

Hege Irene Brønstad Pedersen

Hvilke erfaringer har tre leseveiledere med verktøyet Systematisk Observasjon av Lesing (SOL) på sin skole.

En kvalitativ studie

Masteroppgave i PED3903 Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Torill Moen
Trondheim, september 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



FORORD

Ved å skrive dette forordet er jeg i sluttfasen av arbeidet med min masteroppgave. Masterstudiet har vært en lang prosess med mange opp- og nedturer. Jeg har blitt kjent med nye personer, som har delt sine kunnskaper og erfaringer med meg. Jeg har også blitt kjent med nye sider ved meg selv.

Masterstudiet har vært en del av min kompetanseheving, som pedagogisk psykologisk rådgiver. Personlig har arbeidet med oppgaven gitt meg et stort faglig påfyll, inn i et interessefelt som er en stor del av min arbeidshverdag.

Jeg vil rette en stor takk til min hovedveileder Torill Moen. Takk Torill, for god, konstruktiv og konkrete tilbakemeldinger, i en fase hvor jeg var i tvil om jeg greide å fullføre studien. Jeg klarte det! Jeg vil også rette en takk til Kitt Margaret Lyngsnes, for god veiledning og støtte i den første fasen, og Marit Samuelstuen, i arbeidet med å velge tema for studien. Takk til mine informanter, som satte av tid til meg i en ellers hektisk arbeidshverdag, og for at dere har delt deres erfaringer og kunnskaper med meg. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Takk til min arbeidsgiver, som har lagt til rette for at det har vært mulig for meg å gjennomføre dette studiet. Takk til medstudenter, som har bidratt til hyggelige samtaler og faglig refleksjon. Ikke minst takk til gode venner og kollegaer, for at dere har heiet på meg, og vært der som gode støttespillere.

Så vil jeg takke familie og svigerfamilie, som har støttet meg hele vegen, og muntret meg opp når jeg har hatt mine nedturer. Ikke minst vil jeg takke sønnen min, for at han har blitt en flott ung mann, til tross for at mamma har vært «lite tilgjengelig» i perioder.

Til sist vil jeg takke min kjære mann. Det er en kjensgjerning at masterstudiet, som har pågått over flere år, ikke hadde blitt fullført uten din støtte, din hjelp hjemme, gode samtaler og ikke minst din skulder å gråte på når det har vært som tøffest.

Tusen takk til dere alle sammen for støtte og hjelp, og at dere aldri ga opp troen på meg!

Verdal, 03.09.2018

Hege Brønstad Pedersen

SAMMENDRAG

Hensikten med denne studien har vært å belyse tre leseveilederes erfaringer med verktøyet Systematisk Observasjon av Lesing (SOL). Studiens problemstilling har vært:

Hvilke erfaringer har tre leseveiledere med verktøyet Systematisk Observasjon av Lesing (SOL) på sin skole.

Problemstillingen har åpnet opp for følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har leseveilederne med verktøyet i arbeidet med elever som strever med lesing?
2. Hvilke elementer trekkes fram som sentrale, for at SOL skal oppleves som et nyttig verktøy i leseopplæringen?

Målet har vært å løfte fram leseveilederes erfaringer med SOL, i arbeidet med å sikre elever, som strever med lesing, en tilpasset leseopplæring. Det har også vært et mål at studien skal bidra med perspektiver, som kan være til nytte for andre leseveiledere og pedagoger i deres arbeid med SOL. For å få svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Datainnsamlingen har skjedd gjennom tre halvstrukturerte intervjuer, med forskningsdeltakere fra to forskjellige skoler. Bakgrunnen for at jeg har valgt forskningsintervjuet, som strategi for datainnsamlingen er at disse egner seg godt til å løfte fram informantenes ulike perspektiver, erfaringer og opplevelser, og på den måten få innsikt i deres tanker om SOL, i arbeid med elever som strever med lesing.

Studios problemstilling og forskningsspørsmål, besvares gjennom at jeg ser informantenes erfaringer i lys av studiens teoretiske rammeverk. I det teoretiske rammeverket gjør jeg rede for tilpasset opplæring, mediert læring, mestringsforventning, og presenterer SOL-verktøyet i tillegg til teori om lesing, prinsipper for god leseopplæring og Response to Intervention, en strategi for dynamisk samspill mellom allmenn og spesialundervisning.

Resultatene fra studien blir presentert i tre kategorier. Den første kategorien viser til erfaringer informantene har med *SOL, som redskap i arbeid med enkeltelever*. Alle tre forteller at de bruker SOL-verktøyet inn i en sirkulær arbeidsprosess, bestående av observasjon og kartlegging, definerer av konkrete mestringsmål, planlegging og tilrettelegging av en tilpasset undervisning i elevens nærmeste utviklingszone, gjennomføring og evaluering av elevens respons og læringsutbytte. Spesielt trekkes elevskjemaet i SOL frem, som nyttig i arbeidet med

å gi heimen konkrete og presise tilbakemeldinger på hvor langt eleven har kommet i sin leseutvikling, og betydningen bruken av elevskjemaet har i arbeidet med etablere en god relasjon mellom skole og hjem. Den andre kategorien viser betydningen av *SOL, som et redskap til undring og refleksjon*. Resultatene herfra viser at alle informantene legger vekt på at kompetansehevingsprogrammet har vært forankret i lokal ledelse, og at SOL videreutvikles gjennom samarbeid enkeltlærere imellom, på team, og på tvers av klasser og team. I tillegg til økt kompetanse har de erfart at arbeid med å etablere en felles forståelse av innholdet i, og bruk av SOL-verktøyet, gjennom blant annet å lage lokale «SOL-permer» har vært av stor betydning. I dette arbeidet har de erfart nytten av å lytte til, og reflektere rundt, opptak av elevenes høytlesing, sett i forhold til kjennetegnene i SOL-pyramiden. Den tredje kategorien viser til erfaringer informantene har, av betydningen av at *noen må holde i trådene*. Resultatene herfra viser at etablering av en leseveilederordning har stor betydning. Inn i dette arbeidet har de erfart betydningen av at SOL og oppgavene til leseveilederne er forankret i ledelsen og lokalt planverk. Informantene ser på sin rolle som svært betydningsfull, og opplever at de aktivt er med på å holde SOL og lesing høyt på egen skole. Gjennom sin rolle som leseveiledere deltar informantene i kommunale nettverk. De veileder kollegaer enkeltvis og på team, og deltar aktivt i arbeidet med å etablere rutiner og system, som skal sikrer at elever, så tidlig som mulig, fanges opp, og tilbys oppfølging gjennom tilpassede tiltak.

Studien peker i retning av at SOL kan være et nyttig verktøy i arbeidet med elever som strever med lesing. I tillegg peker studien i retning av at det er noen elementer som informantene har trukket frem som sentrale for at SOL skal oppleves som et nyttig verktøy. SOL-verktøyet bør ha en tydelig kommunal forankring, og en tydelig og engasjert ledelse. En ledelse som legger til rette for en systematisering av arbeidet med SOL, gjennom etablering av en leseveilederordning på skolen, og tilrettelegging for faste leseplanleggingsmøter. Studien peker også i retning av betydning at leseveiledere har en spisskompetanse innenfor lesing, SOL og spesialpedagogikk, og at de har klart definerte oppgaver i arbeidet med å innføre, implementere og videreutvikle SOL.

INNHold

FORORD	i
SAMMENDRAG	ii
Innhold	iv
KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
Bakgrunn for studien.....	1
Studiens aktualitet, problemstilling, hensikt og mål	2
Oppgavens avgrensing og disposisjon.....	3
KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK	4
Tilpasset opplæring	4
Mediert læring.....	5
Mestringsforventning.....	5
SOL.....	7
Lesing.....	10
Leseutvikling	10
Elever som strever med lesing	13
Prinsipper for god leseopplæring.....	14
Observasjon og kartlegging av leseferdighet	14
Balansert leseopplæring.....	15
Hva bør vektlegges i leseopplæring for elever som strever med lesing	16
Lesekurs.....	17
Response to Intervention (RtI)	18
Interne evalueringer gjennom leseplanleggingsmøter	20
Ledelse og Internt utviklingsarbeid	21
Leseveilederordning	22
KAPITTEL 3: METODE.....	23
Kvalitativ forskningstilnærming og kvalitativt forskningsintervju.....	23
Forskningsprosessen	23
Valg av informanter.....	23
Gjennomføring av datainnsamlingen.....	25
Gjennomføring av intervju og transkribering.....	26
Analyse og tolkning	28
Forskningens kvalitet.....	30
Reliabilitet, validitet og generalisering.....	30
Forskerrollen	32

Etiske betraktninger	33
KAPITTEL 4: RESULTATER.....	35
SOL, som redskap i arbeid med enkeltelever	35
Drøfting.....	40
SOL, som redskap til undring og refleksjon	47
Drøfting.....	51
Noen må holde i trådene.....	52
Drøfting.....	56
KAPITTEL 5: AVSLUTTENDE KOMMENTAR	58
REFERANSER	61
VEDLEGG.....	66
Vedlegg nr. 1 Intervjuguide	66
Vedlegg nr. 2. Huskelapp / Fremgangsmåte:	76
Vedlegg nr. 3 Informasjonsskriv	77
Vedlegg nr. 4 Samtykkeerklæring.....	79
Vedlegg nr. 5 Meldeplikttest	80
Vedlegg nr. 7 En beskrivelse av analyseprosessen.....	81
Vedlegg nr. 8 Elevskjema, for registrering av SOL-observasjoner – Papirformat, kan også registreres digitalt i VOKAL (Gjesdal kommune, 2010)	90

Oversikt over modeller:

Figur 1:	SOL-pyramiden	s. 8
Figur 2:	Fasene i den sirkulære arbeidsprosessen	s. 19
Figur:3	Presentasjon av de tre kategoriene	s. 31

Oversikt over tabeller:

Tabell 1:	Utsnitt av Elevskjema for å registrere observasjoner og kartlegginger	s. 9
-----------	---	------

KAPITTEL 1: INNLEDNING

Bakgrunn for studien

I dag vokser de unge opp i et samfunn som stadig stiller større krav til leseferdighet (Roe 2011). Økt fokus på lesing kommer også tydelig fram i offentlige styringsdokumenter, og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06). LK-06 trekker fram lesing, som en av fem grunnleggende ferdigheter. Gode ferdigheter i lesing ses på som en forutsetning for at individet skal kunne lære, og utvikle seg. Ifølge LK-06 skal leseopplæring integreres i alle fag, og det skal foregå opplæring i lesing gjennom hele det 13-årige skoleløpet.

Ikke alle lærer å lese like lett og uanstrengt som andre. Resultatene fra «Programme for International Student Assessment» (PISA) undersøkelsene, på 2000-tallet, bekrefter dette. Blant annet viser PISA-undersøkelsen fra 2006 at nesten en tredel av guttene hadde så svak lesekompetanse etter tiende trinn, at de ifølge The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ville få store utfordringer med videre utdanning eller jobb (Roe, 2011). Med mål om å forbedre norske elevers leseresultater er det i kjølevannet av PISA-undersøkelsene, iverksatt en rekke konkrete tiltak. Blant annet peker Roe (2011) på opprettelsen av Nasjonalt senter for leseopplæring ved Universitetet i Stavanger (UiS), innføring av LK-06 og nasjonale prøver, og iverksetting av strategiplanen «Gi rom for lesing!». «Gi rom for lesing!» førte til at en rekke prosjekt ble iverksatt i norsk skole. Disse prosjektene er evaluert i sluttrapporten «Det er nå det begynner» (Buland, Dahl, Finbak & Havn, 2008). Rapporten konkluderer med at det fremdeles er behov for en bevisst styrking av de områdene som inngår i leseopplæringen etter 4. trinn. Rapporten sier at «lesearbeidet må bli noe som pågår systematisk gjennom hele det 13-årige opplæringsløpet, ikke noe man «er ferdig med» etter fjerde årstrinn i grunnskolen» (Buland et al., 2008, s. viii). Videre viser rapporten til at det er store variasjoner, mellom skoler, når det gjelder omfanget av elever, som har behov for særskilt tilrettelegging gjennom spesialundervisning. For å øke kvaliteten på leseopplæringen, og å styrke arbeidet med å øke lesekompetansen gjennom hele det 13-årige skoleløpet, trekker Buland et al., (2008) frem lærernes kompetanse i lesing, som den aller viktigste faktoren. Rapporten fremhever at det fremdeles er viktig å legge vekt på spisskompetanse i begynneropplæring i lesing. I tillegg bør kompetanseheving og metodeutvikling, i den videre leseopplæringen, vektlegges mer enn hva det er gjort til nå. Dette støttes av forskning som viser at lærerens kompetanse, allmen, relasjon- og spesialpedagogisk er den faktoren som klart har størst betydning for elevenes mestringsopplevelser og læringsutbytte (Pressley, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). I tillegg til økt kompetanse, og økt bevissthet om den videre

leseopplæringen, peker Buland et al., (2008) på betydningen av at alle lærere har en klar rolle i leseopplæringen, at lesing, som grunnleggende ferdighet, er hele skolens oppgave, og at arbeidet med systematisk kartleggingsarbeid av leseferdighet i skolen videreføres. Dette arbeidet bør «kobles enda sterkere opp mot systemer for tidlig, tilpasset innsats som treffer alle elever, og særlig de som sliter» (Buland et al., 2008, s. 119).

Lundberg og Herrlin (2012) peker på at skolen har behov for verktøy, som kan ivareta behovet for å følge elevens leseutvikling over tid, avdekke utfordringer, og legge til rette for tiltak for å hjelpe eleven videre i sin leseutvikling. Systematisk Observasjon av Lesing (SOL) er et verktøy for å systematisere pedagogenes observasjoner av elevens leseutvikling, og et kompetansehevingsprogram. SOL ble utviklet i et samarbeid mellom Torleiv Høien ved UiS, og en gruppe lærere fra Gjesdal kommunen. Målet med SOL er blant annet å styrke elevenes leseferdigheter, etablere et system, som har faglig tyngde, og som støtter seg på nyere forskning om lesing (Gjesdal kommune, 2014). Videre har SOL som mål å gi lærerne så høy kompetanse innen lesing og leseutvikling, at de vet å agere riktig overfor elevene, Ved innføring av SOL på en skole, vil to til tre pedagoger (leseveiledere) bli kurset i verktøyet. Målet er at disse veilederne, skal kurse kollegiet ved egen skole, og fungere som støttespillere i det videre arbeidet (Gjesdal kommune, 2014). Gjennom å bruke SOL-verktøyet kan pedagogene observere hvilke leseferdigheter eleven mestrer, mestrer noe, eller ikke mestrer. Resultatene kan registrere digitalt, og slik følge elevens leseutvikling gjennom hele skoleløpet (Gjesdal kommune, 2014). Med bakgrunn i observasjonene kan pedagogene gi konkrete tilbakemeldinger og tilrettelegge for tiltak, som er tilpasset den enkelte elev. Med andre ord kan SOL være et slikt verktøy som Lundberg og Herrlin (2012) peker på at skolen har behov for.

Studiens aktualitet, problemstilling, hensikt og mål

Jeg har funnet tre masterstudier, som omhandler læreres erfaringer med SOL som verktøy (Iversen, 2012; Wanderås, 2015; Sivertsen, 2016), og en master som omhandler implementeringen av SOL (Ellingsen, 2013). Jeg har imidlertid ikke funnet forskning som sier noe om leseveilederes erfaringer med SOL. Pr. oktober 2016 er det 101 kommuner i Norge som bruker SOL. Jeg vil med dette anta at det er et høyt antall leseveiledere, som arbeider med SOL. Etersom leseveiledere blir pekt på som sentrale i innføring og bruk av verktøyet, vil det være interessant å se nærmere på hvilke erfaringer de har med SOL. Studiens problemstilling er som følger:

Hvilke erfaringer har tre leseveiledere med verktøyet Systematisk Observasjon av Lesing (SOL) på sin skole.

Denne problemstillingen åpner opp for følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har leseveilederne med verktøyet i arbeidet med elever som strever med lesing?
2. Hvilke elementer trekkes fram som sentrale, for at SOL skal oppleves som et nyttig verktøy i leseopplæringen?

På bakgrunn av studiens problemstilling, er den rammet inn i henhold til det sosiokulturelle paradigmet, hvor sosial og språklig samhandling, i et praksisfellesskap med andre, står sentralt (Lyngsnes & Rismark, 2007). Gjennom å sette lys på leseveiledernes erfaringer, er målet med denne studien å få fram kunnskap om leseveiledernes erfaringer med SOL, i sin pedagogiske praksis med enkeltelever, og hvilke elementer de mener har hatt betydning for at SOL oppleves som et godt verktøy for skolen, i arbeidet med å sikre tilpasset opplæring for elever som strever med lesing. Det er også et mål å belyse noen erfaringer med SOL som andre kan kjenne seg igjen i, og kanskje bidra med tips til leseveiledere og andre, som arbeider med SOL-verktøyet.

Oppgavens avgrensning og disposisjon

Jeg har valgt å presentere den skriftlige framstillingen gjennom 5 kapitler. Det første kapitlet er studiens innledning. I kapittel 2 gjør jeg rede for studiens teoretiske rammeverk. I det teoretiske rammeverket gjør jeg rede for tilpasset opplæring, mediert læring, mestringsforventning, og presenterer SOL-verktøyet i tillegg til teori om lesing, prinsipper for god leseopplæring og Response to intervention. Kapittel 3 er metodekapitlet. Her gjør jeg rede for kvalitativ forskningstilnærming, kvalitativt forskningsintervju, forskningsprosessen, forskningens kvalitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av min intervjuundersøkelse. Resultatene ses i lys av studiens teoretiske rammeverk, og presenteres og drøftes gjennom de tre kategoriene som jeg fant under analysen av datamaterialet: *SOL, som redskap i arbeidet med enkeltelever, SOL, som redskap til undring og refleksjon, og Noen må holde i trådene*. Den skriftlige framstillingen avsluttes, i kapittel 5, med en konklusjon i forhold til problemstilling og studiens forskningsspørsmål. Kapitlet avsluttes med refleksjon over hva jeg kunne ha gjort annerledes og hva studien peker på at jeg kunne set mer på i et annet forskningsprosjekt.

KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet presenterer jeg SOL-verktøyet og teori om lesing, prinsipper for god leseopplæring og Response to Intervention, en strategi for dynamisk samspill mellom allmenn og spesialundervisning. Aller først starter jeg med en redegjørelse av tilpasset opplæring, mediert læring og mestringsforventning.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (TPO) er sammen med likeverd og inkludering overordnede prinsipper for fellesskolen i Norge (LK-06). Et prinsipp som gjelder alle elever (se f.eks. Meld. St. 21, 2016–2017). Dette innebærer at TPO, og arbeid med inkludering, er hele skolens ansvar. Skoleledelse, hele lærerkollegiet, lærerteam og den enkelte lærer har et kollektivt ansvar for å løfte frem prinsippet om TPO. Alle elever, uansett evner, forutsetninger og bakgrunn, har rett til å motta tilpasset undervisning. Det vektlegges at tidlig innsats og TPO gjelder gjennom hele skoleåret, og hele skoleløpet (LK-06; Opplæringslova, 1998, § 1-3). St.meld.nr. 16 (2006-2007), «... og ingen sto igjen», peker på at tidlig innsats skal forstås på to måter, både som «innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (s. 10). Opplæringslova (1998, §1-4) presiserer at skolene skal sørge for at elever på 1. til 4. årstrinn, som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, raskt skal få tilbud om intensiv opplæring, slik at forventet progresjon oppnås. Opplæringen kan gis som eneundervisning i en kort periode. Dette forutsetter at hensynet til elevens beste taler for det (Ibid.). Likeverdig undervisning er ikke ensbetydende med lik undervisning. I all hovedsak skal undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger innenfor rammen av fellesskapet, og kjennetegnes ved varierte differensieringstiltak (LK-06). LK06 peker her på variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering av, og intensitet i opplæringen. Hvorvidt eleven mottar tilpasninger innenfor rammen av den ordinære opplæringen, eller særskilt tilpasninger gjennom spesialundervisning, avhenger av elevens utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, §5-1). I forkant av et vedtak om spesialundervisning skal skolen ha vurdert og eventuelt prøvd ut ulike differensieringstiltak, i det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, §5-4). Hvis tilfredsstillende utbytte uteblir, henvises eleven til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). PPT utreder eleven videre og konkluderer, i en sakkyndig vurdering, om hvorvidt eleven har behov for tilpasninger, som krever tilrettelegginger utover den ordinære rammen, og dermed har krav på spesialundervisning. Det er skoleeier, ved rektor, som fatter vedtak om hvorvidt eleven skal ha spesialundervisning eller ikke. Det er bred enighet

i forskningsmiljøet om at både tidlig innsats og forebygging av vansker ved hjelp av TPO, har effekt på elevenes læringsutbytte (Nordahl & Hausstätter, 2009). Videre dokumenterer forskning at tidlig innsats og TPO overfor elever som strever med lesing, er spesielt viktig (Hatcher, Hulme, & Snowling, 2004; National Reading Panel, 2000; Pressley, 2006).

Mediert læring

Vygotsky (1978) la vekt på at individet lærer best når det samhandler språklig og sosialt med «den kompetente andre», en voksen eller en jevnaldrende som kan mer enn eleven selv. Vygotsky kaller denne samhandlingen for mediert læring. Den kompetente andre, formidler eller medierer nye strategier, framgangsmåter eller forståelser i eleven. Gjennom læringsfremmende oppgaver, som tilpasses i «elevens nærmeste utviklingssone», medieres de nye strategiene i eleven. Vygotsky definerer den nærmeste utviklingssonen til å være «avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået som kjennetegnes ved selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået som kjennetegnes ved problemløsning ved hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn barnet selv» (s. 86 i Moen, 2017). Etter hvert vil den nye strategien, framgangsmåten eller forståelsen, gradvis bli internalisert hos eleven, noe som vil si at eleven har gjort strategi, framgangsmåte, eller forståelse til sin egen, og kan anvende dette på egen hånd i sin videre læring. Samspillet i denne prosessen er, ifølge Vygotsky, avgjørende for individets motivasjon og læring. Årsaken til dette er at den kompetente andre, gjennom å gi tilstrekkelig grad av støtte (scaffolding), tilpasser vanskegraden på oppgaver til det nivået som individet nesten greier å løse alene. Vygotsky framhever også at den kompetente andre skal tilby eleven minst mulig grad av hjelp og støtte (minimumsprinsippet), samtidig som medieringen primært skal ta utgangspunkt i elevens behov og initiativ. Eleven vil dermed prøve, feile og dra nytte av sine egne ressurser i samspill med lærerens ulike former for hjelp og støtte.

Mestringsforventning

Albert Bandura (1977) forklarer, i teorien «self-efficacy», betydningen av forventninger om å mestre, i forhold til individers selvoppfatning og motivasjon. Forventninger om å mestre handler om individets tro på at det kan løse en oppgave, og individets evne til selv å bedømme hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og gjennomføre de handlingene som er nødvendig, for å mestre den konkrete oppgaven. Individets mestringserfaringer blir, på bakgrunn av dette, pekt på som den viktigste kilden til hvorvidt han eller hun forventer å mestre oppgaven eller ikke (Bandura, 1977; 1981; 1986 i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elever som mestrer leserelaterte oppgaver vil ofte velge lignende oppgaver på nytt, mens elever som har

erfart at de ikke mestret slike oppgaver, ofte vegrer seg for å forsøke samme oppgave om igjen. Sistnevnte elever får mindre lesetrening enn det de burde hatt, for å oppnå funksjonelle leseferdigheter, og kan komme inn i en vond sirkel. Avstanden mellom sterke og svake lesere vil ofte øke (Hagtvat et al., 2015), noe som ofte omtalt som Matteus-effekten (Stanovich, 1986). Gjennom forskning av risikobarns skriftspråklige utvikling, peker Hagtvat et al. på at elever, som strever med lesing og læring over tid, etter hvert vil kunne miste motet og troen på seg selv, og at de kan lære. Til å begynne med gjelder dette lesing. Ofte vil mismotet spre seg til læring generelt, da det er vanskelig å lære uten adekvate leseferdigheter, og fordi negativ selvoppfatning ofte generaliseres over tid (Bandura 1977; Rosenberg, 1979 i Hagtvat et al., 2015). Det viser seg at disse elevene ofte tilegner seg uhensiktsmessige arbeidsmåter og uønsket skoleatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Hvordan individet årsaksforklarer (attribuerer til) at noe har gått bra eller dårlig, såkalt årsaksattribuering (Weiner, 1979), er ifølge Hagtvat et al., (2015) en viktig faktor som bidrar til å skape en sterk forbindelse mellom mestringserfaringer, motivasjon og hvordan eleven vurderer egne egenskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2005). For at elever, som strever med lesing, skal forvente å mestre en leserelatert oppgave, er det nødvendig at de attribuerer prestasjonene sine som et resultat av valgt strategi eller innsats, såkalte kontrollerbare årsaker (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elever, som attribuerer resultatet på en oppgave ut fra kontrollerbare årsaker, vil ha en sterkere og mer positiv opplevelse av resultatet, enn om eleven attribuerer resultatet til årsaker som de ikke har kontroll over (Hagtvat et al., 2015). Ikke-kontrollerbare årsaker kan være evner, oppgavens vanskegrad, god eller dårlig undervisning, eller ren flaks (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når eleven opplever at innsats og hensiktsmessig strategivalg lønner seg, vil han i neste omgang være motivert for å endre strategi, og å øke innsatsen når oppgaver krever det. (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Forskning støtter sammenhengen mellom TPO, individets mestring i lesing, selvoppfatning og psykisk helse (Skaalvik, 1999). Med bakgrunn i dette, og at elever som strever viser seg å ha en negativ prognose, påpeker Befring (2008) betydningen av tidlig, og spesialpedagogisk innsats på de laveste trinnene. I tillegg peker Hagtvat et al., (2015) på at det er viktig å sikre en kvalitativ god leseopplæring, i den ordinære undervisningen, gjennom hele skoleløpet. Da gjennom en opplæring, som legger til rette for mediert læring, positive mestringserfaringer og attribusjon til innsatts og strategi, i et inkluderende miljø (Hagtvat et al., 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

SOL

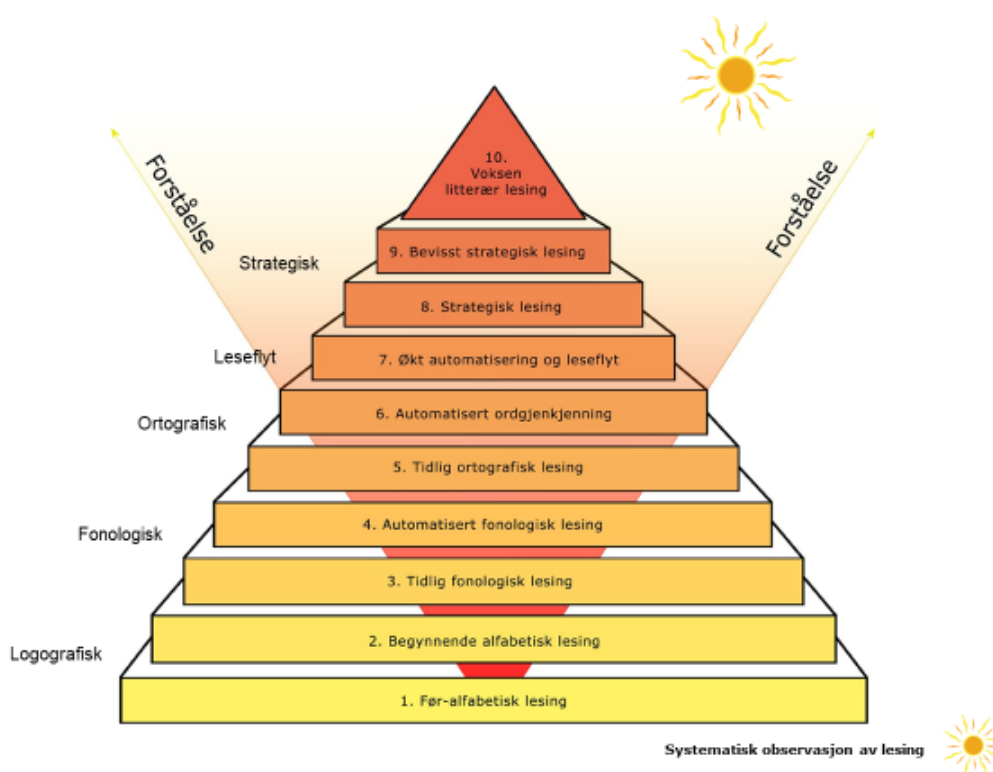
Bakgrunnen for at Gjesdal kommune satte i gang prosjektet med SOL var blant annet at kartleggingsprøvene i 2005 viste at opp mot 25% av elevene på 7. trinn strevde mye med lesing. Kommunen ønsket å legge til rette for en bedre tilpasset leseopplæring, etablere et felles språk om lesing, og sikre overgang mellom barne- og mellomtrinn, og mellom mellom- og ungdomstrinn (Gjesdal kommune, 2014). Resultater fra nasjonale prøver i lesing for perioden 2007 – 2010 viser at elevene i Gjesdal kommune har hatt en positiv utvikling, og andelen av gode lesere har økt sammenlignet med resultatet fra 2007

Gjesdal kommune (2014) presenterer SOL som en komplett pakke. SOL består av et kompetansehevingsprogram og konkrete verktøy for observasjon, veiledning, tilrettelegging, og tilbakemeldinger til eleven, dens foresatte og andre som har betydning for elevens utvikling av leseferdigheter. SOL-pakken inkluderer «SOL-permen» (Gjesdal kommune, 2010), tilgang til nettressurser, en eksempelsamling med læringsstrategier, og forslag til en skoleinnføringsplan. SOL-permen består av en pedagogisk del med relevant teori, elevskjema, en tiltaksdel med forslag til arbeidsmåter og tiltak, ordforklaringer, litteraturforslag tilpasset trinnene, og en tekstbank med forslag til tekster og arbeidsoppgaver til arbeidet med å observere elevenes leseutvikling (Gjesdal kommune, 2010). Når en kommune eller en skole, ønsker å bruke SOL, etableres det kontakt mellom denne, og kursholdere fra Gjesdal kommune. Kursholderne gjennomfører tre separate kursdager, med utvalgte pedagoger, SOL-veiledere (leseveiledere) fra skolene som skal delta (Gjesdal kommune, 2014).

For å lykkes med innføring av SOL i en kommune påpeker Gjesdal kommune (2014) at SOL må ha en klar forankring i ledelsen, og at ledelsen gir prosjektet legitimitet ved å gi en eller flere rollen som leseveileder, i tillegg til at det prioriteres tid til opplæring av både leseveilederne og resten av personalet. Videre framheves det at leseveilederne bør ha klart definerte oppgaver i prosjektet. Sammen med ledelsen, bør leseveilederne bidra i arbeidet med å utarbeide en plan for innføring av SOL ved egen enhet. De skal sette seg godt inn i SOL-permen og kursmaterialet fra Gjesdal kommune, for så å kurse og veilede eget kollegium. De skal selv kunne observere elevens leseutvikling, føre resultat inn i elevskjemaet til SOL, enten på papir eller digitalt i VOKAL. VOKAL er «et nettbasert system som samler og sammenstiller vurdering og kartlegging, slik at lærere kan gi tilpasset undervisning og bedre oppfølging av den enkelte elev» (Conexus, u.d.). VOKAL benyttes slik til å registrere elevenes leseferdigheter. Det digitale elevskjemaet i VOKAL benyttes som dokumentasjon og grunnlag for tilbakemelding av elevenes ståsted. Det finnes også en link fra de ulike kjennetegnene, som

gir læreren tilgang til en digital utgave av tiltaksdelen (Gjesdal kommune, 2010). Digital registrering gir også lærer, team eller leder mulighet til å se hvilke konkrete mestringsmål, eller generelle områder, som bør vektlegges i en tilpasset leseundervisning, i hel klasse, i gruppe eller for enkeltelever alene med lærer (Gjesdal kommune, 2014). Denne registreringen bidrar også til at informasjon om elevens leseutvikling følger eleven gjennom hele grunnskoleløpet (Ibid).

SOL-pyramiden, og konkrete mestringsmål i lesing, såkalte kjennetegn, er sentrale element i SOL- verktøyet. Gjesdal kommune (2014) har valgt å bruke pyramiden, som symbol for prosjektet, da de ønsker å presisere at god leseutvikling avhenger av et godt fundament i bunn.



Figur 1: SOL-pyramiden (Gjesdal kommune, 2014)

SOL-pyramiden er utviklet på bakgrunn av OECD sin definisjon av lesekompetanse. Gough og Tunmer (1986) sin lesemodell «The Simple View of Reading» og ordavkodningsmodellen til Høien & Lundbergs (2012) danner også bakgrunn og inspirasjon for SOL (Gjesdal kommune, 2014). Pyramiden viser at leseutviklingen skjer gradvis og trinnvis. Nederst i pyramiden er avkodningsferdighetene vektlagt. Ferdigheter i å forstå tekst, vektlegges mer og mer oppover i pyramiden. Pyramiden er delt inn i fem hoved-trinn, som igjen er inndelt i tilsammen ti pyramidetrinn. Jeg kommer tilbake til innhold og kjennetegn i SOL-pyramiden i kapittel om leseutvikling.

Gjesdal kommune (2010) poengterer at SOL er et observasjonsverktøy, som skal benyttes jevnlig og på en dynamisk måte. De poengterer også at verktøyet ikke erstatter standardisert testmaterieil. Når pedagogene «SOLer» elever, observerer de elevenes leseferdigheter, sett i forhold til SOL-pyramiden og tilhørende kjennetegn. Dette kalles «SOLing». Alle kjennetegnene, på alle pyramidetrinnene, kan observeres (SOLES) i den ordinære undervisningen (Gjesdal Kommune, 2010). Konkret skal SOLing av kjennetegnene på pyramidetrinn 1, 2, 3, 4, 5, 6 og 7 gjennomføres ved at lærer, jevnlig, observerer og lytter til elevens høytlesing. Lærer fokuserer på noen kjennetegn av gangen. Fra og med pyramidetrinn 8 blir SOLingen mindre ressurskrevende. Årsaken til dette er at pedagogene ikke har behov for å høre eleven lese høyt. For å sjekke pyramidetrinn 8, 9 og 10 kan elevene SOLES gjennom at pedagogene observerer elevenes arbeidsmåter og tilnæringer til teks når de arbeider med skriftlige oppgaver i ordinær undervisning (Gjesdal kommune, 2010).

Pedagogene markerer sine observasjoner i elevskjemaet i VOKAL. De krysser av for hvorvidt eleven behersker (JA), behersker noe (DELVIS) eller ikke behersker (NEI), det aktuelle kjennetegnet. I tillegg kan pedagogen skrive en kommentar til de aktuelle observasjonene (Gjesdal kommune, 2010). Denne registreringen gir pedagogene et klart bilde av elevens leseprofil, og elevens potensielle mestringsnivå (Hagtvet et al., 2015). Nedenfor viser jeg et utsnitt av elevskjemaet. Fullstendig skjema med alle pyramidetrinn og kjennetegn ligger vedlagt (vedlegg nr. 8)

	NAVN:	Klasse/Gruppe:				Dato:
3 – TIDLIG FONOLOGISK LESING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
3.1	Har tilegnet seg det alfabetiske prinsipp.					
3.2	Kan lytte ut lyder i enkle, lydrette ord (sol → s-o-l).					
3.2	Kan binde sammen oppleste lyder i korte, lydrette ord til ord. (s-o-l → sol)					
3.4	Kan avkode korte, lydrette ord ved hjelp av lydbinding /sammensynging.					
3.5	Kan peke ut enkeltord i setninger. (Har begrep om ord/setning)					

Tabell 1: Utsnitt av Elevskjema for å registrere SOL-resultat (Gjesdal kommune, 2010)

Med utgangspunkt i elevskjemaet vet pedagogene nå hvor elevens nærmeste utviklingszone er, og gjennom blant annet tips og tiltak hentet fra tiltaksdelen i SOL, kan pedagogene legge til rette for å løfte elevene videre i sin leseutvikling (Gjesdal kommune, 2010). Imidlertid påpeker Gjesdal kommune (2010) at:

SOL inneholder først og fremst generelle arbeidsmåter, tips og tiltak. For noen elever er ikke dette nok. For elever som sporer av eller kommer til kort viser forskning at en så snart som mulig må sette i gang systematiske og intensive opplegg, helst i form av én-til-én-undervisning, eventuelt i grupper. SOL har også en del tiltak som kan brukes i slike opplegg (Gjesdal kommune, 2010, s. 9).

Lesing

Ifølge Gough og Tunmers (1986) lesemodell «The Simple View of Reading» ses lesing på som et resultat av faktorene avkodning og forståelse: $L = A * F$. Avkodningskomponenten (den lesetekniske komponenten) innebærer at barnet erverver seg ferdigheter, som gjør det i stand til å omkode lyder (fonem), ortografiske enheter og morfologiske deler av ord til ord, og etter hvert gjenkjenner ordene automatisk. Forståelseskomponenten innebærer ferdigheter hvor eleven kan «utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007). Etter hvert som elevens lesetekniske ferdigheter automatiseres, blir avkodingen av ord og tekst mindre og mindre ressurskrevende, og barnet kan bruke flere av sine kognitive ressurser til å forstå innholdet i det det leser (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2011). I motsetning til ferdigheter i teknisk avkodning kan ikke forståelsesferdigheter automatiseres (Høien & Lundberg, 2012).

Kompetanse i lesing innebærer at «elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (OECD, 2007, s. 10 i Roe, 2011, s. 190). Med bakgrunn i denne definisjon vil funksjonell lesekompetanse innebære at eleven opplever sine leseferdigheter som nyttige og relevante, sett i forhold til kravene skolen og samfunnet stiller, og at han eller hun evner å ta i bruk lærte leseferdigheter for å videreutvikle egne kunnskaper, nå sitt mål og delta i samfunnet (LK-06; Roe, 2011).

Leseutvikling

Litteraturen henviser til ulike modeller som beskriver hvordan individet utvikler sine leseferdigheter (Lyster, 2011). Lyster påpeker at barns leseutvikling ikke entydig kan skisseres ved hjelp av modeller, da «individuelle, biologiske faktorer og ytre sosiale og kulturelle faktorer spiller sentrale roller» (Lyster, 2011, s. 57). Imidlertid er det viktig at pedagoger vet hva som kjennetegner en normal utvikling i leseferdigheter. Ettersom SOL er tema for denne studien har jeg valgt å bruke SOL-pyramiden, med dens kjennetegn, som modell for barns leseutvikling (Gjesdal kommune, 2014).

SOL-pyramiden bygger på leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling & Sternberg (1994). Som vist i kapittel 2; SOL, viser SOL- pyramiden at leseutviklingen skjer gradvis og trinnvis. Nederst i pyramiden er avkodingsferdighetene vektlagt. Ferdigheter i å forstå tekst vektlegges mer og mer, oppover i pyramiden. I det følgende beskriver jeg pyramidetrinnene, hvilket trinn i leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling & Sternberg (1994) trinnene bygger på, og videre hva som kjennetegner hvert trinn. Jeg har også valgt å inkludere hvordan Spear-Swerling & Sternberg beskriver elever som sporer av på det aktuelle utviklingstrinnet. De ti utviklingstrinnene i SOL-pyramiden blir heretter betegnet PT1, PT2, PT3 osv.

Logografisk lesing, PT1: «føralfabetisk lesing» og PT2: «begynnende alfabetisk lesing», bygger på det første trinnet i Spear-Swerling & Sternberg (1994) sin leseutviklingsmodell: «Visual-Cue Word Recognition». På PT1 lytter pedagogene etter kjennetegn på hvorvidt eleven «leser» navnet sitt, skilt og logoer. Det forventes ikke at eleven har etablert bokstavkunnskap. På PT2 forventes det at eleven har kunnskap om noen bokstaver, og pedagogene lytter etter tegn på at eleven «leser» ved bruk av de lærte bokstavene. De lytter også etter kjennetegn, som viser at elevene fremdeles nyttiggjør seg visuelle særtrekk ved ordet, og kontekstuelle holdepunkter når det leser. Pedagogene vil også observere om eleven «leser» hurtig og unøyaktig (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Barn som sporer av i sin leseutvikling på disse trinnene har ikke forstått det skriftspråklige systemet, eller tilegnet seg det alfabetiske prinsippet (Frost, 2009).

Fonologisk lesing, PT3: «tidlig fonologisk lesing» og PT4: «automatisert fonologisk lesing», bygger på det andre trinnet i Spear-Swerling & Sternberg (1994) sin leseutviklingsmodell: «Phonetic-Cue Word Recognition». På PT3 og PT4 vil pedagogen lytte og se etter kjennetegn, som viser at eleven har forstått det alfabetiske prinsippet, at eleven kan lytte ut lyder i lydrette ord, binde sammen oppleste lyder til ord, og lese nye ord og nonord. Det skjer en gradvis utvikling på PT3 og PT4. Fra at eleven «plukker» lyder og setter de sammen til ord, til at de binder lydene flytende sammen til ord. Etter hvert vil pedagogen høre at eleven kan gjenkjenne og gjenkalle alle bokstavene, og at de har automatisert de enkle bokstav-lyd assosiasjonene og alle diftongene (Gjesdal kommune, 2010; Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Elever som sporer av her, forsøker å kompensere sine vansker ved bruk av kontekstuell støtte når de leser, og de forsøker å huske ordbilder ved hjelp av omriss og form. Hurtig og unøyaktig lesing hvor eleven ofte gjetter ut fra noen bokstaver, kontekst eller sammenhengen ordet står i, preger strategien til de av elevene som sporer av (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Ortografisk lesing, PT5: «Tidlig ortografisk lesing» og PT6: «Automatisert ordgjenkjennelse» bygger på det tredje trinnet «Controlled word recognition». På disse pyramide-trinnene vil pedagogene først lytte etter kjennetegn, som viser at eleven kan lese større deler av ord, og gjenkjenner ortografiske mønstre. Videre vil pedagogen observere at eleven leser stadig flere ord automatisk som ordbilder. Pedagogen lytter også etter kjennetegn som viser at eleven fremdeles bruker fonologisk lesestrategi, som «back-up», når de møter nye og ukjente ord, at eleven stopper opp, studerer nye og ukjente ord, leser om igjen, og eventuelt korrigerer seg selv. Videre vil pedagogene lytte etter kjennetegn som viser at elevene kan lese enkle tekster, gjøre om enkelte setninger til spørsmål, og at de kan svare på «akkurat-der-spørsmål» og «tenk-og-let» spørsmål (Gjesdal kommune, 2010). Etter hvert vil pedagogen høre kjennetegn på at eleven har automatisert de komplekse grafemene (skriftegnene) (eks. skj, hj, ng, spr, kn), at de leser enkel/dobbel konsonant rett, at elevene mestrer lesing av ukjente, lange eller sammensatte ord, at de binder ordene sammen til meningsbærende enheter, og at eleven har naturlig pause ved tegnsetning. Pedagogen vil også lytte etter kjennetegn som viser at eleven oppfatter den røde tråden i et enkelt hendelsesforløp, og leser tilpassede tekster med forståelse, at eleven kan svare på «i-hodet-spørsmål» og gjenfortelle en selv-lest tekst, at eleven kan lese og forstå enkle skriftlige oppgaver og instruksjoner. Pedagogen vil også se etter kjennetegn som viser om eleven mestrer aldersadekvat rettskriving, og de vanligste former for tegnsetting. Videre vil pedagogen lytte etter kjennetegn som viser at elevens setningslesing er automatisert, at eleven kan øke lesehastighet på stadig vanskeligere tekster, uten at det går ut over sikkerhet og forståelse, at eleven er i stand til å oppnå god leseflyt, leser hele avsnitt flytende og med god intonasjon på aldersadekvate tekster, og at eleven kan lese og følge skriftlige oppgaver og instruksjoner (Gjesdal kommune, 2010; Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Elever som sporer av her lykkes ikke i å automatisere en ellers sikker fonologisk lese måte, og fortsetter med langsom og omstendelig lesing (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

PT7: «økt automatisering og leseflyt», bygger på det fjerde trinnet «Automatic word recognition» Gjesdal kommune har lagt inn PT7 som et prosesstrinn. Bakgrunnen for dette er at forskning, referert i National Reading Panel (2000), framhever «økt automatisering og leseflyt», som avgjørende ferdigheter for tilegnelse av god leseforståelse. På PT7 lytter pedagogen etter samme kjennetegn flere ganger. Spesielt lytter pedagogene etter kjennetegn som viser at eleven leser med god intonasjon, at setningslesingen er automatisert, og at de leser med god flyt, god hastighet og forstår det de leser (Gjesdal kommune, 2010; Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Elever som sporer av i denne fasen har ofte oppnådd automatiserte

ordavkodingsferdigheter og tilegnet seg noen læringsstrategier, men de bruker imidlertid lengre tid på dette enn sine jevnaldrende. Strategiene de har ervervet seg er ikke like avanserte som hos elever med normal leseutvikling. Disse elevene har potensiale til å tilegne seg flere avanserte strategier, men manglende leseerfaring og lav forventning om å lykkes hemmer de ofte (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Strategisk lesing, PT8: «Strategisk lesing» og PT9: «Bevisst strategisk lesing», bygger på det femte trinnet: «Strategic reading». Gjesdal kommune begrunner oppdeling av «Strategic reading» i to, med at elevens utvikling på dette trinnet avhenger av undervisningen eleven har fått. På disse trinnene ser pedagogen etter kjennetegn på om eleven leser med god forståelse, og at de bruker egen bakgrunnskunnskap og ulike læringsstrategier, og slik tar ansvar for, og reflekterer rundt, egen læreprosess. (Gjesdal kommune, 2010; 2014; Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Elever som sporer av på dette stadiet har utviklet automatisk ordgjenkjennelse og innehar noen leseforståelsesstrategier. Disse elevene vil ikke ha vansker i forhold til ordavkodningen, men forståelsesvansker i forhold til avanserte tekster på høyere nivå (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

PT10: «voksen litterær lesing» bygger på det sjette trinnet: «Highly proficient reading». På dette trinnet har individet nådd toppen av pyramiden, og skal nå kunne lese på en avansert måte (Gjesdal kommune, 2010; Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Elever som strever med lesing

I denne studien bruker jeg begrepet «elever som strever med lesing». Begrepet omfatter elever, som ikke har forventet leseferdigheter sammenlignet med aldersmessig forventet utvikling. Dette er elever som enten har stoppet opp, eller er i ferd med å spore av, i sin leseutvikling (Frost, 2003; Godøy & Monsrud, 2011), og har behov for ekstra veiledning og tilpasset støtte (scaffolding) for å komme videre (Vygotsky, 1978). Begrepet elever som strever med lesing, inkluderer alle elever som strever med å komme videre i sin leseutvikling, både elever som har en generell eller spesifikk lesevanske, og elever som av andre årsaker strever med å komme videre. Begrepet «spesifikke lese- og skrivevansker» blir ofte sidestilt med «dysleksi». Jeg har valgt å benytte begrepet dysleksi i stedet for spesifikke lese- og skrivevansker, da denne er kortere og beskriver godt hva det hele dreier seg om, nemlig at eleven har vansker med ord som er skrevet: «dys = vansker, lexia = ord» (Høien & Lundberg, 2012, s. 18). Dysleksi defineres til å være en «vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet» (Høien & Lundberg 2012, s. 29). For disse elevene vil det alfabetiske

prinsippet forbli en utfordring over tid, og de vil på tross av forebyggende aktiviteter og god leseopplæring streve med å omkode språklige lyder til skrift ved hjelp av skriftlige symboler, og skriftlige symboler over til lyder og talt språk (Lyster, 2012).

I forhold til elever som har diagnosen dysleksi vil lærer, når hun SOLer elever på høyere klassetrinn, ofte observere at disse elevene fremdeles ikke behersker kjennetegn som omhandler fonologisk og orografisk lesing, og det er nødvendig med en grundig kartlegging, for å avklare om eleven har dysleksi eller ikke (Gjesdal kommune, 2010; Høien & Lundberg, 2012).

PISA-undersøkelsen fra 2006 viser at nesten en tredel av guttene hadde så svak lesekompetanse etter tiende trinn, at de ifølge OECD ville få store utfordringer med videre utdanning eller jobb (Roe, 2011, s. 18). Ettersom det ifølge (Hulme & Snowling, 2009) er vanlig å anta at det kun er 3-6 prosent av befolkningen som har dysleksi, viser dette at det er langt flere som har strevd eller strever med lesing, enn de som har dysleksi. Videre viser PISA- resultatene gjennom 2000-tallet at lav leseskår i stor grad korrelerer med negative holdninger til lesing, og at det brukes lite tid på lesing i fritiden (Kjærnsli & Roe, 2010). Med bakgrunn i dette, og at det er bred enighet om sammenhengen mellom hvordan individet mestrer lesing, og individets selvoppfatning og psykiske helse (Skaalvik og Skaalvik 2005), er det svært viktig hvordan den norske skolen møter elever som strever med lesing.

Prinsipper for god leseopplæring

Observasjon og kartlegging av leseferdighet

En forutsetning for å kunne tilpasse leseundervisningen, er at skolen og den enkelte lærer kjenner sine elever godt, observerer og kartlegger elevens «funksjonsnivå» i lesing, velger konkrete mestringsmål (Hagtvat et al., 2015), og legger til rette for undervisning i elevens nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). I arbeidet med å finne elevens funksjonsnivå i lesing er det ifølge Hagtvat et al. naturlig å bruke Vygotskys toleddede kartleggingsstrategi, for å finne elevens aktuelle (selvstendige) og potensielle utviklingsnivå. I dette arbeidet er det nødvendig å bruke både standardiserte tester og dynamisk kartlegging. De normerte standardiserte testene, som f.eks. «Ordkjedetest, Tekstlesing (Carlsten) og Standardisert Test i Avkodning og Staving (STAS)» (Hagtvat et al., s. 169) og Logos (Logometrica A/S, 2018), hjelper pedagogen i arbeidet med å kartlegge elevens aktuelle utviklingsnivået, og forteller pedagogen hva eleven kan uten hjelp. Dynamisk kartlegging hjelper pedagogene i arbeidet med å finne elevens potensielle mestringsnivå, og hva eleven greier å gjøre med adekvat støtte. Dynamisk kartlegging er samspillsorientert, og innebærer jevnlig observasjoner, samtaler og

«running record». Running record innebærer at lærer lytter til elevens høytlesing og tar notater, jf. SOLing. Notatene omfatter elevens lesetekniske ferdigheter, elevens evne til å forstå lest tekst, og hvordan eleven opplever egen lesing (Hagtvet et al., 2015), så fremt lærer er i dialog med eleven kan også verktøy som ASKI RASKI benyttes i dette arbeidet (Ask, 2002). I motsetning til å teste elevene med standardiserte testverktøy, vil bruk av dynamisk kartlegging, bidra i arbeidet med å finne hva eleven mestrer, hva han mestrer med adekvat støtte, og hvilken støtte eleven har behov for i den videre læringsprosessen (Duna, Frost, Godøy, & Monsrud, 2003; Lyngsnes & Rismark, 2007). Videre vil pedagogene få svar på hva det er som motiverer eleven, hvordan eleven har det, hvordan han eller hun opplever egen lesing, hvordan han eller hun attribuerer egne suksesser og nederlag, hvordan eleven opplever medvirkning i egen læring (Hagtvet et al., 2015), og om hva som preger relasjonen mellom eleven, heimen og skolen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Hagtvet et al., (2015) framhever betydningen av at elevens følelser omkring egen leseutvikling kartlegges og ivaretas. Dette støttes av forskning. Moen (2017) henviser til ulik forskning som framhever betydningen av lærernes relasjon til eleven i forhold til elevens konsentrasjon og interesse (Battistich & Hom, 1997), faglig læring (Hamre & Pianta, 2001), sosiale utvikling og fungering i skolen (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008). Ikke minst framheves betydningen av hvordan eleven opplever lærerens sosiale støtte som svært betydningsfull i forhold til elevens motivasjon. Forskning viser også at dette er vesentlig, da elever som strever med lesing har vansker med å opprettholde eget selvbildet i møte med stadig større krav til leseferdighet, noe som ofte bidrar til at elevene utvikler uhensiktsmessige følelsesmessige strategier, som ofte forstyrrer egen og andres læring (Hagtvet et al., 2015).

Balansert leseopplæring

To tradisjoner har preget forskningsmiljøet når det kommer til forståelsen av hvorvidt symboltolking og avkoding kommer før leseforståelse eller meningsskaping når en leser. På den ene siden finner vi Phonic-tradisjonen som legger vekt på at avkoding kommer før meningsskaping, «bottom-up-prinsippet». På den andre siden finner vi whole-language-tradisjonen, som legger vekt på at lesing er en kommunikativ aktivitet hvor eleven lærer å lese ved å ta utgangspunkt i meningsfulle tekster, «top-down-prinsippet» (Frost, 2003; 2004). Forskning viser at presise og automatiserte ordavkodingsferdigheter er avgjørende for at elevene skal oppnå god leseforståelse (Shaywitz, 2003 i Høien & Lundberg, 2012). På den andre siden vil god språklig forståelse kunne gi støtte i avkodingsarbeidet (Høien & Lundberg, 2012). Med bakgrunn i dette, og en mer helhetlig forståelse av lesebegrepet, jf. funksjonell

lesekompetanse, har teoretikere sett behovet for «å bygge bro» mellom de to tradisjonene, og ifølge Pressley (2006) er god leseundervisning i dag sett på som både bottom-up og top-down (Pressley, 2006). I følge Pressley, benytter dyktige lærere i dag elementer fra begge tradisjonene, i en balansert leseopplæring.

Hva bør vektlegges i leseopplæring for elever som strever med lesing

I arbeid med å forebygge elevers vansker med lesing peker forskning på hva skolen bør vektlegge i leseopplæringen på skolen. Blant annet er det i dag stor enighet om at «fonologiske omkodning» (lydering) spiller en svært viktig rolle i den tidlige fasen av leseutviklingen (Se for eksempel: Hulme & Snowling, 2009; National Reading Panel, 2000). National Reading Panel konkluderer med at det er en nær sammenheng mellom gode leseferdigheter, og delferdighetene fonemisk bevissthet, fonologisk lesing (phonics), elevens vokabular og «leseflyt». Leseflyt referer til hvor mange ord eleven leser korrekt per minutt, og at ord og tekst leses med god prosodi (Høien & Lundberg, 2012). Gjennom en balansert tilnærming (Pressley 2006) er det viktig at pedagogene vektlegger fonologisk bevissthet generelt, og fonemisk bevissthet spesielt, da i interaksjon med en raskere bokstavinnlæring en hva som har vært vanlig i Norge, samtidig som de legger vekt på «dialogisk lesing» og vokabulartrening (National Reading Panel, 2000). Dialogisk lesing bygger på ulike prinsipper der den voksne skal snakke med barnet og stille spørsmål om innholdet i en tilpasset bok eller tekst mens de leser sammen. Underveis gir pedagogen elevene tilbakemeldinger på hans eller hennes initiativ, og skal i tillegg observere og følge med på elevens språklige utviklingsnivå (Melby-Lervåg, 2011).

I den videre leseopplæringen, med mål om at elevene skal oppnå en strategisk og funksjonell lesekompetanse, viser forskning at pedagogene bør legge vekt på å legge til rette en undervisning, som opprettholder og videreutvikler automatiserte avkodingsferdigheter og god leseflyt, et rikholdig vokabular og at lærer instruerer elevene i gode lese- og læringsstrategier (Kjærnsli & Roe, 2010; Pressley, 2006; Samuelstuen, 2005). Med andre ord blir det i den videre leseopplæringen, i alle fag, viktig å legge vekt på undervisning som fremmer leseflyt, og elevenes evne til fleksibel og nyanserte bruk av strategier. Leseforståelsen blir bedre dersom det underveis i lesingen legges til rette for en interaktiv dialog mellom elev og lærer. Med andre ord vil assistert høytlesing, dialogisk lesing og mediert læring være viktige prinsipper i arbeidet med å legge til rette for at elevene utvikler metakognitive strategier og god leseforståelse (Kjærnsli & Roe, 2010; Samuelstuen, 2005; Pressley, 2006). I følge forskning (National Reading Panel, 2000; Pressley, 2006), bør disse prinsippene vektlegges som en rød tråd gjennom hele grunnskolen.

Normalt vil eleven etablere nye ortografiske strategier, som et resultat av mye lesing og sikkerhet i ordavkodingen. Til tross for forebyggende aktiviteter i førskole og i den begynnende leseopplæringen vil det alfabetiske prinsippet, for noen elever, forbli en utfordring over tid (Lyster, 2012). Ifølge Høien & Lundberg (2012) har forskning gitt støtte til noen generelle prinsipper for hvordan skolen kan møte elever som har dysleksi og store lesevansker. Tidlig identifisering og tidlig systematisk hjelp, er avgjørende for elevens utvikling. Undervisningen skal bygge på en grundig kartlegging av eleven. På bakgrunn av en totalvurdering av standardiserte tester, observasjoner og samtaler, som er gjort med eleven, hans foresatte og eventuelle andre skal det utarbeides et helhetlig tilpasset undervisningsopplegg. Høien og Lundberg (2012) trekker fram fonologisk grunnarbeid, multisensorisk stimulering i et godt læringsmiljø som viktige prinsipper i arbeidet. Videre vil disse elevene ha behov for eksplisitt instruksjon for å mestre overgangen mellom fonologisk og ortografisk letestrategi (Høien & Lundberg, 2012). Dette kan gjøres gjennom assistert høytlesing og mediert læring. Pedagogen hjelper eleven til å rette fokus mot større ortografiske elementer, som vil føre til økt kunnskapen omkring ords stavemåte i språket, og slik øke elevens ortografiske bevissthet. I dette arbeidet legger Høien & Lundberg vekt på at dyktige pedagoger gir direkte rettleiding, peker ut og forklarer, hjelper eleven med å opprettholde konsentrasjon og interesse, og legger til rette for mestring, automatisering og overlæring av nye leseferdigheter (Høien & Lundberg, 2012). Frost (2009) framhever at «repetert lesing» av tekster som ligger innenfor elevens utviklingszone, det vil si at eleven umiddelbart kan avkode 90% av ordene, vil være et godt tiltak for elever som henger igjen i en møysommelig og langsom fonologisk lesestrategi (Ibid.). Dette støttes i rapporten fra National Reading Panel (2000), som sammenligner metoder som er basert på repetert (gjentatt) lesing, og metoder som er basert på økt bruk av frilesing. Panelet konkluderer med at metoder basert på repetert lesing har størst effekt i forhold til å forbedre ordavkoding, leseflyt og forståelse.

Lesekurs

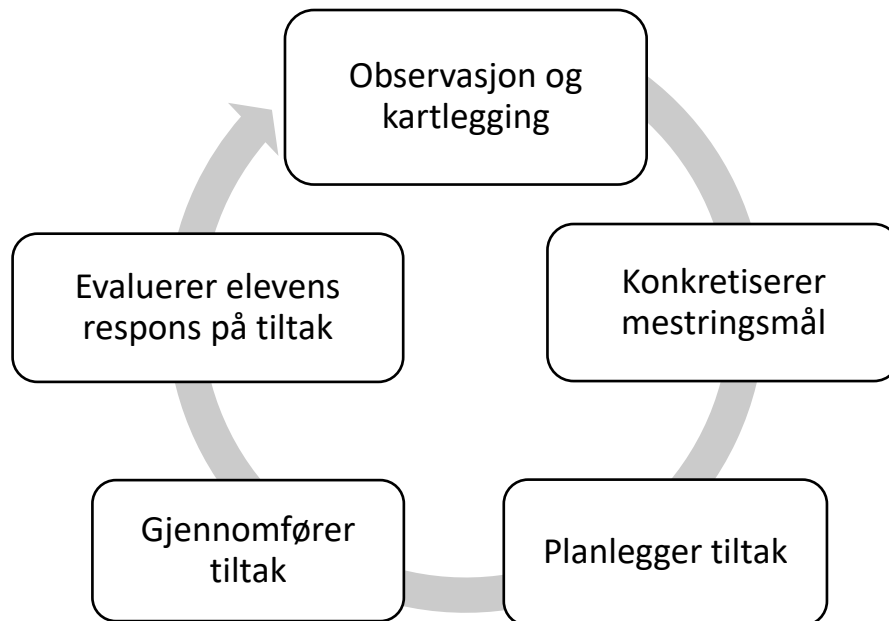
Forskning viser at leskurs, definert som et tidsavgrenset, intensivt, tilbud, gir elever som strever med lesing økt læringsutbytte (Frost, Sørensen, Bone, & Dolva, 2005; Hagtvet et al., 2015). Tilbudet skal være smågruppebasert og individuelt tilrettelagt, med mål om økt læringsutbytte, og at eleven selvstendigjøres, og dermed vil fungere bedre i fellesundervisningen etterpå (Hagtvet et al., 2015). For elever med store lesevansker, vil det være nødvendig at den eksplisitte undervisningen gis én-til-én (Høien & Lundberg, 2012; National Reading Panel, 2000). Hagtvet et al. anbefaler at kontaktlærer, eventuelt i samarbeid

med norsklærer, skolens spesialpedagogiske team, rektor og eventuelt PPT, innstiller elever til lesekurs. De anbefaler også at kurset forberedes i et samarbeid mellom foreldre, rektor, PPT og lærer som er involvert. I dette arbeidet skal elevens situasjon i lesekrevede fag kartlegges. Andre lærere informeres og forberedes på økt samarbeid. I forkant av kurs skal elevens lesestatus og utviklingsmuligheter kartlegges. Konkrete mestringsmål, forventninger til elevens deltakelse, og hvordan foreldre kan støtte opp skal avklares og avtales skriftlig, i en kontrakt. Kontrakt, og informasjon om mestringsmål, forventninger og rammer for kurset, sendes hjem i forkant av kursoppstart. Leskurs skal vare i en tidsbegrenset periode, gjerne på åtte til tolv uker, og bør bygges på en balansert leseorientert tilnærming, med mediering som grunnleggende prinsipp (Hagtvet et al., 2015). Pedagogene skal tydeliggjøre elevens framgang, snakke om sammenhengen mellom innsats, valgt strategi og resultat, og hvordan de skal bruke de samme strategiene i klasserommet (Hagtvet et al., 2015). Underveis i opplegget bør det legges vekt på samarbeid mellom lærer som har ansvar for lesekurset, kontaktlærer og eventuelt faglig bistand fra PPT. Det er gunstig at det avholdes foreldremøter i starten av kurs, midt i og ved kursslutt. Dette for å sikre god forståelse og oppfølging fra heimen, sikre evaluering av elevens læringsutbytte, og å legge til rette for hvilken oppfølging det er nødvendig å gi eleven etter kurs (Hagtvet et al., 2015). Videre framhever Hagtvet et al., (2015) at skolen «bør gi elevene tilbud om å delta på flere lesekurs hvis skolen vurderer at de vil ha vesentlig utbytte av dette, enten innenfor samme skoleår, eller i løpet av den tiden de går i grunnskolen» (s. 119).

Response to Intervention (RtI)

Gertsen et al., (2009) beskriver Response to Intervention (RtI) som en forebyggingsstrategi. Her ses kartlegging av elevenes læringsutbytte og den fellesundervisningen som elevene er en del av, opp mot intervensjonstiltak for de av elevene som strever (Ibid.). Dette ivaretar prinsippet om inkluderende opplæring, som forutsetter at «skolen legger til grunn en helhetsvurdering i planleggingen av tiltak. Både elevens læring og opplæringens kvalitet vurderes» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 77). Barnett, Daly, Jones & Lantz (2004) viser i sin forskningsrapport, at skolen gjennom bruk av strategien RtI, kan møte elevers ulike behov gjennom dynamisk tiltaksutprøving (Barnett et al., 2004). Ifølge Frost (2010) kan RtI eller tiltaksevaluering og utprøvende undervisning som han kaller det (s. 104), brukes som en arbeidsmetode når pedagoger skal tilrettelegge tiltak for elever, og samtidig evaluere om disse tiltakene har effekt (Ibid.). Arbeidet med RtI kan gjennomføres som en «systematisk sirkulær arbeidsprosess», bestående av av de fem fasene: observaasjon og kartlegging, konkretisering

av mestringsmål, planlegging, og gjennomføring av tiltak, og evaluering av elevens respons på tiltakene. Jeg har valgt å illustrere den sirkulære arbeidsprosessen i følgende modell:



Figur 2: Fasene i den sirkulære arbeidsprosessen (Laget etter inspirasjon fra av Frost, 2012; Hagtvvet et al., 2015; Holmberg og Lyster, 2002)

Arbeidet med den sirkulære prosessen skjer i en kontekstuell sammenheng, og omhandler det totale opplæringstilbudet, hvor både spesialundervisningen og den ordinære undervisningen tilpasses elevens behov og forutsetninger (Holmberg & Lyster, 2002).

Fasene i den sirkulære arbeidsprosessen er gjensidig avhengig av hverandre. Likevel er det naturlig å starte med observasjon og kartlegging av elevens funksjonsnivå i lesing, og se hvor langt eleven har kommet i sin leseutvikling (Holmberg og Lyster, 2002; Hagtvvet et al., 2015) (se kapittel Prinsipper for god leseopplæring). På bakgrunn av observasjoner og kartlegging av elevens utbytte av mottatt tilpasset undervisning, vil pedagogene enten konkretisere nye mestringsmål, opprettholder de som eleven jobber med, eller senke mestringsmålene, hvis eleven ikke har respondert tilfredsstillende på undervisningen. Videre planlegges tiltak i elevens nærmeste utviklingszone. Tiltak som velges skal bidra til å løfte eleven til neste mestringsmål i den aktuelle ferdigheten, og å styrke elevens selvtillit, motivasjon og tro på egen læring (Frost, 2012; Hagtvvet et al., 2015). I neste omgang gjennomføres tiltakene. Underveis observerer og evaluerer pedagogene elevenes respons. Responderer eleven på tiltaket fører dette til økt læringsutbytte, hvis eleven ikke responderer har iverksatte tiltak ikke hatt den tiltenkte effekten, og undervisningen må justeres eller endres. Skolen må da presisere hvilken hjelp eleven skal ha, og eventuelt intensivere støtten (Frost, 2012; Hagtvvet et al., 2015). På denne måten oppstår

det en dynamisk sammenheng mellom undervisning og støtte i klasserommet, da gjerne med et forebyggende perspektiv (nivå 1), utvidet støtte i klassen, eller en intensivering i form av lesekurs på ei lita gruppe (nivå 2), og eller tiltak, hvor eleven i en periode mottar en individuell tilpasset og intensiv undervisning (nivå 3) (Barnett, et al., 2004). Hovedstrategien for tilpasningene blir forankret i det allmennpedagogiske arbeidet, samtidig som det på en dynamisk måte overføres kunnskap mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske feltet (Hattie, 2005 i Frost, 2012). Slik etableres det et dynamisk samspill mellom læreren og eleven, mellom allmenn-pedagogikk og spesialpedagogikk, og mellom elevens læringsutbytte og tiltak som velges (Frost, 2012). Skolen velger å ha et fokus som er samspills- og utviklingsorientert, heller enn individorientert (Barnett et al., 2004; Frost, 2012). Ved å bruke RtI, legger skolen til grunn at elevens lesevanse utvikler seg i et samspill mellom skolens undervisning og elevens forutsetninger (Hagtvat et al., 2015). Elevens leseferdigheter ses på som et resultat av samspillet mellom elevens faglige og sosiale- emosjonelle forutsetninger, og læringsmiljøets forutsetninger for å møte disse (Ibid.). Ved bruk av RtI møter pedagogene elevene på en helhetlig måte. TPO etableres som hele skolens ansvar, og skolen legger vekt på et «delt eierskap» til elevens lesevanse (Hagtvat et al., 2015).

Interne evalueringer gjennom leseplanleggingsmøter

Fokus på delt eierskap, krever et godt og tilrettelagt lærersamarbeid, hvor alle på skolen involveres (Frost, 2012; Hagtvat et al., 2015). For å imøtekomme dette kan skolen legge til rette for «interne evalueringer», hvor alle lærere, som er tilknyttet eleven, i fellesskap, ser på hvordan deres tilrettelegging av undervisningen påvirker elevens læringsutbytte, for videre å faglig begrunne de valg som tas i forhold til mestringsmål, organisering, innhold og metodevalg. Den interne evalueringen bør gjennomføres som en etablert rutine for å kvalitetssikre det daglige arbeidet (Frost, 2012; Hagtvat et al., 2015). De interne evalueringene kan gjennomføres i det Vinther (2009) kaller «leseplanleggingsmøter». Vinther (2009) betegner leseplanleggingsmøter som egne møter, som har som formål å evaluere, drøfte og planlegge leseundervisningen for hel klasse, grupper og enkeltelever (Ibid.). Vinther (2009) peker på at det er viktig at skolens ledelse, legger klare føringer for rammer og hvem som skal gjøre hva før, under og etter møtene. Aktuelle deltakere i slike møter er rektor, leseveileder, ansvarlig lærer for leseundervisningen i klassen, som ofte er kontaktlærer, rådgiver fra PPT og psykolog ved behov (Ibid.). På grunn av den sammensatte kompetansen i disse møtene, vil det være naturlig at det skjer en utveksling av kunnskap mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Avtaler gjøres skriftlig gjennom referat. Leseplanleggingsmøtene bør inngå i skolens handlingsplan for lesing, og

tidspunkt for møtene defineres i skolens årsplan, gjerne slik at kontaktlærer kan holde utviklingssamtaler rett etter møtet. Observasjoner og kartlegginger legges til grunn for evaluering av den undervisning som har foregått frem til møtet. Videre skal leseresultatene brukes til å justere undervisningen på trinnet. Vinther (2009) presiserer at det ikke er kartleggingen som gjør elevene bedre til å lese, men prosessen som skjer mellom disse møtene. Gjennom å observere elevens respons skal pedagogisk praksis justeres og evalueres fortløpende, slik at det tas hensyn til hele klassen og den enkelte elevs behov (Vinther, 2009). De interne evalueringene vil ifølge Frost (2012) bidra til at opplæringen som gis er sammenhengende og koordinert, og at elevens leseutvikling følges gjennom hele skoleløpet.

Ledelse og Internt utviklingsarbeid

Når skolen velger å bruke strategien RtI, vil samarbeidet mellom allmennlærer og spesialpedagoger være avgjørende, noe som igjen krever at det utvikles felles holdninger og kvalitative gode arbeidsmetoder i klasserommet (Frost, 2010; 12). Fokus på utvikling av enkeltlæreres- og skolens kollektive kompetanse i lesing, leseutvikling og leseopplæring, blir dermed viktig. I tillegg er det nødvendig at det etableres holdninger til lesing, som grunnleggende ferdighet i alle fag, og vilje til dynamisk samhandling mellom skole og hjem, mellom kontaktlærer, fag- og spesialpedagoger i den ordinære undervisningen, og mellom ordinær- og supplerende spesialundervisning (Frost, 2010; 2012). Dette arbeidet krever kvalitativ god ledelse og utviklingsarbeid internt på skolen (Frost, 2010). Skogen (2004 i Hagtvatn et al., 2015) peker på at slike endringer bør etableres gjennom en innovativ prosess, der det legges vekt på at innføring og implementering av strategier, er planlagt og forankret i kommunal og lokal ledelse. Videre bør endringene skje inne i organisasjonen (Frost, 2010). Ved å gjennomføre helhetlige prosjekter internt på skolen, forankret i ledelsen, hevder Frost (2010) at det er større sjanse for ønsket endring i skolen, enn om enkeltlærere sendes på kurs. Det handler om å flytte perspektivet fra den enkelte lærer over til hele personalgruppa, fra individuell læring til organisatorisk læring. Det etableres et kollektivt læringsfellesskap. Gjennom å reflektere over undervisningen som finner sted, skapes det felles holdninger i personalgruppa, hvor inkluderende og konstruktiv kollegial innstilling skaper opplevelse av en «Vi-skole» (Frost, 2012; Irgens, u.d). Ledelsen har med dette satt skolens kjerneoppgaver i sentrum, noe Robinson (2014) bekrefter betydningen av i sin forskning. Hun hevder at «jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater» (s. 25).

Leseveilederordning

Ved å etablere en «leseveilederordning» kan skolens ledelse, ved rektor, delegere ansvaret for arbeidet med lesing og leseopplæring, inkludert SOL, til en eller flere leseveiledere. Formålet med å etablere en leseveilederordning er å «sikre at alle elever utvikler tilfredsstillende ferdigheter i lesing i forhold til deres alder og potensial» (Frost, 2009b, s16). Dette skjer ved at leseveileder, under skolens leder, plasseres midt i utviklingsarbeidet med lesing og leseopplæring. Ifølge Frost (2009) er leseveileders hovedoppgave å ha «ansvar for å utvikle skolens leseopplæring gjennom planlegging, koordinering og veiledning» (s. 7). Hun kan aktivt bidra i arbeide med utforming, iverksetting og kvalitetssikring av skolens handlingsplan for leseopplæring. I dette arbeidet kan leseveileder ha ansvar for å koordinere forebyggende arbeid, og å sikre at elevenes leseferdighet blir kartlagt, og fulgt opp gjennom hele skoleløpet (Frost, 2009b; 2010). Gjennom å være på tilbudssiden, og å støtte lærerne i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen generelt, og veilede eller holde interne kurs i hvordan læreren kan tilpasse og legge til rette for elever som strever, spesielt, vil leseveileder kunne bidra til å heve pedagogenes interesse og innsikt, i lesing og leseopplæring. Leseveileder kan også være ledelsens faglige informant, og en bidragspartner når ressurser, organisatorisk og personalmessig, skal samordnes (Frost, 2010). Leseveileder kan også ha oversikt over kompensierende hjelpemidler og pedagogisk programvare, som er egnet for elever som strever med lesing, og bidra til at aktuell hjelpemidler blir en integrert del av klassens arbeid. Leseveileder kan også ha ansvar for å legge til rette for supplerende, tidsbegrensede og intensive undervisningsforløp i lesing, for de av elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen i samlet gruppe. I dette arbeidet samarbeider hun tett med kontaktlærer, og kan også være med på møter med foresatte (Frost, 2009b; 2010). Leseveileder kan også delta aktivt i kommunale nettverk for leseopplæring (Frost, 2010), og i tillegg være en aktuell samarbeidspartner for andre fagpersoner, bibliotekarer, spesialpedagoger eller representant fra PPT og andre eksterne hjelpetiltak (Frost, 2012). På denne måten kan leseveileder «være en brobygger mellom organiseringen av lærersamarbeidet på tvers av klasser og trinn» (Frost, 2012, s. 26, min oversettelse), og bidra i arbeidet med å etablere et dynamisk læringsmiljø i klassen.

KAPITTEL 3: METODE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike metodiske aspekter ved studien. Jeg gjøre rede for valg av metode, beskriver og begrunner valg jeg har gjort gjennom forskningsprosessen, begrunner valg jeg gjort i forbindelse med analyse og tolkningsprosessen, og kommer med betraktninger angående kvalitet og etiske forhold.

Kvalitativ forskningstilnærming og kvalitativt forskningsintervju

Problemstillingen innebærer en kvalitativ forskningstilnærming. Formålet med en kvalitativ forskningstilnærming er at forskeren ønsker å få innsikt i hverdagslivet til sine informanter (Dalen, 2011). For å kunne belyse informantenes erfaringer med SOL, har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju, som datainnsamlingsstrategi. Intervju er å betegne som en samtale mellom to personer. Det kvalitative forskningsintervjuet omformer denne samtalen til et forskningsredskap, som har en viss struktur, og har som formål å få innsikt i menneskers følelser, tanker og erfaringer (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010). Ifølge Dalen (2011) skilles det mellom åpne og mer strukturerte intervju. Etersom jeg ønsket å innhente beskrivelser og fortolkninger av hvordan informantene har erfart å arbeide med SOL, og det faktum at jeg er en fersk forsker, valgte jeg en semistrukturert eller halvstrukturert intervjuform (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010). Fordelen med å velge en slik tilnærming er at jeg på den ene siden har en viss struktur som jeg kan følge, samtidig som det gir meg tilstrekkelig fleksibilitet til å kunne hente inn nye tema, og spennende perspektiver hvis det skulle bli aktuelt. Denne intervjuformen innbyr også til å stille åpne spørsmål, slik at informantene fritt kan fortelle om det som opptar de mest (Postholm, 2010).

Forskningsprosessen

Valg av informanter

Mitt valg av informanter ble styrt av spesifikke kriterier. Jeg ønsket å komme i kontakt med spesialpedagoger eller lærere, som har, eller har hatt, en funksjon ved skolen som omfattet ansvar for SOLing av elever, med påfølgende valg av tiltak, og gjennomføring av disse. Videre ønsket jeg at disse pedagogene hadde erfaring med SOL tilsvarende fire til fem år, at de tilhørte mellom- eller ungdomstrinn, gjerne på forskjellige skoler. Et kriterium var at informantene hadde lyst til å fortelle om sine erfaringer med SOL.

Dalen (2011) peker på at det er en fordel at forskeren har innsikt og en viss kulturkompetanse i forhold til fenomenet som skal utforskes. Etersom jeg, gjennom egen praksis, har innsikt i hvordan SOL innføres i en kommune, brukte jeg i første omgang eget nettverk i arbeidet med

å finne informantene. Først tok jeg kontakt med skolesjefen i Gjesdal kommune, og brukte ham, som en av mine «portvakter» inn i forskningsfeltet, for å finne aktuelle informanter. Dalen (2011) beskriver portvakter som «aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene» (s. 31). Skolesjefen satte meg i kontakt med en person i kommunen, med oversikt over skoler, inkludert kontaktpersoner, som hadde iverksatt og brukt SOL i fire til fem år. Videre tok jeg kontakt med min kommunes kontaktperson i Gjesdal kommune. Hun ble min andre portvakt, og sammen kom vi fram til noen kommuner, som oppfylte kriteriene mine. Jeg kontaktet kommunal ledelse i disse kommunen. I etterkant av samtalen sendte jeg, som avtalt, et infoskriv, som oppsummerte det vi hadde snakket om (se vedlegg nr. 3). I en av kommune sendte kommunal leder min informasjon videre til aktuelle informanter. I de andre kommunene ble jeg henvist videre til rektorer eller spesialpedagogisk leder ved ulike skoler.

Refleksjon omkring utvalget

Det er ulike meninger om hvor mange informanter en skal intervjuer i en slik studie. Dukes (1984 i Postholm, 2010) mener at mellom tre til ti informanter er tjenlig. Jeg startet søket etter informanter i månedsskiftet mai-juni 2013, og hadde informantene «Liv», «Sigrid», «Siv», «Marion» og «Kari» på plass i starten av september 2013. Alle fem hadde erfaring med SOL, og oppfylte kriteriene mine. I løpet av intervjuene og analyseprosessen fant jeg ut at tre av informantene Liv, Sigrid og Marion, hadde et utvidet ansvar med SOL på sin skole. I tillegg hadde alle tre deltatt i kommunale lesenettverkt, og vært aktive i arbeidet med å inkludere SOL i lokale leseopplæringsplaner. For å gjøre utvalget mitt mer homogent valgte jeg derfor å beholde data bare fra disse tre. Tre informanter er ifølge Postholm (2010) tilstrekkelig for å finne «en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelser» (s. 43). Da jeg oppdaget at leseveilederrollen var sentral i min studie, gikk jeg vekk fra kriteriet om at informantene skulle være fra mellom- og ungdomstrinn, og inkluderte Marion. Dataene fra Siv og Kari ble valgt bort ettersom de ikke hadde en utvidet rolle med SOL på sine skoler. Alle informantene hadde god evne til å fortelle (god narrativ kompetanse), noe som har bidratt til at jeg opplever at de bildene som jeg, i min bevissthet, har dannet meg, om SOL i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen for elever som strever, samsvarer med det de har forsøkt å formidle (Gudmundsdottir, 1997).

Presentasjon av informantene og deres kontekst

De tre informantene fordeler seg på to skoler. Liv og Sigrid jobber ved «Arken», en fulldelelt barne- og ungdomsskole med 350 elever, fordelt med 240 på barnetrinn og 110 på

ungdomstrinn. Liv og Sigrid har lang erfaring fra skoleverket. Marion jobber ved «Birken» skole, en fulldelt barneskole med ca. 180 elever.

Liv er utdannet allmennlærer, med videreutdanning i spesialpedagogikk, lese- og skriveopplæring, alternativ og supplerende kommunikasjon og IKT. I tillegg til at hun er leseveileder og sitter i plangruppa, har hun, fra rektor, fått et overordnet ansvar for spesialundervisningen, leseopplæringen og SOL på skolen, noe som blant annet innebærer å lede det sosialpedagogiske og spesialpedagogiske (SPSP) teamet ved skolen. Liv deltar også i kommunale lesenettverk, og bidrar med å holde kurs for andre skoler. I sin arbeidsplan har Liv noen timer på flyt. Disse benyttes til observasjon, kartlegging og gjennomføring av tiltak, i form av ulike typer språk- og lesekurs.

Sigrid har en CAN. Mag, grad ved universitet, med fagene engelsk, kristendom og spesialpedagogikk. Hun underviser fortrinnsvis på ungdomsskolen. Sigrid deltar i SPSP-teamet, er leseveileder, spesialpedagog og rådgiver på ungdomstrinnet. Sammen med Liv deltar hun på møter, og følger opp alle trinnene i SOL, lesing og spesialundervisning. Sammen med Liv deltar hun i kommunalt lesenettverk, og deler gjerne sin kompetanse med andre skoler.

Marion er utdannet førskolelærer, og underviser på småtrinn. Hun har videreutdanning i spesialpedagogikk, og faget pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. Marion er leseveileder, og har et utvidet ansvar for å følge opp SOL og leseopplæringen ved skolen. Hun sitter i skolens ressursgruppe for SOL. Marion har det praktiske ansvaret for skolens tilbud om lesekurs som de kaller «lesefres». I tillegg gjennomfører hun språkstimulering på 1. trinn og veiledet lesing på 2. trinn.

Gjennomføring av datainnsamlingen

I forkant av intervjuamtalene satte jeg meg grundig inn i materialet fra Gjesdal kommune, teori og forskning innen lesing og leseopplæring, teori omkring elevers leseutvikling, og hva vi bør være spesielt oppmerksom på i forhold til barn som strever med lesing. På denne måten forsøkte jeg å sette meg godt inn i emnet før jeg entret forskningsfeltet, noe som ifølge Postholm (2010) er en forutsetning for å kunne gjennomføre et godt kvalitativt intervju. Gjennom dette arbeidet fant jeg noen overordnede temaer, som jeg ønsket å ta med i intervjuet. I følge Postholm er det ikke nødvendig å følge disse temaene slavisk, så lenge intervjuet ivaretar alle temaene. Selv om jeg på forhånd hadde bestemt meg for noen overordnede tema, ønsket jeg at informantene også kunne fortelle personlige opplevelser fra praksisfeltet. I utformingen av intervjuguiden (vedlegg nr. 1), valgte jeg å følge «traktprinsippet» (Dalen, 2011). Dette innebar at jeg delte guiden inn

i tre deler «Innledning/brifing, hoveddel og avslutning/debrifing» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 141). I innledningen la jeg opp til en løs samtale hvor jeg inkluderte bakgrunnsinformasjon for studien, la opp til åpne og generelle spørsmål om informantenes utdanningsbakgrunn, jobberfaring og deres nåværende arbeidshverdag, og åpnet opp for at informanten kunne få ytterligere informasjon om studien. I hoveddelen gikk jeg over til spørsmål som var direkte relatert til min problemstilling og hovedtemaene, før jeg til sist avrundet intervjuet med en mer åpen og løs samtale igjen, debrifing. Her fikk informantene mulighet til å korrigere eller føye til informasjon, som de mente var av betydning. De fikk spørsmål om hvordan de hadde opplevd intervjuet, og jeg avtalte veien videre. (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann). I utformingen av guiden lagde jeg noen ferdig formulerte spørsmål. I tillegg lagde jeg en huskelapp (vedlegg nr. 2) med en oversikt over ulike fremgangsmåter, som for eksempel aktiv lytting, speiling, og ulike typer oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann; Postholm, 2010). Disse forberedelsene var helt nødvendig for å øke min egen trygghet før intervjuene startet. For å teste ut intervjuguiden, og forberede meg til intervjuene, gjennomførte jeg et prøveintervju, med en spesialpedagog, som hadde noe erfaring med SOL (Dalen, 2011). Prøveintervjuet fløt godt. Huskelappen, innledningen og avslutningen fungerte svært godt, men jeg opplevde at hoveddelen av guiden ikke fungerte tilfredsstillende. Dette førte til at jeg gikk gjennom guiden på nytt, spisset formålet og la i større grad vekt på åpne spørsmål. Jeg fikk også testet ut bruk av diktafon og hvor lang tid intervjuet ville ta.

Gjennomføring av intervju og transkribering

Intervjuene ble gjennomført i november 2013. Hver informant ble intervjuet hver for seg, men i samme uke. Etter avtale med informantene, ble intervjuene gjennomført på deres arbeidsplass. Jeg beregnet 90 til 120 minutter til gjennomføringen av intervjusamtalen, noe som Ryen (2002) er tilstrekkelig for å sikre et godt utbytte og tilstrekkelig data. I starten av hvert intervju avklarte jeg muligheten for å kunne gå utover denne tidsrammen, noe som gikk greit for alle informantene. Jeg opplevde det som utfordrende å holde meg innenfor den tiden som var avsatt. Årsaken til dette var at jeg hadde en omfattende intervjuguide, og at informantene hadde svært mye de ønsket å fortelle. Jeg opplevde det også som utfordrende å forholde meg til tausheten, som noen ganger oppstod etter et stilt et spørsmål, eller underveis i informantens resonnement. Dette er en opplevelse, som, ifølge Dalen (2011), er naturlig for uerfarne forskere, men et viktig prinsipp å ta hensyn til da det er viktig å la informantene få god tid til å tenke, og med det åpne opp for flere og mer detaljerte beskrivelser (Ibid.). Jeg erfarte at dette ble enklere underveis. Selv om jeg ikke hadde truffet informanten på forhånd, opplevde jeg at det oppstod en god

interaksjon mellom oss, og at det var en avslappende tone under intervjuene. I etterkant av intervjuene uttrykte informantene at de hadde opplevd intervjuet som positivt og lærerikt, og at intervjusituasjonen hadde bidratt til økt bevissthet omkring deres egen praksis.

Totalt brukte jeg mellom to, og to og en halv time, på hvert intervju. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon. Dette førte til at jeg kunne holde notatskriving på et minimum, og slik konsentrere meg fullt og helt om å lytte til informanten, følge opp med nikk, små kommentarer og oppfølgingsspørsmål (Postholm, 2010). Refleksjoner som gjøres underveis, via notatene og logg, kaller Dalen (2011) «memos». Mine memos består av notater og analytiske refleksjoner i logg, som jeg skrev rett etter hvert intervju, notater og refleksjoner skrevet ned etter samtaler med ulike representanter fra kommuneledelsen i de to kommunene og sentrale personer i Gjesdal kommune, og refleksjoner og notater jeg har gjort meg underveis i forskerprosessen. Mine memos har derfor vært en viktig del av mitt analyse- og tolkningsarbeid (Postholm, 2010).

Lydopptakene var av god kvalitet. For å gjøre intervjuene tilgjengelig for analyse oversatte jeg lydfilene til skrevet tekst (intervjuteksten). Dette kalles å transkribere lydfiler over til en skreven intervjutekst (Kvale & Brinkmann, 2010). Ifølge Kvale og Brinkmann er det ikke ukomplisert å gjennomføre en transkripsjon, da fortolkningsarbeidet, vil kunne skape både prinsipielle og praktiske utfordringer. Jeg valgte å skrive intervjuteksten på bokmål, selv om mine informanter snakket ulike dialekter. Dette førte til at ordstillingen i flere av uttalelsene ble endret. Videre valgte jeg å transkribere intervjuet ordrett, noe som blant annet innebar at alle ufullstendige setninger, småord, som ja, og, også, mmmm og pauser ble også notert. Tydelig intonasjoner ble understreket og tenkepauser, som var svært tydelige, ble markert ved hjelp av parenteser med et punktum i (.). Der hvor samtalen gikk svært raskt, og setningene til meg og informantene gikk over i hverandre, ble markert med et likhetstegn =. Tomme parenteser () angir at jeg ikke har hørt hva som ble sagt. Doble parenteser (()) angir mine beskrivelser snarere enn transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg har også markert latter med smilefjes ☺. Disse markeringene har jeg valgt å gjøre da det kan være med på å gi meg assosiasjoner tilbake til den originale settingen, og være med på å skape nyanser i meningsinnholdet. Å transkribere dataene selv, opplevde jeg som svært nyttig. Jeg fikk god oversikt over materialet, og ble mer bevisst på egen subjektivitet (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Underveis i arbeidet noterte jeg ned elementer som jeg trodde ville komme til nytte i den videre analysen (Dalen, 2011; Postholm, 2010). De tre transkriberte intervjutekstene, totalt 162 sider, og memos, 10-15sider, danner datagrunnlaget for denne studien.

Analyse og tolkning

Analysen av en kvalitativ studie vil foregå underveis i hele forskningsprosessen, fra forskerens første møte med temaet til hun har satt siste punktum (Postholm, 2010). I analyse og tolkningsarbeidet har jeg latt meg inspirere av *hermeneutikken* (Ibid.). Hermeneutikk omhandler fortolkningslære, hvor tolkningen av intervjueteksten og memos skjer gjennom en dialog mellom teksten og forskeren (Kvale & Brinkmann, 2010). Gjennom å tolke det informantene fortalte meg, skrevet ned i forskningsteksten, kunne jeg få tak i meningen som de ønsket å formidle. Fortolkningsprosessen betraktes som en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helet i teksten, en prosess som er basert på den hermeneutiske sirkelen (Ibid.). Dette innebærer at en starter med en forståelse av tekstens helhet, før en tolker deler av teksten, for så å sette det sammen til en helhet igjen. Den kontinuerlige vekslingen mellom helhet og deler, mellom data og teori, førte til at jeg fikk en stadig større og dypere forståelse av meningen i teksten. Med bakgrunn i dette mener jeg å ha en induktiv tilnærming til forskningsfeltet, men ettersom jeg også har hatt med meg min egen forståelse inn i analysen, har det i analysen også foregått en viss interaksjon mellom deduksjon og induksjon (Postholm, 2010).

Koding av datamaterialet, har vært en sentral del av analysen. Å kode datamaterialet innebærer å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt i datamaterialet, for så senere å kunne identifisere uttalelsen (Kvale & Brinkmann, 2010). Gjennom dette arbeidet sorterte jeg data og informasjon jeg hadde fått, forsøkte å finne et mønster, for så å systematisere og skape en oversikt (Postholm, 2010). Målet med arbeidet er å finne noen kategorier, som omfatter hele datamaterialet. Jeg startet arbeidet ut fra en begrepsstyrt koding. Her brukte jeg begreper og tema som jeg hentet fra intervjuguiden. Denne tilnærmingen fungerte imidlertid dårlig da jeg opplevde at de kodene jeg fant ikke dekket datamaterialet godt nok. Jeg fant det derfor mer hensiktsmessig å gå over til en mer datastyrt koding og startet gjennomlesing på nytt uten ferdige koder (Kvale & Brinkmann). Nå valgte jeg å benytte elementer fra den konstant komparative analysemetoden (Strauss & Corbin, 1990; 1998 i Postholm, 2010). Denne måten å analysere på ble utviklet innenfor den metodiske tilnærmingen Grounded Theory, og består av kodingsfasene åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Ibid.). Ved bruk av denne analysemetoden vektlegges den hermeneutiske innfallsvinkelen i større grad enn i en rendyrket Grounded theory, hvor forskeren helt legger til side egen subjektivitet (epoche), og behandler datamaterialet på en fullstendig induktiv måte, der ny teori som skapes er grounded i datamaterialet (Strauss & Corbin, 1990; 1998 i Postholm, 2010). Underveis i analyseprosessen har vekslingen mellom teori og data, helhet og deler bidratt til at jeg til slutt endte opp med tre

kategorier. Ytringer hvor informantene forteller om erfaringer de har med å bruke SOL når de planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisningen for alle elever, inkludert elever som strever med lesing, resulterte i kategorien *SOL, som redskap i arbeid med enkeltelever*. Ytringer hvor informantene snakker om hvordan det ved skolen arbeides med SOL for å gi pedagogene et felles språk og økt kompetanse i lesing og leseopplæring, resulterte i kategorien *SOL, som redskap til undring og refleksjon*. Ytringer hvor informantene snakket om at SOL er en kommunal satsing, deres rolle i dette arbeidet, betydningen av en engasjert og tydelig ledelse, lokal forankring og at SOL er en del av skolens planverk og rutiner for å fange opp og tilpasse undervisningen for elever som strever, resulterte i kategorien: *Noen må holde i trådene*. Ifølge Dalen (2011) vil videre arbeidet med disse kategoriene danne grunnlaget for å kunne forstå innholdet i datamaterialet på et mer fortolkende og teoretisk nivå. Imidlertid begynte fortolkningen da jeg startet med studien. Underveis oppdaget jeg blant annet en viss sammenheng mellom de ulike temaene, som jeg til å begynne med delte materialet og intervjuguiden inn i. Dette kom tydelig fram gjennom analysearbeidet, da kategoriene trådte tydeligere fram. For å få fram denne sammenhengen, og at kategoriene henger tett sammen, har jeg valgt å presentere kategoriene på følgende måte:



Figur 3: Presentasjon av de tre kategoriene

En beskrivelse av hvordan jeg har kommet fram til disse kategoriene, begrunnelser for de valgene jeg har tatt underveis, og betraktninger om hvordan jeg har kontrollert og funnet kategoriene gyldige, er beskrevet i et utfyllende vedlegg (vedlegg nr. 7)

Forskningens kvalitet

Reliabilitet, validitet og generalisering

Ifølge Kvale & Brinkmann (2010) handler *reliabilitet* om hvor konsise og troverdige forskningsresultatene blir oppfattet av andre som leser studien (Ibid.). Videre handler reliabilitet ofte om hvorvidt innsamling og analyse av data kan etterprøves av andre forskere (Dalen, 2011). Dette er det imidlertid vanskelig å få til i kvalitative studier ettersom forskerens rolle i seg selv, har stor betydning (Ibid.). Forskerens rolle utvikles gjennom samspillet som oppstår mellom forskeren, informanten og situasjonen forskningen foregår i. Ettersom dette er variabler som vil kunne endre seg fra intervju til intervju, vil det være vanskelig å etterprøve resultatene. En kvalitativ forsker må derfor formidle studiens troverdighet gjennom en nøyaktig beskrivelse av forskningsprosessens ulike deler, og synliggjøre forskningshåndverket (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Jeg har forsøkt å ivareta studiens reliabilitet gjennom en beskrivelse av forskningsprosessen i dette metodekapitlet. I tillegg har jeg gitt en beskrivelse av analyseprosessen, og synliggjort forskningshåndverket gjennom vedleggene: Informasjonsskriv (vedlegg nr.3), samtykke-erklæring (Vedlegg nr. 4), meldeplikttest (Vedlegg nr. 5), en beskrivelse av analyseprosessen (Vedlegg nr. 7). I kapitlet om forskerrollen har jeg forsøkt å synliggjøre min egen rolle som forsker. Gjennom at jeg har gitt en grundig beskrivelse av forskningsprosessen, synliggjort forskerhåndverket og min rolle som forsker, vil det være mulig for den som leser studien og benytte de samme «forskerbrillene» som jeg har brukt, og dermed selv kunne vurdere reliabiliteten av forskningsresultatene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010).

Validitet handler om hvorvidt studien kan oppfattes som gyldig, noe som innebærer at studien undersøker det som er tenkt at den skal undersøke. Valideringen foregår gjennom hele forskningsprosessen, og stiller derfor krav til at forskeren stiller kritiske spørsmål med alle oppgavene hun utfører (Kvale & Brinkmann, 2010; Ringdal, 2007). Med andre ord handler validering om å kontrollere eventuelle feilkilder. Jeg har forsøkt å øke studiens validitet ved å stille spørsmål til valg av metode og teori, til framstilling av resultatene, og tolkningen av disse. Blant annet har jeg tidligere i kapitlet vist hvilke kriterier som ligger til grunn for utvelgelsen av informantene, og videre drøftet og funnet utvalget hensiktsmessig for å kunne belyse problemstillingen i denne studien. Jeg har også vist hvordan datainnsamlingsmetoden jeg valgte er tilpasset studiens formål, problemstilling og teoretiske forankring. Studiens formål og problemstilling er også synliggjort i intervjuguiden som ligger vedlagt (Se vedlegg nr. 1). Jeg har også beskrevet hvordan selve intervjuundersøkelsen foregikk, og jeg har vært nøye med å

transkribere ytringene til mine informanter så presist som mulig. Dette for å sikre at det de fortalte meg ble tatt godt vare på i intervjueteksten. I kapittlet om forskerrollen, peker jeg på nødvendigheten av å gjennomføre en kontinuerlig refleksivitetsprosess i forhold til min rolle som forsker. Nettopp for å kunne opprettholde et kritisk forskerblikk. Her peker jeg også på hvorvidt det er skapt en intersubjektivitet mellom meg og forskningsdeltakerne.

For å sikre en god kvalitet på datamaterialet, har jeg lagt vekt på at relevant forskning og teori lå til grunn for temaene og spørsmålene, i min intervjuguide. Jeg er klar over at de temaene og spørsmålene jeg valgte, har påvirket mine informanter i forhold til hva de har hatt anledning til å fortelle. For å sikre at deres opplevelser kom fram, forsøkte jeg å innta en induktiv holdning i samtalen (Postholm, 2010). På den andre siden vil mine antagelser, holdninger, praktiske og teoretiske forkunnskaper, som jeg hadde med meg inn i intervjusamtalen, utgjøre et subjektivt element, eller en deduktiv tilnærming. Imidlertid har informantenes perspektiv vært det avgjørende i forhold til hvilke antagelser som har blitt opprettholdt, og hvilke jeg har forkastet (Ibid.). Mot slutten av intervjuet valgte jeg å stille informantene en del oppsummerende spørsmål. Informantene ble bedt om å tallfeste, på en skala fra en til fem, hvor godt de opplevde ulike elementer ved SOL-verktøyet (se vedlegg nr. 1). I tilknytning til den tallmessige oppsummering, kommenterte og supplerte informantene enkelte punkt ytterligere. Ifølge Dalen (2011) er det å la informantene få nok tid til å fortelle like viktig som aktiv lytting. Jeg forsøkte derfor ikke å la meg stresse av pausene som naturlig oppsto. I intervjusituasjonen opplevde jeg at informantene pratet fritt om de temaene som kom opp.

For ytterligere å validere studien har jeg tidligere i kapitlet gitt en fyldig beskrivelse av analytiske tilnærminger og tolkningsprosessen. Jeg har vist hvordan jeg gjennom en hermeneutisk innfallsvinkel vil benytte teori og tidligere forskning, til å analysere og drøfte datamaterialet. Jeg har også vurdert om egne fortolkninger har påvirket presentasjonen av funnene. I dette arbeidet har jeg også støttet meg til veileder. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010) har hennes kredibilitet som forsker indirekte bidratt til å styrke validiteten til min studie. En annen mulighet for å validere studien var *member checking* (Postholm, 2010). Her ville informantene hatt mulighet til å si om de gjenkjente det jeg hadde skrevet. Gjennom samtykkeerklæringen hadde jeg avklart muligheten for å gjennomføre dette, men på grunn av tiden jeg har hatt til disposisjon, og egen sykdom, har jeg dessverre ikke hatt mulighet for å følge det opp. Imidlertid opplever jeg at tilleggsspørsmålene, i intervjuguiden, som jeg brukte fungerte som en slags sjekklister, og dermed ivaretok noe av dette (Se vedlegg nr. 1)

Kvalitet i kvalitativ forskning handler også om hvorvidt studien har bidratt med nyttig informasjon til andre enn de som har vært direkte involvert i studien, *naturalistisk generalisering* (Postholm, 2010). Dette krever et godt datamateriale, hvor forskeren er avhengig av å få fram fyldige og gode beskrivelser fra informantne (Ibid.). Et godt datamateriale gir forskeren mulighet til å løfte fram informantenes stemme, samtidig som det danner grunnlaget for «tykke beskrivelser». Tykke beskrivelser innebærer at leseren kan oppleve beskrivelser i forskningsteksten, som parallelle erfaringer til eget liv, og slik kunne overføre noe av det som er beskrevet til sin egen situasjon (Postholm, 2010, s. 122). I intervjuamtalen forsøkte jeg derfor å lytte aktivt, gjennomføre speiling: «Jeg opplever at du blir engasjert/glad/munter/oppgitt når.....stemmer det? Hvorfor det, tror du/kan du si noe om det?» og parafrasering: «Når du sier at Betyr det at du mener ...?», og stille relevante oppfølgings spørsmål (Gudmundsdottir, 1997; Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010). I hvilken grad leseren av denne teksten opplever innholdet som nyttig for seg, blir derfor et tegn på om teksten er naturalistisk generaliserbar, og dermed et tegn på kvaliteten på studien. Ettersom studien behandler data fra kun tre informanter, kan jeg ikke trekke slutninger som gjelder hele populasjoner. Jeg kan imidlertid si noe om hva mine informanter har lagt vekt på i forbindelse med SOL, og arbeidet med å tilpasse undervisningen for elever som strever.

Forskerrollen

I kvalitative intervjustudier er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). Gjennom egen subjektivitet og den forståelsesrammen jeg har med meg fra tidligere erfaringer og teorifortolkninger, vil jeg som forsker påvirke hele forskningsprosessen (Ibid.). Fra yrkeslivet har jeg erfaring fra skoleverket. Som ansatt i PPT har jeg vært involvert i satsing på SOL i egen kommune, og har hatt et aktivt samarbeid med kontaktpersoner i Gjesdal kommune. Dette er erfaringer som har hjulpet meg til å kunne identifisere meg med mine informanter. Disse erfaringene, og kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom dette mastergradsstudiet, tidligere studier, samtaler med medstudenter, pedagoger i min kommune og kolleger, danner min forståelsesramme, og har påvirket mitt forskerfokus, men også gitt meg økt innsikt og interesse for det temaet som jeg har valgt å forske på. På denne måten har jeg opplevd at min egen subjektivitet har vært til nytte ettersom min totale teoretiske og praktiske erfaringsbakgrunn har gjort meg i stand til å stille relevante spørsmål, og å løsrive meg fra intervjuguiden for å følge informantenes tankerekker.

Postholm (2010) peker på at forskeren bør være bevisst på hvorvidt det er skapt en *intersubjektivitet* mellom informant og forsker. Intersubjektivitet omfatter likeverdighet,

interaksjon og samarbeid mellom forsker og forskningsdeltaker, og hvordan situasjonstolkninger og opplevelser blir felles mellom disse (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Likeverdighet, interaksjon og samarbeid er forsøkt ivaretatt gjennom planleggingen og gjennomføringen av intervjuene, og min holdning inn i dette arbeidet. En felles opplevelse av hvordan materialet er tolket, er forsøkt ivaretatt gjennom at jeg har lagt uttalelsene som er kommet frem i studien så tett oppunder informantens opplevelse og forståelse som mulig, og vært bevisst på at min tolkning av disse kan bære preg av forholdet som ble etablert mellom meg og informantene. Gjennom hele forskerprosessen har jeg kjent på utfordringen i forhold til å sette egen subjektivitet til side (epoche). Her vil jeg trekke frem to eksempler. Det første er mitt tette forhold til temaet for studien. Som vist over har jeg en bred kontekstkunnskap omkring dette temaet. Dette har skapt en nærhet til forskerfeltet som både har hjulpet meg i analyse- og tolkningsarbeidet, men også vært utfordrende i forhold til å ikke miste forskersynet (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Gjennom en kontinuerlig refleksivitetsprosess, omkring min rolle som forsker, har jeg forsøkt å skape nødvendig avstand til forskerfeltet, og slik opprettholde forskerblikket (Lincoln & Guba, 1985 i Postholm 2010). Jeg opplevde at mitt forsøk på å klargjøre, og å være bevisst på min egen subjektivitet og rolle som forsker, har gjort meg bedre i stand til å møte forskingsfeltet med et så åpent sinn som mulig. Dette førte blant annet til at jeg i intervjusituasjonen forsøkte å legge vekk mine antagelser om hva jeg mente var viktig og relevant i arbeidet med elever som strever med lesing (Postholm, 2010). Det førte også til at jeg i analysearbeidet gikk vekk fra å la temaene i intervjuguiden styre kodingen av datamaterialet over til en mer datastyrt koding (Ibid.).

Etiske betraktninger

I kvalitativ forskning er forskeren avhengig av at andre deler av sine erfaringer, tanker og opplevelser, noe som fordrer et trygt og nært forhold mellom forsker og informant (Nilssen, 2012). At forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og reflektere omkring etiske aspekt blir derfor sentrale elementer i forskerens arbeid (NESH, 2006). I min studie har jeg vært i kontakt med flere personer. Noen i kortere samtaler på telefon, mens andre har jeg møtt ansikt til ansikt i intervju. Jeg vil i det følgende reflektere omkring hvordan jeg har forsøkt å ivareta de etiske prinsippene i møte med disse, og i arbeidet med studien. Det første jeg gjorde var å sjekke om min studie var meldepliktig. Et forskningsprosjekt som innebærer behandling av sensitive personal-opplysninger skal meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (NESH, 2006). Ifølge resultat av NSD sin meldeplikttest, er ikke denne studien meldepliktig (se vedlegg nr. 5).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har definert noen forskningsetiske retningslinjer, som forskeren skal forholde seg til. De etiske retningslinjene gjelder både i møtet med informantene, og hvordan forskeren behandler datamaterialet som deles med henne (NESH, 2006). Det er viktig at forskeren, gjennom hele forskningsprosessen, reflekterer i forhold til de etiske retningslinjene (Nilssen, 2012; Postholm, 2010).

I tilknytning til alle forskningsprosjekter, som inkluderer personer, stilles det krav om «informert og fritt samtykke», og «konfidensialitet» (NESH, 2006). Gjennom informasjonsskrivet til skolene (vedlegg nr. 3), ble informantene informert om studiens formål, problemstilling, datainnsamlingsmetode, hvilke kriterier jeg så etter hos mine informanter, og hva det ville innebære for informantene hvis de takket ja til å delta. I starten av hvert intervju gikk jeg på nytt igjennom informasjonsskrivet, og klarerte mulighetene for å kunne bruke dataene i arbeidet med å belyse problemstillingen i studien. I tillegg gikk vi gjennom samtykkeerklæringen (vedlegg nr. 4), hvor informantene ved å skrive under, erklærer at de hadde fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet, at det å delta i prosjektet er frivillig, at de kan trekke seg fra studien når som helst, at jeg kan bruke dataene til å belyse problemstillingen i min studie, og at jeg kan ta kontakt med informantene for utfyllende informasjon (NESH, 2006). I denne samtalen informerte jeg også om at alt informantene forteller av personlige forhold vil bli behandlet konfidensielt. I denne studien er det naturlig at informantene vil dele praksisfortellinger hvor de komme inn på enkeltelever. Jeg forsikret dem om at det er mitt ansvar å verne disse elevene. Som forsker er det også mitt ansvar å oppbevare dataene slik at det hindrer bruk eller formidling som vil kunne skade informantene. Ved å gi skolene og informantene fiktive navn, ble anonymiteten i studien overholdt (NESH, 2006).

Det etiske ansvaret hos forskeren gjelder også når hun analyserer og presenterer resultatene (NESH, 2006). Jeg har forsøkt å gjengi sitat så riktig, og nært opp til det informantene har sagt som mulig. Slik har jeg forsøkt å unngå å «legge ord i munnen på intervjuobjektet» (Postholm, 2010). Videre har jeg arbeidet mye med den språklige framstillingen slik at informantenes fortellinger blir gjengitt på en så troverdig måte som mulig. Det er også, fra etiske holdepunkt, naturlig å gi noe tilbake til informantene (Ibid.). Økonomisk kompensasjon har ikke vært aktuelt. Informantene ga imidlertid uttrykk for at de hadde hatt utbytte av intervjusamtalen. Både i form av refleksjon omkring egen praksis, og bevisstgjøring. Alle informantene ønsker en kopi av forskningsteksten, et ønske jeg vil etterkomme.

KAPITTEL 4: RESULTATER

I dette kapitlet presenteres de tre kategoriene jeg kom fram til i analysen av datamaterialet. Jeg starter hver kategori med å presenere empiri fra informantene, før jeg drøfter empirien i lys av studiens problemstilling og teoretiske rammeverk.

SOL, som redskap i arbeid med enkeltelever

I analysen fant jeg at de tre informantene snakket mye om at de bruker SOL-verktøyet i arbeid med enkeltelever. De fortalte at de brukte SOL både i observasjon og kartlegging, i arbeidet med å konkretisere mestringsmål, i planlegging og gjennomføring av tiltak, og i arbeidet med å evaluere elevenes respons på tiltakene, jf. den sirkulære arbeidsprosessen (figur 2, s 20). Marion knytter sine erfaringer til arbeid hun gjør med enkeltelever på lesegrupper. Sigrid snakker om det samme, og knytter sine erfaringer til tre gutter på ungdomstrinnet, hvorav en har dysleksi. I presentasjonen av empiri har jeg valgt å løfte frem Liv, og hennes arbeid med Anders. Liv har arbeidet med Anders siden han begynte i tredje klasse. Nå går han i femte. For å kunne forstå historien om Anders, vil jeg først la Liv beskrive klassen til Anders, og hvordan Anders og hans foreldre har opplevd møtet med skolen. Liv forteller:

Anders gikk i en svært stor klasse, med mange utfordringer, og han ble på en måte puttet i den urolig guttebåsen. Han var svært, svært urolig, og alt var vanskelig. Han kastet bøker, rev i stykker og brant de hjemme (Liv, 2013, s. 19).

Det var vel mistanke om noen andre diagnoser også. Læreren han hadde hatt, hadde nok kanskje antydnet noe slikt, så foreldrene hadde piggene ute til skolen, og til systemet, og til undervisningen, og til vikarer. (...) foreldrene var svært redde, tror jeg, for at det skulle være ADHD (Liv, 2013, s. 12).

Liv snakker om at hun brukte SOL-verktøyet i arbeidet med å observere og kartlegge Anders sine leseferdigheter, og at hun dokumenterer resultatene i det digitale elevskjemaet i SOL. Hun forteller:

Når jeg SOLer sitter jeg ikke med skjemaet forran meg. Da har jeg en liten bok, og så noterer jeg det jeg hører, og så fører jeg inn i SOL-skjemaet ((digitalt elevskjema i VOKAL)), en gang i uka, eller når jeg går inn og sjekker (Liv, 2013, s. 11).

Jeg brukte SOL, Aski Raski, og jeg gikk igjennom noen av deltestene i Logos med ham (Liv, 2013, s. 11).

Videre forteller Liv at, selv om Anders etter hvert hadde framgang, skjønte hun at han hadde dysleksi (Høien & Lundberg 2012), og ønsket å henvise ham til PPT for videre utredning. Hun sier:

Han kom jo videre, men jeg skjønte at her var det dysleksi, og da sa jeg til foreldrene at jeg anbefaler å henvise, bare for å få det svart på hvitt, hvordan vi kan hjelpe ham videre. Nå, i 5. klasse, har han fått diagnosen dysleksi (Liv, 2011, s. 12).

Liv forteller videre om hvordan hun brukte elevskjemaet aktivt i samtalen med heimen. Hun forteller:

Jeg tok utgangspunkt i elevskjemaet, og brukte det for å vise foreldrene hvordan vi på en måte skulle komme videre. Jeg sa: Vi er her nå, og så gikk vi igjennom; Din sønn, på en måte, det klarte han, det klarte han ikke, vi skal jobbe med det og det, og ble enige om hvilke tiltak, som skulle prøves ut. Så får vi se etter to måneder (Liv, 2013, s.11.)

De så svært godt hva han kunne, og han fikk jo til en del (Liv, 2013, s. 9).

Selv om tidligere lærere hadde antydnet at det var andre årsaker, enn at han strevde med lesing, som var årsak til at Anders var urolig, trodde ikke Liv det. I samtalen med heimen, la hun derfor stor vekt på å forklare at hun trodde at Anders sin uro kom fra hans vansker med å lese. Hun sier:

Foreldrene var svært glade for at jeg fokuserte på hans vansker med lesing, for også jeg trodde, at det var at han slet så med lesing, som gjorde at han var så urolig. Jeg prøvde i alle fall å vinkle det den vegen, og det var de helt med på (Liv, 2013, s. 12).

Videre forteller Liv om at hun bruker SOL i arbeidet med å planlegge og gjennomføre tiltak, men at hun også bruker Aski Raski mye. Hun sier:

Jeg fant noen av tiltakene jeg valgte i tiltaksdelen til SOL, men ikke alle. Jeg bruker Aski Raski mye (Liv, 2013, s. 24).

Liv snakker svært mye om organisatorisk og metodiske rammer, som lå til grunn for arbeidet hun gjorde med Anders. I løpet av tredje, fjerde og femte klasse mottok Anders tilpasset leseopplæring organisert som én-til-én-undervisning, gruppeundervisning, og som ekstra støtte i klasserommet (LK06). I tillegg ble det gjort endringer i klassen som innebar lærerskifte, og at Liv kom inn som leseveileder. Liv forteller:

Da Anders begynte i tredje klasse byttet vi i ledelsen på lærerkabalen i den klassen. Ja, helt bevisst. Hun som fikk hovedansvaret hadde bein i nesa, var faglig dyktig, og god på klasseledelse. I tillegg var hun svært villig til å ta i mot veiledning på SOL og lesing

(Liv, 2013, s. 19). Til å begynne med hadde han enetimer sammen med meg. Vi holdt på i 8 uker, 20 minutter hver dag, så hadde vi pause i to uker, og så begynte vi på igjen, og jeg fortalte ham at når vi kommer dit, da går du inn i klassen, og så gjør vi slik og slik, i klassen (s. 22). Jeg hadde en time samarbeid i uka med det trinnet (s. 21).

Dette var også en svak klasse da, så fra fjerde, så gikk jeg inn, delte inn i grupper, for å heve lesingen på hele trinnet. Jeg hadde grupper tre ganger i uka, et helt år, 40 minutter hver gang. Det var ca 10 i hver gruppe, og Anders var med i en av gruppene. (...) Før timene i gruppa, brukte jeg ti minutter alene med Anders, på ny tekst til neste uke. Han fikk også øveordene på en meil hjem (Liv, 2013, s. 21). Det var jeg som ga leseoppdraget hjem. Det var jeg som fulgte opp lesebiten, og det var jeg, som sa hva de andre to skulle følge opp, de dagene jeg ikke var der (s. 20). Det var et svært godt samarbeid med lærer der også, men den læreren hadde ikke den kompetansen rett og slett, så hun måtte bare instrueres; slik, så gjør du slik (s. 22).

Nå i femte har han fått diagnosen dysleksi (Liv, 2013, s. 12). Før så fikk jo de fem timer i uka, fra sakkyndig vurdering ikke sant, nå får de ikke noe (s. 15). Men, de får noen rettigheter da, i form av lengre tid til eksamen og de tingene der (s. 12).

Videre forteller Liv at hun samarbeider aktivt med heimen i planleggingen av mestringsmål, hva Anders kunne arbeidet med, og at de kontraktfestet det de hadde snakket om. Hun sier:

Vi ((Liv og Foreldrene)) gikk inn på kontrakter med ham, med helt tydelige mål ((fra kjennetegnene i SOL)). Vi bestemte hva han skulle gjøre hjemme, hva han skulle gjøre alene én-til-én, og etter hvert hva han skulle gjøre i den gruppa sammen med meg (Liv, 2013, s. 12).

Liv forteller videre at hun, i stedet for å legge vekt på fonologisk lesestrategi, som han hadde arbeidet med i to år, heller vektla arbeid med ortografiske enheter og høyfrekvente ord (Høien & Lundberg, 2012). Hun forteller at hun brukte repetert lesing (Frost, 2009a) svært mye. Liv forteller:

Anders strevde jo mye med å trekke lydene sammen til ord, og han hadde terpet på det i to år, så da måtte vi forsøke en annen innfallsvinkel. Så da forsøkte vi stavelseslesing, og etter hvert øve på helordsbilde (Liv, 2018, s.18). Jeg bruker Aski Raski mye, for her kunne han på en måte se forstavelsene, f.eks. for-bindelse, for- budt, og så fikk han se det ordet foran hver gang (s. 24). Han har på en måte pugget 100-ords lista, så de ordene er automatisert. Han har pugget 220-ords-lista, så de leser og skriver han greit nå. Det hjelper jo utrolig mye når han skal lese tekst, at de sitter som ordbilder (s. 18). Vi brukte repetert lesing. Ja i bøtter og spann (s. 26).

Videre forteller Liv at hun fortsatte med repetert (Frost, 2009a) og veiledet lesing (Å lese for livet, 2003), både i gruppe og alene med ham, da han gikk i fjerde. Hun sier:

Også i disse gruppene brukte jeg veiledet lesing. Før timene i gruppa, brukte jeg ti minutter alene med Anders, på ny tekst til neste uke. Han fikk også øveordene på en mail hjem (Liv, 2013, s. 21).

Liv forteller videre at Anders, på femte trinn, fikk opplæring i digitale lære- og hjelpemidler (Høigaard & Utgård, 2009), og at han i dag bruker lydbøker, som «sine bøker». Liv forteller:

Han har gått inn på å lære seg touch. Han skulle trene fem minutter hver dag, og det gjorde de hjemme også, og han bruker Woxit ((talesyntese)) (s. 12). Da han skulle lære å bruke lydbølker, begynte vi først med naturfag. Det er naturfag han liker best. Vi begynte på skolen å høre på det, og sitte med og å følge med under (s.13). Nå er det bøkene hans (s. 13).

Liv forteller mye om at Anders opplevde mestring, og responderte svært godt på tiltakene, som ble iverksatt. Hun forteller:

Anders jobbet godt sammen med meg, og da vi så på elevskjemaet ((i SOL)), så kom han jo videre (Liv, 2013, s. 12). Da han kom i den lesegruppa i fjerde, fikk han teksten på forhånd, så den var kjent for ham, så da følte han mestring. Han var helt på høyde med de andre (s.21).

Liv forteller også at Anders i dag er «lykkelig» over å ha fått diagnosen dysleksi, da han nå kan bruke PC hele tiden, og har stor nytte av digitale lære- og hjelpemidler (Høigaard & Utgård, 2009). Liv forteller:

Anders er lykkelig for å ha fått diagnosen dysleksi. Fordi nå kan han bruke PC hele tiden. Han har gått inn på å lære seg touch. Han er god nå, han har riktig fingerstilling og han skriver rimelig fort, og han bruker Woxit. Ja, og det bruker han nå svært mye. Hvis han skriver en fortelling, så vil han ikke ha det opplest ord for ord, for han er forbi det nå, på en måte. Nå forsøker han å høre på hele historien, og han hører ganske fort nå, hvor han på en måte kan sette inn et punktum, han hører at det blir feil, og så går han tilbake og forsøker å rette opp, stort sett (Liv, 2013, s. 12). Og så lydbøker. Det har hjulpet veldig. Det er bøkene hans (s. 13).

Liv forteller mye om Anders sin framgang i lesing, og at han nå leser på et aldersadekvat nivå. Hun er svært entusiastisk i det hun forteller:

Hvis du hadde hørt et opptak med ham nå, så hører du det så utrolig bra hvordan han har lært å lese. Fra å ikke kunne dra sammen, for dette er virkelig en dyslektiker altså, til nå å lese forståelig, og han forstår det selv. Lange ord de forsøker han å dele, og du hører hvordan han på en måte ((informanten klapper stavelser)) deler de (Liv, 2013, s. 18).

Han tok jo nasjonal prøve for 5. trinn da. Han kom i prøveklasse 2. Det var det ingen som hadde trodd da han gikk i tredje (Liv, 2013, s. 29)

Hun forteller også at klassens resultat var på landsgjennomsnittet. Når jeg spør henne om resultatene har noe med satsingen må SOL å gjøre svarer hun:

Ja, det var da det begynte, det var da vi fikk gode resultater. Ja, nå ligger vi på landsgjennomsnittet, på den klassen til Anders, og i fjord fikk «Siv» sin klasse best i kommunen. Det er helt fantastisk til vår skole å være (Liv, 2013, s.41). Men du må jobbe systematisk (s. 29)

Liv forteller også hvilken effekt den tilpassede undervisningen har hatt i forhold til Anders sin uro og holdning til lesing. Hun forteller:

Altså, han er rolig i klassen, som bare det han (Liv, 2013, s. 18). Lærerne, som er der nå, de har på en helt super måte jobbet. Og vi får så mange positive tilbakemeldinger. Foreldrene er lykkelige, og det hjelper jo gutten det også (s. 38).

For ikke så veldig lenge siden, sa Anders til meg: At når du sa hva det var, at når jeg jobber, så blir jeg flinkere, og når jeg vet hva det er, så slipper jeg å bråke, og å være urolig, for jeg vet hva jeg skal gjøre nå (Liv, 2013, s. 38).

Livs fortelling, om sitt arbeid med Anders, kan ses i lys av RtI, og den sirkulære arbeidsmodellen (se figur 2 s. 20, Frost, 2012; Hagtvatn et al., 2015; Holmberg og Lyster, 2002), da hun forteller at hun bruker SOL-verktøyet, i arbeidet med observasjon, kartlegging og valg av mestringsmål, i arbeidet med planlegging og gjennomføring av tiltak, og når hun evaluerer Anders sitt læringsutbytte. Videre kan jeg se Livs fortelling i lys av teori om lesing (Gough og Tunmers, 1986), leseutvikling, (Spear-Swerling & Sternberg, 1994), og elever som strever med lesing, da hun forteller at Anders strever med å tilegne seg gode ferdigheter i å avkode og forstå tekst, og at han ikke har forventet leseferdigheter sammenlignet med aldersmessig forventet utvikling. Videre kan jeg se Livs fortelling i lys av prinsippet om tilpasset opplæring (LK-06; Opplæringslova, 1998), da hun forteller om variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering av, og intensitet i opplæringen. Jeg kan også se Livs fortelling i lys av teori om mediert læring (Vygotsky, 1978) og mestringsforventning (Bandura, 1977), da hun forteller om sitt samspill med Anders, at hun har tilpasset vanskegraden på oppgaver i henhold til observasjon og kartlegging, og gitt ham støtte og veiledning slik at han opplever mestring. Jeg kan også se Livs fortelling i lys av prinsipper for god leseopplæring (LK06), da hun forteller om observasjon og kartlegging (Hagtvatn et al., 2015; Vygotsky, 1978), og hva hun har vektlagt i undervisningen til Anders (Kjærnsli & Roe, 2010; Hulme & Snowling, 2009; Høien &

Lundberg; 2012; Melby-Lervåg, 201; National Reading Panel, 2000; Pressley, 2006; Samuelstuen, 2005), inkludert bruk av digitale lære- og hjelpemidler (Høigaard & Utgård, 2009), veiledet lesing (Å lese for livet, 2003) og lesekurs (Hagtvvet et al., 2015). Jeg kan også se Livs fortelling, om sitt arbeid med Anders, i lys av strategien Response to Intervention (RtI) (Gertsen et al., 2009) og dynamisk tiltaksutprøving (Barnett et al., 2004; Frost, 2010), og leseveilederordningen (Frost 2009), da hun forteller at hun har hatt ansvar for leseopplæringen for både Anders og hans klasse, at hun har kartlagt både Anders sitt læringsutbytte og den fellesundervisningen som han er en del av, og sett dette opp mot ulike intervensjonstiltak, samtidig som hun har samarbeidet og veiledet lærerne på trinnet.

Drøfting

I denne kategorien er søkelyset satt på SOL, som redskap i arbeid med enkeltelever, og jeg vil i det følgende drøfte Livs erfaringer med SOL-verktøyet i hennes arbeid med Anders. Først vil jeg imidlertid peke på noen elementer, som jeg har tolket at Liv opplever som betydningsfulle i hennes arbeid med å hjelpe Anders tilbake «på sporet» igjen.

Liv startet arbeidet med Anders da han gikk i tredje klasse. Den gangen var Anders lite motivert for skole, og han hadde en svært uhensiktsmessig skole-atferd. I tillegg hadde foreldrene liten tillit til skolen. Som et ledd i arbeidet med å snu Anders sin negative utvikling tolker jeg Livs fortelling dit, at hun, vektlegger betydningen av å etablere en god relasjon til Anders og hans foreldre (Battistich & Hom, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Hamre et al., 2008 i Moen, 2017). Ser jeg Livs fortelling i lys av RtI (Frost, 2012; Hagtvvet et al., 2015) kan jeg tolke fortellingen til Liv dit, at hun velger å legge til grunn at Anders sine lesevansker har utviklet seg i et samspill mellom skolens undervisning og hans forutsetninger, og at hun velger å se på Anders sine leseferdigheter, som et resultat av samspillet mellom elevens faglige og sosiale- emosjonelle forutsetninger, og læringsmiljøets forutsetninger for å møte disse (Ibid.). Senere i drøftingen vil jeg vise til funn, som peker i retning av at Liv har opplevd SOL-verktøyet, inkludert elevskjemaet i SOL, som nytte i dette arbeidet. I tillegg til Livs fokus på å bygge en god relasjon til Anders og hans foreldre tolker jeg fortellingen til Liv dit, at hun, sammen med ledelsen har tatt noen aktive grep for å bedre læringsmiljøet i klassen. Nye lærere ble satt inn, samtidig som Liv kom inn som leseveileder (Frost, 2009). Liv hadde ansvar for arbeidet med leseopplæringen, inkludert SOL, både for Anders og hans klasse. I lys av RtI og leseveilederordningen (Frost 2009b; 2010) tolker jeg dette dit, at ledelsen har delegert ansvaret for leseopplæringen til Liv, samtidig som det er lagt til rette for at Liv kan veilede lærerne i hvordan de kan bruke SOL-verktøyet, i arbeidet med å tilpasse, og å legge til rette

undervisningen for Anders. Med andre ord peker studien i retning av at ledelsen har lagt til rette for at lærerne, på trinnet, kan utvikle en felles forståelse, for hvordan de kan bruke SOL i undervisningen til Anders, samtidig med at Liv, som leseveileder, kan bidra til å heve pedagogenes interesse og innsikt, i lesing og leseopplæring. I lys av RtI (Hattie, 2005 i Frost, 2012), kan jeg videre tolke dette dit, at forholdene er lagt til rette for at undervisningen Anders mottar blir forankret i det allmennpedagogiske arbeidet, samtidig som det er lagt til rette for at Livs kompetanse, på en dynamisk måte, kan overføres til de andre lærerne. Videre kan jeg i lys av RtI (Hagtvet et al., 2015) tolke Livs fortelling dit, at hun gjennom samarbeidet med ledelsen, lærerne på trinnet og med heimen, forsøker å møte Anders på en helhetlig måte. Jeg tolker også Livs fortelling dit at hun forsøker å legge fokus på at tilpasningene, Anders har behov for, er skolens ansvar, og at det bør legges vekt på at skole og hjem har et delt eierskap til Anders sin lesevanke (Ibid.).

Oppsummert kan jeg tolke dette dit, at Livs fokus på å bygge en god relasjon til Anders og hans foreldre, sammen med grepene som ble gjort i forhold til lærerskifte og at Liv kom inn som leseveileder, trolig har bidratt til et fokusskifte i forhold til hvordan skolen forholder seg til Anders sine utfordringer (Frost, 2012). Jeg kan tolke fortellingen til Liv dit at heimen opplevde at skolen har endret fokus fra, at de tidligere hadde antatt at Anders sin negative atferd, var forårsaket av andre årsaker enn hans vansker med lesing, over til et fokus på at undervisningen måtte endres for at Anders skulle få et bedre læringsutbytte, og med det la vekt på lærernes ansvar (Ibid.).

I det følgende vil jeg komme inn på ulike erfaringer som Liv har hatt med SOL i arbeidet med å tilpasse en god leseopplæring for Anders, og tolke disse i lys av studiens teoretiske referanseramme. I lys av RtI og den sirkulære arbeidsprosessen (se figur 2, s. 20, Frost, 2012; Hagtvet et al., 2015; Holmberg og Lyster, 2002) og SOL (Gjesdal kommune 2010; 2014), kan jeg tolke fortellingen til Liv dit, at hun i løpet av de tre årene hun har arbeidet med Anders, har brukt SOL i alle de fem fasene. Hun har SOLt Anders jevnlig i forhold til kjennetegnene i SOL, ført resultatene inn i det digitale elevskjemaet, og brukt skjemaet aktivt i det videre arbeidet med å konkretisere mestringsmål, planlegge tiltak og evaluere Anders sitt læringsutbytte. Jeg tolker også fortellingen til Liv dit, at hun finner tips til noen av tiltakene hun bruker i SOLs tiltaksdel (Ibid.), men at hun også bruker andre kilder og egen kompetanse. I lys av SOL (Gjesdal kommune, 2014) kan jeg også tolke Livs fortelling dit, at hun bruker elevskjemaet som grunnlag for samtalene med heimen. Ettersom Liv registrer resultatene av observasjoner og kartlegginger i det digitale elevskjemat til SOL, som ligger i Vokal, kan hun følge

utviklingen hans over tid, samtidig som informasjon om Anders sin leseutvikling følger ham gjennom hele grunnskolen (Ibid.).

En forutsetning for at Liv skal kunne tilpasse Anders sin leseundervisning, er at hun lærer å kjenne Anders sine behov, både faglig, sosialt og emosjonelt (LK-06). I lys av prinsipper for god leseopplæring, tolker jeg Livs historie dit, at hun følger Vygotskys toleddede kartleggingsstrategi, og gjør bruk av både normerte standardiserte tester og dynamisk kartlegging (Hagtvet et al., 2015). Liv har funnet Anders sitt selvstendige mestringsnivå, ved å kartlegge ham med deltester fra den standardiserte testen Logos (Logometrica A/S, 2018) og kartleggingsdelen i Aski Raski (Ask, 2002). Gjennom dynamisk samhandling, hvor hun gjennomfører SOLing og running record i den daglige undervisningen, har hun funnet Anders sitt potensielle mestringsnivå, og vet med det hva Anders greier å gjøre med adekvat støtte (Vygotsky). Jeg kan også tolke fortellingen til Liv dit, at hun gjennom observasjoner, og samtaler med Anders og hans foreldre, vet hva som motiverer ham, hvordan han har det, hvordan han opplever egen lesing, hvordan han årsaksattribuerer (Weiner, 1979), egne suksesser og nederlag, og om han opplever medvirkning i egen læring (Hagtvet et al., 2015). Jeg tolker også historien til Liv dit, at hun vet hva som preger relasjonen mellom eleven, heimen og skolen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Med andre ord kan jeg tolke Livs fortelling dit, at hun gjennom observasjon, kartlegging, samtaler med Anders, heimen og de andre lærerne på trinnet, er blitt kjent med Anders og hans behov, og at Liv har brukt SOL-verktøyet som et av flere verktøy i dette arbeidet.

I lys av teori om lesing (Gough og Tunmers, 1986), kan jeg tolke fortellingen til Liv dit, at resultatene fra observasjoner og kartlegging, gjort i forkant av det første møtet med heimen, viste at Anders ikke greide å trekke lydene (fonemene) sammen til ord, selv om han visste hvilke fonem og skriftegn (grafem) som hørte sammen. I lys av SOL-pyramiden (se fig. 1, s. 9) og teori om elevers leseutvikling (Spear-Swerling & Sternberg, 1994), kan jeg videre tolke dette dit, at Anders har sporet av i sin leseutvikling på pyramidetrinn 4, automatisert fonologisk lesing. Han har forstått det alfabetiske prinsippet, og vet hvilke fonem og grafem som hører sammen, men han strever med å binde fonemene sammen til ord. Normalt har elever på Anders sin alder etablert nye ortografiske strategier, som et resultat av mye lesing, og sikkerhet i ordavkodingen (Lyster, 2012). I tråd med teori om leseutvikling (Spear-Swerling & Sternberg) er det sannsynlig at Anders forsøker å kompensere sine lesevansker gjennom å støtte seg til kontekst, og å huske ordbilder ved hjelp av omriss og form, noe som igjen kan føre til at han leser hurtig og unøyaktig, gjette mye ut fra visuelle holdepunkt, og dermed avkoder tekst feil

(Ibid.). En slik avsporing kan være et tegn på en svikt i det fonologiske systemet (Høien & Lundberg 2012). Ser jeg videre det Liv forteller om Anders sin utvikling i lys av TPO (LK-06) og elever som strever med lesing, kan jeg tolke fortellingen til Liv dit, at til tross for at han har hatt noe framgang, vedvarte hans fonologiske vansker, og han hadde ikke en aldersmessig forventet utvikling. Etter samtykke fra heimen (Opplæringslova, §5-4) ble han henvist til PPT, og fikk i femte klasse diagnosen dysleksi. Med bakgrunn i dette, og i lys av hva som bør vektlegges i opplæringen for elever som strever med lesing (Høien & Lundberg, 2012), kan jeg tolke Livs fortelling dit, at hun har tatt hensyn til prinsippet om at en tilpasset undervisning for elever som har dysleksi, skal bygge på en grundig kartlegging og diagnostisering, og ikke latt SOLverktøyet erstatte nødvendig bruk av standardisert testmateriell og utredning fra PPT. Imidlertid tolker jeg fortellingen til Liv dit, at hun allerede etter SOLing, observasjoner og kartlegginger, som hun gjorde på tredje trinn, hadde mistanke om at Anders hadde dysleksi.

I lys av TPO (LK-06) og Vygotskys (1978) teori om elevens nærmeste utviklingszone, kan jeg tolke Livs fortelling dit, at hun gjennom analysen av de registrerte resultatene i elevskjemaet, hadde en god oversikt over hva Anders mestret, hva han mestret med adekvat støtte, og hvilken grad av støtte (scaffolding) han ville ha behov for i den videre læringsprosessen. Jeg kan videre tolke Livs fortelling dit, at hun gjennom jevnlig SOLing vet hvilken vanskegrad Anders skal ha på sine tekster, hvilket detaljnivå hun skal legge vekt på, og hvilken progresjon det vill være hensiktsmessig å planlegge ut fra. I lys av SOL (Gjesdal kommune, 2014) og dynamisk tiltaksutprøving (Barnett et al., 2004; Frost, 2010) kan jeg videre tolke fortellingen til Liv dit, at dette var kunnskap hun tok med seg inn i foreldresamtalene. Gjennom å henvise til elevskjemaet i SOL, viser Liv foreldrene hvilke kjennetegn Anders mestrer, hvilke han nesten mestrer og hvilke han ikke mestrer. Videre tolker jeg fortellingen til Liv dit, at hun forklarer foreldrene hvilke kjennetegn, som bør danne grunnlaget for konkrete mestringsmål. I neste omgang avtaler hun med foreldrene hvilke tiltak, som skal prøves ut, og hvor lenge utprøvingen skal vare, før de evaluerer Anders sin respons og læringsutbytte (Ibid.). Liv forteller videre at de «gikk inn på kontrakter med ham» (Liv, 2013, s. 12), noe jeg i lys av lesekurs (Hagtvatn et al., 2015) kan tolke dit, at de kontraktfestet valgte mestringsmål, rammer for opplæringen, og forventninger til hva Anders skal gjøre, hjemme og på skolen.

I lys av prinsippet om TPO, likeverd og inkludering (LK-06), kan jeg tolke fortellingen til Liv dit, at hun legger til rette undervisningen til Anders gjennom varierte differensieringstiltak, som omhandler differensiering av innhold, metoder, organisering av- og intensitet i tiltakene (Ibid.). I henhold til prinsipper for hvilke innholdsmessige komponenter en bør legge vekt på i arbeidet

med elever som strever (Hagtvet et al., 2015; Høien & Lundberg, 2012), som jeg også finner igjen i SOL (Gjesdal kommune, 2010), tolker jeg fortellingen til Liv dit, at hun har valgt oppgaver, som skal bidra til å øke Anders sin ortografiske bevissthet, for på den måten å løfte ham over fra en strevsom fonologisk lesestrategi, til en mer hensiktsmessig ortografisk strategi. I lys av SOL (se SOL-pyramiden, figur 1, s. 9), og teori om leseutvikling (Spear-Swerling & Sternberg, 1994), tolker jeg dette dit, at Liv har tonet ned arbeidet med enkelte av kjennetegn på PT3 og 4, som omhandler fonologisk lesestrategi, og heller lagt fokus på å arbeide med kjennetegn fra PT5 og 6, som omhandler ortografiske ferdigheter.

Liv forteller at de brukte «veiledet lesing» (Å lese for livet, 2003) og repetert lesing (Frost 2009; National Reading Panel, 2000), som metodisk ramme for leseopplæringen til Anders og hans klasse. Dette er metodikk som også SOL-verktøyet anbefaler (Gjesdal kommune 2010). Veiledet lesing har sitt utspring i «Guided reading» fra New Zealand (Å lese for livet, 2003), og har mange likhetstrekk med dialogisk lesing (Melby-Lervåg, 2011). I lys av hva som bør vektlegges i opplæringen for elever som strever med lesing (Høien & Lundberg, 2012), kan jeg tolke Livs fortelling dit, at hun, på en eksplisitt måte, veileder Anders gjennom stavelseslesing, høyfrekvente ord, og etter hvert små setninger, samtidig som hun retter fokus mot større ortografiske enheter, ortografiske mønstre og ords skrivemåte (Ibid.). I lys av mediert læring (Vygotsky, 1978) kan jeg tolke dette dit, at Liv har lest, snakket og tenkt seg gjennom stavelser, ord, og etter hvert setninger og tekster, sammen med Anders. Jeg tolker også Livs fortelling dit, at hun har brukt samme metodikk i arbeidet med å lære Anders å bruke tekstbehandling, talesyntese og lydbøker. Gjennom tilpassede oppgaver, læringsfremmende aktiviteter, og samtaler om hvordan oppgavene kan løses, har Liv, som den kompetente andre, mediert ortografisk kunnskap, forståelse for hvordan han kan bruke ortografisk lesestrategi, og ferdigheter i bruk av digitale hjelpemidler, i Anders. De nye strategiene blir etter hvert internalisert hos Anders, han gjør dem til sine egne, og etablerer «sin måte å lese på» (Liv, 2013, s. 18).

I lys av RtI og dyanaisk tiltaksutprøving (Barnett et al., 2004; Frost, 2010) kan jeg tolke Livs fortelling dit at Anders i løpet av tredje, fjerde og femte klasse mottok en tilpasset leseopplæring, hvor intensiteten i den organisatoriske støtten alternerte mellom én-til-én-undervisning (nivå 3), utvidet støtte i form av gruppeundervisning (nivå 2), og tilpasset støtte i klasserommet (nivå 1). I lys av prinsipper for god leseopplæring, tolker jeg Livs fortelling dit, at Liv tilpasser Anders sin undervisning gjennom å bruke lesekurs som organisatorisk ramme. Anders mottok undervisning alene sammen med Liv (nivå 3). De arbeidet etter klart definerte

mestringsmål, og jobbet i bolker på åtte uker. Mellom periodene hadde Anders to uker i klassen, med oppgaver tilpasset hans mestringsnivå (nivå 1). Da Anders begynte i fjerde klasse ble intensiteten i tiltaket senket. Fra lesekurs alene sammen med Liv (nivå 3), fikk Anders nå støtte i mindre grupper (nivå 2). Imidlertid fikk han også støtte på nivå 3, da Liv, i små økter gikk gjennom tekst, som han skulle ha på lese-gruppa uka etter. På femte trinn senkes intensiviteten på tiltakene ytterligere. Nå følger Anders undervisningen i klassen (nivå 1), men får også nå noen økter alene sammen med Liv (nivå 3) (Barnett, et al.). Disse øktene var nødvendige for at han skulle lære å beherske de valgte digitale lære- og hjelpemidlene (Høigaard & Utgård, 2009). Med bakgrunn i at Anders mottar et individuelt tilpasset kurs, alene sammen med lærer, som alternerer med tilpasset opplegg i klassen, tolker jeg dette dit, at Liv har ivaretatt prinsippet om at elever med store lesevansker har behov for at den eksplisitte undervisningen gis én-til-én, samtidig som klassetilhørigheten opprettholdes (LK-06; Høien & Lundberg 2012; National Reading Panel, 2000). I lys av Vygotskys minimumsprinsipp kan jeg tolke dette videre dit, at Liv, i samarbeid med de andre lærerne på trinnet, har presisert hvilken hjelp Anders skal ha, justert intensiviteten og den individuelle støtten, ut fra hvilket behov Anders har hatt. På denne måten har Liv senket intensiteten i tiltakene etter hvert som Anders har internalisert de nye strategiene, og etablert «sin måte å lese på» (Liv, 2013, s. 18).

Liv forteller mye om Anders sin framgang i lesing. I lys av teori om leseutvikling (Spear-Swerling & Sternberg (1994), tolker jeg Livs fortelling dit, at Anders har hatt en svært god framgang i lesing. Fra å ha sporet av i sin leseutvikling på Pyramidetrinn 4, automatisert fonologisk lesing, til at han i dag har en aldersadekvat utvikling. Når jeg videre ser Livs fortelling om Anders sin utvikling i lys av prinsipper for god leseopplæring og hva en bør legge vekt på hos elever som har dysleksi, kan jeg tolke fortellingen til Liv dit, at Anders har lært å lese ved hjelp av ortografisk lesestrategi, da det for ham var svært vanskelig å etablere en automatisert fonologisk strategi. I femte klasse leser Anders tilpasset tekst ved hjelp av større ortografiske enheter, som stavelser og helordsbilder. Opplæring i kompensatoriske hjelpemidler har i tillegg bidratt til at han kan lytte til fagtekster, som klassen jobber med. Strategiene han nå bruker har ført til at han evner å avkode tekst uten for mye strev. Med andre ord peker funn i denne kategorien i retning av at Anders, på tross av sine fonologiske vansker har lært strategier for avkoding, som gjør at han har frigjort nok kognitive ressurser til å forstå innholdet i tekster han møter (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2011). Dette kan jeg tolke dit at faktorene A (svkoding) og F (forståelse), i Gough og Tunmers (1986) sin lesemodell er på plass, og Anders leser på en aldersadekvat måte.

Ser jeg videre Anders sin positive utvikling, og hans tilfredsstillende læringsutbytte, i lys av teori om mestringsforventning (Bandura, 1977), kan jeg anta at arbeidet, som er gjort med å tilpasse Anders sin leseopplæring, førte til at han fikk mange positive mestrings erfaringer med leserelaterte oppgaver. Videre kan jeg tolke Livs historie dit, at tiltakene, som ble iverksatt, har hjulpet Anders med å rette oppmerksomheten mot lesere-relaterte aktiviteter, og å holde konsentrasjon og interesse oppe. I lys av sosiokulturell teori kan jeg tolke Livs fortelling dit, at det sosiale samspillet og samarbeidet mellom Anders, Liv og lærerne på trinnet, mellom Liv og lærerne, og mellom skolen og hjemmet har vært avgjørende i dette arbeidet. Den språklige samhandlingen mellom Liv og Anders har trolig bidratt til at de nye strategiene, stavelleslesing, helordslesing, og bruk av kompensatoriske hjelpemidler, gradvis er blitt internalisert i Anders, og at han gjort de til sine egne. Anders har opplevd at innsats og hensiktsmessig strategivalg har lønt seg, og har derfor i neste omgang vært motivert for å endre til de nye strategiene, og økt innsatsen når oppgaver har krevd det (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette har igjen ført til at Anders nå trolig årsaksattribuerer (Weiner, 1979) sine mestrings erfaringer til kontrollerbare faktorer, som egen innsats og hensiktsmessige lesestrategier (Hagtvatn et al., 2015). Med andre ord kan jeg si at studien peker i retning av at SOL kan være et nyttig verktøy i arbeidet med å legge til rette for gode mestrings erfaringer, som igjen vil bidra til økt motivasjon og endret attribusjonsmønster (Ibid.) Eller som Liv forteller at Anders selv sa til henne:

At når du sa hva det var, at når jeg jobber, så blir jeg flinkere, og når jeg vet hva det er, så slipper jeg å bråke, og å være urolig. For jeg vet hva jeg skal gjøre nå (Liv, 2013, s. 38).

Funn i denne kategorien, sammen med at Liv svarer at «Ja, det var da det begynte, det var da vi fikk gode resultater» (Liv, 2013, s.41), på mitt spørsmål om resultatene hadde noe med satsingen på SOL å gjøre, tolker jeg dette dit, at Liv har opplevd SOL-verktøyet som et nyttig verktøy i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen til Anders. Videre poengterer Liv at de gode resultatene til Anders, og hans medelever, kommer av at de har arbeidet systematisk. Tolker jeg effekten av SOL-verktøyet i lys av det systematiske arbeidet, som ble gjort over tid, peker funn fra denne kategorien i retning av at SOL-verktøyet kan være et slikt verktøy, som Lundberg og Herrlin (2012) peker på at skolen har behov for, i arbeidet med å avdekke utfordringer, legge til rette for tiltak som kan hjelpe eleven videre i leseutvikling og følge elevens leseutvikling over tid. Funn fra denne kategorien peker også i retning av at SOL-verktøyet kan fungere godt i kombinasjon med bruk av strategien RtI, dynamisk tiltaksutprøving og bidra til at den tilpassede undervisningen forankres i almenpedagogiske prinsipper, samtidig som det skjer en dynamisk

samhandling med det spesialpedagogiske feltet. Imidlertid peker funn fra denne kategorien også mot at elementer, som pedagogens evne til å etablere gode relasjoner med eleven og hans foreldre, ledelsens evne til å legge fokus på undervisningens betydning for elevens læringsutbytte, og systematisk arbeid med lesing og SOL, både i personalet og konkret med den enkelte elev har stor betydning for elevens læringsutbytte.

SOL, som redskap til undring og refleksjon

I analysen fant jeg at informantene snakket mye om SOL, som verktøy til undring og refleksjon omkring egne kunnskaper, ferdigheter og holdninger til lesing og leseopplæring (Irgens, u.d). Informantene legger vekt på at arbeidet med kompetansehevingsprogrammet i SOL, har vært en del av en større kommunal satsing, og at arbeidet med SOL-verktøyet har vært et viktig bidrag i arbeidet med å øke kompetansen hos alle lærerne på skolen. Informantene forteller at Grunnopplæringen i SOL er gjennomført, og at nye ansatte sikres nødvendig opplæring. De forteller:

Hele personalet er blitt kurset og flinke til å dele (Marion, 2013, s. 19). Det er nok litt under hunden her, men jeg vil jo tro at det stadig vil komme nye, og vi har jo studenter, og da tar vi jo en runde med de. Men akkurat nå opplever jeg at de som arbeider her kan mye, og at de er selvgående (s. 44).

Gjesdal har vært hos oss, og kurset SOL-veilederne, og så har vi ((Liv og Sigrid)) holdt leksjonene for resten av personalgruppa (Liv, 2013, s. 4).

Kommunen arrangerer kurs her, hver høst, for nye lærere i SOL. Så alle nye lærer har vært på kurs i SOL (Sigrid, 2013, ss. 64)

Informantene forteller at skolene i etterkant av kursene har lagt vekt på at SOL videreutvikles gjennom samarbeid enkeltlærere imellom, i team og på tvers av klasser og team. Informantene snakker mye om at de har opplevd refleksjoner, gjort i forhold til SOL, lesing og utført praksis, som svært nyttig. De forteller:

Hos oss så må de ta det opp på lyd og bilde da. Og der måtte alle trinn levere inn på en måte til oss. Er dette en god leser på trinn syv? Er dette en dårlig leser på trinn syv? Og så hørte vi på det sammen, og så diskuterte de, og det er det de sier de har lært svært mye av (Liv, 2013, s. 6, 7).

Meningen er nå, at vi kan gå inn på alle opptak, av alle barn, og plukke ut de vi vil høre på. Så sier vi: Nå vil vi gjerne høre opptaket på den eleven, og så får vi se hvordan den læreren har krysset av på skjemaet. Og så snakker vi om det (Sigrid, 2013, s. 31).

Vi tar jo lydopptak, i forbindelse med SOL (Marion, 2013, s. 26). Du hører jo rask om det er på plass, eller om den eleven må bruke masse energi på å lese det, og så snakker vi sammen (s. 31).

I dette arbeidet har alle tre erfart betydningen av at personalet har en felles forståelse av SOL-verktøyet. Marion forteller at de på Birken skole har hatt mange drøftinger på team og i ressursgruppa. Hun sier:

Vi har drøftet hvordan SOLer vi, og hvor godt må eleven kunne det ((et kjennetegn)), før vi sier at han kan det, eller kan det delvis, For det er jo litt opp til den som SOL-er (Marion, 2013, s. 57).

Drøftingen førte til at skolen lagde en egen SOL-perm med tekster og materiale. Denne har Basen¹ i kommune utviklet videre til en tidsskriftsholder, som skolen, på en systematisk måte, nå bruker i arbeidet med å SOLe elevene. Hun sier:

Så har vi satt det i system her ved at vi har SOL-permen, og så har Basen, brukt vår perm som modell, for å lage den tidsskriftsholderen du ser med sola på. Slik at tekster vi skal bruke for å SOLe elevene for å sjekke hvor de er, da er alt det i den boksen (Marion, 2013, s. 9).

Analysen viser at Liv og Sigrid har erfart noe av det samme som Marion. De forteller om lærere på samme trinn, som til å begynne med, valgte forskjellig vanskegrad på tekster til SOL-ing, og at de også tolket kjennetegn i SOL-pyramiden ulikt. De forteller at tekstene som ble brukt enten var for enkle, eller for vanskelige for elevene på trinnet. Denne praksisen førte til at elever, som i utgangspunktet var på samme ståsted i sin leseutvikling, ble vurdert og plassert ulikt i SOL-pyramiden. Sigrid forteller:

Altså, vi fant ut det første året, for tre år siden, så hadde alle klasser gjort dette her ((SOLt elevene)), og så stemte det liksom ikke i det hele tatt. Oi, har alle tredjeklassingene nådd pyramidetrinn tre, det er jo fantastisk. Og så kom de til fjerde klasse, og de var jo mye lavere og det stemte ikke i det hele tatt (...) Da spurte vi om å få tekstene de hadde brukt. Det viste seg at tekstene de hadde testet med på tredje trinn, var for enkle sammenlignet med de som de hadde testet med på fjerde trinn, og da ble det jo helt feil (Sigrid, 2013, s. 24).

Disse utfordringene bidro til at Liv og Sigrid, i samarbeid med lesenettverket i kommunen, lagde en lokale SOL-perm. De forteller:

¹ I forbindelse med satsingen på lesing, inkludert SOL, har kommunen ansatt fagpersoner i «Basen». Marion forteller at disse fagpersonene driver nettverk, henter inn lærere og resurspersoner fra skolene, og jobber med kurs og erfaringsdeling (s.10)

Og da tok vi for oss lærebøker, for alle trinnene. Vi så på vanskelighetsgrad, og prøvde at det ble en progresjon, og så har vi da laget den ((peker, og viser skolens SOL-perm)). Her står det da ikke sant: Pyramidetrinn 2: Har kunnskap om, og der står det. Og så tilsvarende på pyramidetrinn tre og fire. Her har vi liksom lagt ved alt, så lærerne ikke trenger å finne fram selv, hva de skal bruke når de skal SOLe (Sigrid, 2013, s.25).

Noen SOL-te ungdomsskole-elevene på alt for enkle tekster, så derfor ble det bestemt at det skal være, skal lages slike permer som den du ser der da (Liv, 2013, s. 31).

Liv og Sigrid er svært fornøyde med materialet i permen, til og med PT7. Fra PT8 er det mye som mangler enda. Sigrid forteller:

Det er ikke konkret nok (Sigrid, 2013, s. 3). Dette her er det vi ikke synes er bra nok da ((peker på innholdet i permen fra og med PT 8)). Det er her vi liksom ikke er ferdige. Ja, det som er bakerst her, det er vi ikke fornøyde med, men vi vet hvordan vi bør gjøre det, så jeg ønsker at, har sagt fra til kommunen, at vi må komme sammen flere lærer fra forskjellige skoler, og så jobbe med den siste delen her (s. 28).

Spesielt fremhever informantene nytten av å lytte til, og reflektere rundt, opptak av elevenes høytlesing. Liv og Sigrid snakker mye om betydningen av slik refleksjon på ungdomstrinnet. De forteller begge om «Kari», en skoleflink jente på åttende trinn, som leste en tekst fra RLE. Ifølge Sigrid leste hun teksten ganske flytende. Sigrid oppdaget imidlertid at Kari ikke forsto hva teksten handlet om. Da hun og Liv lyttet til opptaket, hørte de at Kari leste «idrett» i stedet for «identitet», hele teksten gjennom. De lyttet til opptak fra flere i klassen, på samme tekst, og de oppdaget at halvparten av klassen, leste på en tilsvarende måte. Dette førte til at Liv tok med opptaket med Kari inn i en teamsamtale på ungdomsskolen. Lærerne oppdaget etter hvert det samme som Liv og Sigrid. De lyttet til flere elever, og gikk inn med læringsstrategier for å sjekke. Liv forteller:

L: Og akkurat den teksten, den tok jeg opp for ungdomstrinns-lærerne, og så fikk de høre på den. De syntes at hun leser med flyt, og med spørsmål, og det høres ut som hun leser den kjempegodt. Men hva leste hun om? Hva hørte dere nå? Så måtte de høre en gang til, og da fikk de bakoversveis. Ehh, skjønner jo ikke hva hun leser om, sa de. Det er en tekst fra læreboka RLE Horisonter for åttende trinn dette, sa jeg. De ketsjet det jo til slutt.

F: Hva gjorde dere videre da?

L: For det første så gikk vi inn og hørte på flere da, for Kari var jo SOLt svært høyt. Og en av de tingene som jeg stresset de på var: Hva gjør dere da? Kari stopper ikke opp ved ordet en gang. Hva gjør vi med de som på en måte tror at de forstår? Hvordan sjekker vi at de egentlig har forstått det de leser? Hva gjør de når de kommer til ord de

ikke forstår? Og så gikk de inn med noen læringsstrategier for å sjekke ut på en måte. (Liv, 2013, s. 8).

På Arken skole var ungdomsskolelærerne svært skeptiske til SOL. Selv om Sigrid fremdeles er usikker på hvor «høyt» SOL står hos lærerne på ungdomstrinnet, er Liv helt klar på at holdningen til SOL på ungdomstrinnet er i ferd med å snu. De forteller:

For svært mange på barnetrinnet, så tror jeg at dette skårer høyt, men ikke her på ungdomstrinnet. Her har det fungert på den niendeklassen, men om det var bare SOL. Det føler jeg vel egentlig ikke, for jeg var ikke inne og så på, eller hørte på de SOL-opptakene på den klassen. Det var nasjonale prøver som gjorde at her må vi gjøre noe (Sigrid, 2013, s. 52).

L: Her hos oss, og på de andre ungdomsskolene, har det vært en diskusjon om ungdomsskolene skulle delta. Ja, det har vært en ganske heftig diskusjon, fordi de ville egentlig ikke. For de mente at når eleven kom til ungdomsskolen så skulle de kunne lese, og det kan de jo de fleste selvfølgelig, og noe mer slik testing, det ville de ikke ha.

F: Har det endret seg?

L: Ja, det har absolutt endret seg.

F: Hva er det som har ført til den endringen?

L: Det hjalp på en måte, løftet på hele skolen, fordi kommunen forlangte at alle skolene i vår kommune skulle. De så kanskje at det egentlig var ganske nyttig (Liv, 2013, s. 5).

Liv nevner blant annet en kollega på ungdomstrinnet, som var svært negativ, men som nå har endret holdning. Hun sier:

En på ungdomsskolen, har vært svært negativ, men han har snudd i løpet av høsten. Ja, fra å rakke dette her ned i støvlene på en måte, til å komme nå, på siste møtet hvor vi var alle samlet, med to knallgode eksempler (Liv, 2013, s. 42).

Videre forteller Liv at hun tror at lærerne på ungdomsskolen i dag er bedre rustet til å «treffe eleven der han er» (Liv, 2013, s. 7). Hun sier: «Ja, jeg tror det. Og det gir de en vekker. For før så tror jeg ikke de har hørt de lese nesten.» (s. 7).

Liv, Sigrid og Marions erfaringer med SOL, som redskap til undring og refleksjon, kan ses i lys av SOL, da de forteller at verktøyet er gjennomført i henhold til Gjesdal kommunes anbefalinger, og at også nye ansatte får nødvendig opplæring (Gjesdal kommune, 2014). Videre kan jeg se deres erfaringer i lys av strategien RtI og internt utviklingsarbeid (Frost, 2010; 2012), da de snakker om betydningen av at det legges til rette for utvikling av enkeltlærerers- og

skolens kollektive kompetanse i lesing, leseutvikling og leseopplæring (Frost 2012), og at dette skjer i et et sosialt fellesskap (Vygotsky, 1978). Jeg kan også se Liv, Sigrid og Marions erfaringer i lys av betydningen av at det blir etablert felles rutiner for interne evalueringer (Frost, 2012; Hagtvvet et al., 2015),

Drøfting

I denne kategorien er søkelyset satt på SOL, som redskap til undring og refleksjon, og jeg vil i det følgende drøfte Liv, Sigrid og Marions erfaringer med slikt arbeid i lys av SOL (Gjesdal kommune, 2014), RtI og internt utviklingsarbeid (Frost, 2010; 2012; Vygotsky, 1989), interne rutiner (Frost, 2012; Hagtvvet et al., 2015).

Sett i lys av SOL (Gjesdal kommune, 2014) tolker jeg erfaringene til informantene dit, at grunnopplæringen i SOL-verktøyet er gjennomført i henhold til Gjesdal kommunes anbefalinger, og at også nye ansatte får nødvendig opplæring (Ibid.). Sett i lys av RtI og internt utviklingsarbeid (Frost, 2010; 2012) kan jeg tolke informantenes erfaringer dit, at de vektlegger betydningen av at ledelsen legger til rette for utvikling av enkeltlærernes - og skolens kollektive kompetanse i lesing, leseutvikling og leseopplæring (Frost, 2012). Videre kan jeg tolke informantenes erfaringer dit, at ledelsen har lagt til rette for å gjennomføre et helhetlig prosjekt internt på skolen, noe som Frost (2010) hevder vil føre til større sjanse for ønsket endring i skolen, enn om enkeltlærere sendes på kurs. Årsaken til dette er at det handler om å flytte perspektivet fra den enkelte lærer over til hele personalgruppa, fra individuell læring til organisatorisk læring, og at det da kan etableres et kollektivt læringsfellesskap og en holdning om en «vi-skole» (Frost, 2012; Hagtvvet et al., 2015; Irgens, u.d). Videre tolker jeg Liv, Sigrid og Marions erfaringer dit, at de med sin eksplisitte kompetanse i SOL, lesing og spesialpedagogikk, har bidratt til økt samarbeid mellom lærerne, og at noe av deres spisskompetanse er overført fra dem til allmennlærerne ved skolen. Gjennom sosialt samspill og mediert læring har informantene, som en kompetent annen, lyttet til opptak av elevenes høytlesing sammen med de andre, stilt spørsmål og veiledet på en slik måte at lærerne, spesielt på barnetrinnet, opplever SOL som et nyttig redskap. I lys av sosiokulturell teori (Vygotsky, 1978) kan jeg tolke informantenes erfaringer dit, at samspillet mellom dem og lærerne har vært avgjørende i dette arbeidet, ettersom de i fellesskap har underet seg over hvor elevene befinner seg i sin leseutvikling, og videre diskutert hvilke tiltak som kan settes inn på klasse, gruppe eller enkeltelever. Samspillet dem imellom har også ført til at informantene oppdaget at lærere praktiserte SOL ulikt, noe som igjen førte til at de utviklet lokale SOL-permer i henhold til de lokale leseopplæringsplanene. Disse har igjen bidratt til å gjøre verktøyet mer tilgjengelig for

alle lærerne på skolene. Videre tolker jeg erfaringene til informantene dit, at deres fokus på felles undring og refleksjon, har ført til at skolene er i ferd med å etablere rutiner for interne evalueringer (Frost, 2012; Hagtvat et al., 2015), hvor alle lærere, som er tilknyttet eleven, i fellesskap, ser på hvordan deres tilrettelegging av undervisningen, påvirker elevens læringsutbytte. Gjennom å reflektere rundt dette, gir lærerne en faglig begrunnelse av de valg som tas i forhold til mestringsmål, organisering, innhold og metodevalg. Valg som tas, begrunnes i større grad ut fra hvor langt den enkelte elev faktisk har kommet i sin leseutvikling, heller enn det som er forventet utvikling sett i forhold til alder (Frost, 2012; Hagtvat et al., 2015). Slike refleksjoner kan skje i det Vinther (2009) kaller, leseplanleggingsmøter. Møter, som har som formål å evaluere, drøfte og planlegge leseundervisningen for hel klasse, grupper og enkeltelever (Ibid.).

Selv om ikke alle er like entusiastiske når det gjelder SOL, da spesielt på ungdomstrinnet, tolker jeg informantenes erfaringer dit at skolene er i ferd med å etablere felles holdninger og praksis til arbeidet med leseopplæringen ved skolene. Liv, Sigrid og Marion er på tilbudssiden, og bidrar til at kunnskap lærerne har ervervet seg, gjennom SOL-prosjektet, overføres til praktiske handlinger i klasserommet (Frost, 2012; Hagtvat et al., 2015). På denne måten fungerer de som katalysatorer (Hagtvat et al.) i arbeidet med å implementere og videreutvikle SOL-verktøyet på sin skole. Det finnes omfattende dokumentasjon, som viser betydningen av hvor viktig læreren og hennes kompetanse er, i forhold til at elever skal tilegne seg en funksjonell lesekompetanse, se for eksempel Pressley (2006).

Noen må holde i trådene

Analysen av datamaterialet viser at informantene snakker mye om at noen må holde tak i alle trådene, og at noen må følge med i arbeidet med satsingen på SOL. I denne studien er det mine informanter som har denne rollen ettersom Liv, Sigrid og Marion har rolle som leseveiledere på sine skole. Informantene legger svært stor vekt på at deres rolle som leseveiledere, og arbeid med SOL på egen skole, ikke hadde vært mulig uten at SOL hadde vært forankret i en større kommunal satsing om lesing, og engasjerte ledere lokalt. De forteller:

SOL er jo liksom skolens, det er jo kommunens satsing på lesing da. Og skolens satsing på lesing, og rektors engasjement for lesing (Sigrid, 2013, s. 5).

Løftet på hele skolen, fordi kommunen forlangte at alle skolene i vår kommune skulle (Liv, 2013, s. 5). Det er jo satsingsområdet til kommunen, og det har det vært i flere år (s. 43)

Det er viktig at ledelsen er med, veldig viktig, og det var det her (Marion, 2013, s. 29).

Analysen viser videre at alle tre opplever sin rolle som viktig og betydningsfull. De forteller:

Det er Liv og meg som er de store masene, som maser på alle andre, men vi har kommet fram altså (Sigrid, 2013, s. 34).

Det ((rollen som lese-spesialist)) tror jeg er svært viktig, for ellers så hadde ikke lesing solgt så høyt, og hatt slik fokus som det har. For noen må hold i trådene, og jeg er jo i plangruppa, og den på en måte legger jo planen for hele skoleåret (Liv, 2013, s. 5).

Ved at du har en person slik som min rolle er nå, så er det en som har på en måte litt sånn helikoptersyn. Ja, at en svever litt over de andre, og ser hvordan det jobbes med lesing. Sitte i det ressursteamet, og ser hvor det er elever som vi må huke tak i. At det er noen som trekker litt i trådene, og dytter litt på (Marion, 2013 s. 20, 21).

Informantene snakker mye om flere «tråder» de holder tak i. Som vist i forrige kapittel har en av trådene vært å gjennomføre den grunnleggende kompetansehevingen ved skolen. I dag opplever de at en viktig rolle de har er å holde trykket på lesing oppe, og at de skal veilede de andre lærerne. De forteller:

Hvis det ikke var pålagt at de skulle SOLe elever, føre inn resultatene to ganger i året, og at det var noen som på en måte sto og dyttet litt på, så tror jeg fort at det kan skli ut, at det ikke er så viktig (Marion, 2013, s. 44)

Vi må på en måte holde lesing helt øverst, også hos rektor, da. Så noen må på en måte passe på, at han har det under huden hele tiden (Liv, 2013, s. 43).

Og så er det min rolle på huset, å gi råd og veiledning, når kollegaer kommer og spør: Hva gjør jeg nå, eller har du noe om det, eller hvordan skal jeg jobbe videre med enkeltelever eller med klassen? Har du noen råd og tips? Og det er også en god rolle å være på tilbudssiden (Marion, 2013, s. 4).

Jeg opplever at noen SOL-er fordi de må SOL-e. Og så går de på tiltaksdelen fordi at de skjønner at de må ha noen tiltak. Men de er ikke gode nok til å skjønne hva de skal gjøre med de tiltakene. Ja, tiltaket er slik, men hvordan gjør jeg det? Da kommer de til meg og sier: Hva gjør jeg da, hvordan kan jeg lære denne eleven ulike måter hvis han leser et ord feil, eller lange vanskelige ord, hva gjør jeg da? Ja, jeg skjønner at jeg må lære ham det, men hvordan gjør jeg det da? (Liv, 2013, s. 36)

Analysen av datamaterialet viser videre at, spesielt Marion og Liv har vært delaktig i arbeidet med å etablere rutiner og system, som skal sikrer at elever, så tidlig som mulig, fanges opp, og gis oppfølging gjennom tilpassede tiltak. Marion har ansvar for tilrettelegging og

gjennomføring av lesefres på Birken skole. Ved Arken skole er det Liv som har ansvar for at elever så tidlig som mulig fanges opp, og at det blir iverksatt tiltak. Hun forteller:

Jeg kartlegger de også, med språk 6-16. Det er jeg som kommer ut i klassene og gjør det (...) Da blir jeg kjent med elevene, alle elevene på en måte, når jeg begynner med dette i første klasse. Så går jeg gjennom resultatene, og legger de inn i SOL. Så kaller jeg inn de som er på trinnet sammen med ledelsen. Så går vi gjennom resultatene, og jeg sier på en måte hva den enkelte sliter med. Så setter vi inn grupper. Og da er det jeg som går inn, og har de gruppene. Jeg har samarbeid en gang i uka, slik at hun vet hva jeg gjør på en måte (Liv, 2013, s. 33).

I tillegg til tidlig innsats på småtrinnet, er alle tre svært opptatt av at skolene har et system, som sikrer at alle elever, så tidlig som mulig, fanges opp, og får en tilpasset oppfølging. Ved Arken skole er det er SPSP-teamet, som har ansvar for dette. I tillegg har teamet ansvar for å følge opp elever med særskilte behov. Sigrid opplever at de har et svært godt system. Hun forteller:

S: Liv og jeg fikk ansvaret da, for å bygge opp det ((Spespedteam ved skolen)). Vi synes vi har et svært godt system for tiden.

F: Kan du ikke fortelle om det systemet?

S: Nei, det er bare hvordan vi følger opp. Vi innkaller trinnene, hvert trinn to ganger i året, hvor vi gjennomgår klassen (Sigrid, 2013, s. 9) Det er med oss i SPSP², Og da er Liv og jeg sammen. Da skal alle ha SOLt elevene og ført inn i VOKAL (s.30). Vi gjennomgår resultatene på SOL og diverse kartlegginger, og forsøker å finne tiltak. Det er det vi gjør. Og så er vi svært nøye med IOP-ene (s. 9).

Liv bekrefter dette. Hun sier:

Det er en plan vi har på skolen, det står at det ((elever SOLes)) skal gjøres på høsten og på våren (Liv, 2013, s. 7).

Nå er deadline 15. november. De vet jo om det da. Så evaluerer vi sammen, og da har vi teamsamtaler, og da er rektor med (Liv, 2013, s. 39).

De forteller videre at teamsamtalene har en fast agenda, Sigrid forteller:

Jeg innkalte syvendetrinnsleererne. De fikk lapp i går, om hva vi skal snakke om på det møtet. Og der er SOL en av punktene, og der er det kartlegginger. Er det noen dere er

² SPSP = spesialpedagogisk/ sosialpedagogisk team som ledes av Liv. I tillegg deltar Sigrid og rektor. Inspektørene, rådgiver, miljøarbeider deltar ved behov. Teamet har ansvar for spesialundervisning og veiledning av teamene når det gjelder enkeltelever. Veiledning på adferd, gjerne sammen med PPT. Behjelpelig med å lage IOP og lage enkeltvedtak om spesialundervisning sammen med rektor. Har ukentlige møter.

bekymret for? Vi går gjennom hver eneste elev i klassen. Hvordan leser den, er det noen problemer, altså helt slik. Så de diskuterer med oss og de diskuterer tiltak (Sigrid, 2013, s. 41).

Mellom teamsamtalene, går Liv inn i de digitale elevskjemaene med jevne mellomrom, for å sjekke, og plukker ut elever som strever. Begge opplever at arbeidet fungerer svært bra på barnetrinnet, men at de fremdeles har noe å hente på ungdomstrinnet. De forteller:

Og så kan jeg gå inn på elevskjemaet å se hvordan det ligger an. Er det noen, som det er svært røde lys på, så tar vi de inn, og snakker om bare de. Vi vil på en måte dit når det gjelder ungdomstrinnet også, men vi er ikke helt der, slik er det (Liv, 2013, s. 39)

Altså jeg synes lærerne på barnetrinn er kjempeflinke (Sigrid, 2013, s. 41)

Ved Birken skole er det ressursgruppa for SOL, som har ansvar for å følge opp SOL og leseopplæringen ved skolen. I tillegg har de et spespedteam, som følger opp elever som har behov for særskilte tilpasninger. Marion snakker mye om arbeidet de gjør i ressursgruppa for SOL. Hun sier: «Vi møtes litt etter behov, fordi at nå går SOL sin gang. Nå har vi lagt en plan. Så kanskje en gang i måneden» (s. 8). Videre forteller hun at ressursteamet skaffer seg oversikt, gjennom å følge med på lærernes utfylte elevskjema i VOKAL. Hun sier: «Vi har oversikt ved å følge med på SOL, når elevene blir SOLt, som vi kaller det. Når det ligger inne resultatene, så kan vi gå inn å se» (s. 2). Marion forteller også at de snakker mye om hva avkryssingen i elevskjemaet innebærer for den enkelte eleven, og hvordan de kan tilrettelegge tiltak enten på klasse, gruppe, eller individnivå. Hun forteller:

Vi snakker om nivået som den enkelte er på ((hvilket pyramidetrinn de er på, og hvilke kjennetegn de beherser)), og hva det vil si å være på det nivået, og hva vi kan jobbe med for å løfte videre. Vi snakker også om både på skolenivå, klassenivå og elevnivå. Fordi at hvis skolen har dårlige resultater, hva kan vi gjøre der? Er systemet vårt godt nok? Fanger vi opp elver på klassenivå? Der vi ser at det har vært dårlige resultater, der snakker vi med kontaktlæreren. En av oss fra ressursteamet. Hva må vi gjøre der for å løfte de? Kan vi løfte hele klassen, enkeltelever, grupper? (...) Så, jeg føler jo, opplever, at det er et godt system (Marion, 2013, s. 49).

Alle tre forteller at ledelsens satsing på SOL, systematiske refleksjoner på team, samarbeid på tvers av team og fagkompetanser, og samtaler med enkeltlærere har ført til at de i dag arbeider mer systematisk med lesing enn før SOL ble innført. De forteller:

Vi har lært oss til å arbeide systematisk med lesing, se hvordan det er bygd opp. Det er lett å gå inn å observere enkeltelever, og lett å følge med i klassen, når du har de skjemaene og det inne på dataen (...) Du kan kjapt se at nå er det på plass, og så kan du

skrive liksom målet er nådd. Etter hvert som du får det innunder huden, så ser du også hva det er du må jobbe med i klasser (Marion, 2013, s. 8)

Etter at vi begynte systematisk å innkalle teamene, slik kom her, så vet de på forhånd hva som skal tas opp. Jeg innkalte syvendetrinns lærere, de fikk lapp i går om hva som skal snakkes om på det møtet. Og der er SOL en av punktene, og der er det kartlegginger, er det noe dere er bekymret for. Vi går gjennom hver eneste elev i klassen. Hvordan leser den, er det noen problemer, altså helt slik. Så de diskuterer med oss og de diskuterer tiltak, og jeg altså jeg synes lærerne på barnetrinn er kjempeflinke» (Sigrid, 2013, s. 41)

Liv, Sigrid og Marions erfaring med at noen må holde tak i alle trådene, kan jeg se i lys av SOL (Gjesdal kommune, 2014) og RtI (Frost, 2010), da de snakker om betydningen av at SOL er forankret i kommunal og skolens ledelse og planverk, at ledelsen har gitt SOL-prosjektet legitimitet gjennom å prioritere ressurser til arbeidet, gitt Liv, Sigrid og Marion rolle som leseveiledere (Frost, 2009), og at skolene med det har satt skolens kjerneoppgaver, undervisning og læring, i sentrum (Robinson 2014).

Drøfting

I denne kategorien er søkelyset satt på leseveileders rolle i arbeidet med SOL, og jeg vil i det følgende drøfte Liv, Sigrid og Marions erfaringer med dette i lys av SOL (Gjesdal kommune, 2014), strategien RtI (2010; 2012), leseveilederordningen (2009a), Interne evalueringer gjennom leseplanleggingsmøter (Frost, 2012; Hagtvatn et al., 2015).

I lys av SOL og strategien RtI (2010) kan jeg tolke informantenes erfaringer dit, at SOL-verktøyet er forankret i kommunen, og skolens ledelse, og at begge skolene har etablert kontakt med Gjesdal kommune. Videre tolker jeg informantenes erfaringer dit, at de legger stor vekt på at rektor er engasjert og framstår som en tydelig leder. Jeg tolker også informantene dit at ledelsen ved begge skolene har gitt arbeidet med SOL legitimitet gjennom å gi Liv, Sigrid og Marion en utvidet rolle i arbeidet med SOL. I lys av leseveilederordning (2009a) viser erfaringene til mine informanter at begge skolene har etablert en leseveilederordning, hvor de har rollen som leseveiledere. Jeg kan også tolke informantenes erfaringer dit, at ledelsen har gitt SOL legitimitet gjennom at de har delegert ansvar for arbeidet med SOL og leseopplæring til Liv, Sigrid og Marion. Videre tolker jeg deres uttalen om at de «maser» (Sigrid, 2013, s. 34), «må holde i trådene» (Liv, 2013, s. 5), og at det må være «en som har på en måte litt sånn helikoptersyn. Ja, at en svever litt over de andre» (Marion, 2013 s. 20) dit, at de alle tre er plassert midt i skolens utviklingsarbeid med SOL, lesing og leseopplæring (2009a). Jeg tolker også informantenes erfaringer dit at, de fra ledelsen har fått delegert oppgaver, som omfatter

«ansvar for å utvikle skolens leseopplæring gjennom planlegging, koordinering og veiledning» (Frost, 2009, s. 7). De har alle tre vært bidragspartnere i arbeidet med å utvikle system som skal være med på å kvalitetssikre skolens handlingsplan for leseopplæring, hvor fokus på TPO, inkludering og tidlig innsats har vært sentralt. Jeg tolker også informantenes erfaringer dit, at de har hatt ansvar for å koordinere forebyggende arbeid, og sikre at elevenes leseferdigheter er blitt kartlagt og fulgt opp gjennom hele skoleløpet (Frost, 2009b; 2010). Sett i lys av RtI (Frost, 2012; Hagtvatn et al., 2015) kan jeg videre tolke dette dit, at skolene har etablert interne evalueringrutiner gjennom leseplanleggingsmøter (Vinther, 2009). Imidlertid viser analysen at Birken skole ikke har et like tydelig system som Arken skole, ettersom Arken skole har et gjennomgående system med leseplanleggingsmøter fastsatt i skolens plan, to ganger i året, på alle trinn, gjennom hele skoleløpet.

I lys av RtI (Frost, 2010; 12) tolker jeg informantenes erfaringer dit, at de gjennom å støtte lærerne i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen generelt, og veilede i hvordan læreren kan tilpasse og legge til rette for elever som strever, spesielt, har bidratt til å heve pedagogenes interesse og innsikt, i lesing og leseopplæring. Som vist tidligere har de tre deltatt i kommunale nettverk om SOL og lesing (Frost, 2010), og i tillegg vært samarbeidspartnere for ledelsen og for fagpersoner fra PPT (Frost, 2012). På denne måten viser erfaringene til informantene at de også har vært «brobyggere mellom organiseringen av lærersamarbeidet på tvers av klasser og trinn» (Frost, 2012, s. 26, min oversettelse), og på den måten bidratt i arbeidet med å etablere et dynamisk læringsmiljø i klassen. Gjennom rutiner som er etablert, være seg leseplanleggingsmøter på ressursteam, lærerteam, eller med enkeltlærer, hvor det fra ledelsen er forventet at personalet følger opp veiledning gitt av leseveilederne, opprettholdes fokuset på SOL og lesing. Jeg tolker informantenes erfaringer rundt sine oppgaver og «tråder», som de holder tak i dit, at de bidrar i skolens arbeid med å «sikre at alle elever utvikler tilfredsstillende ferdigheter i lesing i forhold til deres alder og potensial» (2009c, s16).

Gjennom at ledelsen har gitt SOL legitimitet, ved å sette av tid til kompetanseheving, undring og refleksjon sammen med leseveilederne, har de lagt til rette for at det blir utviklet en inkluderende og konstruktiv kollegial innstilling, som igjen vil kunne bidra til en opplevelse av «Vi-skole» (Frost, 2012; Irgens, u.d). Ut fra dette kan jeg tolke informantenes erfaringer dit, at ledelsen på begge skolene har satt skolens kjerneoppgaver i sentrum, noe Robinson (2014) bekrefter betydningen av i sin forskning. Hun hevder at «jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater» (Robinson, 2014, s. 25).

KAPITTEL 5: AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Problemstillingen for denne studien har vært: Hvilke erfaringer har tre leseveiledere med verktøyet Systematisk Observasjon av Lesing (SOL) på sin skole? Problemstillingen åpnet opp for to forskningsspørsmål: 1. Hvilke erfaringer har leseveilederne med verktøyet i arbeidet med elever som strever med lesing? 2. Hvilke elementer trekkes fram som sentrale, for at SOL skal oppleves som et nyttig verktøy i leseopplæringen? For å svare på problemstilling og forskningsspørsmål har jeg intervuet tre leseveiledere, to ved Arken skole (barne og ungdomstrinn) og en ved Birken skole (barnetrinn). I analysen av datamaterialet fant jeg at informantene la vekt på erfaringer de hadde med SOL, som redskap i arbeid med enkeltelever, SOL, som redskap til undroing og refleksjon, og at «noen, må holde i trådene».

I arbeidet med enkelteleer som strever med lesing, legger informantene vekt på at de bruker SOL-verktøyet inn i en sirkulær arbeidsprosess, bestående av observasjon og kartlegging, definering av konkrete mestringsmål, planlegging og tilrettelegging av en tilpasset undervisning i elevens nærmeste utviklingssone, gjennomføring av tiltak, og evaluering av elevens respons på tiltakene og elevens læringsutbytte. Informantene peker på at systematisk bruk av SOL-verktøyet vil kunne avdekke elever som strever tidligere enn før, men at disse elevene har behov for en grundigere kartlegging. Videre vektlegger informantene nytten av elevskjemaet i SOL. De peker på at bruken av elevskjemaet er nyttig i arbeide med å skape en god relasjon med heimen, da de kan vise konkret hvor langt eleven er kommet i sin leseutvikling, og faglig begrunne hvordan skolen vil legge til rette for en tilpasset undervisning. Elevskjemaet oppleves også som nyttig i arbeidet med å dokumentere og følge elevenes utvikling over tid. Med andre ord peker informantenes erfaringer i retning av at SOL-verktøyet kan være et redskap, som Lundberg og Herrlin (2012) peker på at skolene har behov for i arbeidet med å følge elevens leseutvikling over tid, avdekke utfordringer, og legge til rette for tiltak for å hjelpe eleven videre i sin leseutvikling. Informantene peker også på at de opplever at systematisk arbeid med SOL, sammen med differensieringstiltak i form av dynamisk bruk av intensitet på organisatoriske tiltak, som for eksempel intensive kurs alternert med tilpasset opplæring i samlet klasse, bruk av repetert lesing og veiledet lesing med vekt på mediering av nye hensiktsmessige strategier i elevens nærmeste utviklingssone, har ført til økt mestring i lesing og økt læringsutbytte hos elever som strever med lesing.

I denne oppgaven blir det tydelig at Liv, Sigrid, og Marion har erfart at SOL-verktøyet kan være et nyttig verktøy i arbeidet med elever som strever med lesing. Imidlertid peker de på

betydningen av undring og refleksjon i kolegiet og at det er «noen som må holde i trådene» som viktige faktorer for at alle pedagogene på skolen skal oppleve SOL-verktøyet som nyttig. Liv, Sigrid og Marion trekker frem noen elementer, som de mener er sentrale for at SOL skal oppleves som et nyttig verktøy i leseopplæringen. De peker på betydningen av at SOL er forankret i skolens planverk, og at rektor fremstår som en engasjert og tydelig leder, som setter skolens kjerneoppgaver, undervisning og læring, i sentrum (Robinson, 2014). De peker også på betydning av at rektor har gitt SOL legitimitet på skolen ved å legge til rette for en leseveilederordning, og at det er avsatt tid til undring og refleksjon.

Informantene peker også på betydningen av at det arbeides systematisk med SOL, både overfor elevene og i personalgruppa. Det kommer frem at skolene har løst oppfølgingen av enkeltelevers leseutvikling noe ulikt. Liv og Sigrid legger vekt på at de har et gjennomgående system med leseplanleggingsmøter fastsatt i skolens plan, to ganger i året, for alle trinn, gjennom hele skoleløpet, mens Marion peker på at de har møter i ressursgruppa for SOL, flere ganger i året, men ikke etter et fast mønster. De tre informantene peker på at de følger opp personalet i forhold til kompetanse i SOL enkeltvis, på trinn og på storsteam. På Arken skole blir også leseplanleggingsmøtene brukt til refleksjon over elevers høytlesing. Videre legger alle tre stor vekt på at skolene opprettholder en leseveilederordning, med leseveiledere som har høy faglig kompetanse innen SOL-verktøyet, lesing, leseopplæring og spesialpedagogisk kompetanse.

Slik jeg ser det er det fremdeles gjort lite forskning på SOL-verktøyet. Skulle jeg forsket videre er det noen tema jeg kunne tenkt meg å gått dypere inn i. Gjennom analysearbeidet gjennomførte jeg en kraftig datareduksjon. Blant annet delte «Siv» mange erfaringer med meg. I intervusamtalen ga hun meg svært gode data på hvordan hun opplever SOL i sin pedagogiske hverdag som kontaktlærer. Det ville vært spennende å sett mer på dataene fra henne.

Jeg kunne tenkt meg å forsket mer på ledelsens betydning, for hvorvidt SOL-verktøyet oppleves som et nyttig verktøy for alle lærere på skolen. Dette på bakgrunn av det informantene mine har fortalt, og egne erfaringer. Jeg kunne også tenkt meg å gått enda dypere inn i spørsmål som ser på SOL-verktøyet, i et forebyggingsperspektiv, knyttet enda sterkere opp mot strategien Response to Intervention og dynamisk tiltaksutprøving.

Hvis jeg skal være kritisk til min egen studie, ser jeg at jeg kunne ha avgrenset problemstillingen min enda mer. Jeg kunne vært mer spesifikk i forhold til hvor jeg rettet forskerblikket mitt ettersom jeg etter hvert i prosessen, opplevde at problemstillingen min og intervjuguiden åpnet

opp for et bredt datamateriale. Når jeg i tillegg hadde informanter som hadde svært god narrativ kompetanse, fikk jeg etter transkriberingsprosessen et svært stort materiale å forholde meg til. Imidlertid opplever jeg at jeg har fått tak i essensen i datamaterialet mitt, og opplever at leseveiledernes rolle i arbeidet med SOL ble svært interessant.

Gjennom denne prosessen har jeg fått enda dypere innsikt i et fagfelt som jeg er svært interessert i, og som er viktig i min arbeidshverdag i PPT. Jeg opplever også at jeg gjennom studien har blitt mer bevisst på hvor viktig samspillet mellom mennesker er, og betydningen av å sette skolens arbeid med lesing og undervisningen under «lupen» når en elev har «sporet av» i sin leseutvikling.

REFERANSER

- Ask, I. (2002). *Aski Raski*. Hentet 08 06, 2014 fra <https://askiraski.no/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, ss. 191-215.
- Bandura, A. (1981). "Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy". I J. Flavell, & L. Ross (Red.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnett, D. W., Daly, E. J., Jones, E. J., & Lentz, F. E. (2004). Response to Intervention: Empirically Based Special Service Decisions From Single-Case Designs of Increasing and Decreasing Intensity. *The Journal of Special Educator* 38, 2, 66-79. doi:10.1177/00224669040380020101
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health* 2, 1997 - 2001.
- Befring, E. (2008). Forebygging i en psykososial kontekst. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 170 - 193). Oslo: Cappelen Akademiske forl.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (ss. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L., & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"*. Hentet 02 25, 2018 fra [udir.no: http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/GRFL_sluttrapport.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/GRFL_sluttrapport.pdf?epslanguage=no)
- Conexus. (u.d.). *Vokal*. Hentet 06 26.06.2014, 2014 fra <https://www.vokal.no/Account/Index?ReturnUrl=%2f>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Duna, K. E., Frost, J., Godøy, O., & Monsrud M. (2003). *Kartlegging av barn og unges lese- og skrivevansker med Arbeidsprøven*. Hentet 11 02, 2014 fra [Statped.no: http://www.statped.no/Tema/Sprak/Publikasjoner/Arbeidsproven-kartleggingsmaterieill/](http://www.statped.no/Tema/Sprak/Publikasjoner/Arbeidsproven-kartleggingsmaterieill/)
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring, innføring i den første lese- og skriveopplæringa*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Frost, J. (2004). *Lesepraktis, På teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Frost, J. (Red.). (2009). *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis*. Fagernes: Cappelen Damm AS.
- Frost, J. (2009a). Leseutvikling og utviklingsbestemte aktiviteter. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* (ss. 253-270). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Frost, J. (2009b). Språk- og leseveiledning - midt i skolens hverdag. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* (ss. 15 - 37). Fagernes: Cappelen Akademiske Forlag.

- Frost, J. (2010). *Kvalitet i lese-opplæringen - Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Cappelen Akademiske.
- Frost, J. (2012). Kvalitetssikring av spesialpedagogisk arbejde i et skoleutviklingsperspektiv. I L. Pøhler (Red.), *Dysleksi - en fælles nordisk utfordring* (Vol. 2012, ss. 22 - 36). København, Danmark: Landsforeningen af læsepedagoger.
- Frost, J., & Sørensen, P. M. (2007). The effects of a comprehensive reading intervention programme for Grade 3 children. *Journal of Research in Reading, Vol.30(3)*, , ss. 270 - 286. doi:DOI: 10.1111/j.1467-9817.2007.00344.x
- Frost, J., Sørensen, P. M., Bone, W., & Dolva, K. P. (2005). Leselærerprosjektet Skedsmo. *Spesialpedagogikk (9)*, ss. 44 - 59. Hentet 10 10, 2014 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/Spesialpedagogikk/Arkiv/2005/092005/>
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2009). *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades. A practice guide*. Hentet mars 07, 2018 fra <https://ies.ed.gov/>: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/rti_reading_pg_021809.pdf
- Gjesdal kommune. (2010). *SOL, Systematisk observasjon av lesing - en veiledning i teori og praksis (SOL-permen)*. Gjesdal kommune.
- Gjesdal kommune. (2014). *SOL-systematisk observasjon av lesing*. Hentet 05 11, 2018 fra <http://www.gjesdal.kommune.no/tjenester/skole-og-utdanning/sol/>
- Godøy, O., & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring - en veileder*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*(7 (1)), ss. 6-10.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Forskningsintervjuets narrative karakter. I I. B. Karseth, S. Gudmundsdottir , & S. Hopmann (Red.), *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundems* (ss. 202-216). Lastet ned 21.05.2013 fra: <http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/forskint.html>. Hentet fra NTNU Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet: <http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/forskint.html>
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen. DIALOG OG MESTRING NÅR LESING HAR LÅST SEG*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hamre, B., Pianta , R., Downer , J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviours. *Socia development, 17*, 115-136.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phonological training combined with reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of child psychology and psychiatry, 45*, ss. 338-358. Hentet fra Wiley Online Library 04.03.2018

- Hattie, J. (2005). What is the nature of evidence that makes a difference to learning? *University of Auckland, New Zealand: Research Conference: Using data to support learning.*
- Holmberg, J. B., & Lyster, H. S.-A. (2002). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter Muligheter for alle.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and Cognition.* Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis.* Oslo: Gyldendal akademiske.
- Høigaard, B., & Utgård, T. (2009). Digitale lære- og hjelpemidler for elever med språk-, lese- og skrivevansker. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* (ss. 401-420). Fagernes: Cappelen Akademiske Forlag.
- Irgens, E. J. (u.d). *Lysark til Erik J. Irgens Profesjon og organisasjon Del1: Å lede seg selv.* Hentet 10 27, 2015 fra SlidePlayer: <http://slideplayer.no/slide/1941607/>
- Iversen, G. T. (2012). *Systematisk Observasjon av Leseing - og hva så? Hvordan kan Systematisk Observasjon av Lesing være et utgangspunkt og et verktøy for å utarbeide, gjennomføre og evaluere et intensivt og individuelt tilpasset lesekurs for en gruppe svake lesere på 3. trinn.* OSLO: Universitetet i Oslo.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (Red.). (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag PISA 2009.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: Calif. : Sage publications, Inc.
- LK-06. (2006). *Læreplanverket.* Hentet 02 24, 2018 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- LogometricaA/S. (2018, 08 18). *Logos.* Hentet fra Logometrica - ord for alle: <https://logometrica.no/logos>
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: kartlegging og øvelser.* Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lyster, S.-A. (2011). *Å lære å lese og skrive - Individ i kontekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lyster, S.-A. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker, Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm AS.
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, (2), 41-51. Utdanningsforbundet.
- Meld. St. 21. (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Hentet 02 24, 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1>
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I K. M. Lyngsnes, & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1-7. trinn.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Literature on Reading and Its Implication for Reading Instruction.* Washington, DC:

- US Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. Hentet 03 04, 2018 fra https://www1.nichd.nih.gov/publications/pages/pubs_details.aspx?pubs_id=88
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teknologi*. Hentet 3. 28, 2012 fra <http://www.etikkom.no>:
[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20jus%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20jus%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater : situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Hentet 08 27, 2018 fra [udir.no](https://www.udir.no): https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- OECD. (2007). *Reading Literacy: a framework for PISA 2009*. Paris: OECD papers.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa*. Hentet 02 21, 2018 fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3. utg.). New York: Guildford Press.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold; Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert Skoleledelse*. (T. Guldahl, & O. Mekki, Overs.) Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk- Etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervju. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelstuen, M. S. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring, Doktoravhandling ved NTNU*. Trondheim: NTNU.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia*. New Yourk: Alfred A. Knopf.
- Sivertsen, L. M. (2016). *Læreres erfaringer med systematisk observasjon av lesing : en kvalitativ undersøkelse av tre læreres erfaringer med bruken av systematisk observasjon av lesing i arbeidet med elever med forsinket leseutvikling*. Trondheim: NTNU. Hentet 03 21, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2422719?show=full>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S. (1999). *Hverdag, arbeid og utdanning: en studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.: Tapir.

- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. (1994). The road not taken. An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, (2), ss. 91-103. Hentet 11 14, 2014 fra <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=9411156281&S=R&D=pbh&EbscoContent=dGJyMMTo50Sep714zOX0OLCmr0yepnNSsq%2B4Sq6WxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzq7I2549%2BB7LHjfPEA>
- St.meld. nr. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen: -Tidlig innsats for livslang læring. Hentet 02 28, 2018 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, ss. 360-407.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, inc.
- Utdannings og forskningsdepartementet. (2005). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 - 2007*. Utdanning og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 03 09, 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Vinther, V. (2009). Leseplanleggingsmøter på bakgrunn av kartleggingsprøver. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning - midt i skolens hverdag* (ss. 101-123). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (M. Cole, & et.al., Red.) Cambridge: Harvard University Press.
- Wanderås, M. (2015). "Vi tenker jo at SOL er et tiltak i seg selv vi da..." : en kvalitativ studie som undersøker hva lærere vektlegger i leseundervisningen. NTNU. Hentet 03 21, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2385165?show=full>
- Weiner, B. (1979). A theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, ss. 3-25.
- Å lese for livet. (2003). *barn lærer å lese*. (M.-C. Jahr, Overs.) Oslo: Cappelen akademisk forlag.

VEDLEGG

Vedlegg nr. 1 Intervjuguide

Den opprinnelige intervjuguiden ivaretok både tema, forskningsspørsmål, teori og de konkrete spørsmålene som jeg ville stille informantene. Teorien, hadde jeg med for min egen del og dette var informasjon som ikke ble gitt til informantene. Etter prøveintervjuet reviderte jeg intervjuguiden mye. Jeg spisset formålet med studien, fjernet teoridelen og forskningsspørsmål. Videre forsøkte jeg å se guiden ut fra informantenes perspektiv og la mer fokus på åpne spørsmål (disse er uthevet i guiden). Jeg valgte i tillegg å ha en rekke underspørsmål som var mer konkrete. Disse brukte jeg ved behov.

Del 1: Innledende samtale: Bakgrunnsinformasjon og oppstarts-spørsmål:

Informere forskningsdeltakeren om:

Formålet med min studie er:

- å få fram kunnskap om SOL som redskap og nytteverktøy
- å løfte fram erfarne spesialpedagogers / læreres opplevelser og erfaringer av verktøyet, som et nyttig og godt hjelpemiddel i arbeidet for å gi elever med dysleksi en tilpasset leseopplæring.
- Ut fra studiens egenart vil det ikke være et mål at forskningsresultatene skal kunne representere andre sammenhenger, skoler eller personer enn de som blir nevnt i studien. Det er likevel et mål at studien skal være generaliserbar på en slik måte at leseren opplever at teksten er overførbar til egen praksis, og slik kan bidra som et tankeredskap for vider praksisutvikling (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010; Ringdal, 2007).

Valg av metode

Det er i denne studien hensiktsmessig å velge en kvalitativ design på studien kvalitativ.

- Kvalitativ tverrsnittsundersøkelse med det kvalitative forskningsintervjuet som metode.
- Dette begrunnes i at jeg ønsker å hente fram ulike perspektiv, erfaringer og opplevelser hos mine informanter.

Problemstilling:

Hvilke erfaringer og opplevelser har spesialpedagoger og lærere, med verktøyet **SOL** - systematisk observasjon av lesing, i sitt arbeid for å **tilpasse den videre leseopplæringen** for elever som har **dysleksi**?

Hovedtema / Forskningsspørsmål

Gjennom intervjuet ønsker jeg å komme inn på følgende **hovedtema**:

- Hva er SOL
- Tilpasse leseopplæringen for elever med dysleksi?
- Mestring hos elever med dysleksi
- SOL – Et verktøy for å hjelpe elever som har dysleksi videre i sin leseutvikling sett i forhold til en sirkulær arbeidsprosess – Spesialpedagogiske arbeidsmodellen (SPA-modellen og den didaktiske relasjonsmodellen.

Varighet:

- Varighet 90 – 120 minutter, ev. mulighet for å gå utover tidsrammen?

Kontakt i ettertid:

- Sjekke muligheter for å kontakte informanten på nytt,
- Oppklarende spørsmål, sjekke ut at jeg har forstått ting riktig?

Informert samtykke:

- Informerer på nytt om at det er frivillig å delta og at informant når som helst kan trekke seg eller vegre seg for bruk av digitalt opptak.
- Spesifiserte data blir anonymisert
- Hvorfor jeg noterer under veis
- Bruk av båndopptaker
- Få godkjenning av informant: Samtykke-erklæring

Eventuelle spørsmål informanten har

1. Informantens erfaringsbakgrunn og kompetanse:

Tema og intervju spørsmål
Informantens erfaringsbakgrunn og kompetanse:
– Kan du fortelle litt om deg selv?
– Kan du fortelle litt om hvorfor du ble spesialpedagog / hvorfor du har valgt å arbeide med SOL?
○ Hvilken erfaring har du med elever som har diagnosen dysleksi?
▪ Spesialundervisning – tilpasset opplæring
○ Utdanningsbakgrunn
▪ Hvor mye, hvilken, spesialpedagogisk utdanning har du?
▪ Hvor stor del av din kompetanse omkring lese- og skrivevansker har du fra arbeidet med SOL?
○ Erfaring (faglig, kulturelt (ulike institusjoner))
– Hva er din rolle på skolen, hvilke arbeidsoppgaver har du?

- Flere hatter? Lærer? Spesialpedagog? Andre?
- Kan du kort beskrive din arbeidsplass

Del 2: Hovedspørsmål

1. Hva er SOL? Informantens beskrivelse av SOL

Intervjuspørsmål

- Hvis jeg ikke kjente til verktøyet SOL, systematisk observasjon av lesing, hvordan ville du beskrevet verktøyet?
- Kan du fortelle om en elev som har dysleksi og som du / dere har brukt SOL i forhold til?
 - Hva gjorde dere?
 - Hvordan gikk det?
 - Hvilke læreforutsetninger har denne eleven?

2. Tilpasset leseopplæringen for elever med dysleksi

Kartlegging og Planleggingsfasen:

- Tenk tilbake på en av de elevene, som har dysleksi, som du har hatt ansvar for...
 - Kan du beskrive hvordan du jobbet da du planla aktuelle tiltak?

Læreforutsetninger hos eleven:

Grundig diagnostisering: (Allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med elever som har dysleksi):

For å velge ut riktig tiltak til elever som har dysleksi er grundig diagnostisering viktig for å finne elevens læreforutsetninger.

Når du tenker på den eleven som vi har snakket om....

- Kan du beskrive hvordan dere ved din skole ivaretok en grundig diagnostisering?
 - Hvordan opplevde du at SOLing fanget opp elevens individuelle ståsted?
 - Mellom de ulike trinnene i pyramiden?
 - Opplevde du at SOLing var tilstrekkelig eller benyttet du annen kartlegging i tillegg?
 - Hvordan oppfatter du SOLing kontra standardisert kartlegging i arbeidet med å diagnostisere elever som kan ha dysleksi?
 - Hvordan inkluderte du betydningen av andre faktorer (enn kun elevens konkrete vanske)
 - Kan du fortelle om hvordan du inkluderer eleven / foreldre inn i dette arbeidet?
 - Velges tiltak og ev. metode i samarbeid med eleven / heimen
 - Kan du beskrive hvordan denne eleven lærte best / mest effektivt? Se også s. 11 multisensorisk stimulering
 - Læringsstiler (multisensorisk stimulering)
 - Læringsstrategier
 - Hvordan tok du hensyn til elevens læreforutsetninger
 - Planla du opplegget til eleven ut fra elevens lese-profil?

- Ble det gitt et tilpasset **individuell** undervisningstilbud?

Læreforutsetninger hos personalet:

- Hvem samarbeider du med?
- Har samarbeidsrutinene omkring eleven endret seg etter at dere begynte med SOL? Ev hvordan?

Rammefaktorer:

- Hvilke **rammefaktorer** (indre kontekst) må du forholde deg til?
- Har disse rammefaktorene endret seg etter at dere begynte med SOL?

Målorientering og vurderingskriterier:

- **Kan du forklare hvordan du velger ut mål for det videre arbeidet med denne eleven?**
 - Leseopplæringsplan = læreplanmål i faget – Læringsmål for eleven
 - Ut fra skolens leseopplæringsplan?
 - I samtale med eleven?
 - Elevens nærmeste utviklingszone
 - Mestring
 - Motivasjon
- **Når du planlegger undervisningen velger du også ut hvilke kriterier som eleven skal vurderes etter. Kan du gi eksempler på noen kriterier som du vurderte eleven ut fra?**
 - Finner du kriteriene / mestringsmål i SOL?
 - Hvordan opplever du at SOL kan bidra til at dere kan vurdere eleven ut fra innsats og hvilke strategier de velger, heller enn kun å vurdere sluttproduktet? (Relatert til deres evner)

Tidlig identifisering og tidlig hjelp: Motivasjon: Tidlig innsats for elever med vansker - unngå erfaringer av mangel på mestring (Allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med elever som har dysleksi):

- **Hvordan opplever du at dere legger til rette for tidlig identifisering og tidlig hjelp ved din skole?**
- **Hvordan gjør dere dette?**
- Hvilke muligheter har dere for tidlig identifisering og tidlig hjelp?

Oppsummerende spørsmål:

- **Alt i alt hvordan har planleggingsfasen, inkludert behov for grundig diagnostisering, tidlig identifisering og hjelp, endret seg etter at dere begynte med SOL?**
- **Hvor mye og hvordan mener du at SOL har påvirket deg i måten du planlegger og tilrettelegger undervisningen for elever med dysleksi på i dag kontra før dere begynte med SOL?**

Gjennomføringsfasen / Tiltak:

Tenk tilbake på den samme eleven

- **Kan du fortell om hvilke tiltak du valgte?**
 - Kan du beskrive på hvilken måte du/dere brukte tiltaksdelen i SOL?
 - Opplevde du at de tiltakene som du finner i SOL-permen / Link i Vokal er tilstrekkelig?
- **Hvorfor valgte du akkurat disse tiltakene?**

Mestring / overlæring og automatisering (Allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med elever som har dysleksi):

Når du tenker på den eleven som vi har snakket om... og tiltaket du nevnte i forhold til å trene ferdighet i.....

- **Kan du fortelle om hvordan du praktisk tilrettela og organiserte undervisningen for å gjennomføre dette tiltaket?**
- **Kan du fortelle hvordan du ivaretok behovet for at eleven skulle få nok trening i forhold til denne ferdigheten og slik sikre at den nye ferdigheten (fonem-grafem-forbindelsen) ble overlært og automatisert?**
 - Kan du fortell om hvilken metode eller metoder du valgte å bruke?
 - Hvordan opplevde du denne undervisningen?
 - Føler du at eleven fikk nok trening?
 - Hvorfor, hvorfor ikke?
 - **På hvilken måte opplevde du at denne undervisningen var strukturert, systematisk og intensiv?**

Multisensorisk stimulering (Allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med elever som har dysleksi):

- **Brukte du multisensorisk stimulering i undervisningen og hvordan gjorde du det?**
- Hvordan opplever du at eleven vi her snakker om lærer mest effektivt?
 - Læringsstiler
 - Læringsstrategier
 - Ny bok: MILL, Bunting/Scharning Lund

Direkte undervisning og fokus på fonologisk grunnarbeid og fonemisk bevissthet, Spesielt trening med å automatisere bokstav-lyd i en-til en relasjon med lærer. (Allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med elever som har dysleksi):

Tenk tilbake på den samme eleven eller en annen elev som du har arbeidet med.

- **Kan du fortelle hvordan du demonstrerte og instruerte denne eleven, ga direkte undervisning, i forhold til det fonologiske grunnarbeidet**
 - Systematikk: Språkstimulering, trinn for trinn via fonologisk bevissthet, **fonemisk bevissthet** (bokstav-lyd-kombinasjon)– inkludert analyse og syntese – bokstavkunnskap – ortografisk kunnskap
- **Kan du fortelle hvordan du demonstrerte og instruerte denne eleven, ga direkte undervisning, i forhold til en ferdighet som han skulle lære innen ordavkoding?**
 - Bokstav-lyd-sammenheng
 - Staving
 - Stavelser
 - Helordslesing

Balansert tilnærming:

- instruksjoner i avkoding med veiledet utprøving
- +
- fokus på ordforståelse, skriving og gode lese- og skriveopplevelser

- **Kan du fortelle / beskrive hvordan du instruerte denne eleven i forhold til innlæring av en forståelsesstrategi / læringsstrategi, for eksempel hente fram bakgrunnskunnskap (før – under – eller etter lesing)?**
 - Dette er det Pressley kaller eksplisitt leseopplæring.
 - Bruker du modellering?
 - Hvordan?
 - Kan du fortelle om en strategi som skal læres,
 - Hvordan gjør du dette?
 - Hvordan inkluderer du arbeidet med strategien i alle fag?
- **Kan du fortelle hvordan dere samarbeidet for at alle lærerne skulle gi direkte undervisning til den aktuelle eleven i den aktuelle ferdigheten som dere valgte ut i alle fag?**

Kompensatoriske hjelpemidler / «universell utforming» (tilrettelegging for elever med ulike handikap også skjulte vansker):

- Kan du beskrive hvilke tiltak dere iverksetter for å hjelpe eleven med å kompensere for sin vanske?
- **Hvilke datatekniske hjelpemidler kan dere tilby elever med dysleksi, og hvor lett tilgjengelig er disse for elevene? Opplever du noen utfordringer i forhold til dette?**
 - Når tenker du det er hensiktsmessig å begynne å lære eleven hvordan de kan kompensere for sin vanske og hvordan legger du opp undervisningen i forhold til dette?
 - Hvordan opplever du integrering av digitale læremidler i undervisningen som et ledd til ikke å stigmatisere elever med dysleksi?
- **Opplever du at tiltaksdelene i SOL eller kompetansehevingen i forbindelse med SOL- har gitt deg kunnskap og tips til slike tiltak?**
 - Kan du gi noen eksempler?
- **Kan du beskrive hvilken tilgang eleven har til tilpasset litteratur for mengdelesing og eksplisitt trening av ferdigheter?**

Når du tenker på den eleven som vi har snakket om....

- **Hvordan tilpasset du tekstene som han / hun skulle arbeide med?**
 - For elever med dysleksi er det avgjørende at eleven starter med det de er sikre på.
 - Benytter du ferdige bøker / hvor tekst tilpasses eleven eller lager du tekster sammen med eleven?
- **Hvordan ivaretas hans / hennes behov for tilpassede tekster i alle fag?**
- **Hvordan opplever du at SOL er en hjelp i dette arbeidet?**
- **På hvilken måte gis det direkte undervisning i kompensatoriske hjelpemidler?**
 - Datatekniske hjelpemidler
 - Lære å tilpasse tekster ut fra eget behov
 - Læringsstrategier

Når du tenker tilbake på denne eleven som vi nå har snakket om og de tiltakene som du har iverksatt for å hjelpe ham/henne videre i sin leseutvikling

- **Er det andre tiltak enn de vi nå har vært inne på som du vil nevne?**
- **Kan du fortelle om hvordan de tiltakene som du har gjennomført i forhold til denne eleven har fungert?**
- **Hadde tiltakene ønsket effekt?**
- **Kan du beskrive hvordan du opplevde at tiltak som ble iverksatt ble fulgt opp av eleven, heimen, personalgruppa og settes det av tid til refleksjon og underveisvurdering**
- **Hvis du registeret at eleven ikke hadde ønsket effekt av hjelpeundervisningen, hva gjorde du da?**

- **Hvilken sammenheng ser du mellom lærerens kompetanse og behov for SOLs tiltaksdel?**

Oppsummerende spørsmål:

- **Alt i alt hvordan opplevde du at tiltaksdelen i SOL fungerte og på hvilken måte opplever du at tiltakene beskrevet i tiltaksdelen er tilstrekkelig for elever med dyslektiske vansker? (Tar hensyn til det som viser seg å hjelpe elever som har dysleksi) Ev. Hva mangler?**

3. Mestring hos elever med dysleksi

Mestring: (Allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med elever som har dysleksi):
Mestring avgjørende for læring, motivasjon og psykisk helse.

1. Elevens egen motivasjon:

- Hvordan opplever du motivasjonen for skolearbeidet generelt og lesing spesielt i alle fag hos de elevene som har dysleksi?
 - Har du sett endringer etter et SOL ble iverksatt?

For at elevene skal oppleve mestring er det noen aspekter som fremheves mer enn andre:

2. Nærmeste utviklingssone

- **Hvordan arbeider du for å strekke elevene i forhold til hans eller hennes utviklingssone?**
 - Hvordan opplever du at SOL hjelper deg i dette arbeidet?

3. Hjelp og støtte / stilas bygging: kan være det samme som direkte undervisning:

- Kan du gi et konkret eksempel på hvordan du hjelper og støtter eleven (faglig eller emosjonelt)?
- **Kan du fortelle om hvordan du lærer eleven å forklare (attribuerer) sine prestasjoner og framgang som et resultat av egen innsats og valgte strategier heller enn at prestasjonene er et resultat av egne evner?**
- **Kan du fortelle om hvordan du hjelper eleven med å akseptere at han eller hun har dysleksi?**
- **Opplever du at dine valg i forhold til hvordan du arbeider med dette har endret seg etter at dere begynte med SOL?**
- **Hvordan opplever du at SOL hjelper dere i arbeidet med å gi elevene den hjelp og støtte de har behov for?**

4. Godt Læringsmiljø og lese læringsmiljø (Allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med elever som har dysleksi):

– **Kan du fortelle om hvordan dere arbeider for å legge til rette for et godt læringsmiljø som stimulerer til en god leseopplæring?**

- Hvordan opplever du at SOL har påvirket dette arbeidet?

5. Praksisfellesskap:

– Hvordan opplever du at SOL støtter opp om læring som et sosialt praksisfellesskap og hvor **samspeillet** mellom lærer – elev og elev-elev vektlegges.

– På hvilken måte er **eleven delaktig** i egen læring, informasjon, ansvar for egen læring (Witting, 1993)

– Opplever du at det skjer en interaksjon mellom deg og eleven?

– Opplever du at det er høy eller lav fokus på **sosial sammenligning** i undervisningssituasjonen ev. høy eller lav grad av **konkurranse**?

- Hvilke tanker har du omkring effekten av dette? At elevene sammenligner seg med andre eller med seg selv?

– Kan du beskrive hvordan du vurderer elevens framgang?

- Underveivurdering

- Sluttvurdering

6. Selvverd (unngå trussel mot eget selverd):

– Hva legger du i begrepet selverd og selvoppfatning?

– **Hvilke tanker har du omkring elevenes behov for å unngå trussel mot eget selverd**

Mestring i ulike situasjoner:

– **Kan du fortelle om hvordan du / dere la til rette for at denne eleven skulle oppleve mestring i følgende situasjoner?**

- I en prøvesituasjon
- I samarbeid med andre elever
- Selvstendig arbeid med arbeidsplaner
- Selvstendig arbeid med lekser

4. SOL – Et verktøyet for å hjelpe elever som har dysleksi videre i sin leseutvikling sett i forhold til en sirkulær arbeidsprosess – Spesialpedagogiske arbeidsmodellen (SPA-modellen)

I det følgende ønsker jeg å oppsummere det vi har snakket om og eventuelt supplere dine tanker omkring SOL ved hjelp av denne modellen (SPA-modellen)

Gjennom samtalen har vi vært inne på de fleste av delprosessene her.

– **Opplever du at du arbeider i forhold til en slik sirkulær arbeidsprosess?**

○ **Hvordan, kan du gi et eksempel?**

– Hvordan opplever du at SOL passer inn i modellen?

- Har dere en leseopplæringsplan, et årshjul, (et nedskrevet system) som ivaretar dette arbeidet?
 - Inkluderer denne planen både kjennetegnene i SOL og tiltaksdel hvis elever sporer av?
 - Er denne planen gjeldene kun for din skole eller er den gjeldene for alle skolene i kommunen.

- **Hva er din rolle i dette arbeidet og hvordan opplever du at den har endret seg etter at dere begynte med SOL?**

- **Hvis du tenker på hvordan det var før dere begynte med SOL og til nå: på hvilket område i prosessen har SOL bidratt mest til å lette din arbeidshverdag? Kan du beskrive hvordan og ev. hvorfor?**

Oppsummerende spørsmål

I det følgende ønsker jeg å stille deg noen spørsmål som oppsummerer det vi har snakket om og hvordan du opplever SOL? Du kan si noe generelt eller bruke en tallskala fra en til fem hvis du vil?

- 1. Hvor godt opplever du at SOL som verktøy egner seg til å slå fast hvor langt hver enkelt elev har kommet i sin leseutvikling?**
- 2. Hvor godt opplever du at kompetansehevingsprogrammet via SOL har fungert ved din skole?**
- 3. Hvor godt opplever du at kompetansehevingsprogrammet har fungert for deg og ditt behov i rollen som SOL-veileder?**
- 4. Hvor godt opplever du at tiltakene som er beskrevet i tiltaksdelen i SOL, dekker behovet for å kunne tilpasse undervisningen for elevene?**
- 5. Hvor godt opplever du at tiltakene som er beskrevet i tiltaksdelen i SOL, dekker behovet for å kunne tilpasse undervisningen for en elev som har dysleksi?**
- 6. Hvor godt opplever du at SOL fungerer som et tilbakemeldings-verktøy til eleven?**
- 7. Hvor godt opplever du at SOL fungerer som et tilbakemeldings-verktøy til foreldre?**
- 8. Hvor godt opplever du at verktøyet SOL har bidratt til å lette din arbeidshverdag?**
- 9. Hvor godt opplever du at SOL bidrar til at elevens leseutvikling blir fulgt gjennom hele grunnskolen?**

Vi har også snakket om noen prinsipper som er viktig for elever med dysleksi skal komme videre i sin leseutvikling. Hvordan erfarer du at SOL som verktøy ivaretar eller bidrar til å legge til rette for:

- 1. Tilrettelegging for tidlig identifisering og tidlig hjelp**
- 2. Grundig diagnostisering**
- 3. Fonologisk grunnarbeid generelt**
- 4. Fonemisk bevissthet spesielt**

5. Mestring
6. Strukturert, systematisk og intensiv undervisning
7. Overlæring og automatisering
8. Direkte undervisning
9. Multisensorisk stimulering
10. Godt læringsmiljø

Del 3: Avrundning av intervjuet

Tema:**Ev. oppklaringer**

- Er det noe du vil tilføye, som vi ikke har snakket om?

Avtaler:

- Kan jeg i mitt videre arbeid både som PPT-rådgiver og i mitt masterprosjekt benytte de opplysningene som du har gitt meg?
- Kan jeg ev. ta kontakt med deg igjen hvis jeg ser at jeg trenger flere utfyllende opplysninger
- Har du mulighet for / lyst til å skrive en kort logg om hvordan du har opplevd intervjuet og / eller andre ting du gjerne ville ha utdypet Avtaler eller lagt til
- Ønsker du å lese gjennom det transkriberte materialet før jeg behandler det videre?
- Ønsker du å lese gjennom den ferdige oppgaven før den går i trykken?
- Ønsker du et eksemplar av oppgaven når den er ferdig?

Oppsummering og avslutning

- Fikk nok informasjon på forhånd?
- Hvordan har du opplevd dette intervjuet?

Vedlegg nr. 2. Huskelapp / Fremgangsmåte:

Jeg ønsker å få fram tykke beskrivelser gjennom aktiv lytting, speiling, oppfølgingsspørsmål inkludert spørsmål som kan få tak i følelser, parafrasering og bruk av perspektiver.

1. Eksempel på speiling:

- *Jeg opplever at du blir engasjert/trist/glad/munter/oppgitt når.....stemmer det? Hvorfor det, tror du/kan du si noe om det?*

2. Eksempler på oppfølgingsspørsmål:

- Kan du si mer om det?
- Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av det som skjedde
- Har du flere eksempler på dette?
- Hva mener du med det?
- Hva tenkte du da.....? (For eksempel:da du opplevde det?)
- Hva tenker du om det nå?
- Tenker du på det (i det hele tatt)?
- Kan du si mer om det?
- Hva mener du når du sier.....?
- Kan du gi meg eksempler på.....?

3. Eksempel på spørsmål som kan hente fram følelser:

- Hvordan reagerte du da?
- Hva var din reaksjon på...?
- Hva følte du da?
- Hva opplevde du?

4. Parafrasering med oppklarende/oppfølgende spørsmål:

- *Når du sier at (gjentar det informanten sa, men med mine ord for å sikre at jeg har forstått)*
- Forstår jeg deg riktig når jeg sier at....?
- Betyr det at du mener at...?

5. Perspektiv:

Hva tror du ville skjedd hvis.../hvordan tror

Vedlegg nr. 3 Informasjonsskriv

Hege Brønstad Pedersen
Flisa 10
7655 Verdal

Verdal 15.6.2013

XXXX kommune
XXXX skole
v/ XXXXX

Takk for hyggelig samtale og for interessen for arbeidet som jeg skal gjøre i forbindelse med min masterstudie i spesialpedagogikk. Som avtalt legger jeg ved informasjon om min studie:

«SOL, systematisk observasjon av lesing, et verktøy for spesialpedagog i sitt arbeid for å kunne tilpasse den videre leseopplæringen for elever som har dysleksi.»

Min bakgrunn:

Jeg har erfaring som SFO-leder i 5 år, lærer i 20 år, rektor og styrer på et oppvekstsenter i 2 år og PPT-rådgiver siden mai 2012. En av mine oppgaver som PPT-rådgiver er å koordinere arbeidet med innføring av SOL, systematisk observasjon av lesing, i vår kommunen.

Veileder:

Min masterstudie er tilknyttet pedagogisk institutt ved NTNU. NTNU samarbeider med Kitt Margaret Lyngsnes, dosent i pedagogikk v/ Høyskolen i Nord-Trøndelag er veileder for prosjektet. Hun kan nås på e-post: kittmargaret.lyngsnes@hint.no. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir fullt ut støttet av veileder.

Formål og hensikt med studien

Studien vil rette søkelyset på hvilke erfaringer og opplevelser erfarne spesialpedagoger har i forhold til verktøyet systematisk observasjon av lesing (SOL), i sitt arbeid med å tilpasse undervisningen slik at de kan hjelpe elever med dyslektiske vansker videre i leseutviklingen. Studien vil spesielt legge vekt på hvordan pedagogene har erfart og opplevd bruken av deler av verktøyet; kartleggingsdel og tiltaksdel, inn i dette arbeidet.

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med verktøyet SOL; systematisk observasjon av lesing, i sitt arbeid for å tilpasse den videre leseopplæringen for elever som har dysleksi?

Intervju som datainnsamlingsmetode og utvalg av informanter:

For å innhente data til min studie har jeg valgt å bruke intervju. Jeg har behov for å kunne intervju 3- 5 personer.

Jeg søker etter personer som:

- Er spesialpedagoger eller lærere som gir spesialundervisning.
- Har erfaring med SOL som verktøy tilsvarende ca. 4-5 år.

- Har lyst til å beskrive hvordan de har brukt SOL som verktøyet for å tilpasse undervisningen for elever som har dysleksi.
 - Dette innebærer at de jobber med, eller har jobbet med, elever som har dysleksi, og har, eller har hatt, funksjon som omfatter ansvar for SOL-ing av elever med påfølgende valg av tiltak og gjennomføring av disse.
- Har tilhørighet på mellom- eller ungdomstrinn.

Informantene kan gjerne arbeide på ulike skoler.

Hva innebærer deltakelse i studien:

Selve intervju-prosessen vil kunne vare fra 90 – 120 minutter. Det er ønskelig å kunne benytte lydopptak av intervjuet. I etterkant av intervjuet er det ønskelig at informanter skriver en kort logg. I den ferdige rapporten kan det bli aktuelt og sitere noe av det som ble sagt i intervjuet.

Hvis ønskelig kan informantene lese gjennom transkripsjoner (avskrift av samtalen) og tekstavsnitt hvor jeg referer fra samtaler.

Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Alle data (opptak på diktafon, transkribert materialet, notater), vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet.

Det er frivillig å delta i studien, og de som nå takker ja til å delta, kan når som helst trekke seg fra studien uten å oppgi noen grunn.

Oppstart av prosjektet er høst 2013 og vil etter planen avsluttes 1.juni 2014. Det er ønskelig å kunne gjennomføre intervjuene før midten av november. En kopi av forskningsteksten vil bli sendt til forskningsdeltakerne.

Jeg håper at det er spesialpedagoger, eller lærere som underviser specialelever i deres kommune, som synes det vil kunne være spennende å delta i min studie.

Ved spørsmål kan dere gjerne ta kontakt med meg på tlf. 950 53 586 eller e-post

hepe@vredal.kommune.no. Veileder kan også kontaktes.

Hege Brønstad Pedersen

- *Masterstudent i spesialpedagogikk-*

Vedlegg nr. 4 Samtykkeerklæring

Samtykke-erklæring ved innsamling og bruk av opplysninger i forbindelse med mastergradsarbeid.

Denne masterstudien er tilknyttet pedagogisk institutt ved NTNU. NTNU samarbeider med Kitt Margaret Lyngsnes, dosent i pedagogikk v/ Høyskolen i Nord-Trøndelag. Hun er veileder for prosjektet. Hun kan nås på e-post: kittmargaret.lyngsnes@hint.no.

Ansvarlig for prosjektet er Hege Brønstad Pedersen.

Prosjektets arbeidstittel: SOL, systematisk observasjon av lesing, et verktøy for spesialpedagog i sitt arbeid for å kunne tilpasse *den videre leseopplæringen* for elever som har dysleksi.

Erklæring fra informant

Deltakelse i prosjektet er basert på frivillighet. Jeg kan slik sett trekke meg fra videre deltakelse dersom jeg ønsker det.

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om studien, og gir Hege Brønstad Pedersen tillatelse til å bruke opplysninger fra meg i sitt mastergradsarbeid – i oppgaven, presentasjoner, artikler. Det er en forutsetning at alle opplysninger er anonymiserte.

Jeg *samtykker / samtykker ikke* i at Hege Brønstad Pedersen kan ta kontakt med meg for utfyllende informasjon. Kontakt mellom oss skal skje på følgende måte:

- Pr. telefon. _____
- Pr. e-post: _____
- Personlig samtale: _____

Sted

Dato

Informants signatur

Vedlegg nr. 5 Meldeplikttest



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Vedlegg nr. 7 En beskrivelse av analyseprosessen

Underveis i forskningsprosessen var jeg på leting etter gode tema, merkelapper eller knagger som jeg kunne reflektert videre i forhold til (Postholm, 2010). Koding av datamaterialet vært en sentral del av analysen. En form for kodingen startet allerede da jeg transkriberte dataene, da jeg her noterte ned tanker om kategorier og kommentarer i høyre marg. I det følgende har jeg klippet ut et utdrag fra en av de ferdig transkriberte intervjuetekstene:

F = forsker, meg

L = min informant = «Liv» snakker

- intonasjon med understrek
- tenkepauser, som er svært tydelige, med paranteser med et punktum L: (.)
- Der hvor samtalen går svært raskt og setningene går i ett, markeres dette med likhetstegn =
- tomme parenteser () angir at jeg ikke har hørt hva som ble sagt
- doble parenteser (()) angir mine beskrivelser snarere enn transkripsjoner (Kvåle & Brinkmann, 2010).
- Jeg har også markert latter med smilefjes ☺.
- Bruker ... etter ord hvis det er en kort pause en kommer med en oppklaring eller følger opp setningen videre
- Velger også å bruke punktum og Stor bokstev, ev. komma der det er tydelig at det er hele setninger og klare avgrensninger

	Koding	Transkripsjon	Tanker om Kategorier / Kommentar
43.40		L: veldig mye uro inne i klassen, men når du fikk ham en til en og det var en annen setting så, så du det ikke i det hele tatt F: og så nevnte du at det hadde endret seg, han er rolig, på en skala fra en til ti hvor stor endring ble det L: Ja, læreren sier at det har gått fra 12 sier hun da til 2 F: ja, hvor viktig det er med lesing, herre fred, når du tenker på ham, er det noen områder som du mener er <u>spesielt</u> viktig å arbeide med for en dyslektiker L: det mener jeg er litt forskjellig, for denne gutten som vi snakker om nå han hadde på en måte lydene inne, han klarte ikke å dra de sammen F: nei L: og når du har terpet på det i to år så må du forsøke en annen innfallsvinkel F: mm L: og da forsøkte vi stavelseslesing, det var også vanskelig, det var kjempevanskelig F: ja	Tiltak og metode for Anders dyslektikeren

	<p>L: og vi begynte å øve på helords, og det er slik han har på en måte leser nå, alstå han blander han veksler litt mellom stavelseslesing, hvis du hadde hørt et opptak med ham, jeg har brukt det her slik da fordi det altså du hører det så utrolig bra hvordan han har lært å lese nå</p> <p>F: ja</p> <p>L: Fa å ikke kunne dra sammen, for dette er virkelig en dyslektiker altså, som virkelig strever, og som nå leser forståelig, helt forståelig og han forstår det selv lange ord de forsøker han å dele, og du hører hvordan han på en måte ((informanten klapper stavelser)) deler de</p> <p>F: ja</p>	Effekt
--	---	--------

Tabell 1 Utdrag fra en av de ferdige transkriberte intervjutekstene

Da jeg var ferdig med å transkribere datamaterialet, leste jeg gjennom disse og memos fra intervjuene. Nå fant jeg noen team som gikk igjen:

- System, forankring og ledelse
- Tidlig innsats, kommunal leseopplæringsplan og lokal SOL-perm.
- Lese-spesialist. Lesegruppe i kommunen.
- Fange opp elever som strever ekstra. Hvordan finne ståstedet til eleven. SOL som observasjon
- Samarbeid heim skole, elevmedvirkning og hvordan de melder elevens ståsted tilbake til elev og foresatte.
- Hvordan de tilrettelegger og velger ut tiltak for elever som strever: inkludering i klasse, kurs, læringsstrategier, kompensatoriske hjelpemidler, tilpasset tekst og tekstvalg, fonologisk grunnarbeid, struktur, systematikk og overlæring, direkte undervisning og modellering. Hvordan de bruker tiltaksdelen i SOL, permen og link i VOKAL.
- SOL som et kompetanseløft og bevisstgjøring.
- Utfordringer og kritiske ankepunkt til SOL samt hvordan de sammenligner arbeidet med lesing overfor elever som strever før og etter at SOL ble iverksatt og hvordan de opplever nytten av verktøyet i hverdagen,
- Læreren den viktigste ressursen, mestring, motivasjon, selvoppfatning, attribusjon, klasseledelse, klassemiljø og lærers holdning

Disse temaene eller *merkelappene*, kunne jeg videre koble sammen med erfaringer pedagogene vektla i forhold til SOL og TPO for elever som strever (Postholm, 2010). Nå fortsatte jeg kodingen ved å lese intervjuteksten flere ganger. I starten famlet jeg mye. Først lot jeg tema og begrep fra intervjuguiden, bestemme hva jeg skulle lete etter. Imidlertid

opplevde jeg at kodene jeg da kom fram til ikke dekket datamaterialet godt nok. Dermed valgte jeg å gå over til en mer datastyrt koding hvor jeg gjennomførte kodingen i flere faser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Strauss & Corbin, 1990; 1998 i Postholm M, 2010).

Med åpen koding som utgangspunkt leste jeg gjennom materialet mitt flere ganger. Nå uten å lete etter noe spesielt. I høyre marg noterte jeg ned nøkkelord for hvert avsnitt. Jeg brukte gul markeringsrtusj for å markere det som var viktigst i teksten, ord som gjentok seg og setninger som jeg oppfattet som nøkkelsetninger (Nilssen, 2012). Ord og setninger som jeg fant spesielt interessante ble markert med rødt. I tillegg markerte jeg nøkkelord og setninger fra mine spørsmål med grått. Jeg skrev også ned OBS og NB ved siden av tekst som jeg opplevde som spesielt interessant. Nå opplevde jeg at jeg fikk fram kjernen i teksten gjennom å identifisere og sette navn på de viktigste mønstrene. Jeg noterte ned disse og tanker om mulige kategorier i venstre marg (Dalen, 2011; Nilssen, 2012).

Kategorier / Kommentar / tanker	Transkripsjon	Koding /Nøkkelord
Klassemiljø	L: veldig mye uro inne i klassen, men når du fikk ham en til en og det var en annen setting så så du det ikke i det hele tatt	Mye uro i klassen En til en helt ok
Tiltak og metode for Anders dyslektikeren	F: og så nevnte du at det hadde endret seg, han er rolig, på en skala fra en til ti hvor store endring ble det L: Ja, læreren sier at det har gått fra 12 sier hun da til 2 F: ja, hvor viktig det er med lesing, herre fred, når du tenker på ham er det noen områder som du mener er spesielt viktig å arbeide med for en dyslektiker L: det mener jeg er litt forskjellig, for denne gutten som vi snakker om nå han hadde på en måte lydene inne, han klarte ikke å dra de sammen F: nei	Nå helt rolig Metoder og tiltak for dyslektikere: - Behov for forskjellig - Anders hadde lydene inne, men manglet syntesen - behov for ny innfallsvinkel: - - stavelseslesing
Framgang	L: og når du har terpet på det i to år så må du forsøke en annen innfallsvinkel F: mm L: og da forsøkte vi stavelseslesing, det var også vanskelig, det var kjempevanskelig F: ja L: og vi begynte å øve på helords, og det er slik han har på en måte leser nå, altså han blander han veksler litt mellom stavelseslesing, hvis du hadde hørt et opptak med ham, jeg har brukt det her slik da fordi det altså du hører det så utrolig bra hvordan han har lært å lese nå F: ja L: Fra og ikke kunne dra sammen, for dette er virkelig en dyslektiker altså, som virkelig strever, og som nå leser forståelig, helt forståelig og han forstår det selv	-- lære helord, pugget 100 og 220-ordlista --- LeseTV --- Multisensorisk, skrev på tavla, på PC, i sand, leire

	<p>F: ja L: lange ord de forsøker han å dele, og du hører hvordan han på en måte ((informanten klapper stavelser)) deler de</p> <p>F: ja L: han har pugget på en måte 100-ords lista, ja så de ordene er automatisert,</p>	<p>-- deler lange ord</p> <p>Har lært å lese utrolig bra nå, har forståelse</p> <p>Anders er dyslektiker, en som virkelig strever</p>
Før og etter SOL - løftet	<p>F: på et vis eh hvor stor del av det du gjør i dag har på et vis kompetanseløftet som SOL var med på som var i SOL</p> <p>L: for meg eller for skolen</p> <p>F: begge delene kanskje det da</p> <p>L: det eh det hjalp på en måte løftet på hele skolen fordi kommunen forlangte alle skolene i Informantens hjemkommune skulle</p>	<p>SOL har bidratt til å løfte hele skolen pga at kommunen forlangte at alle skolene skulle</p>
SOL som kompetanseløft	<p>F:mm</p> <p>L: og på her hos oss og på de andre ungdomsskolene i Informantens hjemkommune og har det har vært en diskusjon om ungdomskolene skulle</p>	<p>Diskusjon om U-trinn</p>
U-trinn holdning	<p>F: ja</p> <p>L: Ja, det har vært en ganske heftig diskusjon fordi de ville egentlig ikke for de mente at når eleven kom til ungdomsskolen så skulle de kunne lese</p> <p>F: mm</p> <p>L: og det kan de jo de fleste selvfølgelig, men og noe mer slik testing ville ikke de ha</p>	<p>- kan lese</p> <p>- ville ikke ha mer testing</p> <p>- Holdningen har endret seg –</p> <p>- Var egentlig ganske nyttig + måtte ta opp på lyd</p>
SOL-ing	<p>F: nei, har det endret seg?</p> <p>L: Ja det har absolutt endret seg</p> <p>F: Hva er det som har ført til den endringen</p> <p>L: her hos oss så er det jo på en møte for det første så måtte de gjøre det, så kanskje at det egentlig var ganske nyttig, de måtte også ta det opp på lyd</p>	
Rapportering System	<p>F: ja</p> <p>L: og hos oss så må de ta det opp på lyd og bilde da</p> <p>F: ja One Note, som Siv snakket om</p> <p>L: ja, som Siv sa. Og der måtte alle trinn levere inn på en måte til oss</p>	<p>Alle trinn må levere inn opptak til Liv</p>
Kompetanseheving Samarbeid	<p>F: ja</p> <p>L: er dette en god leser på trinn syv, er dette en dårlig leser på trinn syv og så hørte vi på det sammen og så diskuterte de, og det er det de sier de har lært svært mye av</p>	<p>Lyttet på opptak og diskuterte på team</p> <p>Lærte mye</p>

Tabell 2 Eksempel på åpen koding av deler av en av intervju tekstene

Nå satt jeg igjen med en intervjuetekst med mange nøkkelord, kommentarer, tanker om kategorier og uthevede utsagn. Dette førte til at jeg fikk et stort behov for å finne en måte å sortere, ramme inn, finne relasjonene og sammenhengene mellom kodene og kategoriene, som jeg hadde funnet i den åpne kodingen. Dette arbeidet blir i metodelitteraturen omtalt som aksial koding (Dalen, 2011; Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Jeg leste gjennom memos, intervjuguiden og teori før jeg bestemte meg for å grovsortere materialet inn i følgende tema eller foreløpige kategorier, såkalt *tematisering* (Dalen, 2011)

Tema / foreløpige kategorier
Kontekst / fakta om informanten
Leseveileders Rolle
Forankring og system
Konkret arb. m/ eleven / RTI (Dynamisk tiltaksutprøving) / SPA (spesialpedagogisk arbeidsmodell) / metode
SOL: Om Sol, Utfordringer, før og etter. Nyttig hjelpemiddel
Elevens holdning, læringsmiljø, sosiale og emosjonelle forhold
Diverse

Tabell 3 Tema og foreløpige kategorier

På grunnlag av de foreløpige kategoriene, lagde jeg en ny tabell, hvor jeg sorterte inn relevante sitater og meningsfortetninger. Sitatene fant jeg ved å lese intervjuetekstene mine på nytt, og markerte aktuelle sitater i venstre marg. Gjennom dette arbeidet fant jeg hvor hovedtyngden i materiale mitt lå, samtidig som jeg fikk en oversikt over hvilke tema som ble beskrevet med få uttalelser fra informantene. Jeg vurderer å gå videre med tema som var lite berørt, men fant at rammen for denne studie, og tiden jeg har til disposisjon ikke strakk til. Hele tabellen ble 108 sider. I det følgende har jeg klippet inn et eksempler på ferdig utfylt tabell med sitater og meningingsfortetninger.

Kategori	Kode	Liv	Sigrid	Marion
SOL-ing Se også SOL	Dokumentasjon / Kartlegging før og etter kurs	U-trinn: Lyttet til flere tekster flink jente, en skoleflink jente på niende trinn og da hadde de lagt alle inn på One Note, og akkurat den teksten tok jeg opp da for ungdomstrinns-lærerne og så fikk de høre på den og de syntes at hun leser med flyt og med spørsmål og det høres ut som hun leser den	U-trinn: Her er eleven ferdig utredet = dysleksi B – trinn vil SOL bidra til å avsløre at eleven ikke følger progresjon, de får mange røde merker Finner elevens individuelle ståsted 11 SOL stor betydning på de minste trinnene 13 På u-trinn kommer de ikke lengre. Henger	Marion bruker ikke før og etter-test på lesekurs, men de tar lydopptak som de kan gå tilbake å høre på

	<p>kjempegodt, men hva leste hun om? Hva hørte dere nå og så måtte de høre en gang til og da fikk de bakoversveis</p> <p>De ketsjet det jo til slutt flink jente, en skoleflink jente på niende trinn og da hadde de lagt alle inn på One Note, og akkurat den teksten tok jeg opp da for ungdomstrinns-lærerne og så fikk de høre på den og de syntes at hun leser med flyt og med spørsmål og det høres ut som hun leser den</p> <p>kjempegodt, men hva leste hun om? Hva hørte dere nå og så måtte de høre en gang til og da fikk de bakoversveis</p> <p>De ketsjet det jo til slutt 8</p> <p>SOL som dokumentasjon for A 9</p> <p>Fører aldri inn i skjema sammen med eleven ,</p> <p>Fører inn i ei lita bok – så i SOL-skjema</p> <p>11</p>	<p>igjen med vansker på avkoding</p> <p>Jeg merker det at jeg kan krysse av høyere opp og så er det noen hull lengre ned 17</p>	
--	---	---	--

Tabell 4 Eksempel på utfylt tabell fra aksial koding med sitater og meningsfortettinger

Underveis i arbeide med tabell aksial koding med sitater og meningsfortettinger, oppdaget jeg stadig nye koder / kategorier. For å holde oversikten lagde jeg en egen tabell for disse:

Grupperinger av koder / tanker om kategorier		Koder fra Åpen koding				
Konkret arb. m/ eleven / SPA / RTI		Bakgrunnsfaktorer	Dysleksi hva er det?	Omstendighet ene rundt		
	SOL-ing Se også SOL	Dokumentasjon / Kartlegging før og etter kurs	Tekster til SOL-ing	Følger eleven gjennom hele skoleløpet		
SPA = Spesailped agoisk arbeidsmodell	SPA SOL-ing / kartlegging planlegging av tiltak	SPA- generelt IOP	SOL-ing / kartlegging-			

	Omstendig hetene rundt		planlegging av tiltak	Språk 6 – 16 – språkgrupper 1. trinn		
	SPA De små skritt / målorien- tering / vurdering	De små skritt / målorientering / vurdering/ ståsted / Nærmeste utviklingssone				
	SPA Stopp- punkt	Stopp-punkt	Samarbeid med spes- pedteeam	Samarbeid med kontaktlærer		
	SPA / Rapport- ering	Rapportering / evaluering til heimen	Heim skole- samarbeid			
SPA / RTI		RTI- Dynamisk tiltaksutprøving				
	Elevmed- virkning	Elevmedvirkning Og metakognisjon Elevsamtale	Veileder eleven / relasjons- bygging			
Tiltaks- pyramiden TPO i klassen Valg av intensi- vering	TPO i klassen	TPO i klassen	TPO / innhold i lesekurs / spesialundervi- sning	Heve en hel klasse i lesing	In- kludert i klassen	

Tabell 5: Et lite utdrag fra tabellen aksial koding – Oversikt over tema, koder og kategorier

I den videre analyseprosessen tok jeg nå tak i tabellen over (aksial koding – Oversikt over tema, koder og kategorier). Ved å stille meg spørsmål om *hvorfor, når og under hvilke forhold* de ulike kategoriene dukket opp (Strauss & Corbin, 1990 i Postholm, 2010, s. 90), fant jeg koder og kategorier, som overlappet- og kunne relateres til hverandre. Videre sjekket jeg disse opp mot tabellen for aksial koding med sitater og meningsfortettinger (Se tabell nr. XXX), og de transkriberte intervjuene. Nå trådte materialet mer tydelig fram. Ved hjelp av å veksle mellom å studere datamaterialet på denne måten, refleksjon omkring teori og mine memos fant jeg en rekke kategorier. Underveis i denne prosessen foregikk det også en overordnet prosess, hvor jeg begynte å meisle ut overordnede kategorier (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Dette arbeidet endte opp i en enda en ny tabell, *Sammenheng mellom åpen koding- aksial koding og selektiv koding*, hvor jeg sorterte koder fra den åpne kodingen inn i kategoriene som jeg fant i den aksiale kodingen, som igjen ble sortert inn i foreløpige overskrifter som jeg senere kunne bruke for å presentere dataene. Til slutt samlet jeg disse inn i foreløpige hovedkategorier. På denne måten samlet jeg koder som naturlig hørte sammen. Her følger et lite utdrag av denne tabellen

Koder fra tabellen åpen koding	Kategorier fra aksial koding	Underoverskrifter som kan benyttes i presentasjon av funn	Selektiv koding: Mulige Kategorier og Kapitteloverskrifter
<ul style="list-style-type: none"> - SPA- generelt - IOP 			SOL, som redskap i arbeid med enkeltelevern
<ul style="list-style-type: none"> - «Anders» - Gruppe med tre gutter på U-trinn, inkludert en tung dyslektiker - Elev på 10.trinn 	Kontekst, beskrive «Anders»- klassen til Siv – andre elever	Konteks	
<ul style="list-style-type: none"> - Veileder kollega / team - Veileder foreldre på skole og i bhg - Samarbeid med kontaktlærer / team - Marion beskriver Siri, dyslektiker på 7. trinn 	Lese-spesialistenes oppgaver	Veiledning	
<ul style="list-style-type: none"> - Kartlegging av PPT - Nasjonale prøver - Språk 6. – 16 - LOGOS - UDIR - M-prøven - ASKI-RASKI - Leseklartrappa - Kartleggeren - Bakgrunnsfaktorer - Dysleksi hva er det? - Omstendighetene rundt - Om kartlegging for en dyslektiker - Dynamisk 	Kartleggingsfasen generelt – Finne elevens læreforutsetning ved hjelp av dynamisk observasjon og kartlegging	SOL-ing (systematisk observasjon av elevens leseferdigheter) inkludert vurdering og tilbakemelding til elever og foresatte	
<ul style="list-style-type: none"> - Elevmedvirkning og metakognisjon - Elevsamtale - Veileder eleven / relasjonsbygging 	Elevmedvirkning		
<ul style="list-style-type: none"> - SOL-ing / skille mellom pyramidetrinn 7 og 8 - Tekster til soling - 	Observasjon ved hjelp av SOL benyttes før evalueringsfase 1 og 2		
<ul style="list-style-type: none"> - Tilbakemeldingsverktøy / slår fast hvor eleven er, hans ståsted, små skritt - Rapportering / evaluering til heimen - Heim skole- samarbeid 	Vurdering og tilbakemelding til elever og foresatte		
<ul style="list-style-type: none"> - Resultat relatert til innsats 	Attribusjon		

--	--	--	--

Tabell 62 Tabellen viser sammenheng mellom åpen koding- aksial koding og selektiv koding som førte til kategorien: *Bruk av SOL i den pedagogiske hverdagen.*

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg notert refleksjoner og ideer til videre arbeid i mine memos. Disse refleksjonen, og arbeidet med åpen, aksial og selektiv koding, inkludert en stadig pendling mellom data og empiri førte til at jeg til slutt satt igjen med følgende tre kategorier:

SOL, som redskap i arbeid med enkeltelever	SOL, som redskap til undring og refleksjon	Noen må holde i trådene
---	---	--------------------------------

Tabell 73 De 4 kategoriene, som omfatter det mest sentrale i datamaterialet

Nå, da jeg hadde kategoriene klart for meg, gikk jeg gjennom tabellene fra analysen og intervjuutskriftene på nytt. Denne gangen opprettet jeg et Word dokument, brukte kategoriene som overskrift, og sorterte sitatene i forhold til disse. Studiens teoretiske referanseramme, dette dokumentet og de opprinnelige intervjuetekstene dannet nå grunnlaget for den videre analysen i presentasjonskapitlet.

Vedlegg nr. 8 Elevskjema, for registrering av SOL-observasjoner – Papirformat, kan også registreres digitalt i VOKAL (Gjesdal kommune, 2010)

	NAVN:	Klasse/Gruppe:				Dato:
1 - FØR-ALFABETISK LESING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
1.1	Kjenner igjen navnet sitt.					
1.2	"Lesing" bygger på visuelle særtrekk ved ordet + gjetting.					
1.3	Viser interesse for teksters innhold og betydning av ord.					
1.4	Viser interesse for å leke med språket, rim, regler og sanger.					
2 - BEGYNNENDE ALFABETISK LESING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
2.1	Har kunnskap om noen bokstaver.					
2.2	" Leser" ord ved å bruke de bokstavene de kan, kombinert med visuelle særtrekk ved ordet og kontekstuelle holdepunkter.					
2.3	Kjenner igjen lange ord med mange kjennetegn (Tyrannosaurus Rex) bedre enn korte visuelt like ord (har – han – hun).					
3 – TIDLIG FONOLOGISK LESING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
3.1	Har tilegnet seg det alfabetiske prinsipp.					
3.2	Kan lytte ut lyder i enkle, lydrette ord (sol →s-o-l).					
3.2	Kan binde sammen oppleste lyder i korte, lydrette ord til ord. (s-o-l → sol)					
3.4	Kan avkode korte, lydrette ord ved hjelp av lydbinding /sammensynging.					
3.5	Kan peke ut enkeltord i setninger.(Har begrep om ord/setning)					
4 – AUTOMATISERT FONOLOGISK LESING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
4.1	Har automatisert de enkle bokstav/lyd-assosiasjonene + diftongene.					
4.2	Kan gjenkjenne og gjenkalle alle bokstavene.					
4.3	Kan avkode nonord ved hjelp av lydbindingsstrategien (fonologisk lesing).					
4.4	Kan avkode komplekse ord ved hjelp av lydbindingsstrategien (fonologisk lesing).					

4.5	Kan gjenkjenne de vanligste småordene (100 ords-liste/Aski-Raski) (Hovedstrategi fortsatt fonologisk).					
4.6	Kan lese enkle tekster og svare på,"akkurat-der"-spørsmål (FoSS)					
4.7	Kan gjøre en av setningene i teksten om til et spørsmål.					
5 – TIDLIG ORTOGRAFISK LESING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
5.1	Antall parate ordbilder øker. Flere ord gjenkjennes umiddelbart, også uregelrette ord (220 ords-liste).					
5.2	Tilegner seg kunnskap om lesing av ord med enkel og dobbel konsonant.					
5.3	Bruker fonologisk strategi som "back-up" ved vanskelige og ukjente ord med vanskelige ortografiske mønstre (eks. "beherskelse").					
5.4	Stopper opp og studerer nye og ukjente ord, leser om igjen og korrigerer seg selv.					
5.5	Leser ord-for-ord med god kontroll.					
5.6	Kan lese enkle tekster og svare på, "akkurat-der"-spørsmål", og tenk-og-let spørsmål (FoSS)					
5.7	Kan lage spørsmål til teksten de har lest, "akkurat-der-spørsmål (FoSS)					
6 - AUTOMATISERT ORDGJENKJENNING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
6.1	Har automatisert de komplekse grafemene (eks. skj, hj, ng, spr, kn).					
6.2	Ordavkodingen er automatisert og krever lite kognitive ressurser.					
6.3	Leser de fleste vanlige ord rett (500 ords-liste).					
6.4	Leser enkel/dobbel konsonant rett (par-ordsliste/Aski-Raski)					
6.5	Mestrer lesing av ukjente, lange eller sammensatte ord.					
6.6	Leser ikke lenger ord-for-ord, men binder ordene sammen til meningsbærende enheter, setning-for-setning.					
6.7	Har naturlig pause ved tegnsetning (komma, punktum).					
6.8	Oppfatter den røde tråden i et enkelt hendelsesforløp og leser tilpassede tekster med forståelse. Kan svare på "i-hodet-spørsmål." (FoSS)					
6.9	Kan gjenfortelle fra en selvlest tekst (kan event. være stillelesing).					
6.10	Kan lese og forstå enkle skriftlige oppgaver og instruksjoner.					
6.11	Mestrer aldersadekvat rettskriving og de vanligste former for tegnsetting.					
7 - ØKT AUTOMATISERING OG LESEFLYT						

7.1	-dette er et prosesstrinn som må sjekkes/soles flere ganger i løpet av mellom-/ungdomstrinn	J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
7.2	Setningslesingen er automatisert.					
7.3	Øker lesehastighet på stadig vanskeligere tekster uten at det går ut over sikkerhet og forståelse.					
7.4	Er i stand til å oppnå god leseflyt og leser hele avsnitt flytende og med god intonasjon (på aldersadekvate tekster)					
7.5	Kan lese og følge skriftlige oppgaver og instruksjoner.					
8 - STRATEGISK LESING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
8.1	Kan bruke ulike begrep til å samtale om hvilken type tekst han har med å gjøre, - fagtekst eller skjønnlitteratur. Kan også bruke begreper som beskriver kjennetegn ved ulike sjangrer innenfor hver hovedgruppe.					
8.2	Kan aktivere og bruke bakgrunnskunnskap i møte med tekst.					
8.3	Overvåker forståelsen egen lesing.					
8.4	Kan bearbeide tekster gjennom ulike typer spørsmål og svar (FoSS)					
8.5	Kan oppsummere innholdet i fagtekster på ulike måter, fra detaljert resymé til ensetnings-sammendrag og egenproduserte overskrifter.					
8.6	Kan trekke ut det viktigst i en fagtekst og benytte ulike notatteknikker (f.eks. nøkkelord, rammenotat, styrkenotat og tokolonnotat)					
8.7	Kan benytte ulike notatteknikker i teksten (f.eks. post-it-lapper, understreking og "utguling")					
8.8	Kan bruke tankekart, både som en måte å strukturere bakgrunnskunnskap og som en måte å strukturere fagstoffet innenfor et tema.					
8.9	Kan finne fram i ordbøker og leksikon.					
8.10	Kan lese ulike tabeller, diagrammer og grafer og kart.					
8.11	Kan målrette søkene sine på internett.					
8.12	Finner fram til relevant informasjon og kan navigere på nettsider					
9 – BEVISST STRATEGISK LESING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
9.1	Bruker og velger rett strategi etter formålet med lesingen.					
9.2	Tar ansvar for, og kan reflektere rundt egen læreprosess. Benytter læringsstrategier.					
9.3	Kan vurdere og reflektere kritisk rundt tekster, internett og massemedia.					

9.4	Er bevisst på at bak en tekst står det en forfatter som preger teksten gjennom sine meninger og valg.					
9.5	Kjenner igjen språklige virkemidler som humor, ironi, gjentakning og kontraster.					
10 – VOKSEN, LITTERÆR LESING						
		J A	DELVI S	NEI	IKKE MÅLT	KOMMENT AR
10.1	Leser med innsikt, trekker slutninger, analyserer og reflekterer på høyt nivå.					
10.2	Trekker forbindelser på et høyt nivå både i en tekst og mellom tekster.					
10.3	Integrerer kunnskap fra mange kilder og kan gi en fortolkning av innholdet.					
10.4	Fordyper seg i et bredt utvalg skjønnlitteratur og sakprosa.					