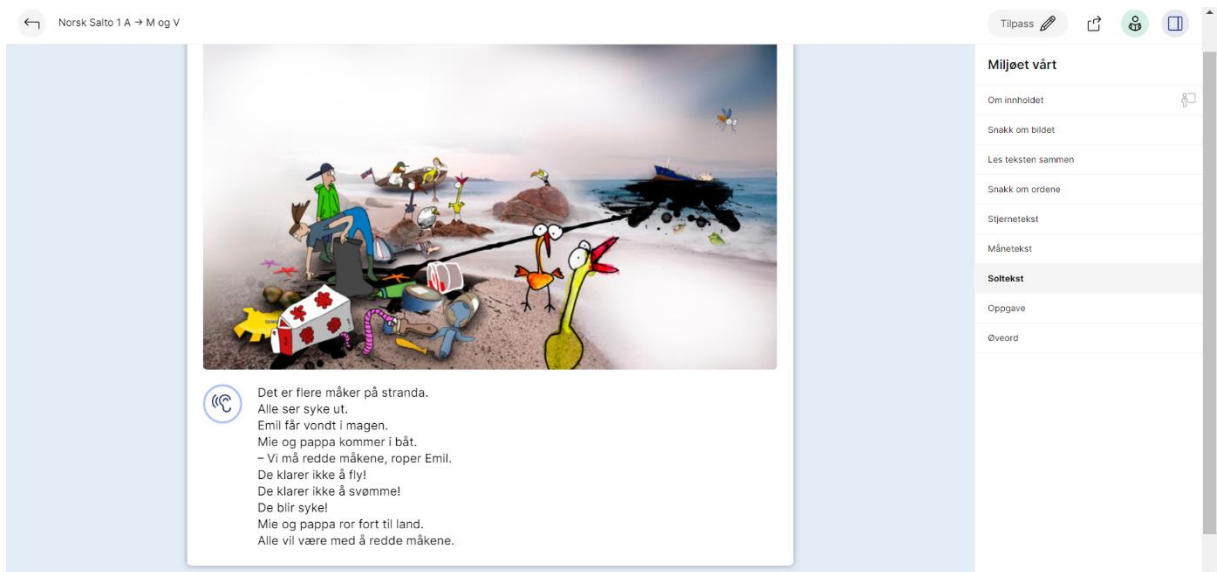
Figur 23 viser eit anna døme av illustrasjonar som blir brukt i Fabel. Her ser ein at det er sterke fargar, og mange element i illustrasjonane. I illustrasjonen er det også ulike plakatar med skrift, og delar av teksten er plassert over element i bakgrunnen.



Figur 23 Leseopplæringstekst nummer 14 på Fabel

Salto gruppe 1-3 – bilete og illustrasjonar

Det er brukt illustrasjonar i 28 av leseopplæringstekstane til Salto. I ein leseopplæringstekst er det brukt både illustrasjon med teikning og bilete, sjå figur 24. Her er det bilete av ein båt som synk og eit bilete av ei strand i bakgrunnen. Det er blant anna teikna nokre fuglar, personar og søppel på stranda. Teksten er plassert under illustrasjonane med kvit bakgrunn. Til teksten er der eit lyttesymbol, der ein får høyre teksten høgt. På nokre digitale einingar er det slik at ein ikkje ser heile illustrasjonen når ein skal lese teksten. Eg har valt her å zoome ut slik at ein ser både illustrasjonane og teksten saman når eg viser til leseopplæringstekstane til Salto.



Figur 24 Leseopplæringstekst nummer 7 på Salto.

Illustrasjonane i Salto støttar innhaldet på leseopplæringstekstane i gruppe 1 i mindre grad enn i gruppe 2 og 3. Figur 25 viser eit døme på dette. Ein ser såleis ein til dels liten samanheng mellom illustrasjonen og innhaldet i differensieringstekstar gruppe 1. I gruppe 2 er det ein større samanheng. Her støttar illustrasjonen opp med teikning av ein katt, Alf, haren, piggsvinet og ein basar. Tekstar i differensieringsgruppe 3 omhandlar i tillegg til det som blir nemnt i tekst i gruppe 2 ekornet nøtteliten som også blir illustrert klatrande i eit tre.

Norsk Salto 1 A → A og N

Tipass

Alf Prøysen

Om innholdet

Snakk om bildet

Les teksten sammen

Snakk om ordene

Sjernetekst

Månetekst

Soltekst

Oppgave

Øveord

Are
★
avis
vase
Are ler.
Are ser Sara.

Alf Prøysen skrev sanger og fortellinger.
Sangene handler ofte om dyr.
Vi kan kjenne oss igjen i dyrene.
Nøtteliten somler og tøyser på skoleveien.
Bolla Pinnsvin synes det er veldig fint på skolen.
Alf Prøysen skrev også fortellinger om Teskjejerringa.
Hun kan bli så ilta som ei teskje.

Alf var en dikter.
Han diktet om katten.
Alf diktet om haren.
Han diktet om piggsvinet.
Han diktet Basarvisa.

Figur 25 Leseopplæringstekst nummer 9 på Salto.

4.4.2 Drøfting: Bilete og illustrasjonar i leseopplæringstekstane

Leseopplæringstekstane til Skolen, Fabel og Salto inneheld gode og varierte dømer på samansette tekstar. Å nytte samansette tekstar i leseopplæringa er viktig fordi om ein aktiv brukar bilete og illustrasjonar kan ein i følge Engen (2003) skape inspirasjon til refleksjon, undring og læring sjølv om leseopplæringstekstane er enkle. Kompetansemåla i norsk i læreplanen for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2020) viser også til at elevane skal kunne lese samansette tekstar som inneheld blant anna skrift, bilete, teikningar, tal og andre uttrykksformer.

Bjerke og Johansen (2017) trekk fram av bilete og illustrasjonar er viktige modalitetar som skal vere ein integrert del av leseopplæringstekstane. Ser ein til Skolen har dei brukt berre illustrasjonar i tekstane. Det er brukt dei same illustrasjonane til dei tre tekstane i dei ulike differensieringsgruppene. Dette er med på at ein kan nytte illustrasjonane som utgangspunkt for samtale heile klassa. Dette viser Skjelbred (2003) er viktig for å gjere leseprosessen

enklare, og Haug (2020) viser også til at dette er med på å skape eit inkluderande læringsfellsskap som høver for alle uavhengig av differensieringsløype i leseopplæringa. Ein kan i følgje Bachmann og Haug (2006) også med eit slikt utgangspunkt ha felles klasseromssamtalar der ein kan snakke om innhald med utgangspunkt i illustrasjonane. Bjerke og Johansen (2010) trekk fram at bilete og illustrasjonar skal saman med teksten utgjere ein heilskap, og ein kan bruke desse til å skape refleksjon, undring og læring. Dette er også noko som Engen (2003) viser til. I hovudsak forsterkar og støttar Skolen sine illustrasjonar moglegheit for ei differensiert og inkluderande læring basert på innhaldet i tekstane i dei tre differensieringsgruppene, og kan føre til at heilskapen som Bjerke og Johansen (2017) trekk fram vert synleg. Likevel, det er tre av leseopplæringstekstane som i mindre grad støttar denne heilskapen. Illustrasjonane er med på å støtte eit samsvar med innhaldet i leseopplæringstekstane, noko Schallert (1980) viser til er med på å gjere leseprosessen enklare for elevar.

Plassering av illustrasjon og tekst peikar Bjerke og Johansen (2017) på som ein viktig faktor for å ikkje forstyrre lesaren. I Skolen er sjølvve teksten i leseopplæringstekstane plassert aleine i ei kvit boble. Dette er med på å skilje tekst og illustrasjon, og det blir såleis ikkje ein forstyrrende faktor når begge deler er tilstades. Der er også eit raudt lydikon til teksten, der ein får lest opp teksten. Både Mather og Wendling (2012) og Gjestsen og Lundetre (2020) peikar på at denne lydstøtta er ein viktig del av å differensiere leseopplæringa.

Fabel har brukt illustrasjonar i alle leseopplæringstekstar bortsett i frå ein tekst. I denne teksten er det brukt både bilete og illustrasjon. Det er brukt same illustrasjon og bilete til tekstane i differensieringsgruppe 1, 2 og 3. Illustrasjonane ser ut til å støtte i mindre grad innhaldet i leseopplæringstekstane for differensieringsgruppe 1. Dette gjer at dei elevane som les desse tekstane ikkje får den heilskapen Bjerke og Johansen (2017) trekk fram som viktig. Illustrasjonane gjev heller ikkje moglegheiter for ei klasseromsamtale, da dei ikkje er sambindande med dei tekstane i dei ulike differensieringsgruppene. Dette fører til at elevane i lita grad får ei støtte frå illustrasjonane til å forstå og utvikle ei før-forståing knytt til innhaldet i leseopplæringstekstane, jamfør Skjelbred (2003) og Schallert (1980). Ved at illustrasjonane i liten grad støttar innhaldet i dei tre differensieringsgruppene som heilheit, støttar det heller ikkje opp mot det inkluderande læringsmiljøet som Bachmann og Haug (2006) og Haug (2020) viser til. Men ein kan i staden bruke desse illustrasjonane til refleksjon, undring og læring slik som Engen (2003) viser til.

Ser ein til plassering av tekst (sjå figur 19), så er denne plassert i ei kvit gjennomiktig boble over illustrasjonane. Bjerke og Johansen (2017) trekk fram at dette kan verke som ein forstyrrende faktor for lesaren. I Fabel er det slik som i Skolen eit lydikon til teksten, der ein får lest opp teksten. Denne lydstøtta er av forskarar argumentert som viktig støtte for leseopplæring, og for moglegheit til ei differensiert leseopplæring (Mather & Wendling, 2012; Gjestsen & Lundetre, 2020).

Salto har slik som læreboka Fabel brukt illustrasjonar i alle leseopplæringstekstane bortsett frå ein tekst, der det er brukt både teikning, illustrasjon og bilete. Det er her slik som ved Fabel at illustrasjonane støttar opp mot innhaldet i differensieringstekstar gruppe 2 og 3, og støttar i liten grad tekstane i differensieringsgruppe 1. Slik som ved Fabel påverkar dette både leseprosessen (Skjelbred, 2003; Schallert, 1980) og moglegheitene for klasseromssamtaler og eit inkluderande læringsmiljø med utgangspunkt i leseopplæringstekstane (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2020). Men ein kan slik som ved Fabel, bruke illustrasjonane til refleksjon, undring og læring jamført Engen (2003).

Tekstane i læreboka Salto er plassert under illustrasjonane med ein kvit bakgrunn. Dette gjer at ein ikkje ser illustrasjonen når ein les, og det kan påverke støtta ein elev får av illustrasjonane i leseprosessen slik som Schallert (1980) viser til kan vere viktig i ei leseopplæring. Det er i lesetekstane til Salto, slik som med dei to andre lærebøkene, eit lyttesymbol der elven kan få teksten lest opp – og som nemnt tidlegare så kan dette vere ein viktig del av å differensiere leseopplæringa (Mather & Wendling, 2012; Gjestsen & Lundetre, 2020).

4.5 Innhald i leseopplæringstekstane – og moglegheiter for differensiering

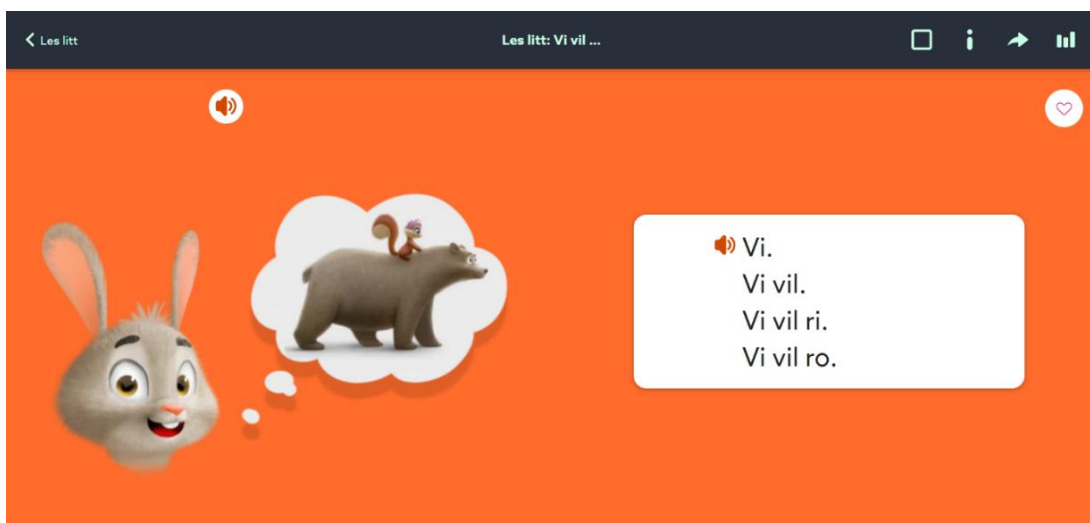
I denne delen av oppgåva vil eg studere korleis innhald og tema i dei tre lærebøkene kan gje rom for differensiering av leseopplæringstekstane. Her vil eg trekkje fram blant anna hovudtema i leseopplæringstekstane, kjenneteikn, gjentakande tema, likskapar og forskjellar mellom nivå på innhald og tema. Eg skal til dømes sjå på om det er ein progresjon i innhaldet, om ein kan skape felles klasseromssamtalar ut ifrå dei ulike nivåa saman, og om differensiering av innhaldet kan gje rom for motivasjon og leseglede for elevgruppa.

4.5.1 Resultat: Innhald i leseopplæringstekstane

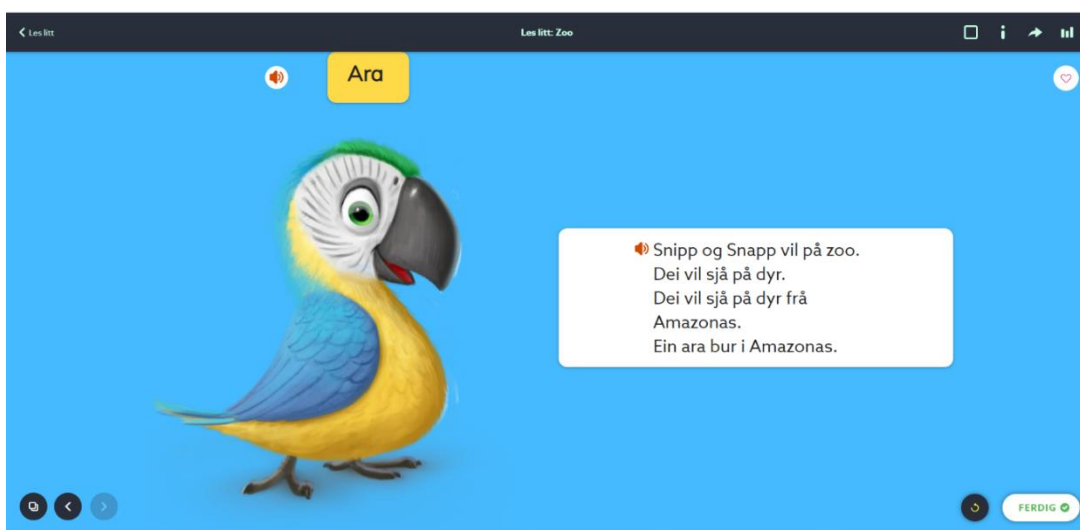
4.5.1.1 Differensieringstekstar gruppe 1

Skolen gruppe 1 - innhald

Leseopplæringstekstane i differensieringsgruppe 1 til læreboka Skolen har eit kjenneteikn med eit gjentakande tema som er dyr i lesetekstane. I elleve av tekstane blir eit dyr nemnt. Det er Snipp (er eit ekorn), Snapp (er ein hare) og Snute (er eit piggsvin) som er figurane. Skolen brukar desse som hovudkarakterar. Figur 26 viser eit døme der ein har to av desse figurane; Snipp og Snapp. Figur 26 omhandlar Snipp og Snapp som vil på besøk i zoo. Tekstane består av enkle handlingar, og det er ein progresjon i mengda av innhald. På figur 26 og 27 kan ein sjå eit døme på denne progresjonen, der figur 26 er leseopplæringstekst nummer fem, medan figur 27 er leseopplæringstekst nummer 14.



Figur 26 Leseopplæringstekst nummer 5 på Skolen.



Figur 27 Leseopplæringstekst nummer 14 på Skolen.

Handlingane i dei ulike tekstane følgjer ein progresjon og blir meir og meir meiningsberande, og står i ein samanheng. Her er fem tekstar som omhandlar berre ord knytt til grafema X, Z, Q, W og Z. (Sjå gjerne vedlegg 9 for døme).

Fabel gruppe 1 - innhald

Fabel sine leseopplæringstekstar i gruppe 1 har eit kjenneteikn med at dei består av ei kort og enkel handling over ei setning. Her er liten progresjon i mengda av innhaldet, men det er ein variasjon av tema som blir presentert. Det er gjentakande at innhaldet og tema handlar om ulike personar. Eit døme på dette blir vist i figur 28. Denne teksten omhandlar Leo som ror.




Figur 28 Leseopplæringstekst nummer 3 på Fabel.

Salto gruppe 1 - innhald

Leseopplæringstekstane i gruppe 1 til Salto har ein liten progresjon i mengda av innhald. Eit kjenneteikn er at innhaldet er knytt til grafemet elevane skal lære. Til innlæringa av «N» omhandlar teksten ord med denne bokstaven saman med enkle setningar med desse orda, sjå figur 29 under som omhandlar Noa og Nina som ser ei nise. Det er gjentakande at ein eller fleire personar gjer ei handling saman. Her er tre tekstar som har dyr som tema.

Norsk Salto 1 A → A og N

Tilpass



Noa og Nina

Om innholdet

Snakk om bildet

Les teksten sammen

Snakk om ordene

Sjernetekst

Månetekst

Soltekst

Oppgave

Øveord

Noa

Nina

nise

Noa ser.

Noa ser en nise.

Figur 29 Leseopplæringstekst nummer 10 på Salto.

4.5.1.2 Differensieringstekstar gruppe 2

Skolen gruppe 2 - innhald

Eit kjenneteikn på leseopplæringstekstane i gruppe 2 er at dei byggjer vidare på tekstane i gruppe 1. Dyr er eit gjentakande tema, og ein ser at innhaldet blir auka i vanskegrad. Figur 30 viser eit døme på dette. Denne viser leseopplæringstekstane på dei tre ulike gruppene samla. Her ser ein at det er ein progresjon mellom gruppene, og når ein kjem til tekstar i differensieringsgruppe 2 blir to setningar frå gruppe 1 sett saman, samt at det blir lagt på ei setning.

Til lærar: Førelsing og oppgaver til lesestekstar

Til lærar: Eg ser

Nivå 1

Eg ser ein bil.
Eg ser ei pil.
Eg ser eit hus.
Eg ser ei mus.
Eg ser ei ku.
Kva ser du?

Nivå 2

Eg ser ein bil og ei pil.
Eg ser eit hus og ei mus.
Eg ser ei ku.
Eg ser mange ting.
Kva ser du?

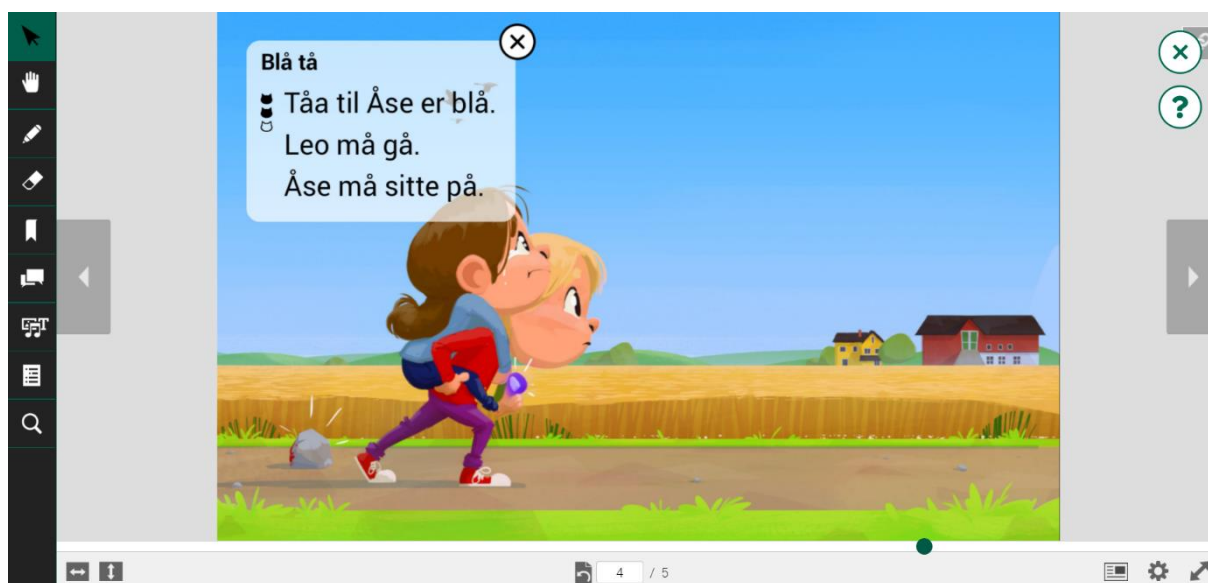
Nivå 3

Auga våre tryllar.
Dei tryllar ting inn i hovudet vårt.
Eg ser ein bil og ei pil.
Eg ser eit hus og ei mus.
Eg ser ei ku.
Eg ser mange ting.
Kva ser du?

Figur 30 Leseopplæringstekst nummer 8 på Skolen.

Fabel gruppe 2 - innhald

Tekstane for differensieringsgruppe 2 i Fabel består av korte setningar knytt til temaet. Eit kjenneteikn er at desse ofte omhandlar ein person, og det det er ulike personar som tekstane omhandlar. Ein ser at det er ein variasjon av tema som blir presentert i leseopplæringstekstane. Det er liten samanheng mellom setningane, som gjer at innhaldet blir oppstykkka. Figur 31 viser eit døme om Åse og Leo. Her ser ein i illustrasjonen at Åse har ei blå tå. Leo går og Åse må sitje på ryggen. Dette blir fortalt i teksten, men det er ikkje noko meir informasjon eller samanheng mellom setningane.




Figur 31 Leseopplæringstekst nummer 12 på Fabel.

Salto gruppe 2 - innhald

Tekstane for differensieringsgruppe 2 i Salto har ein større samanheng i innhaldet og tema. Eit gjentakande tema er at ein eller fleire personar gjer ei handling saman. Eit døme på dette ser ein i figur 32. Her bygg innhaldet i setningane på kvarandre. Det er også brukt faktatekstar i fire av leseopplæringstekstar, sjå døme om Ymer på figur 33.

Norsk Salto 1 A → A og N

Tilpass



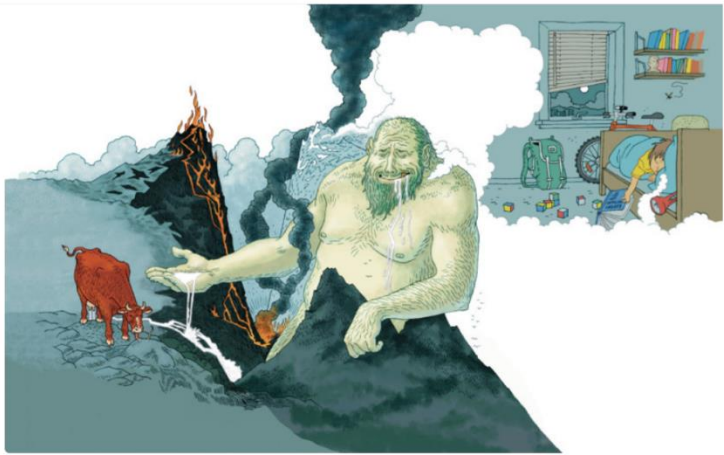
Noa og Nina

- Om innholdet
- Snakk om bildet
- Les teksten sammen
- Snakk om ordene
- Stjernetekst
- Månetekst**
- Soltekst
- Oppgave
- Øveord

Noa venter.
 Noa venter på ferie.
 Nina venter også.
 De venter sammen.
 Om fem minutter er det ferie!

Figur 32 Leseopplæringstekst nummer 10 på Salto.

Norsk Salto 1 A → H og Y



Trym leser ei bok om Ymer.
 Ymer var en jotun.
 Ymer hadde ei ku.
 Kua hadde melk.
 Ymer drakk melk fra kua.

Figur 33 Leseopplæringstekst nummer 20 på Salto

4.5.1.3 Differensieringstekstar gruppe 3

Skolen gruppe 3 - innhald

Tema i tekstane for gruppe 3 er slik som tekstane i gruppe 2, men det er ei auka vanskegrad, og innhaldet er meir utbygt. Dyr er eit kjenneteikn på gjentakande tema i tekstane. Figur 34

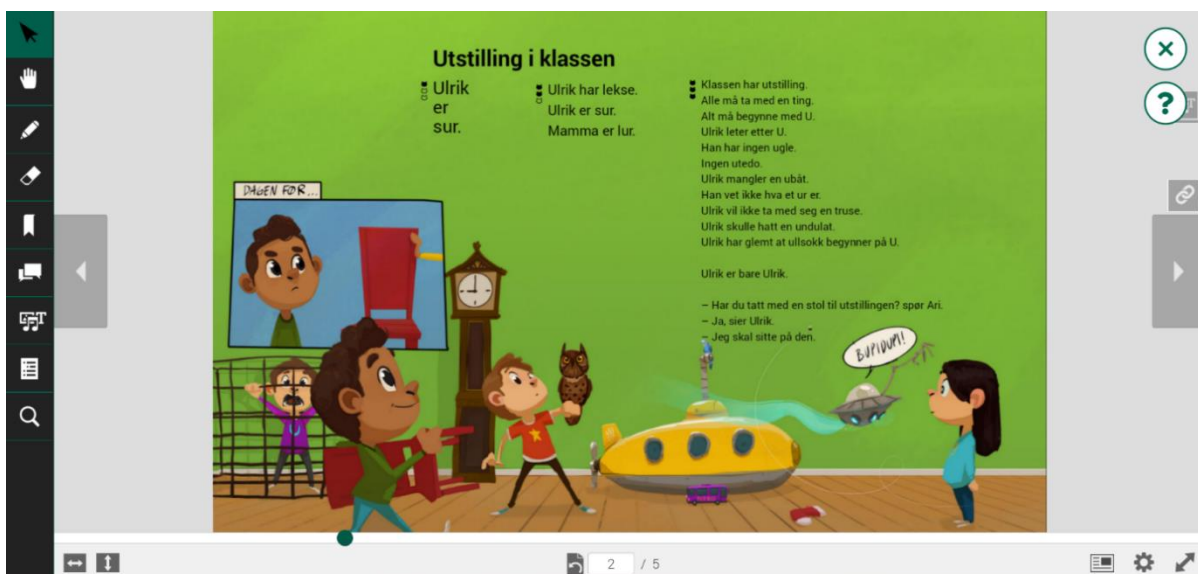
viser til at leseopplæringstekstane i gruppe 3 inneheld setningane frå gruppe 1 og 2, saman med meir utfyllande informasjon i tillegg.

Til lærar: Forlesing og oppgaver til lesetekstar	Til lærar: Celine og Carl		□ i →
Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	♥
Celine og Carl. Dei vil ha taco. Dei vil ha chips. Dei vil ha cola. Dei vil kose seg.	Celine og Carl. Celine og Carl vil ha mat. Dei vil ete taco, chips og cola. Celine likar taco. Carl likar chips. Dei vil ha cola også. Dei vil kose seg.	Celine og Carl. Celine og Carl er sultne. Dei har lyst på taco, chips og cola. Celine elsker taco. Carl elsker chips. Begge to vil ha cola også. No skal vi kose oss!	

Figur 34 Leseopplæringstekst nummer 11 på Skolen.

Fabel gruppe 3 - innhald

Innhaldet i Fabel sine leseopplæringstekstar i gruppe 3 er meir samanhengande og utbygd enn tekstane i differensieringsgruppe 1 og 2. Figur 35 viser ein leseopplæringstekst i gruppe 1, 2 og 3. Her ser ein at teksten er meir utbygd, og at innhaldet har fått eit stor framgang. Eit kjenneteikn er at tekstane omhandlar ofte ein person, og tema som er presentert er varierte. Det er også ulike personar som tekstane omhandlar.



Figur 35 Leseopplæringstekst nummer 15 på Fabel.

Salto gruppe 3 - innhald

Innhaldet i leseopplæringstekstane til Salto i gruppe 3 har ein større samanheng, og er auka vanskegrad i forhold til tekstane i gruppe 1 og 2. Eit kjenneteikn er at tekstane omhandlar ofte ein eller fleire personar i ulike samanhengar. I gruppe 3 er det fire faktatekstar. Figur 36 viser korleis ein av desse faktatekstane utartar seg frå gruppe 2 til gruppe 3. Ser ein til gruppe 1 er dette ikkje ein faktatekst. I gruppe 3 ser ein at faktasetningane får meir utfyllande innhald enn det gjer i tekstane frå gruppe 2, og det er ein større samanheng mellom innhaldet i setningane for tekstane i gruppe 3 enn gruppe 2.



Norsk Salto 1 A → A og N

Tilpass

Alf Prøysen

Om innholdet

Snakk om bildet

Les teksten sammen

Snakk om ordene

Stjernetekst

Månetekst

Soltekst

Oppgave

Øveord

Are
avis
vase
Are ler.
Are ser Sara.

Alf Prøysen skrev sanger og fortellinger.
Sangene handler ofte om dyr.
Vi kan kjenne oss igjen i dyrene.
Nøtteliten somler og tøyer på skoleveien.
Bolla Pinnsvin syns det er veldig fint på skolen.
Alf Prøysen skrev også fortellinger om Teskjejerringa.
Hun kan bli så lita som ei teskje.

Alf var en dikter.
Han diktet om katten.
Alf diktet om haren.
Han diktet om piggsvinet.
Han diktet Basarvisa.

Figur 36 Leseopplæringstekst nummer 9 på Salto.

4.5.2 Drøfting: Innhald i leseopplæringstekstane – og differensiering

Skjelbred (2003) har framheva i tidlegare studiar at innhaldet i leseopplæringstekstane varierer, og at det kan vere vanskeleg å skape ein samanheng i innhaldet i dei nivådelte leseopplæringstekstane. Dette er resultat denne studien kan sjå igjen i ulik grad relatert til innhaldet i leseopplæringstekstane i gruppe 1 i dei tre analyserte lærebøkene. Skolen sine leseopplæringstekstar i gruppe 1 består av enkle handlingar med dyr som gjentakande tema. Det er ein progresjon i mengda av innhald der ein har ein progresjon i handlingar som er meiningsberande og står i ein samanheng. Ser ein til Fabel i gruppe 1 består leseopplæringstekstane av ei kort handling på ei setning som ofte omhandlar personar. Det er liten progresjon i mengda av innhald. Skolen sine leseopplæringstekstar i gruppe 1 har slik som Fabel, ein liten progresjon i mengda av innhald. Gjentakande tema er personar i ei handling. Innhaldet i leseopplæringstekstane består fyrst av einskilde ord knytt til grafemet

eleven skal lære, deretter blir desse orda brukt i enkle setningar. Innhaldet i leseopplæringstekstane i gruppe 1 til Fabel og Salto har såleis eit preg av at dei er det Bjerke og Johansen (2017) kallar øvingstekstar. Desse tekstane blir brukt for å øve på grafem, og skal vere slik at eleven klarer å avkode teksten. Dette gjer at innhaldet og formidlinga og arbeidet med leseforståing i tekstane i gruppe 1 ikkje står i fokus. Ser ein til formelen for lesing er leseforståing ein viktig del av avkodingsprosessen, og om ein manglar denne viser Salen (2003) til at ein kan mangle føresetnadane for å lese. Traavik og Alver (2008) framhevar at det er viktig at ein ikkje gløymer leseforståinga når ein skal differensiere leseopplæringa. Dei viser til at gjennom den syntetiske leseopplæringsmetoden blir innhaldet i leseopplæringstekstane lite meiningsberande for elevane og tekstane kan opplevast som kjedelege. Det kan også føre til ei utfordring for elevane, der ein ikkje får utvikle varierte lesestrategiar på grunn av at elevane ikkje møter varierte leseopplæringstekstar. Men det er viktig at ein også her ser på at forskning viser at elevar som har brukt gamle ABC-bøker med ei syntetisk leseopplæringsmetode leste betre enn dei elevane som hadde ei analytisk leseopplæringsmetode jamført Bostrøm, Klint og Elbro (1999).

Læreboka Skolen har ei blanding av øvingstekstar og samanhengande tekstar. Dette gjer at elevane som les tekstar i gruppe 1 også får oppleve tekstar der dei kan trekkje slutningar og kunne lese mellom linene. Roe (2014) og Bjerke og Johansen (2017) viser til at dette er med på at elevane får ei kjensle av å lukkast og det kan skape leseglede og leselyst. Roe (2014) viser også til at dette er viktig å tenkje på når ein skal differensiere leseopplæringstekstar. Dette fordi at elevar som til dømes har lærevanskar og lesevanskar ofte har store utfordringar knytt til motivasjon. Ved å få oppleve ulike tekstar med utgangspunkt i lese- og skrivenivå kan det gi moglegheiter for å lukkast med å knekke lesekode og skape lesemotivasjon. Ser ein til teori av Helgevold (2005), så trekk ho fram at ved å tilpasse tekstane etter eleven sitt dugleiksnivå er det med på å skape ei positiv haldning til lesing fordi ein meistrar lesinga.

Bjerke og Johansen (2017) framhevar at elevane treng ei heilskapleg lese- og skriveopplæring der ein får møte leseopplæringstekstar med eit innhald som gjev mening og opplevingar, sjølv om ein ikkje har automatisert lesinga. Dette ser ein igjen i leseopplæringstekstane i gruppe 2 i denne studien. Desse syner ei vending mot leseopplæringstekstar som er meir samanhengande i innhald. Skolen sine leseopplæringstekstar byggjer til dømes vidare på innhaldet på leseopplæringstekstane frå gruppe 1. Ein ser at innhaldet blir auka, og setningane som er brukt i gruppe 1 blir sett saman og det blir vidare lagt til informasjon og ei ny setning i fleire av tekstane. Fabel sine leseopplæringstekstar i gruppe 2 bygg slik som Skolen vidare på

tekstane i gruppe 1, men her er det er liten samanheng mellom setningane som gjer at innhaldet blir oppstykk. Leseopplæringstekstane til Salto i gruppe 2 har liten samanheng med tekstane i differensieringstekstar gruppe 1, og kompliserer såleis på moglegheita for felles samtale i klassa (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2020). Tekstane i gruppe 2 har ein større samanheng i innhald og tema enn lesetekstane i differensieringsgruppe 1, og innhaldet i setningane bygg på kvarandre. Ein ser at i gruppe 2 er det mogleg å trekkje slutningar samt å lese mellom linene, dette framhevar både Roe (2014) og Bjerke og Johansen (2017) som viktig for lesemotivasjonen og kjensla av å lukkast med lesing. Dette påverkar også leseforståinga positivt som både Salen (2003) Bjerke og Johansen (2017) og Traavik og Alver (2008) viser til er ein viktig del av lesinga.

Salen (2003, s. 58-59) trekk fram at ein må vere merksam på dei elevane som har forstått det alfabetiske prinsippet, og såleis sørge for at ein differensierer leseopplæringstekstane slik at ein sikrar at den einskilde eleven får ei fagleg utfordring for å utvikle seg som lesar. Dette kan ein sjå at det er tatt høgd for i differensieringstekstar i gruppe 3. Leseopplæringstekstane i gruppe 3 hjå alle dei tre lærebøkene har eit meir utbygt innhald, og tekstane er meir komplekse og samanhengande. Fabel har ein spesielt stor utvikling av tekstkompleksitet sett i lys av dei kategoriane eg har analysert i gruppe 3 i forhold til tekstar gruppe 1 og 2. For å kunne avkode tekstane i gruppe 3 må ein her ha nådd den siste fasa i leseutviklinga, den ortografiske lesinga, som Aske (2006) viser til er sjølve kjernen i leseutviklinga. Her brukar ein ikkje lengre all energi på å avkode og stave seg gjennom orda, og Høien (2003) viser til at ein kan fokusere på leseforståinga og innhaldet i teksten når ein les.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2020) viser til at elevane skal møte tekstar av ulik sjanger. Ser ein til dei tre lærebøkene er Salto den einaste læreboka som legg opp til leseopplæringstekstar som er faktatekstar. Salto har fire faktatekstar i differensieringstekstar gruppe 2 og gruppe 3. Gjennom at elevar får oppleve ulike tekstar som har eit meningsfullt innhald, er det med på å skape lesemotivasjon og leseglede slik som Roe (2014) og Bjerke og Johansen (2017) viser til. Lesemotivasjon er som nemnt tidlegare ein sentral del av å lese jamført formelen for lesing (Bjerke og Johansen, 2017). Guthrie (2007) trekk også fram at variasjon og valmoglegheiter er viktig motivasjonsområder i leseopplæringa.

Kverndokken (2013) forklarar at ved å dele leseopplæringstekstane i nivå får ein moglegheita til å skape felles tekstsamtalar på tross av lesedugleik. Dette gjennom at ein elev kan fyrst til dømes lese teksten i differensieringstekstar gruppe 1, for så å lese teksten som høyrer til

gruppe 2. Då er det lettare å lese teksten i gruppe 2, fordi då har eleven fått ei før-forståing av innhaldet, og teksten inneheld ofte like ord og i nokre høve like setningsstrukturar. For å arbeide med ei differensiert opplæring kan ein også bruke tekstane som oppgåver der ein har ei komparativ lesing for å samanlikne dei ulike nivåa etter kriterium. Dette kan ein bruke i alle dei tre lærebøkene. Dette gjev ulike rom for å differensiere tekstane og elevane får i tillegg noko å strekke seg etter. Dette står i stil med Vygotsky (1982) sin teori om «nærmaste utviklingszone».

4.6 Oppsummering av studien sine resultat

Formelen for lesing «lesing = avkodning x forståing x motivasjon» (Bjerke & Johansen 2017) er ein sentral del når ein skal samanlikne funna i denne studien. Salen (2003) viser til at om ein av desse faktorane i formelen for lesing manglar har ein ikkje føresetnadane for å kunne lese. Under vil eg samanlikne funna i studien med utgangspunkt i denne formelen og ut frå studien si problemstilling og delspørsmål:

«Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale lærebøker i begynnaropplæringa oppbygd med tanke på differensiering?»

Delspørsmål:

- 1) Korleis er grafemprogresjonen, og kor mange grafem blir brukt i leseopplæringstekstane?*
- 2) Korleis vert ord, stavingar og setningar representert i leseopplæringstekstane, og korleis kjem dette til syne som ein progresjon for leseutviklinga?*
- 3) Korleis er leseopplæringstekstane sett saman med illustrasjonar, bilete og plassering av tekst?*
- 4) Kva er kjenneteikn ved innhaldet til leseopplæringstekstane på dei ulike differensieringsnivåa?*

4.6.1 Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale lærebøker oppbygd med tanke på differensiering i begynnaropplæringa?

Tomlinson og Imbeau (2010) trekk fram at differensiering kjem av ei effektiv og løypande vurdering av behovet til eleven. Når ein skal velje leseopplæringstekstar til elevane er dette

viktig å tenkje på. Ingen av leseopplæringstekstane i dei tre lærebøkene er heilt like, noko som fører til at elevane kan variere mellom å bruke ulike differensieringstekstgrupper om ein får litt ekstra støtte, jamført teorien om «den nærmaste utviklingssona» til Vygotsky (1982). Her kan ein elev lese ein tekst som høyrer til differensieringstekstgruppe 1 i ei lærebok, og lese ein tekst som høyrer til differensieringstekst gruppe 2 i ei anna lærebok. Dette på grunn av dei ulike kvalitetane til dei einskilde tekstane.

Elevane er i ein utviklingsprosess som krev at ein får tekstar som er tilpassa det eleven skal trene og utvikle seg på (jamført Salen, 2003; Bjerke & Johansen, 2017; Frith, 1985; Spear-Swerling & Sternberg, 1994; Frost, 2003), difor er det viktig at lærebøkene legg opp til varierte leseopplæringstekstar og ulike nivå. Dette står i tråd med den indre pedagogiske differensieringa som Klafki (2001) forklarar, der differensieringa ikkje skal omfatte langvarige gruppeinndelingar eller nivåval på bakgrunn av einsarta føresetnadar hjå eleven, men ein skal ha løypande vurderingar som skal danne grunnlag for differensieringa. Lundetre og Walgermo (2015) vektlegg at ein har ulike behov i leseopplæringa. Dette legg dei tre lærebøkene til rette for gjennom at dei har ulike nivå på tekstane, og dei legg til rette for ulik leseutvikling og lesenivå. Ein må vurdere til kvar elev kva som er best etter deira evner og føresetnadar, jamført opplæringslova (1998, §1-3). Ser ein til differensieringstekstar i gruppe 1 på dei tre lærebøkene kan til dømes Skolen ha for mange ord for at ein elev klarer å avkode teksten, medan Fabel har for lite innhald og er for kort, og Salto kan bli for keisamt på grunn av at det er berre enkle ord fyrst og deretter to enkle setningar. Men Skolen kan også vere spennande fordi ein får møte tekstar med meining og samanheng, Fabel kan opplevast som morosam fordi ein får lese ei fullstendig setning med meining, og Salto kan vere motiverande fordi ein les ein lengre tekst der ein kan avkode alle orda og ein får møte to heile setningar. Leseopplæringstekstane støttar såleis ulike behov og gjev difor ulike rom for å differensiere leseopplæringa. Her må ein velje leseopplæringstekstar til elevane ut ifrå elevane sine behov og dei ulike moglegheitene som tekstane gir, slik som Lundetre og Walgermo (2015) framhevar. Christophersen (2004) og Briselid (2006) viser til at det er ein lite hensiktsmessig undervisningskontekst for elevane om ein brukar ei felles lærebok for alle elevane, difor er det viktig at ein differensierer og brukar ulike nivåinndelingar og dei moglegheitene lærebøkene gjev for differensiering og tilpassing gjennom ulike leseopplæringstekstar.

Skolen har lagt opp lesenivåa på ein slik måte at ein kan ha felles klasseromssamtaler om innhald, ord i teksten og illustrasjonar for eit inkluderande læringsmiljø, slik som Haug (2020) og Bachmann og Haug (2006) viser til. Dette kan ein også sjå i samanheng med Tomlinson og

Imbeau (2010) som trekk fram at alle elevar skal ha læringsaktivitetar som er like interessante og engasjerande, samt gje lik forståing og dugleikar, sjølv om oppgåvene er tilpassa den einaskilde. Gjennom å ha eit meiningsfullt innhald og gode og støttande illustrasjonar som ein kan bruke som utgangspunkt for ei klasseromssamtale og oppgåver, kan ein gje elevane ei lik forståing og skape ei felles interesse om same tema, men med variasjonar i tekstkompleksitet. Studien finn at ved bruk av Fabel og Salto sine leseopplæringstekstar har ein ikkje det same grunnlaget for å danne eit felles arbeid for elevmangfaldet i gruppa. Dette på grunn av at innhaldet på leseopplæringstekstane i gruppe 1 er i stor skilnad til innhaldet i lestekstane for gruppe 2 og 3. Dette gjer at elevane her ikkje har det same utgangspunktet for felles klasseromssamtaler i forbinding med å lese tekstane på ulikt nivå.

Dale og Wærness (2003) viser til sju differensieringskategoriar. To av desse er spesielt sentrale i arbeidet med å studere desse lærebøkene. Differensieringskategori nummer tre som er nivå og tempo er eine kategorien. Denne kategorien er ein sentral del av differensiering av leseopplæringstekstane, på grunn av at ein delar tekstane i nivå, samt at elevane har ulikt tempo i lesinga. Her viser Dale og Wærness (2003) til at elevane kan arbeide med det same temaet i ei differensiert opplæring, men ein kan ha ulike oppgåver, nivå og tidsaspekt. Å gjere denne tilpassing er viktig fordi elevane kan i følgje Helgevold (2005) skape ei positiv haldning til lesing fordi ein meistar lesinga. Dei tre lærebøkene i denne studien legg i ulik grad vekt på at innhaldet mellom dei tre nivåa skal vere like. På ulike måtar legg lærebøkene såleis til rette for at ein kan skape positive haldningar til lesing gjennom at dei gjev ulike rom for differensiering. Skolen legg opp til at innhald og tema skal vere likt, medan Fabel og Salto har i mindre grad samsvar på innhald mellom tekstar i differensieringsgruppe 1 og gruppe 2, og større samsvar på innhald mellom tekstar i gruppe 2 og gruppe 3.

Ser ein til Dale og Wærness (2003) sin differensieringskategori nummer seks om arbeidsmåtar og arbeidsmetodar så legg lærebøkene opp til at ein kan arbeide på mange måtar og bruke ulike metodar. Ser ein til dei tre lærebøkene som er analysert i denne studien så har dei leseopplæringstekstar som er nivådelte med ulik vanskegrad, og lyd støtte på alle tekstane. Dette er med på å tilpasse og gje like føresetnadar for å kunne arbeide og utvikle leseforståing, slik som Mather og Wendling (2012) og Gjesten og Lundtre (2020) viser til er viktig for at alle elevane har moglegheit for å kunne få med seg innhaldet i tekstane og øve på leseforståing. Her er det viktig å påpeike at læreboka er ein peikepinn og ressurs i leseopplæringa og at det er læraren som legg opp til arbeidsmåtar og arbeidsmetodar, ofte med utgangspunkt i læreboka. Bjerke og Johansen (2017) viser til in kritikk mot at lærarar er

for lærebokstyrt i undervisninga, og at dei følgjer den progresjonen læreboka legg opp til, i staden for ei lærarstyrt lærebok som Skjelbred (2014) beskriv som viktig for ei tilpassa opplæring. Her tilpassar læraren bruken av læreboka til både klassa og den einskilde eleven. Denne lærarstyrte lærarboka som Skjelbred (2014) beskriv er viktig å bruke mellom anna då ein i 2000 avvikla ordninga om utvalet som godkjenner læremiddel ein nyttar i skulen. Kverndokken (2013) og Bjerke og Johansen (2017) viser til at det er tanken om den lærarstyrte læreboka som førte til denne avviklinga. Dette heng også saman med Stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) der det blei metodefridom for lærarane, slik at ein kan differensiere og tilpasse undervisninga. Dette speglar seg også att i dei tre lærebøkene, gjennom at dei legg til rette for ei heilskapleg leseopplæring med både syntetiske- og analytiske leseopplæringstekstar. Å både få møte syntetiske- og analytiske leseopplæringstekstar er i følge Bjerke og Johansen (2017) viktig for å skape ei god og motiverande leseopplæringa. Salen (2003) viser også til at det er med på å gje større rom for å differensiere leseopplæringa.

Bjerke og Johansen (2017) viser til at ein i skulen må streve etter å leggje til rette for ei heilskapleg leseopplæring, der elevane kan møte leseopplæringstekstar som har eit innhald med meining som gir opplevingar sjølv om ein ikkje har automatisert lesinga. I denne heilskapen står Frost (2010) sin modell for grunnleggjande komponentar i ein interaktiv utviklingsprosess for lesing sentralt. Saman med formelen for lesing og motivasjonsområder som Guthrie (2007) har utarbeida, viser dette kompleksiteten av lesing. Der elevane utviklar leseforståinga ved å bruke ord, tekst og innhald i ein heilskap i leseopplæringstekstane, og viktigheita av motivasjon i leseprosessen.

Ser ein til heilskapen i leseopplæringstekstane til Skolen så har dette varierte leseopplæringstekstar, med eit variert og meiningsberande innhald og det er brukt illustrasjonar som støttar opp innhaldet og forstyrrar ikkje lesaren. Skolen legg i hovudsak opp til lengre tekstar og som inneheld fleire grafem i gruppe 1 enn tekstane i dei to andre lærebøkene. Ser ein til Sigmundson et.al (2017) må ein her ha i minne om at ved skulestart kan elevane færre enn halvparten av grafema. Her er det såleis viktig å kartlegge kva grafem kvar einskild elev kan og finne leseopplæringstekstar som er tilpassa dette. Skolen legg opp til ein fast og jamn progresjon frå differensieringstekstar gruppe 1 til gruppe 3. Ser ein til formelen for lesing støttar dette opp mot at ein kan skape ei leseforståing samt motivere elevane på grunn av at dei møter eit meiningsfullt innhald på eit nivå som er tilpassa lengda av tekstane, og at ein unngår å oppleve det «mus-i-mur»-språket som Kulbrandsen (2006)

forklarar ofte blir pregande i tekstar når ein har ein syntetiske leseopplæringstekst i begynnaropplæringa.

Fabel legg opp til ei heilskapleg leseopplæring der elevane i gruppe 1 møter ei meningsfull setning, der innhaldet utviklar seg i gruppe 2 og gruppe 3. Det er ei auke i progresjonen når det gjeld kor mange grafem, ord og setningar som er brukt i tekstane, samt kor mange og lange stavingsord som blir brukt frå gruppe 2 til gruppe 3. Dette kan ein sjå i samanheng med at elevar som les tekstar frå differensieringsgruppe 3 har forstått det alfabetiske prinsipp, og treng å utvikle leseforståing og leseflyt, samt å lese meningsfulle tekstar som gjev motivasjon, jamført Bruner (1960), Dahle (2003) og Lundetræ og Walgermo (2015). Ein ser også dette i samanheng med at det er vanskelegare å skape eit meningsfullt innhald i dei syntetiske leseopplæringstekstane, slik Bjerke og Johansen (2017) beskriv. Brukar ein formelen for lesing kan tekstane i gruppe 1 skape motivasjon og ein enkel form for leseforståing på grunn av at tekstane består av ei heilsetning. Dette kan skape større lesemotivasjon enn om det var fem einskilde ord i staden for ei heil setning, og ein får såleis ei viss form for innhald. Dette på grunn av at eleven møter ein tekst med enkle ord eleven har føresetnadar for å kunne avkode, og eleven kan skape ei forståing i innhaldet i denne setninga fordi den er enkel og oversiktleg. Illustrasjonane støttar i mindre grad innhaldet i leseopplæringstekstane i gruppe 1, og kan verke forstyrrende då teksten er plassert i ei gjennomiktig boble over illustrasjonane. Dette er eit paradoks, da dei elevane som kanskje strever mest med å knekke lesekoden får mindre støtte gjennom leseteksten som heilskap. Men ein kan også bruke illustrasjonane der eleven kan undre seg over og utdjupe vidare innhald i teksten som er vist for gruppe 2 og 3.

Salto legg opp til tekstar der det er eit preg av syntetiske leseopplæringstekstar i gruppe 1, og analytiske leseopplæringstekstar på gruppe 2 og 3. Dette gjer at det er vanskeleg å skape eit meningsfullt innhald i gruppe 1, jamført Bjerke og Johansen (2017). Det er ein jamn progresjon mellom dei tre ulike gruppene, med tanke på kor mange grafem, ord, setningar og stavingsord det er brukt i leseopplæringstekstane. Illustrasjonane og bileta støttar i hovudsak innhaldet i leseopplæringstekstane i gruppe 2 og gruppe 3. Ser ein til formelen for lesing er det enkle ord og setningar i gruppe 1, som gjer at eleven møter tekstar som kan gi mindre føresetnad for å trene på leseforståing. Trening på leseforståing møter ein derimot i differensieringstekstar i gruppe 2 og 3.

For å samle trådane i denne studien ser ein at dei tre lærebøkene legg opp til ei heilskapleg leseopplæring, der elevane skal møte både syntetiske- og analytiske leseopplæringstekstar.

Dette er viktig med tanke på funna i undersøkinga til Bostrøm, Kling og Elbro (1999), der ein fann at elevar som leste syntetiske leseopplæringstekstar leste betre enn dei som berre leste analytiske leseopplæringstekstar. Sjølv om denne undersøkinga viser at ein les betre er det viktig å trekkje fram sentrale faktorar ved lesing. To av desse faktorane er leseforståing og motivasjon. Dette er sentrale og avgjerande faktorar for at elevane skal ha leseglede og leselyst og er viktige for å utvikles eg som lesarar (Bjerke & Johansen, 2017; Guthrie, 2007, Salen, 2003; Bruner 1960). Engen (2003) viser også til at gjennom dei analytiske tekstane kan ein skape refleksjonar og undringar som er vanskeleg ved dei syntetiske leseopplæringstekstane. Dette viser viktigheita av at elevane møter varierte leseopplæringstekstar, der ein får oppleve leseglede og leselyst samtidig som ein får utvikle seg som lesarar som er tilpassa eiga leseutvikling.

5.0 Avslutning og implikasjonar for vidare forskning

Med utgangspunkt i problemstillinga «*Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale lærebøker i begynnaropplæringa oppbygd med tanke på differensiering?*» har eg funne ut at dei tre digitale lærebøkene har både ulike og like kvalitetar ved seg. Dei har ulike fokusområder for å skape moglegheiter og gjev ulike rom for å kunne differensiere leseopplæringa i begynnaropplæringa. Lærebøkene legg opp til ulik progresjon mellom dei tre gruppene av differensieringstekstar. Denne progresjonen omhandlar kor mange grafem som blir brukt i tekstane, kor mange ord og setningar som blir brukt, og progresjon i innhaldet.

Denne studien synleggjer viktigheita av, og kompleksiteten med at ein som lærar går i djupna på leseopplæringstekstane som er å finne i ulike lærebøkene. Dette gjer at ein som lærar må vere merksam på kva ein skal sjå etter når ein skal differensiere og velje leseopplæringstekstar til elevane på ein god måte, som skal gje rom for å skape både leseglede og leselyst for elevane. Resultat frå studien viser også at det er ein stor variasjon og ulike moglegheiter ved dei ulike lærebøkene, men ein kan ikkje seie at den eine læreboka er betre enn den andre. Dette på grunn av at alle elevar er ulike, og har ulike behov. Det at lærebøkene er oppbygd forskjellig er viktig for at ein kan ha ulike moglegheiter for å kunne differensiere for den enskilde elev og samstundes skape fellesskapslæring for heile klassa.

Denne studien viser også kor viktig det er å sette seg inn i korleis leseopplæringstekstane er oppbygd. Elevane skal møte ei heilskapleg leseopplæring med varierte leseopplæringstekstar som skal motivere for vidare lesing. Dette krev at ein som lærar klarer å velje tekstar som er tilpassa eleven sitt behov, og ein ser roma som lærebøkene legg opp til slik ein får ei god differensiert leseopplæring.

Gjennom at eg har studert korleis lærebøkene legg opp til differensierte leseopplæringstekstar har eg fått mykje kunnskap om kva som skal til for at eg som lærar kan gje rom for gode, differensierte og inkluderande leseopplæringstekstar i mitt klasserom.

Referansar

- Aschehoug Univers. (2019, September 24). *Norsk*. Henta frå Aschehoug Univers:
<https://aunivers.lokus.no/nn/marked/barneskole/laeremidler-1.-7/norsk>
- Aschehoug Univers. (u.d.). *Om Fabel 1-2*. Henta frå
(<https://aunivers.lokus.no/nn/fagpakker/norsk/fabel-1-2/om-fabel-1-2>)
- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa opplæring. Kva skjer i klasserommet?* (s. 85-112). Bergen: Caspar Forlag.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), s. 265-276.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bostrøm, I., Klint, D., & Elbro, C. (1999). *Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse?* København: Center for Læseforskning Københavns Universitet.
- Briseid, L. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cappelen Damm. (u.d.). *Skolen fra Cappelen Damm*. Henta frå Cappelen Damm:
<https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Skolen%20fra%20Cappelen%20Damm-154009>
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder i norsk grunnskole* (s. 101-117). Oslo: Universitetsforlag.
- Dahle, A. E. (2003). Ordlesing - fundamentet for god leseferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun, & N. N. Gabrielsen, *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 73-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engen, L. (2003). Å lese for å lære: Hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring? I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 305-319). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Engen, L., & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (Red.), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplærings på 1. trinn* (s. 24-28). Stavanger: Lesesenteret.
- Fauskanger, F., & Mosvold, R. (2014, april 24). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. Henta frå file:///C:/Users/sunved/Downloads/Fauskanger_Mosvold-2014_NPT.pdf
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Henta frå <file:///C:/Users/sunved/Downloads/FrithBeneaththesurfaceofdevelopmentaldyslexia.pdf>
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, E. (2015). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 15-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjestsen, Å., & Lundetræ, K. (2020, November 03). *Lydbok som redskap for læring*. Henta frå <https://www.uis.no/nb/lydbok-som-redskap-laering>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disabilities*. Henta frå <https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Guthrie, J. T. (2007). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gyldendal. (2020, April 8). *Salto i Skolestudio*. Henta frå <https://www.gyldendal.no/artikler/salto-i-skolestudio/>
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen, & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-40). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helgevold, L. (2005). "Eg lese mange bøger, allså". I A. Håland, *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 45-47). Stavanger: Lesesenteret.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *15*(9), 1277-1288.
- Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (s. 15-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jansson, B. K., Løvland, A., & Nohr, M. (2014). Digital kompetanse i norskfaget på barnetrinnet. I B. K. Jansson, H. Traavik, & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 135-158). Oslo: universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplige metoder*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*. Århus: Klim.
- Kobberstad, L., Gamlem, S., & Rogne, W. (2020). Begynnaropplæring i skriving med og utan nettbrett - læraren sitt utgangspunkt for tilpassa opplæring. I *Fjordantologien* (s. 265-284). Volda: Høgskulen i Volda.
- Kulbrandsen, L. I. (2006). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring (Meld. St. 16 (2006-2007))*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen (Meld. St. 31 (2007-2008))*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=4>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter— Ungdomstrinnet. (Meld. St. 22 (2010-2011))*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (2013). Læreboka i lys av tilpasset opplæring. I N. Askeland, E. Maagero, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster* (s. 63-82). Trondheim: Akademisk forlag.
- Kverndokken, K., & Solstad, T. (2002). *ABC-boka*. Oslo: Gyldendal.
- Lorentzen, R. T. (2013). Første leseopplæring i skolen. I J. Smith (Red.), *Norskdiraktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 248-261). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2015). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-171). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mangen, A. (2011). Multimodale tekster og multisensorisk lesing. Fenomenologiske og nevrovitenskaplige perspektiver på lesing i ulike grensesnitt. I J. Smith, E. S. Tønnessen, & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. (s. 63-80). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Martin, A., Razza, R. A., & Brooks-Gunn, J. (2012). Sustained attention at age 5 predicts attentions-related problems at age 9. *6*(36), 413-419.
- Mather, N., & Wendling, B. (2012). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. Hoboken: Wiley.
- Murphy, P. M., & Imrie, A. (2003). Implementing computers in a reading classroom. *14*, 123-166.

- Maagerø, E., & Tønnessen, E. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Noyes, J. M., & Garland, K. J. (2005). Students attitudes toward books and computers. *21*(2), 233-241.
- NSD. (2019, november 11). *Ny personopplysningslov. Her er de viktigste endringene*. Henta frå https://nsd.no/personvernombud/ledelse_administrasjon/20juli-endringer.html
- Oftedal, M. P. (2003). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun, & N. N. Gabrielsen, *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 43-72). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Salen, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen. Kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, M. (2018). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen? I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen- En forskningsbasert tilnærming* (s. 91-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schallert, D. L. (1980). The role of illustrations in reading comprehension. I R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Red.), *Theoretical issues in reading comprehension* (s. 503-524). Hillsdale NJ: LEA.

- Sigmundsson, H., Eriksen, A. D., Ofteland, G. S., & Haga, M. (2017). Letter-Sound Knowledge: Exploring Gender Differences in Children When They Start School Regarding Knowledge of Large Letters, Small Letters, Sound Large Letters, and Sound Small Letters. *Frontiers in psychology*. Henta frå <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01539>
- Skjelbred, D. (2003). ABC-boka, ei bok for leseopplæring og leseoppseding. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metode i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 128-166). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skjelbred, D. (2013). ABC-boka i skolens lese- og skriveopplæring. I H. Traavik, & B. Jansson (Red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 55-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2014). Læringsressurser: vurdering og bruk. I B. K. Jansson, & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 291-302). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolen. (u.d.). *Norsk. Til lærar*. Henta frå https://skolenmin.cdu.no/_/1-trinn/norsk-5d6678b6b641910040fb30e9-5f326601ef25fa19101036a2?showIntro=true
- Skriftlig.no*. (u.d.). Henta frå Lesbarhetsindekt. Hvor lett er det å lese det du skriver?: <https://www.skriftlig.no/lik-kalkulator/>
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*(58), 65-79. Henta frå <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475217304565?via%3Dihub>
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The roat not taken: An integrative Theoretical Model of Reading Disability. *27*(2), 91-103.
- Stangeland, E. B., & Færevaaag, M. K. (2015). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lukkes med lseing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing A Differentiated Classroom*. Virginia: Alexandria.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipp for*. Henta frå <https://www.udir.no/kl20/overordnet-del/?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 05 12). *PIRLS 2016: Godt nytt!* Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/kl20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Vygotsky, L. (1982). *Tænkning og Sprog*. København: Hans Reitzel.

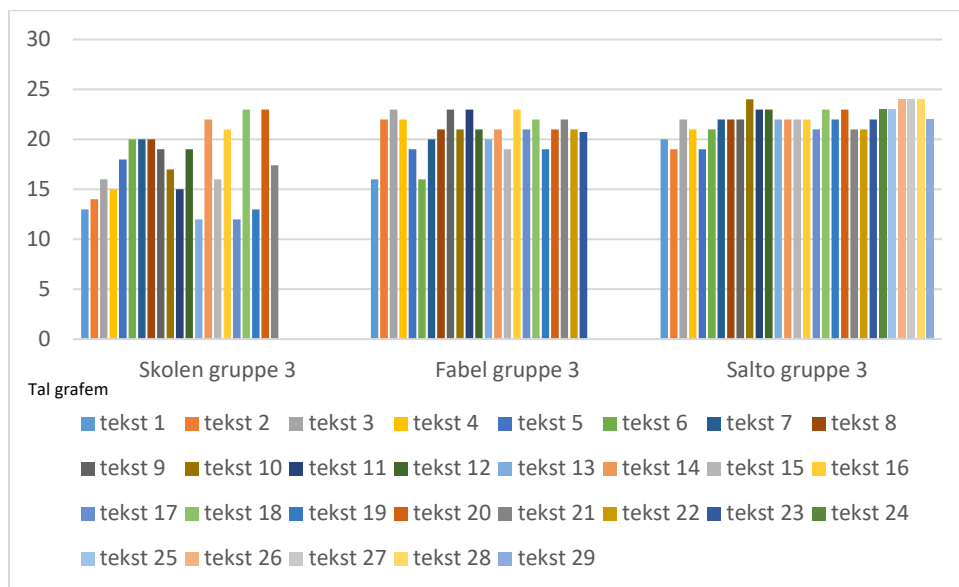
Vedlegg 1

Utsnitt av kodeskjema til differensieringstekstar gruppe 3 – Skolen.

<i>Tekst- nummer</i>	<i>Ord</i>	<i>Setning</i>	<i>Staving</i>	<i>Grafem</i>	<i>Kor mange grafem</i>	<i>Setnings- bindingar</i>	<i>Samansette ord</i>
15 (Willy)	33	4	3	w i l y e r v d g a m t h n s k å o u p c	21	og	Wienerbrød etterpå
16 (Øveord Zoo)	7	Ord	4	j a z p i y t o m n u b	12		
17 (Zoo)	37	5	4	s n i p o g a v l t e u r å z d j f y k m ø h	23		

Vedlegg 2

Døme tabell til kategorien tal grafem til differensieringstekstar gruppe 3.



Vedlegg 3



Hei!

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved høgskulen i Volda og skal fram til sommaren 2021 forske på digitale leseopplæringstekstar i 1. klasse. Her skal eg studere leseopplæringstekstane med tanke på differensiering og tilpassa opplæring.

Førebels problemstilling for studien er: *«Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale læreverv oppbygd med tanke på differensiering?»*

Læreverket *Aschehoug Univers* er av stor interesse å nytte i denne masterstudien, og såleis vil eg sette stor pris på om det er mogleg å få tilgang til det digitale læreverket for 1.klasse. Eg vil trenge tilgang fram til studien er avslutta; 01.07.2021.

Professor Siv M. Gamlem (Høgskulen i Volda) er rettleiar for arbeidet mitt.

Dersom du ynskjer meir informasjon om studien kan du ta kontakt med underteikna eller professor Gamlem.

Kontaktinformasjon:

Sunniva Velle Vedeld, e-post: sunnivve@stud.hivolda.no, tlf: 90783688

Siv M. Gamlem, e-post: siv.therese.maseidvag.gamlem@hivolda.no

Venleg helsing

Sunniva Velle Vedeld

Vedlegg 4



Hei!

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved høgskulen i Volda og skal fram til sommaren 2021 forske på digitale leseopplæringstekstar i 1. klasse. Her skal eg studere leseopplæringstekstane med tanke på differensiering og tilpassa opplæring.

Førebels problemstilling for studien er: *«Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale læreverk oppbygd med tanke på differensiering?»*

Læreverket *Skolen* er av stor interesse å nytte i denne masterstudien, og såleis vil eg sette stor pris på om det er mogleg å få tilgang til det digitale læreverket for 1.klasse. Eg vil trenge tilgang fram til studien er avslutta; 01.07.2021.

Professor Siv M. Gamlem (Høgskulen i Volda) er rettleiar for arbeidet mitt.

Dersom du ynskjer meir informasjon om studien kan du ta kontakt med underteikna eller professor Gamlem.

Kontaktinformasjon:

Sunniva Velle Vedeld, e-post: sunnivve@stud.hivolda.no, tlf: 90783688

Siv M. Gamlem, e-post: siv.therese.mascidvag.gamlem@hivolda.no

Venleg helsing

Sunniva Velle Vedeld

Vedlegg 5



Hei!

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved høgskulen i Volda og skal fram til sommaren 2021 forske på digitale leseopplæringstekstar i 1. klasse. Her skal eg studere leseopplæringstekstane med tanke på differensiering og tilpassa opplæring.

Førebels problemstilling for studien er: *«Korleis er leseopplæringstekstane i tre digitale læreverker oppbygd med tanke på differensiering?»*

Læreverket *Skolestudio* er av stor interesse å nytte i denne masterstudien, og såleis vil eg sette stor pris på om det er mogleg å få tilgang til det digitale læreverket for 1.klasse. Eg vil trenge tilgang fram til studien er avslutta; 01.07.2021.

Professor Siv M. Gamlem (Høgskulen i Volda) er rettleiar for arbeidet mitt.

Dersom du ynskjer meir informasjon om studien kan du ta kontakt med underteikna eller professor Gamlem.

Kontaktinformasjon:

Sunniva Velle Vedeld, e-post: sunnivve@stud.hivolda.no, tlf: 90783688

Siv M. Gamlem, e-post: siv.therese.maseidvag.gamlem@hivolda.no


Venleg helsing

Sunniva Velle Vedeld

Vedlegg 6

< Les meir

Les meir: Dyr




♥

Ser du dyra?
Kua er her.
Musa er der.
Reven er her,
og Dino er der.
Ser du dei?

Vedlegg 7

< Les litt Les litt: Ut på tur



Ut på tur.
Har du tid?
Tid til ein tur.
Eg vil.
Du vil.
Vi vil.

To - og éin til.
Det er vi.
Vi er på tur.

Vedlegg 8

Sol i Oslo

Sol er på tur.
Sol er i Oslo.
Sol bader.
Leker.
Sol ser på slottet.
Går i byen.
Rir på en løve.
Sol spiser is.

Sol i Oslo.
Is i Oslo.

The slide features a central illustration of a cartoon girl with blonde hair and glasses, wearing a pink shirt, sitting on the back of a large stone lion statue. The background is a bright blue sky with a yellow sun. Two inset photographs show a city street and a boat race. A yellow and blue blimp is visible in the sky. The slide is framed by a grey border with various interactive icons on the left and right sides.

Vedlegg 9

Les litt: Q-tips

- Q-tips
- Squash
- Quebec
- Qatar

NESTE >