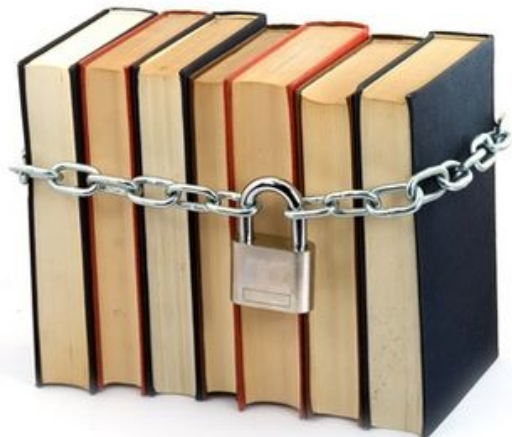


”Lesekurs er et tiltak jeg virkelig har tro på i skolen i dag”

- Lesekurs som tiltak for elever som strever med lesing.



**En kvalitativ studie av fire pedagogers erfaringer med planlegging,
gjennomføring og evaluering av lesekurs.**

Masteroppgave i spesialpedagogikk

HiST/NTNU

Sør-Trøndelag, 2012

Miriam Knygh

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å belyse hvordan pedagoger arbeider med lesekurs, samt å se dette i sammenheng med relevant teori. Studiens forskningsspørsmål har vært som følger:

- *Hvordan arbeider pedagoger i barneskolen med lesekurs som har til hensikt å forbedre elevenes leseferdigheter, og i hvilken grad samsvarer dette arbeidet med teori om god leseundervisning og effektive forebyggingstiltak?*

Målet har vært å bidra med perspektiver på arbeidet med lesekurs og lignende tiltak, som kan være til nytte for andre pedagoger i deres arbeid. For å få svar på forskningsspørsmålet valgte jeg å benytte meg av den kvalitative forskningsmetoden. Datainnsamlingsstrategien jeg har benyttet meg av er det kvalitative intervjuet, en strategi som egner seg godt til å få innsikt i forskningsdeltakernes egne erfaringer og tanker på det området som utforskes.

I arbeidet med studien har jeg funnet at det er en del fellestrekk i måten de fire pedagogene arbeider på, og hva de vektlegger i dette arbeidet. De er opptatt av at lesekursene skal ta utgangspunkt i den enkelte elev og de områdene han eller hun strever med, enten det dreier seg om lesekurs for enkeltelever eller grupper. Lesekursene ble gjennomført med en fast struktur, med faste innholdselementer. På denne måten ble lesekursene forutsigbare for elevene som deltok. Leseundervisningen som ble gjennomført kan sies å være balansert, da det ble fokusert både på avkoding og forståelse. Pedagogene var bevisst det gjensidige forholdet mellom alle delferdighetene innenfor lesing, samt mellom lesing og skriving.

Mestring framstår som et sentralt begrep, og de er opptatt av å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger da dette er vesentlig både for elevenes motivasjon og selvoppfatning. Ros og tilbakemelding på framgang var noe som ble brukt aktivt i arbeidet med å motivere elever til videre innsats, samt for å styrke elevenes tro på egne muligheter.

Forskningsdeltakerne holdt øye med elevenes utvikling underveis, blant annet gjennom å skrive logg. På denne måten hadde de oversikt over om de nådde målet med lesekurset, eller om elevene hadde behov for videre tiltak. Sist men ikke minst var et godt samarbeid med hjemmet noe alle de fire forskningsdeltakerne fremhevet som sentralt for at de skulle nå målsettingen med kurset. Måten de praktisk hadde valgt å organisere lesekursene på med tanke på intensitet og varighet, og om lesekursene foregikk individuelt eller i grupper, var imidlertid forskjellig. Det var også noe ulikt når i skoleløpet elevene fikk tilbud om lesekurs, men ved tre av de fire skolene var det et tilbud til elevene på småskoletrinnet.

Det finnes ikke noe fasitsvar på hva som kjennetegner et godt lesekurs, verken når det kommer til starttidspunkt, organisering, innhold eller gjennomføring. Likevel er det noen tiltak som i teori og forskning blir fremhevet som mer effektive enn andre. Det er blant annet mye som peker på at en tidlig identifisering og hjelp er svært hensiktsmessig, da dette øker sannsynligheten for å forebygge varige lesevansker. Videre vil elever som strever med lesing, gjerne ha behov for en leseundervisning som er mer eksplisitt, strukturert og intensiv. Når det kommer til lesekursøktenes intensitet og varighet, kan man med utgangspunkt i forskning argumentere for at det er lesekursøkter på 20 til 40 minutter, tre til fem ganger i uka, er det som er mest hensiktsmessig. Og National Reading Panel (2000) peker på at tre økter i uka i tre måneder, er mer effektivt enn én økt i uka i ni måneder. Også i valget mellom gruppebaserte eller individuelle lesekurs, er det vanskelig å gi et konkret svar. En idé kan imidlertid være at man, etter en *response to intervention*-tilnærming, i første omgang gjennomfører gruppebaserte tiltak. Når man etter en tid evaluerer effekten av dette, kan man så intensivere undervisningen ytterligere for de elevene som ikke har hatt den ønskede utviklingen. Dette kan da foregå som én-til-én undervisning. På denne måten øker man intensivering gradvis, med utgangspunkt i elevenes faktiske behov for støtte. Man bør likevel ha i tankene at en én-til-én undervisning kan se ut til å være mer effektivt overfor yngre elever og elever med store vansker, og dermed kan være ressursbesparende i det lange løp. For å nå målsettingen med lesekursene, er det imidlertid ikke nok bare å øke mengden leseundervisning. Den leseundervisningen som gis, både felles og innenfor lesekursets rammer, må være av høy kvalitet. Det vil si at den bør ta hensyn til det gjensidige samspillet mellom alle de ulike delferdighetene innenfor lesing, samt mellom lesing og skriving. Leseundervisningen bør altså være balansert, med fokus både på avkoding og forståelse. For de elevene som strever med lesing, blir også arbeid med aktiviteter som fremmer fonemisk og fonologisk bevissthet sentralt. Det som er mest grunnleggende for at man skal lykkes med lesekurs er imidlertid at lesekursene tilpasses den enkelte elev, og at de gjennomføres av noen som har kunnskap om leseutvikling og leseundervisning.

Forord

Det er med bakgrunn i tidligere praksiserfaringer, at jeg har valgt å skrive om lesekurs som tiltak for å forebygge lesevansker. I praksis har jeg fått erfaring med planlegging, gjennomføring og evaluering av lesekurs for en gruppe lesesvake elever på 5.trinn, og slik fattet interesse for tiltaket. Utdanningen min har også gitt meg forståelse for betydningen av at elever utvikler gode leseferdigheter. En god lesekompetanse er i dag er helt nødvendig for å kunne klare seg både i skole og hverdagsliv da de kravene som stilles til leseferdigheter stadig blir høyere. Leseopplæring har slik blitt en svært viktig oppgave for skolen, og som framtidig lærer og spesialpedagog er jeg derfor veldig interessert i å lære mer om tiltak som både kan forebygge og avhjelpe elevers lesevansker. Samtalene med de fire pedagogene har bidratt til lærdom og refleksjon, og har derfor vært svært givende. Jeg vil rette en spesiell takk til mine fire forskningsdeltakere Anita, Berit, Eva og Wenche. Tusen takk for at dere tok dere tid til å dele deres kunnskap og erfaringer med meg. Det har vært svært lærerikt. Jeg vil også takke mine to veiledere Ole Halvard Ljosland og Marit S. Samuelstuen for gode råd og tilbakemeldinger underveis i arbeidsprosessen.

Trondheim, mai 2012

Miriam Knygh

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
KAPITTEL 2: TEORI	3
2.1 TIDLIG INNSATS OG FOREBYGGING AV LESEVANSKER	4
2.1.1 Response to intervention (RTI) og forebygging av lesevansker	5
2.2 GOD LESEUNDERVISNING	6
2.2.1 Pedagogers kompetanse.....	7
2.2.2 Innholdsmessige komponenter.....	7
2.2.3 Motivasjon og selvpoppfatning som faktorer i god undervisning	9
2.3 KJENNETEGN VED EFFEKTIVE FOREBYGGINGSTILTAK.....	12
2.3.1 Eksempler på lesemetodiske opplegg.....	13
KAPITTEL 3: METODE	16
3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE.....	16
3.2 VALG AV FORSKNINGSELTAKERE.....	16
3.3 UTFORMING, GJENNOMFØRING OG BEHANDLING AV INTERVJU	17
3.3.1 Intervjuguide.....	17
3.3.2 Intervjusituasjonen.....	18
3.3.3 Transkribering	19
3.3.4 Analyse.....	19
3.4 FORSKNINGENS KVALITET.....	20
3.4.1 Reliabilitet, validitet og generalisering.....	20
3.4.2 Forskerrollen.....	21
3.5 ETISKE SPØRSMÅL	22
KAPITTEL 4: EMPIRI OG DRØFTING	24
4.1 FORSKNINGSELTAKERNE	24
4.2 MÅLSETTING OG UTTAKSPROSESS	25
4.2.1 Presentasjon av empiri	25
4.2.2 Drøfting	26
4.3 ORGANISERING	29
4.3.1 Presentasjon av empiri	29
4.3.2 Drøfting.....	31
4.4 INNHOLD OG GJENNOMFØRING	35
4.4.1 Presentasjon av empiri	35
4.4.2 Drøfting	38
4.5 EVALUERING.....	43
4.4.1 Presentasjon av empiri	43
4.5.2 Drøfting.....	44
KAPITTEL 5: AVSLUTNING	46
5.1 OPPSUMMERING AV STUDIEN	46
5.2 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	47
LITTERATURLISTE	49
VEDLEGG	53

Kapittel 1: Innledning

De kravene som stilles til leseferdigheter, har blitt både høyere og mer mangfoldig. En god lesekompetanse er en forutsetning for informasjons- og kunnskapstilegnelse, og er slik grunnleggende for å kunne være en aktiv deltager i et demokratisk samfunn. Leseopplæring er derfor en sentral oppgave for skolen, noe som også synliggjøres gjennom Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), hvor lesing fremheves som en grunnleggende ferdighet. Det å lære seg å lese er krevende, og noen barn vil streve mer med dette enn andre. Omfanget av vanskene varierer, men for enkelte kan det dreie seg om en utvikling av så svake leseferdigheter at det vil gi dem store vansker i en rekke sammenhenger – både i skole-, arbeids- og samfunnsliv. Da det å lykkes med leseprosessen er grunnleggende for læring, sosial og emosjonell utvikling, og senere tilpasning i samfunnet, blir det vesentlig at skolen iverksetter tiltak for å hjelpe de elevene som strever. Et eksempel på et slikt tiltak er et tilrettelagt opplæringstilbud i form av lesekurs (Engen & Andreassen, 2007). Hensikten med denne studien er å belyse hvordan fire pedagoger i skolen arbeider med slike lesekurs, og å se dette arbeidet i lys av relevant forskning og teori. Forskningsspørsmålet for studien er som følger:

- *Hvordan arbeider pedagoger i barneskolen med lesekurs som har til hensikt å forbedre elevenes leseferdigheter, og i hvilken grad samsvarer dette arbeidet med teori om god leseundervisning og effektive forebyggingstiltak?*

Målet med forskningsprosjektet er å bidra med perspektiver på arbeidet med lesekurs, som kan være til nytte for andre pedagoger i deres arbeid med liknende tiltak.

Forskningsrapporten er delt inn i fem kapitler. *Kapittel 1* er rapportens innledning, hvor jeg redegjør for studiens tematikk, hensikt og målsetting, samt presenterer forskningsspørsmålet som har vært utgangspunkt for arbeidet. I *kapittel 2* belyser jeg teori som er relevant for studiens tematikk, som for eksempel teori om ltidlig innsats, god leseundervisning og effektive forebyggingstiltak. *Kapittel 3* er rapportens metodedel, og beskriver forskningens framgangsmåte. Det tar også for seg temaområder som reliabilitet, validitet, generalisering, forskerens subjektivitet og etiske spørsmål. *Kapittel 4* har overskriften empiri og drøfting, og består av fire hovedoverskrifter: Målsetting og uttaksprosess, organisering, innhold og gjennomføring, og evaluering. Under hver av disse

overskriftene har jeg først valgt å presentere empirien på området. Deretter drøfter jeg denne i lys av teorien i kapittel 2. I *kapittel 5*, som er rapportens avslutning, foretar jeg en kort oppsummering av forskningsstudien. I tillegg har jeg her foreslått temaområder for videre forskning. Rapporten inkluderer også en litteraturliste og i alt 10 vedlegg.

Kapittel 2: Teori

Dette kapitlet er delt inn i de følgende tre hovedoverskriftene: *2.1 Tidlig innsats og forebygging av lesevansker*, *2.2 God leseundervisning*, og *2.3 Kjennetegn ved effektive forebyggingstiltak*. Jeg vil imidlertid starte kapitlet med å definere dysleksibegrepet, samt med å gi en kort beskrivelse av hva som kjennetegner lesevansker av dyslektisk karakter. Dysleksi har, siden det først begynte å få oppmerksomhet, blitt forsøkt definert på flere måter. En definisjon som har fått stor oppslutning internasjonalt det siste tiåret er den følgende, presentert av Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003):

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically results from a deficit in the phonological component that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and provision of effective classroom instruction, Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (Lyon et al., 2003, s.2).

Definisjonen peker på at de primære kjennetegnene for elever med dysleksi er problemer med ordavkoding og rettskriving, og en antar at disse symptomene skyldes en svikt i det fonologiske systemet. De fonologiske vanskene gir utslag på tre områder: 1) dårlig fonologisk bevissthet, 2) dårlig verbalt kortidsminne og 3) vansker med hurtig benevnning av objekter (Hulme & Snowling, 2009, Høien & Lundberg, 2012; Lyon et al., 2003). Svikten i det fonologiske systemet blant annet kunne bidra til at det blir vanskelig å skille mellom de ulike språklydene (fonemene) i talespråket, og med å koble disse fonemene sammen med de bokstavene (grafemene) som representerer dem. Hulme og Snowling (2009) understreker at de dyslektiske vanskene kan variere i omfang på en skala fra store vansker i den ene enden til relativt små vansker i den andre enden, med bakgrunn i hvor omfattende de fonologiske vanskene er. Store fonologiske vansker vil kunne føre til store vansker med å lære bokstavene, automatisere bokstav-lydforbindelsen og dermed avkodingsvansker, dårlig leseflyt og lav lesehastighet. Milde fonologiske vansker vil derimot ikke ha like store konsekvenser for leseutviklingen. Sekundære symptomer ved dysleksi er blant annet dårligere leseforståelse, matematikkvansker, lav selvoppfatning og utvikling av sosiale og emosjonelle vansker (Høien & Lundberg, 2012). Det blir også viktig å påpeke et annet kjennetegn ved dysleksi: Dysleksi er en vedvarende vanske, noe som betyr at det ikke er mulig å fjerne lese- og rettskrivningsvanskene for godt. Tidlig innsats, god leseundervisning og effektive forebyggingstiltak vil likevel kunne være med på å avhjelpe vanskene, og slik bidra til å minske de konsekvensen lesevanskene kan ha for elevers læring og utvikling.

2.1 Tidlig innsats og forebygging av lesevansker

I *St.meld.nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, fremheves tidlig innsats som et viktig satsningsområde innenfor utdanningssystemet. Tidlig innsats må forstås 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” (St.meld. 16, 2006-2007, s.10). I følge Befring (2008) viser forskning betydningen av å prioritere tidlig innsats innenfor et allmennforebyggende perspektiv, da tidlig identifisering og hjelp øker sannsynligheten for å kunne avverge større og mer komplekse vansker. Hagtvet og Horn (2008) sier at et annet viktig argument for forebyggende satsning er at man påvirker individer og systemene rundt mens de enda har forventning om en positiv utvikling. Et problem med *spesialpedagogisk reparering* (Hagtvet & Horn, 2008, s.438) er at denne hjelpen ofte gis etter at elevene og deres foresatte har slitt med vanskene over en lengre periode, og derfor ikke nødvendigvis har positive forventninger med hensyn til videre læring og utvikling. Hvis dette er tilfelle kan det gjerne være både tids- og ressurskrevende å komme tilbake i et mer positivt læringsmodus. Den spesialpedagogiske repareringen vil derfor kunne gi store utilsiktede omkostninger, i form av både menneskelige lidelser og økonomiske ressurser.

Tidlig innsats overfor elever som strever med å tilegne seg gode leseferdigheter, er særskilt viktig, noe som er grundig dokumentert i flere forskningsrapporter (Se f.eks. Hatcher, Hulme & Snowling, 2004; National Reading Panel, 2000; Vellutino, Scanlon & Jancard, 2003). Forskjellen mellom de elevene som snubler i starten og de gode leserne blir nemlig bare større etter hvert som elevene kommer lengre oppover i klassetrinnene. Dette har blitt betegnet som *Matteus-effekten* (Stanovich, 1986), og viser til at de rike blir rikere, og de fattige blir fattigere. De elevene som er dyktige lesere og har et stort vokabular, leser mer og lærer flere nye ord, og blir dermed enda dyktigere. De elevene som kommer til skolen med lite vokabular, og som leser sakte og uten engasjement, leser mindre. Dette kan føre til at ordforrådet utvikler seg sakte, og kan være til hinder for den videre leseutviklingen (Stanovich, 1986). Høien og Lundberg (2012) forklarer at mange av de elevene som strever i starten, lett kan komme inn i en negativ utvikling. De dårlige leseferdighetene bidrar til vansker i alle fag, og elevene kan slik miste tro på egne evner og ferdigheter. Selvvurderinga på område blir derfor lav, og de kan utvikle negative holdninger både til lesing og til skolen generelt.

Clay (1993) beskriver tre steg på veien mot tidlig forebygging av lese- og skrivevansker. For det første må alle barn få tilgang på en god førskoleerfaring. De elevene som vokser opp i et miljø hvor lesing og skriving er synlig vil bringe med seg forkunnskaper om skriftspråket når de begynner i skolen. For det andre er det nødvendig med en god læreplan for lese- og skriveopplæring i de tidligste skoleårene. Det er nemlig slik at de fleste elevene vil lære seg å lese i løpet av de første skoleårene hvis elevene tilbys en kvalitetsundervisning hvor man tar hensyn til individuelle behov og forutsetninger. For det tredje, vektlegger Clay (1993) en tidlig intervensjon for de elevene som ligger etter i utviklingen sammenlignet med elever i samme aldersgruppe. Torgesen (1998, 2002) støtter dette, og sier at den beste løsningen for å forebygge utviklingen av lesevansker er å bruke ressurser på tidlig identifikasjon og hjelp til de elevene som strever.

2.1.1 Response to intervention (RTI) og forebygging av lesevansker

En tilnærming man kan benytte seg av i arbeidet med å forebygge lesevansker, er den tilnærmingen som har fått tilnavnet *Response to intervention* (RTI). Gertsen et al. (2008) beskriver *Response to intervention* som en omfattende forebyggingsstrategi, som legger vekt på både å identifisere og å hjelpe elevene så tidlig som mulig, før de blir hengende etter i utviklingen. Innenfor denne strategien kombineres kartlegging av alle elever og en fellesundervisning av høy kvalitet, med intervensjonstiltak for de elevene som strever (Fuchs & Fuchs, 2006; Gersten et al., 2008). I de senere årene har flere tatt i bruk *Response to intervention* også i forbindelse med diagnostisering av lesevansker. Det vil si at for at en elev skal få en dysleksidiagnose så ”må eleven ha gjennomført et systematisk og strukturert undervisningsopplegg uten at en kan registrere noen positiv læringseffekt av undervisningen” (Høien & Lundberg, 2012, s.218). Grunnleggende for bruken av RTI som tilnæringsmetode er de følgende komponentene: a) Nøyaktig universell kartlegging for å sikre at alle elever i risikozonen for å utvikle lesevansker blir identifisert så tidlig som mulig, b) overvåking av elevenes utvikling for å avgjøre hvordan de responderer på undervisningen, og c) en forebyggende satsning over flere nivåer, for å sikre at de elevene som ikke responderer som forventet får tilbud om effektive forebyggingstiltak, med utgangspunkt i deres behov for støtte (Vaughn et al., 2008). Det er vanlig å dele forebyggingen innenfor denne tilnærmingen i tre nivåer: primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging (Denton & Mathes, 2003). Primærforebygging (nivå 1), er knyttet til lese- og skriveopplæringen for alle elever, og det vektlegges at denne skal være balansert og av høy kvalitet. Sekundærforebyggingen (nivå 2) er for de elevene som skårer under bekymringsgrensen på kartleggingsprøver. Disse

får tilbud om en intensivert undervisning, for eksempel i en liten gruppe. Den undervisningen som gis her skal bygge på en grundig kartlegging som viser hvilke områder elevene strever med. Høien og Lundberg (2012, s.219) skriver at undervisningen også bør være intensiv og eksplisitt, og kommer med et forslag på 30-40 minutter i tre eller fire ganger per uke i ca 14 uker. Etter at elevene har deltatt på disse tiltakene i en viss periode, kartlegges de på nytt. Hvis kartleggingen viser at det fortsatt er elever som har behov ekstra støtte, intensiveres undervisningen ytterligere for disse elevene. Høien og Lundberg (2012, s.219) anbefaler at elevene på dette nivået får tilbud om individuell undervisning, i for eksempel 20 minutter daglig over en periode på 12 til 18 uker. Dette er det siste forebyggingsnivået i modellen (nivå 3), og kan kalles for tertiærforebygging (Denton & Mathes, 2003; Gertsen et al., 2008; Høien & Lundberg, 2012; Vaughn et al., 2008).

2.2 God leseundervisning

Målsettingen med en god lese- og skriveopplæring er i følge Gambrell, Malloy og Mazzoni (2011) å sikre seg at alle elever oppnår best mulig lese- og skrivekyndighet sett ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Den skal forberede elevene på voksenlivet og gi dem de ferdighetene de behøver for å kunne delta i samfunnet. En omfattende lese- og skriveopplæring vektlegger den personlige, intellektuelle og sosiale naturen av opplæringen, og støtter seg til ideen om at elever lærer kunnskap og nye ferdigheter gjennom erfaringer og aktiv deltakelse. Gambrell et al. (2011, s. 18-19) beskriver videre en rekke kjennetegn ved en slik omfattende lese- og skriveopplæring. Den kjennetegnes av en balansert fremgangsmåte, med fokus både på meningskonstruksjon og ferdighetstrening, og ser på forståelse som det grunnleggende målet for lesing og skriving. Videre tar en slik undervisning hensyn til gjensidigheten mellom de ulike delferdighetene innenfor lesing, samt mellom lesing og skriving. Den utformes med bakgrunn i forskning og teori om hva som kjennetegner god lese- og skriveopplæring. Det blir også vesentlig å kunne tilpasse seg elevers behov både i store og mindre grupper, samt individuelt hvis det er behov for det. Pedagogene skal innenfor en slik undervisning bygge videre på den kunnskapen elevene bringer med seg til skolen, og tilby elevene mulighet til å bruke lese- og skrivestrategier i konteksten av meningsfulle aktiviteter som er nært knyttet opp mot virkeligheten. Differensiert opplæring og vurdering ut fra elevers styrker og behov, er helt grunnleggende innenfor en slik omfattende tilnærming til lese- og skriveopplæringen.

2.2.1 Pedagogers kompetanse

Pedagogers kompetanse er en kritisk variabel i all undervisning, og også i det Gambrell et al. (2011) beskriver som en effektiv lese- og skriveopplæring. Det finnes en omfattende dokumentasjon som viser hvor betydningsfull læreren er for at elevene skal tilegne seg gode leseferdigheter (Se f.eks. National Reading Panel, 2000; Pressley et al., 2001). Anmarkrud og Refsahl (2010) sier at kunnskap om leseprosessen, lesestrategier, språkutvikling, kognitiv utvikling, motivasjon og metodiske tilnærminger, er fundamentet i en god leseundervisning. I tillegg er det vesentlig at pedagogen har en prosedural kunnskap om leseundervisning. Dette er en form for kunnskap som tilegnes gjennom et reflektert forhold til praksis. Det handler i denne sammenheng om *”den kunnskapen lærere har om hva som fungerer for ulike elever, tekster, oppgaver og situasjoner”* (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s.70). Sammen vil den teoretiske og den prosedurale kunnskapen utgjøre pedagogers kompetanse når de skal planlegge, gjennomføre og evaluere leseundervisningen. Lærere som har grundig kunnskap og er i stand til å kombinere og tilpasse varierte metoder, praksiser og strategier til den enkelte elevs behov, har de beste forutsetningene for å bidra til at elever får en positiv lese- og skriveutvikling. De gode lærerne er i stand til å differensiere og kontekstualisere sin opplæring, og de planlegger undervisningen med utgangspunkt i forskning og teori, og samarbeider nært med andre kollegaer. Utformingen av en omfattende lese- og skriveopplæring bør derfor hvile på skuldrene til lærere som gjør velbegrunnede valg knyttet til hvordan de tilnærmer seg opplæringen på en adekvat måte sett ut fra den enkelte elev.

2.2.2 Innholdsmessige komponenter

En god leseundervisning bør bygge på grundige kunnskaper om språk- og leseutvikling, og en forståelse av at de ulike delferdighetene fungerer i et gjensidig samspill. En positiv eller negativ utvikling innenfor et av områdene vil kunne ha innvirkning på utviklingen innenfor de andre delområdene. Dette støttes av National Reading Panel (2000), som i sin rapport har identifisert det de mener er kritiske komponenter i en tidlig leseundervisning. En tidlig leseundervisning bør bestå av en strukturert og eksplisitt undervisning i fonemisk bevissthet og fonologiske avkodingsferdigheter, leseflyt, leseforståelsesstrategier, ordforråd, stave- og skriveferdigheter. En undervisning som inneholder disse elementene, og som gjennomføres av pedagoger med god kompetanse, er mer effektiv enn undervisning som ikke inneholder disse komponentene (National Reading Panel, 2000). I avsnittene nedenfor vil jeg kort beskrive de følgende delområdene: Språklig bevissthet, ordavkodning, leseflyt og leseforståelse.

Lesemotivasjon og utvikling av skriveferdigheter er også sentralt for leseutviklingen, men vil ikke bli behandlet som et eget tema av hensyn til rapportens omfang.

Når barn lærer seg talespråket er oppmerksomheten rettet mot innholdet og meningen i det som sies. For at barn skal kunne mestre skriftspråket, blir de nødt til å rette fokus også mot språkets forside. *Språklig bevissthet* referer til evnen til å forstå at språket både har en innholdsside og en forside, og til å kunne veksle mellom disse to perspektivene (Kulbrandstad, 2003). En kan skille mellom språklig bevissthet knyttet til fonologi, morfologi, syntaks, semantikk, tekst og pragmatikk (Høigård, 2006), hvor særlig fonologisk bevissthet blir fremhevet som grunnleggende for leseutviklingen. Fonologisk bevissthet innebærer evnen til å kunne oppfatte ords fonologiske eller lydmessige struktur. Altså evnen til å kunne skille ut fonemer i talespråket (Lyster, 2011; Hulme & Snowling, 2009). En forståelse av at talespråket kan deles opp i fonemer, er grunnleggende for å kunne utvikle en forståelse for sammenhengen mellom bokstaver og språklyder.

I forbindelse med at elever skal lære å *avkode* ord, snakker man primært om to avkodingsstrategier: den fonologiske strategien og den ortografiske strategien. Leseren benytter seg av den fonologiske strategien i avkodingen av ukjente ord, eller nonsensord. Ved bruk av denne strategien tar man utgangspunkt i mindre orddeler, som bokstaver og bokstavkombinasjoner. Den fonologiske strategien er oppmerksomhetskrevende, da avkodingsprosessen foregår langsomt, og er svært belastende for arbeidsminnet. Noe som får konsekvenser for leseforståelsen. Den legger likevel, i tillegg til sikker bokstavkunnskap, et nødvendig grunnlag for den presise og hurtige ordavkodingen som kjennetegner den mest avanserte avkodingsstrategien. Gjennom at leseren ved gjentatt fonologisk prosessering gradvis bygger opp ordenes ortografiske identitet i langtidsmindet, blir det etter hvert mulig for leseren å avkode ord simultant. Det er dette som kjennetegner den ortografiske strategien. Etter hvert som leseren møter de samme ordene gjentatte ganger, vil den ortografiske strategien effektiviseres. Avkodingsferdighetene har blitt automatisert, og krever ikke lenger de samme kognitive ressursene. Leseren vil dermed kunne rette en større del av oppmerksomheten mot meningsskapende aktiviteter (Høien, 2003, 2005; Høien & Lundberg, 2012).

Leseflyt og automatisering er ikke ensbetydende. Automatisering er en vesentlig forutsetning for å få flyt i lesingen, men leseflyt innebærer likevel noe mer. Når man leser flytende gir man liv til hele setninger eller sammenhengende tekster; man leser med riktig setningsmelodi. En kan lese sammenhengende tekst hurtig og feilfritt, og mestre den belastningen som lengre setning kan innebære for hukommelsen. Forutsetninger for å kunne

lese flytende er at man kan dele inn teksten i meningsfulle enheter, og at man vet hvor man skal legge inn pauser og trykk. Leseflyt og leseforståelse henger nøye sammen da en som leser flytende kan flytte oppmerksomheten fra ordavkodning over til aktiviteter som fremmer leseforståelse (Kuhn & Rasinski, 2011; National Reading Panel, 2000).

Leseforståelse kan defineres som *”å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst”* (Bråten, 2007, s.45). Det er mange komponenter som har betydning for hvor god leseforståelsen blir, deriblant elevenes ordforråd, forkunnskaper og metakognitive bevissthet. For å kunne få en god forståelse av teksten man leser, er det en forutsetning at man forstår ordene teksten inneholder. Hvis mer enn 20 % av ordene i teksten er ukjent for leseren, vil dette kunne svekke leseforståelsen betraktelig (Bråten, 2007; Høien & Lundberg, 2012). Et godt ordforråd blir slik sentralt for en god leseforståelse. Også elevenes forkunnskaper har stor betydning for leseforståelsen. De forventningene elevene har til teksten, og måten de tolker og forstår den på, er avhengig av tidligere kunnskap og erfaringer. En teori som kan benyttes til å belyse forkunnskapenes betydning, er den kognitive skjemat teorien. Skjemateorien tar utgangspunkt i at alle de erfaringene mennesker gjør seg, lagres i hjernen i form av mer eller mindre kompliserte hukommelsesskjema. Disse skjemaene forandres stadig, etter hvert som man tilegner seg nye erfaringer og ny kunnskap (Austad, 2003; Roe, 2008). Dersom elevene ikke kan relatere teksters innhold til allerede ervervede erfaringer og kunnskap, vil det være mye vanskeligere for dem å forstå det de leser. En god leseforståelse vil videre avhenge av at leserne er aktive i leseprosessen. Metakognitiv bevissthet innebærer evnen til å planlegge, overvåke og evaluere egen lesing. Under lesingen fungerer denne bevisstheten som en kontrollfunksjon for å kvalitetssikre leseforståelsen, blant annet gjennom at den varsler leserne om at det er noe de ikke forstår. I denne sammenheng blir leserens evne til å benytte seg av lesestrategier sentral. Det er ikke nok å vite at man ikke forstår, eller at forståelsen er mangelfull. Man er også nødt til å ha redskaper som en kan ta i bruk for å forebygge at slike situasjoner oppstår, og for å kunne takle forståelsesvanskene hensiktsmessig når de har oppstått (Austad, 2003; Bråten, 2007; Roe, 2008).

2.2.3 Motivasjon og selvoppfatning som faktorer i god undervisning

I all undervisning, og særskilt i undervisning for elever med lærevansker, er det vesentlig at man er bevisst forhold ved elevenes motivasjon og selvoppfatning. Dette fordi de har stor betydning for elevens læring og utvikling. Motivasjon kan beskrives som det som forårsaker aktivitet, som holder aktiviteten ved like og som gir den mål og mening. Teori om motivasjon kan derfor si noe om: *”hvorfor mennesker gjør det de gjør, om hvorfor de velger noe*

istedenfor noe annet, og om hvordan de engasjerer seg i de aktivitetene de velger å gi seg kast med” (Bråten, 2007, s.73). Når man bruker begrepet selvoppfatning, sikter man til ”*enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv*” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.75). Det er elevenes tidligere erfaringer, og hvordan disse forstås og tolkes av eleven selv, som legger grunnlaget for selvoppfatningen. Og hvilken oppfatning de har av seg selv på ulike områder, vil kunne ha betydning for deres tanker, følelser, motiver og handlinger. I de videre avsnittene presenteres noen sentrale teorier som kan belyse de to begrepene.

I teorien om ”self-efficacy” forklarer Bandura (1977) hvilken betydning forventning om mestring har for menneskers selvoppfatning og motivasjon. Forventning om mestring handler om troen på at man kan mestre den aktiviteten som gir det ønskede utfallet, og har betydning for om mennesker velger å involvere seg i en aktivitet, for hvor mye innsats de er villig til å yte, og for hvor stor utholdenhet de har i møte med eventuelle vansker. Det er i følge Bandura (1997) flere forhold som har innvirkning på menneskers forventning om mestring, deriblant menneskers mestringserfaringer og verbal overtalelse.

Mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring. Tidligere mestringserfaringer i forbindelse med likende aktiviteter bidrar til å øke de forventningene man har til mestring. Har man derimot mislykkes med liknende aktiviteter, har dette negativ innvirkning på mestringserfaringene. På denne måten påvirker mestringserfaringer motivasjonen til å ta fatt på ulike aktiviteter. Når elever er i tvil om de vil komme til å mestre bestemte aktiviteter, er det ikke uvanlig at man forsøker å overbevise dem muntlig om at de kommer til å mestre oppgaven. En slik *verbal overtalelse* kan bidra til økt innsats i øyeblikket. Hvis denne innsatsen medfører at elever opplever mestring, vil forventningene til mestring bli styrket. Hvis den økte innsatsen derimot ikke fører til mestring, vil det kunne gjøre vondt verre ved at den bryter ned elevenes tillit til den som forsøkte seg med verbale overtalelser.

Wigfield og Eccles (1992, 2000) skiller i ”expectancy value”-teorien mellom fire aspekter ved en oppgaves verdi som har betydning for elevens motivasjon: *Personlig verdi, indre verdi, nytteverdi* og *kostnad*. Den *personlige verdien* er nært knyttet opp mot elevens selvoppfatning, ved at en oppgave gis verdi ut fra hvilken selvoppfatning eleven har på det området oppgaven dreier seg om. En oppgave har en *indre verdi* for elevene dersom den handler om noe de har interesse for eller finner lystbetont, og utføres selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller ytre konsekvenser (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Oppgavens *nytteverdi* har sammenheng med om det å mestre oppgaven er noe som elevene

oppfatter som vesentlig for å nå framtidige mål. *Kostnad* betegner alle de negative aspektene som kan knyttes til å engasjere seg i bestemte oppgaver. Jo mer det koster eleven å engasjere seg i oppgaven, jo mindre verdi får oppgaven for eleven. Når man velger å engasjere seg i en aktivitet, velger man samtidig bort andre aktiviteter. Kostnaden ved den valgte aktiviteten øker dersom det er slik at de bortvalgte aktivitetene har stor verdi for eleven. Et annet eksempel på kostnad ved aktivitet, kan være at aktiviteten er svært utfordrende for eleven og dermed krever mye anstrengelse.

Covingtons teori om selvvverd bygger på forutsetningen om at mennesker har behov for å verdsette seg selv, og at de derfor vil forsøke å beskytte selvvverdet dersom det blir truet (Covington & Omelich, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Han er spesielt opptatt av dette i sammenheng med akademiske prestasjoner, da gode akademiske prestasjoner ilegges stor vekt i samfunnet. I hvilken grad man lykkes får derfor betydning for selvvverdet. Covington peker videre på det skjer et skifte i attribusjonsmønster etter hvert som elevene blir eldre, fra å tilskrive prestasjoner til innsats til å tilskrive prestasjoner til evner. Det sistnevnte attribusjonsmønsteret er uheldig, da det kan medføre at elevene mister troen på at de har kontroll over sine egne skoleprestasjoner. Det skjer også et skifte i sammenligningsgrunnlag, fra sammenligning av egne prestasjoner med tidligere prestasjoner, til sammenligning av egne prestasjoner med andres prestasjoner. Disse forholdene har konsekvenser både for motivasjon og selvvurdering. Som Bandura, fremhever også Covington betydningen av mestringsforventninger. Elever som gjentatte ganger har opplevd at de ikke mestrer en bestemt oppgave vil, i følge Covington og Omelich (1979), hovedsaklig være opptatt av å beskytte selvvverdet mot nok et nederlag. En beskyttelsesmekanisme de her kan ta i bruk er å yte lav innsats. Innsats kan nemlig være både et gode og en risiko. På den ene siden kan det å øke innsatsen bidra til mestring, og slik styrke både elevenes motivasjon og selvvurdering. Om det derimot er slik at den økte innsatsen ikke bidrar til mestring, vil dette kunne tolkes som et tegn på svake evner (Covington & Omelich, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2005). En slik tolkning vil få negative konsekvenser både for motivasjon og selvvverd. Gjennom å yte en lav innsats vil elevene kunne tilskrive svake prestasjoner til lav innsats, framfor dårlige evner. I lengden vil en slik selvbeskyttende strategi få svært negative konsekvenser for eleven, da den vil medføre at vanskene på området det gjelder bare vil bli større. Elevene kommer slik inn i en negativ utviklingsspirale.

2.3 Kjennetegn ved effektive forebyggingstiltak

I følge Torgesen (1998) har elever som står i fare for å utvikle lesevansker behov for: ”(a) *the right kind and quality of instruction delivered with the (b) right level of intensity and duration to (c) the right children at the (d) right time*” (s. 34). Han vektlegger videre at en effektiv leseundervisning for elever som strever skal være eksplisitt, intensiv, strukturert og systematisk. Det er viktig at man ikke antar at lesesvake elever vil lære seg de nødvendige avkodingsferdighetene uten at de får en eksplisitt undervisning i de ferdighetene og den kunnskapen som kreves, samt en rekke muligheter til øving og automatisering. Elever som strever med lesing har også behov for mer støtte enn andre elever. Emosjonell støtte i form av oppmuntring, tilbakemeldinger og ros, og kognitiv støtte i læringsprosessen. Det at disse elevene krever en undervisning som er mer eksplisitt og omfattende, bidrar også til at intensiteten og varigheten av slike tiltak bør økes. Intensiteten i leseundervisningen økes gjennom å tilby elevene flere eksplisitte læringsmuligheter per dag, enn hva som er tilfelle innenfor den ordinære undervisningen. Dette kan gjøres gjennom å øke antall timer med eksplisitt leseundervisning, eller gjennom å gi eleven undervisning i mindre grupper eller individuelt. Et effektivt forebyggende tiltak bør involvere både arbeid i små grupper og med enkeltelever. For å kunne tilby slike forebyggende tiltak til rett elev på rett tidspunkt, er man avhengig av gode kartleggingsmetoder. Slik vil man kunne identifisere de elevene som har det største behovet for en slik innsats. Effektiviteten av slike tiltak økes altså betraktelig hvis man har prosedyrer som kan identifisere elevene så tidlig som mulig (Torgesen, 1998, 2002).

Pikulski (1994) har gjennomgått fem effektive leseprogrammer for 1.trinnselever i risikozonen (*Success for All, the Winston-Salem Project, the Boulder Project, the Early Intervention in Reading (EIR) og Reading Recovery*). Hensikten med gjennomgangen var å identifisere felles kjennetegn ved disse fem programmene som kunne være til hjelp i planleggingen av andre forebyggende tiltak. Ut fra dette arbeidet slutter han blant annet at det er vesentlig at man ser på hele leseopplæringen når man planlegger forebyggende tiltak. Forebyggende tiltak ser ut til å ha mest effekt hvis elevene får leseundervisning av god kvalitet både i elevfellesskapet og gjennom det forebyggende tiltaket. Dette støttes av Torgesen (2002) som sier at ”*to maximize reading growth, children at risk for reading difficulties must receive both strong classroom instruction in reading and more intensive, explicit, and supportive preventive instruction*” (s.20). Videre konkluderer Pikulski (1994) med at de elevene som strever med lesingen, bør få mer tid avsatt til leseundervisning av høy kvalitet. En slik intensivering bør foregå i små grupper på maks fire eller fem elever, eller individuelt. De elevene som strever mest, vil definitivt ha behov for én-til-én undervisning.

Tekstene som benyttes i slike tiltaksprogrammer bør være enkel, slik at elevene opplever at de mestrer lesingen. De fem leseprogrammene som gjennomgås benytter seg også av repetert lesing, og Pikulski (1994) peker på at dette ser ut til å være en effektiv tilnæringsmåte til å bedre elevenes leseflyt. Videre fremheves fonemisk bevissthet, fonologisk instruksjon og skrivetrening som viktige elementer i programmer for tidlig innsats. Skrivetreningen trenger ikke å få stor plass, men den er med på å bidra til at elevene retter fokus mot språkets detaljer og støtter slik utviklingen av gode avkodingsferdigheter. I sin gjennomgang av lesemetodiske programmer, peker Wasik og Slavin (1993) på at de tiltaksmodellene som har en mer balansert og helhetlig lesemodell, gjerne er mer suksessfulle enn de som kun tar for seg noen få komponenter av leseprosessen. Innenfor effektive tidlig intervensjonsprogrammer må man kontinuerlig overvåke elevenes leseutvikling. Det er også viktig at tiltakene gjennomføres av pedagoger med kunnskaper og erfaringer knyttet til leseutvikling og leseundervisning. Effekten av slike intensive treningsprogrammer ser videre ut til å være best når de planlegges og gjennomføres i et tett samarbeid med kontaktlærer og elevenes foresatte (Pikulski, 1994; Wasik & Slavin, 1993).

2.3.1 Eksempler på lesemetodiske opplegg

I avsnittene nedenfor vil jeg ta for meg tre eksempler på intervensjonstiltak: *Reading Recovery*, *First Steps* og *Leselæreprosjektet i Skedsmo*. *Reading Recovery* er utviklet av Marie M. Clay. Innenfor dette programmet blir elevene kartlagt etter ett år i skolen. Hvis elevene på dette tidspunktet ser ut til å streve med lesingen, får de tilbud om individuell undervisning, som gjennomføres av lærere som er spesielt utdannet i metoden. Den individuelle undervisningen er organisert slik at elevene får undervisning i 30 minutter hver dag, i en periode på tre til seks måneder, alt ettersom hvordan eleven utvikler seg i denne perioden. Hver økt er strukturert på samme måte, og involverer fem hovedaktiviteter: 1) Gjenlesning av to eller flere fortellinger som elevene kjenner fra før, 2) høytlesing av fortellingen som ble introdusert i forrige økt, mens læreren vurderer lesingen nøye, 3) Arbeid med både kjente og ukjente bokstaver og ord, 4) skriving og rekonstruksjon av setninger eller historier, og 5) Lesing av ny fortelling (Clay, 1993; Frost, 1999; Pikulski 1994). I følge Frost (1999, s.139) er *Reading Recovery* et særdeles godt og gjennomtenkt lesemetodisk opplegg. Og undersøkelser som tar for seg effekten av dette programmet, viser at det har en betydningsfull effekt på elevenes leseferdigheter. I sammenligninger med andre programmer, har *Reading Recovery* vist seg å være overlegen også med tanke på langtidseffekt (Wasik &

Slavin, 1993). En vesentlig forutsetning for at effekten skal bli størst mulig, er imidlertid at undervisningen gjennomføres av lærere som har spesiell kompetanse i metoden.

Et annet eksempel på et lesemetodisk opplegg, er *First Steps* (Av Early steps), som er utviklet av Darrell Morris og Carol Santa (Frost, 1999). De har i utformingen av programmet hentet inspirasjon fra Marie Clay og Reading Recovery, samt fra egen forskning. Etter å ha observert elevenes leseferdigheter fra skolestart av, blir de svakeste elevene kartlagt ved hjelp av en prøve som måler elevenes kjennskap til skriftspråk, samt deres fonembevissthet. Ut fra dette velger lærere hvilke elever som skal få tilbud om ekstra undervisning. Denne organiseres som 30-minuttersøkter, og i alt får elevene ca 60 leksjoner. Det er enten kontaktlærer eller en lærer med leseutdanning som gjennomfører disse øktene. Programmet er delt inn i fire hoveddeler: 1) Gjenlesning av bøker, 2) setningskriving, 3) ordiaktakelse, og 4) introduksjon av nye bøker (Santa, 1999). De beskriver dette som en rammemetodikk, hvor det er muligheter for den enkelte lærer å gjøre sine tilpasninger. Santa og Høien (1999) har forsket på effekten av programmet, og konkluderer med at det har en positiv effekt for de elevene som strever med å lese. De mener at årsaken til dette er at programmet er balansert og inkluderer nøkkelfaktorer som kjennetegner en effektiv leseopplæring, som for eksempel at den er sammensatt, strukturert, eksplisitt og tilpasset elevenes forutsetninger. Det at innsatsen settes inn tidlig, før elevene har utviklet lese- og skrivevaner og en dårlig selvoppfatning på området, er også vesentlig. Noe annet som er med på å øke effekten av programmet, er at programmet inkluderer skriveaktiviteter, da skriving bidrar til å øke elevenes fonemiske bevissthet (Santa & Høien, 1999).

Det siste lesemetodiske opplegget jeg har valgt å presentere, er intensive lesekurs som ble gjennomført for elever på 3.trinn under det såkalte *Leselærerprosjektet i Skedsmo* (Frost, Sørensen, Bone & Dolva, 2005). Den intensive leseundervisningen ble her gjennomført i grupper på fire elever, og foregikk over to perioder (10 uker og 5 uker). I hver periode fikk elevene intensivt undervisning i 8 timer, fordelt over fire dager. I arbeidet med dette prosjektet ble det også opprettet en kontrollgruppe, som fikk både økt læreropplæringsmerksomhet og intensivt leseundervisning i de samme to periodene. Pedagogene i eksperimentgruppen deltok i nettverkssamlinger og lokale samlinger underveis, og fikk også særlig opplæring i individuell tilpassing av leseopplæringen. Det ble generelt lagt stor vekt på kompetanseheving, og skolene hadde egne leseveiledere som hadde hovedansvar for å kvalitetssikre den intensive leseundervisningen. Da de to gruppene ble sammenlignet, viste det seg at det var en signifikant forskjell i lese- og skriveutviklingen for de som fikk intensive lesekurs og kontrollgruppen. Dette leseprogrammet hviler på en sammensatt teori om lesing,

og forutsetter at en pedagog med erfaring og innsikt i leseutvikling tilpasser programmet til den enkelte elev. Leseundervisningen innenfor dette programmet fokuserte både på avkodings- og forståelsesprosesser, og Frost et al. (2005) forklarer at det er bygd opp med utgangspunkt i trinnene i den metaspråklige utviklingen. På denne måten bearbeides det samme språklige innholdet med forskjellig fokus og på forskjellig nivå i løpet av modellens tre arbeidsfaser: a) Støttet lesing av sammenhengende tekst, b) arbeid med ord og setninger, og c) selvstendig lesing av sammenhengende tekst (samme tekst som under a)). Nivået på tekstene som benyttes, er av stor betydning. Under arbeidet i fase a) skal elevene kunne lese 80% av ordene uten å måtte stave seg gjennom dem. I arbeidet fra fase a til fase c, er poenget at eleven skal forbedre lesingen sin til et nivå hvor han eller hun mestrer å lese 90% av ordene uten staving. Målet i denne fasen er å automatisere. Arbeidet med ord og setninger i fase b er derfor nært knyttet opp mot teksten. Hvis elevene viser framgang, har arbeidet i de ulike fasene fungert. Hvis de derimot ikke viser den forventede framgangen, må pedagogen vurdere arbeidsprosessen for å finne ut av hva årsaken til dette kan være. Denne arbeidsmodellen har også fått tilnavnet helhetslesingsmodellen (Frost, 1999; Frost et al. 2005).

Kapittel 3: Metode

I dette metodekapitlet vil jeg først presentere og begrunne valg av forskningsmetode og informanter. Jeg vil deretter beskrive prosessen fra utforming av intervjuguide til og med behandling og analyse av datamateriale. Resultatene fra intervjuundersøkelsen presenteres i kapittel 4. I metodekapitlets siste del vil jeg ta for meg både forskningens kvalitet og etiske spørsmål. Først vil jeg minne om studiens forskningsspørsmål:

- *Hvordan arbeider pedagoger i barneskolen med lesekurs som har til hensikt å forbedre elevenes leseferdigheter, og i hvilken grad samsvarer dette arbeidet med teori om god leseundervisning og effektive forebyggingstiltak?*

3.1 Valg av forskningsmetode

Da hensikten med dette forskningsprosjektet er å belyse pedagogers erfaringer og perspektiver i tilknytning til arbeid med lesekurs, valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode. Det å forske kvalitativt innebærer et forsøk på å forstå forskningsdeltakernes perspektiver (Postholm, 2010), og den kvalitative forsker søker innsikt i forskningsdeltakernes synspunkter, refleksjoner, holdninger og begrunnelser i tilknytning til forskningens temaområde. Det dreier seg altså om å få innsikt i det som ligger til grunn for forskningsdeltakernes valg og uttalelser (Moen, 2011). Til innsamling av data valgte jeg å benytte meg av det kvalitative forskningsintervjuet, da dette er en datainnsamlingsstrategi som egner seg godt til å få innsikt i forskningsdeltakernes egne erfaring og tanker knyttet til det området som utforskes (Dalen, 2011). Forskningsintervjuet skiller seg fra den daglige samtalen gjennom at det har en viss struktur og en bestemt hensikt. Graden av struktur i intervjuene varierer innenfor en skala med det åpne intervjuet i den ene enden og det strukturerte intervjuet i den andre enden. Etersom jeg har lite erfaring med denne datainnsamlingsstrategien, valgte jeg å benytte et halvstrukturert intervju. Dette vil si at jeg i forkant av intervjuet utformet en intervjuguide hvor jeg hadde tema og noen underspørsmål klar på forhånd. På denne måten var jeg godt forberedt til intervjusituasjonen, og strukturen og hensikten med intervjuet framsto som klar og tydelig.

3.2 Valg av forskningsdeltakere

”I kvalitativ forskning er hensiktsmessig utvalg et generelt utvalgsriterium som danner utgangspunkt for valg av setting eller personer” (Postholm, 2010, s. 39). Dette innebærer spørsmål som: Hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges ut? (Dalen, 2011, s. 45). Et vesentlig krav til forskningsdeltakerne er også at de har erfaring med

den tematikken eller det området som skal utforskes. I forbindelse med et forskningsprosjekt som er av mindre omfang og har en kort tidsramme, er det også mest hensiktsmessig med et lite utvalg (Postholm, 2010). Jeg valgte derfor å intervju fire pedagoger fra fire forskjellige skoler, som alle hadde erfaring fra arbeid med lesekurs som tiltak. Forskningsdeltakerne ble hovedsaklig valgt med utgangspunkt i de forslagene jeg fikk fra veileder på prosjektforberedende seminar høsten 2011. I tillegg har jeg også gjennom utdanningsforløpet møtt pedagoger jeg visste hadde erfaring på dette området. Det var disse pedagogene jeg tok kontakt med i første omgang. Jeg tok kontakt via e-postadresser som var oppgitt på skolenes hjemmesider. E-posten inkluderte informasjon om blant annet prosjektets tematikk og formål, samt en forespørsel om prosjektdeltakelse. For å finne den fjerde og siste forskningsdeltakeren valgte jeg å kontakte skoler som jeg, med utgangspunkt i den informasjonen som lå på hjemmesiden om deres lese- og skriveopplæring, kunne se at hadde lesekurs som en del av sin tiltaksplan. Jeg kontaktet rektor først, som så eventuelt kunne foreslå noen av sine ansatte som aktuelle forskningsdeltakere. Jeg tok deretter direkte kontakt med disse kandidatene, med informasjon om prosjektet og forespørsel om prosjektdeltakelse.

3.3 Utforming, gjennomføring og behandling av intervju

3.3.1 Intervjuguide

Forskningsprosjektets intervjuguide besto av noen forhåndsbestemte tema og underspørsmål (*Se vedlegg 3*). Kvale & Brinkmann (2009) peker på at det er vesentlig med kunnskap om tema for intervjuet, både for å kunne utforme en god intervjuguide og for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, og er dermed avgjørende for kvaliteten på de produserte dataene. Tema og spørsmål til intervjuguiden ble derfor valgt med utgangspunkt i den teorien jeg leste i forkant av datainnsamlingen. Dette var blant annet teori om leseutvikling, lesevansker, leseundervisning, effektive forebyggingstiltak, tidlig innsats, motivasjon og selvoppfatning. Jeg skrev ned aktuelle spørsmål underveis, hvor mange av disse ble med i den endelige intervjuguiden. Intervjuguidens spørsmål ble forsøkt formulert på en slik måte at de bidro til at forskningsdeltakerne kunne åpne seg og fortelle om sine tanker og erfaringer med egne ord (Dalen, 2011). Jeg valgte å dele intervjuguiden inn i tre hovedoverskrifter: Planlegging, gjennomføring og evaluering, med underoverskrifter som uttakskriterier, målsetting, organisering og innhold.

3.3.2 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført på forskningsdeltakernes arbeidsplass. Der hadde de reservert et eget rom, slik at vi ikke skulle bli forstyrret underveis. Før lydopptakeren ble satt på, og selve intervjuet startet, fortalte jeg litt om min bakgrunn og om hensikten med forskningsprosjektet. Om det dukket opp informasjon eller beskrivelser som var relevant for studien i denne fasen, skrev jeg ned stikkord fra dette i ei medbrakt notatbok. Jeg kunne også be dem gjenta dette når lydopptakeren var satt på. I oppstarten av intervjuet valgte jeg å begynne med spørsmål om forskningsdeltakernes bakgrunn og utdanning, samt å undersøke om hvor lang erfaring de hadde med lesekurs. Slike innledende spørsmål kan i følge Dalen (2011) bidra til at intervjusituasjonen blir mer avslappet, og i tillegg var det hensiktsmessig for meg å få litt mer bakgrunnsinformasjon om forskningsdeltakerne.

Jeg hadde på forhånd planlagt å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge, med den hensikt at jeg skulle få en bedre oversikt over, og en viss struktur på, de ulike temaene for intervjuet. Denne rekkefølgen ble ikke nødvendigvis fulgt under intervjuene. I og med at den kvalitative forskeren skal være åpen for det situasjonelle (Postholm, 2010), valgte jeg å forsøke å stille spørsmålene der de falt naturlig ut fra det forskningsdeltakerne fortalte og beskrev. Dette bidro også til at de fire intervjuene ble ganske forskjellige, hvor enkelte ble mer styrt og strukturert enn andre. Ettersom jeg valgte en halvstrukturert intervjuform var det også slik at det dukket opp nye spørsmål underveis, som oppfølgingsspørsmål til uttalelsene. Dette var noe jeg lyktes med enkelte ganger, men ikke alltid. Oppfølgingsspørsmålene hadde blant annet en tendens til å bli formulert som ”ja/nei”-spørsmål. Men ettersom jeg hadde forskningsdeltakere som tydelig hadde mye de ønsket å formidle, medførte ikke dette noen stor utfordring. Intervjuene hadde en varighet på 50 til 90 minutter. Denne variasjonen i intervjulengde har stor sammenheng med hvor mye forskningsdeltakerne hadde å formidle, samt hvor dyktig jeg var til å styre intervjuet med tanke på eventuelle avsporinger fra tema.

Før intervjuet ble avsluttet ble forskningsdeltakerne spurt om de hadde noe mer de ønsket å tilføye. På denne måten ville jeg sikre meg at de fikk formidlet det de ønsket å formidle. Da jeg i forkant av intervjuene ikke hadde hatt tid til å gjennomføre noe prøveintervju, valgte jeg også å spørre forskningsdeltakerne om det var slik at de oppfattet noen av spørsmålene som uklare eller vanskelig å svare på. Dette bidro til at jeg kunne få informasjon om spørsmål som jeg eventuelt burde endre før neste intervju. Jeg åpnet også for at de kunne stille spørsmål om forskningsprosjektet, og forsikret dem samtidig om at de opplysningene de hadde gitt ville bli behandlet konfidensielt og at de ville bli anonymisert i den skriftlige rapporten. Videre avtalte vi at jeg kunne kontakte dem dersom det skulle dukke

opp noen spørsmål i etterkant i forbindelse med transkribering og analyse, samt at de kunne få se presentasjon av empirien og komme med sine tilbakemeldinger før jeg ferdigstilte rapporten. De fikk også en påminnelse om at de hadde mulighet til å få en kopi av forskningsrapporten når denne var ferdig.

3.3.3 Transkribering

De fire intervjuene ble foretatt innenfor en periode på én uke. Selv om de ble foretatt over et såpass kort tidsrom var det et viktig poeng for meg å få transkribert første intervju før jeg foretok andre intervju, også videre. Dette for få en bedre oversikt over hvordan jeg som forsker mestret intervjusituasjonen, og på hvilket forbedringspotensial som var til stede. Det bidro også til at jeg hadde med meg tanker om hvilke tema som kunne være sentrale inn i neste intervju, slik at jeg var mer observant når disse temaene eventuelt dukket opp. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at man i oversettelse fra talespråk til skriftspråk mister en rekke forhold som er til stede i en muntlig samtale. Denne oversettelsen krever derfor en rekke vurderinger og beslutninger fra forskerens side, og det vil alltid være et spørsmål om hvor mange detaljer som skal angis i transkripsjonen. Det finnes ikke noe standard svar på slike spørsmål, men om det dreier seg om meningsanalyse av store intervjuetekster i forbindelse med et vanlig intervjuprosjekt, er det ikke nødvendig å ta med alle språklige detaljer (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkripsjonen av intervjuene valgte jeg å skrive ned forskningsdeltakernes utsagn med et fokus på at meningen i det de sa skulle bli ivaretatt på best mulig måte, samtidig som at utsagnene også skulle kunne leses med forståelse i en skriftlig form. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan det være hensiktsmessig å uttrykke transkripsjonen i en sammenhengende form om hele eller deler av den skal sendes tilbake til intervjupersonene. Årsaken til dette er at et muntlig uttrykk som egentlig er velformulert ikke nødvendigvis framstår slik i en direkte skriftlig oversettelse, noe som kanskje kan oppfattes som ubehagelig eller fornærmende for de man siterer. Av denne grunn tok jeg heller ikke med alle gjentakelser, pauser, nølinger og omformuleringer i transkripsjonen. I etterkant av transkriberingen hørte på intervjuopptaket enda en gang, for å kontrollere de muntlige uttalelsene opp mot den skriftlige nedtegnelsen i transkripsjonen.

3.3.4 Analyse

Analyseprosessen starter samtidig som datainnsamlingen og fortsetter til forskningsrapporten er ferdig (Postholm, 2010, s. 86). Mitt analysearbeid startet for fullt underveis i datainnsamlingen. Mens intervjuene pågikk merket jeg meg fellestrekk og gjentakelser i det intervjupersonene uttalte, og i etterkant av intervjuene noterte jeg meg stikkord og tanker med

bakgrunn i dette. Når datainnsamlingen var gjennomført og intervjuene transkribert og skrevet ut, leste jeg gjennom materialet flere ganger. I denne sammenheng foretok jeg blant annet det Kvale og Brinkmann (2009) benevner som *meningsfortetning*, som ”*medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.212). Underveis i dette arbeidet bestemte jeg meg for at jeg ønsket å fremstille intervjudataene tematisk, med utgangspunkt i intervjuguidens tema og undertema. Den videre kategoriseringen av datamaterialet tok derfor utgangspunkt i de følgende temaene: uttakskriterier, målsetting, organisering, innhold, gjennomføring og evaluering.

3.4 Forskningens kvalitet

3.4.1 Reliabilitet, validitet og generalisering

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at: ”*Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.250). De forklarer videre at reliabilitet ofte dreier seg om hvorvidt andre forskere kan komme fram til de samme forskningsresultatene, på et annet tidspunkt. I kvalitativ forskning vil det ikke nødvendigvis være slik at man får samme resultat med samme metode, om man skulle gjennomføre studien på nytt. Noe av årsaken til dette er at man opererer med små utvalg, samt at forskerens rolle er svært sentral innenfor kvalitativ forskning og derfor vil ha en innvirkning på forskningsresultatene. For å styrke studiens reliabilitet blir det derfor vesentlig at man beskriver framgangsmåten for forskningen så detaljert som mulig. Det handler også om å synliggjøre forskerhåndverket (Postholm, 2010). Gjennom å gi en grundig beskrivelse av forskningens framgangsmåte i dette kapitlet har jeg forsøkt å ivareta studiens reliabilitet. Forskerhåndverket synliggjøres også gjennom forskningsrapportens vedlegg, som blant annet inkluderer et eksempel på transkripsjon og analyse og forskningsstudiens intervjuguide (*Se vedlegg 3 og 4*). Jeg har også i arbeidet med prosjektet vært bevisst min egen rolle som forsker, og hvordan min subjektivitet kan påvirke studien, samt synliggjort denne subjektiviteten overfor leserne av denne rapporten (*Se 3.4.2 Forskerrollen*). Gjennom en slik grundig beskrivelse av forskerhåndverket og en presentasjon av forskerrollen blir det mulig for leserne selv å vurdere forskningsresultatenes reliabilitet.

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning dreier validitet seg, i følge Kvale og Brinkmann (2009), om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det den er ment å undersøke. Validering er ikke noe som tilhører en spesiell fase av forskningsarbeidet, og foregår derfor i alle faser av forskningsprosessen. Det handler om kontroll av eventuelle

feilkilder, og å stille spørsmål til valg av teori og metode, til undersøkelsen, samt til framstilling og tolkning av forskningsresultater. Underveis i arbeidet med prosjektet har jeg derfor lagt vekt på å stille kritiske spørsmål til det arbeidet som har blitt gjennomført. Jeg har jobbet grundig med transkribering for å sikre meg at meningen i det forskningsdeltakerne uttrykker ivaretas på en god måte i de skriftlige nedtegnelsene. For å sikre at jeg hadde fått med meg den informasjonen forskningsdeltakerne ønsket å formidle om lesekursene, skrev jeg en kasusbeskrivelse av de fire lesekursene som jeg sendte til forskningsdeltakerne. Slik kunne de gi tilbakemelding om de opplevde at noe manglet. Også presentasjonen av forskningsresultatene har blitt sendt til forskningsdeltakerne, slik at de hadde mulighet til å komme med sine tilbakemeldinger. Dette kalles *member checking* (Postholm, 2010) og er en prosedyre som kan benyttes for å bidra til å gjøre studien så troverdig som mulig.

Et annet spørsmål en kan stille seg i forbindelse med kvalitativ forskning, er hvorvidt studiens resultater er generaliserbare. Den kunnskapen som produseres innenfor kvalitativ forskning er knyttet til en bestemt kontekst. Men selv om kunnskapen er kontekstuell, kan den være til nytte gjennom at den kan overføres til andre og liknende kontekster. Det handler om en *naturalistisk generalisering*: *”Leseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten, kan dermed også oppleves som nyttige for egen situasjon”* (Postholm, 2010, s.131). En naturalistisk generalisering handler om forskningsfunnenes nytteverdi. Jeg har i denne sammenheng lagt vekt på å presentere forskningsresultatene på en grundig måte, samt at jeg benytter meg av sitater fra forskningsdeltakerne. Slike beskrivelser gjør det mulig for leserne av forskningsrapporten å kjenne seg igjen i framstillingen, og øker dermed muligheten for at forskningen kan være nyttig i deres arbeid med for eksempel lesekurs.

3.4.2 Forskerrollen

Når forskeren trer inn på forskningsfeltet, har han eller hun med seg sin forforståelse, bestående av både erfaringer og teorier. Forforståelsen danner forskerens forståelsesramme, og det er ut fra dette forskningsfeltet tolkes og analyseres. Det vi har opplevd og erfart, og vår teoribakgrunn, har betydning for hva vi oppfatter med våre forskerblikk. Det er dette som ligger i begrepet forskerens subjektivitet. I mange sammenhenger betraktes subjektivitetsbegrepet som en motsetning til objektivitet. Ut fra et slikt synspunkt fokuseres det på at forskeren må bli bevisst sin egen forforståelse, slik at den kan legges til side, for at forskningen skal kunne bli mest mulig objektiv. I kvalitativ forskning er imidlertid ikke dette et poeng. Her er forskeren med sin forforståelse forskningens viktigste forskningsinstrument.

Forskeren skal ikke legge bort subjektiviteten, men belyse den, både for seg selv og andre, slik at forskerhåndverket kan forstås i lys av dette. Dette er vesentlig for å sikre kvaliteten i kvalitative studier (Postholm, 2010). I det videre vil jeg derfor reflektere over min subjektivitet som forsker i lys av dette forskningsprosjektet.

Når en velger forskningsområde, tema og forskningsspørsmål, gjør en ofte dette med bakgrunn i erfaringer og interesser. Det at jeg valgte å undersøke hvordan pedagoger arbeider med lesekurs er ingen tilfeldighet. Jeg har gjennom praksis i utdanningen min, fått erfaring med planlegging, gjennomføring og evaluering av lesekurs for en gruppe lese svake elever på 5.trinn, og slik fattet en interesse for tiltaket. Gjennom utdanningen min har jeg også fått en forståelse for betydningen av at elever utvikler gode leseferdigheter. En god lesekompetanse er i dag helt nødvendig for å kunne klare seg både i skole- og hverdagsliv, hvor tekstmengden øker og kravene til leseferdigheter stadig blir høyere. Som framtidig lærer og spesialpedagog er jeg derfor veldig interessert i å lære mer om tiltak som både kan forebygge og avhjelpe elevers lesevansker. Intervjuguiden er, som tidligere nevnt, utformet med utgangspunkt i den teorien jeg har lest i forkant av intervjuene, og det er dermed klart at min forforståelse for temaet har vært med på å forme de intervjuene som har blitt gjennomført. Men ettersom jeg gjennomførte et halvstrukturert intervju, har jeg likevel vært åpen for forskningsdeltakernes innspill og eventuelle nye tema og spørsmål som har dukket opp underveis. Jeg har også lest mye teori underveis og i etterkant av datainnsamlingsprosessen, som et resultat av de funnene jeg har gjort. Det er altså ikke slik at subjektiviteten har hindret det vekselvise samspillet mellom empiri og teori, som en kvalitativ forskningsprosess bør kjennetegnes av.

3.5 Etiske spørsmål

Kvalitativ forskning generelt, og intervjuundersøkelser spesielt, kjennetegnes av et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltakere. Dette bidrar til at man som forsker må forholde seg til en rekke etiske prinsipper. Det er vesentlig at forskningsdeltakeren føler seg verdsatt og ivaretatt i forskningsprosessen, og dette innebærer at forskeren må foreta en rekke etiske overveielser både i forkant, underveis og i etterkant av forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Forskningsprosjekter som omfatter personopplysninger som skal behandles med elektroniske hjelpemidler har meldeplikt. Dette gjelder også for prosjekter som skal behandle for eksempel lydopptak ved hjelp av datamaskin. Ved oppstarten av prosjektet meldte jeg derfor prosjektet til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I tillegg til meldeskjemaet ble også informasjonsskriv til forskningsdeltakerne og intervjuguiden vedlagt. Etter en tid mottok jeg

en skriftlig besvarelse fra NSD, hvor det sto at forskningsprosjektet var godkjent og at datainnsamlingen kunne begynne (*Se vedlegg 1*).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria (NESH) har utviklet en rekke forskningsetiske retningslinjer som man som forsker på det pedagogiske feltet må forholde seg til. Det er blant annet vesentlig at forskningsdeltakerne får tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektets tema og formål og om hvilke arbeidsbelastninger deltakelsen eventuelt vil medføre. På denne måten er de fullstendig klar over hva de samtykker til å være med på. Deltakerne skal også ha mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst, uten at dette medfører noen negative konsekvenser. Personlige opplysninger skal behandles konfidensielt, og forskningsdeltakere skal anonymiseres i forskningsrapporten. Forskningsdeltakerne i dette prosjektet fikk ved første kontakt skriftlig informasjon om prosjektets formål, og om hvilken arbeidsbelastning prosjektdeltakelsen ville medføre med tanke på varigheten på intervjuet. De ble også informert om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, samt at alle data kun ville behandles av meg og at både deres og skolens navn ville anonymiseres i forskningsrapporten. En annen retningslinje fra NESH omhandler krav om tilbakeføring av forskningsresultater. Dette er noe som har blitt ivaretatt underveis. Forskningsdeltakerne har fått muligheten både til å kommentere en beskrivelse av lesekursene de gjennomfører, samt presentasjonen av forskningsresultatene. I tillegg vil de i etterkant av prosjektet motta en kopi av forskningsrapporten, slik at de får noe igjen for prosjektdeltakelse (*Se vedlegg 2 for informasjon til forskningsdeltakere*).

Kapittel 4: Empiri og drøfting

Ved å intervju fire pedagoger som har erfaring med gjennomføring av lesekurs, har jeg forsøkt å få innsikt i hvordan de arbeider med slike tiltak. I det følgende kapitlet vil jeg presentere data fra disse kvalitative forskningsintervjuene. Jeg har også valgt å drøfte empirien underveis, for å tydeliggjøre sammenhengen mellom empiri og drøfting. Inn under hver hovedoverskrift vil det derfor inngå både presentasjon av data, og en drøfting av denne i lys av teori fremstilt i kapittel 2. Kapitlet er inndelt i følgende hovedoverskrifter: *4.2 Målsetting og uttaksprosess*, *4.3 Organisering*, *4.4 Innhold og gjennomføring*, og *4.5 Evaluering*. Først vil jeg imidlertid starte med å gi en kort presentasjon av forskningsdeltakerne. Jeg vil også poengtere at de navnene som brukes i framstillingen er fiktive.

4.1 Forskningsdeltakerne

Anita er utdannet førskolelærer, og har tatt videreutdanning ut over med bakgrunn i de kravene som stilles til ansettelse av førskolelærere i grunnskolen. De to siste årene har hun også tatt videreutdanning i norsk med fokus på leseutvikling. Hun har arbeidet ved Arlavegen skole siden 1999, og før hun begynte å arbeide som lesekursansvarlig for tre år siden, arbeidet hun som kontaktlærer på småtrinnet.

Berit har førskolelærerutdanning i bunn, og har senere tatt videreutdanning i småskolepedagogikk og pedagogisk veiledning. I tillegg har hun gjennomført en mastergradsutdanning i spesialpedagogikk. Den tiden hun har vært ansatt ved Bravland skole har hun arbeidet både som kontaktlærer, timelærer og spesialpedagog. Hun har arbeidet med lesekurs i ca 5 år, og har erfaring med å planlegge, gjennomføre og evaluere lesekurs både på småtrinnet og mellomtrinnet. De siste årene har hun hatt ansvar for de lesekursene som gjennomføres på småtrinnet.

Eva er utdannet lærer, og har 1.avdeling i spesialpedagogikk. I den tiden hun har vært ansatt ved Eddalia skole, har hun hatt både kontaktlæreransvar og ansvar for undervisning av elever som har fått innvilget spesialundervisning. Hun har erfaring med å gjennomføre flere forskjellige lesekurs. De fire siste årene har hun imidlertid arbeidet mest med lesekurs på mellomtrinnet, og det er denne lesekursformen hun har valgt å presentere i forskningsintervjuet.

Wenche har erfaring fra arbeid i både skole og ungdomspsykiatri, og har lang fartstid innenfor skoleverket. Hun har vært ansatt ved Vindamoen skole siden 1994, hvor hun nå er fagleder for tilpasset opplæring. Skolen begynte arbeidet med lesekurs på slutten av 1990-

tallet, og siden den gang har Wenche fått erfaring med å arrangere lesekurs både for trinn og grupper av elever. Hun er utdannet lærer, og har etter hvert opparbeidet seg en breddekompetanse innenfor mange fag. Hun har videreutdanning innenfor sosialpedagogikk og spesialpedagogikk, og har gjennomført pedagogisk mellomfag ved universitetet. I tillegg har hun videreutdanning innenfor pedagogisk veiledning og skolebibliotekkunnskap. Hun har erfaring fra arbeid med minoritetsspråklige elever, atferdsvansker og lese- og skrivevansker. Når jeg i den videre fremstillingen siterer forskningsdeltakerne vil jeg etter sitatene skrive en referanse med navnet deres og datoen for når intervjuet ble foretatt (Eksempel: Wenche 090312).

4.2 Målsetting og uttaksprosess

4.2.1 Presentasjon av empiri

Lesekurs var ved de fire skolene et tilbud som ble gitt innenfor den ordinære tilpassede leseopplæringen. Det var et tiltak for de elevene som ikke hadde hatt den forventede leseutviklingen, sammenlignet med andre elever i samme aldersgruppe. Den overordnede målsettingen for lesekursene var å styrke elevenes leseferdigheter. I tillegg vektla pedagogene forhold som mestring og lesemotivasjon, samt at de ønsket å styrke elevenes selv vurdering på området:

At de skal oppleve mestring. Og få bedre selvbilde i forhold til at de har blitt flinkere. Ja, og selvsagt at leseferdighetene skal bli bedre. Så det er en helt klar målsetting som gjør at vi har valgt å bruke av de ressursene vi har til pedagogisk styrking til det her (Wenche 090312).

Pedagogene hadde også utformet mer konkrete mål for lesekursene sine. For Anita dreide dette seg om å øke elevenes lesehastighet og leseforståelse, samt om automatisering av høyfrekvente ord. Mens hos Eva var det å bedre elevenes rettskrivingsferdigheter et uttalt mål. Berit hadde individuelle mål for hver enkelt elev, med utgangspunkt i det elevene strevde med:

Målsettinga varierer jo litt fra elev til elev, fordi de har forskjellige vansker. Vi setter et mål i begynnelsen av kurset. Det kan være å bedre avkodingsferdigheter, eller for eksempel å øke leseforståelse, lesehastighet, flyt. Mange forskjellige ting (...) Men sånn generelt så er jo målet å bedre elevenes leseferdigheter (Berit 070312).

Ved Arlavegen, Bravland og Vindamoen skole var det hovedsakelig elevene på 2., 3., og/eller 4.trinn som mottok tilbud om lesekurs. Dette ble begrunnet ut fra et ønske om å avhjelpe elevenes vansker på et tidlig tidspunkt:

Men i alle fall så handler det om at dette var et tiltak vi ville ha for å hjelpe de som snubler i starten (...) I håp om at de skal få såpass mye hjelp at de greier seg (Wenche 090312).

I tillegg pekte de på at det i de siste årene har vært et økt fokus på betydningen av tidlig innsats generelt, og overfor lese- og skrivevansker spesielt, da det er tiltak som settes inn på et tidlig stadium som har størst effekt på elevers leseutvikling:

Lesekursene hos oss tilbys i hovedsak høst 2.trinn (...) Og så har vi vår på 3.trinn. Det er det som ligger fast. Og ellers så er det jo litt etter behov. Men fast så er det 2. og 3.trinn. Og det er med utgangspunkt i den forskningen som lesesenteret i Stavanger har gjort da, i forhold til hvor det er best effekt, og de sier at det har best effekt å sette inn tidlige tiltak for å avhjelpe lese- og skrivevansker (Berit 070312).

De lesekursene som ble gjennomført ved Eddalia skole, var for elever på 4. – 7.trinn. Eva begrunner dette med at det er på dette tidspunktet forskjellen mellom elevene blir mest synlig, grunnet at de kravene som stilles til elevenes lesekompetanse nå har blitt større:

Det er liksom på 4.- 5. at det begynner å bli forskjeller på dem da. Større forskjeller en det er i småskolen da. Da begynner de å skille seg ut litt mer. Så da er det enda viktigere. I 3. har de ikke sånne mengder enda da vet du (Eva 130312).

Uttaksprosessen startet med at kontaktlærerne meldte bekymring til lesekursansvarlig på bakgrunn av egne observasjoner og resultater på gjennomførte kartleggingsprøver. Kartleggingsprøvene som ble benyttet, var de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet for 1.-3.trinn, Carlsten, Arbeidsprøven og diagnostiske lese- og skriveprøver utformet av Kåre Johnsen. Selv om disse kartleggingsprøvene gjerne var en bekreftelse av det kontaktlæreren allerede hadde observert i interaksjon med elevene, fungerte de som en ekstra sikkerhet i arbeidet med å identifisere elever med behov for et lesekurs:

Det er den nasjonale kartleggingen som blir gjort på 1, 2 og 3.trinn i lesing da. Det er ganske nytt å ha kartlegging på 1.trinn. Men egentlig, sånn som vi nå jobber med veiledet lesing, så har vi jo veldig god oversikt over hvor ungene er i leseutviklinga si. Men når vi har kartlegginga så får vi ofte bekreftet det vi trodde. Så det er på en måte litt sånn dobbelt sikret (Berit 070312).

Lesekursansvarlig og kontaktlærer vurderte så i samarbeid hvilke elever som hadde det største behovet, og dermed ville motta tilbudet først. For å være sikker på at rett avgjørelse ble tatt, valgte Anita i tillegg å kartlegge elevene gjennom høytlesning av tekster på flere forskjellige nivå. Dette var en prosedyre hun gjentok to eller tre ganger for å forsikre seg om at elevene hadde fått vist hva de mestret. Etter at avgjørelsen er tatt, ble elevene og de foresatte informert om lesekurstilbudet, blant annet gjennom et informasjonsskriv (Se vedlegg 6).

4.2.2 Drøfting

Den empirien som presenteres ovenfor, viser at tre av de fire skolene hadde valgt å tilby lesekurs til elever på småtrinnet. Et valg som ble begrunnet ut fra et ønske om å avhjelpe elevenes vansker så tidlig som mulig, samt et mål om å forebygge utviklingen av varige lesevansker. I forskning og teori fremheves betydningen av en slik tidlig innsats. Tidlig

innsats øker sannsynligheten for at man lykkes med både å forebygge og å redusere omfanget av eventuelle lærevansker som elever vil kunne møte (NOU: 18, 2009). I tillegg så er tidlig innsats ressursbesparende: *”Tiltak er mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende jo tidligere de settes i gang”* (St.meld.nr.16., 2006-2007, s.11). Tidlig innsats overfor elever som strever med lesing, er særskilt viktig. Forskning viser at forskjellen mellom de elevene som strever med å utvikle gode leseferdigheter, og de som ikke gjør det, bare øker etter hvert som elevene blir eldre (Stanovich, 1986). Å gripe inn på et tidlig tidspunkt, før forskjellen mellom elevene blir for store, vil derfor være sentralt i forebyggingen av lesevansker.

Det å kunne lese er en vesentlig ferdighet i samfunnet, og det er en ferdighet som det forventes at man skal kunne beherske (Bru, 2008). En følelse av å ikke mestre lesingen, vil derfor kunne være en stor påkjenning for elevene, og får slik gjerne konsekvenser for elevenes selvvurdering. I et forsøk på å beskytte selvværdet mot påkjenningen av ytterligere nederlag, kan det derfor være at elevene velger å enten unngå leseaktiviteter eller å yte en så lav innsats som mulig (Covington & Omelich, 1979). En slik beskyttelsesmekanisme bidrar til at de kan årsaksforklare nederlagene ut fra lav innsats, framfor svake evner. Til å begynne med vil en slik beskyttelsesmekanisme kunne ha den ønskede effekten for eleven, men bruken av en slik strategi over lengre tid vil gi store konsekvenser både for elevens leseferdigheter og faglige utvikling, og slik også for elevenes selvvurdering. Tidlig identifikasjon og innsats kan være med på å forhindre at elever får for mange erfaringer med å ikke mestre lesingen, og slik også forhindre at de kommer inn i en negativ utviklingsspiral hvor unnvikelse bidrar til ytterligere vansker. Det handler om å hjelpe elevene mens de enda har forventning om en positiv utvikling.

Det å lære seg å lese kan være en krevende oppgave, og for noen blir denne oppgaven mer krevende enn for andre. For de elevene som nettopp har begynt i skolen, trenger ikke denne utfordringen å virke overveldende. Og selv de som strever, mister ikke nødvendigvis motet i møte med avkodingsvanskene. En årsak til dette kan være at de på dette tidspunktet fortsatt har et positivt attribusjonsmønster, hvor de attribuerer prestasjoner til innsats. De har tro på at innsats nytter (Wigfield & Tonks, 2004; Pressley, 2006). Etter hvert som elevene blir eldre, skjer det gjerne et skifte i hvordan de attribuerer. De begynner nå å årsaksforklare egne prestasjoner ut fra evner, framfor innsats. Pressley (2006) presiserer at det er spesielt vanlig at elever med lesevansker utvikler et slikt negativt attribusjonsmønster. Elever som fortsatt strever med lesing på 4.trinn, vil derfor kunne konkludere med at de ikke har tilstrekkelige evner til å mestre lesingen på samme måte som sine medelever. Motivasjonen for å lære seg å lese vil aldri være større enn hva den er de første skoleårene, og fra et motivasjonsperspektiv

vil det derfor være vesentlig at elever lærer seg å lese så tidlig som mulig, og i alle fall før de utvikler et negativt attribusjonsmønster.

I tillegg til at tidlig innsats innebærer innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, innebærer det i følge *St.meld.nr.16 (2007-2008)* også tidlig innsats overfor problemer som oppstår i løpet av skolegangen. Lesevansker behøver ikke å manifestere seg i en tidlig alder. Vaughn et al. (2008) forklarer at det er flere grunner til at elever kan møte lesevansker på et senere tidspunkt, også på tross av at utdanningssystemet har lagt vekt på en tidlig innsats. Det kan skyldes at den tidlige innsatsen ikke har vært effektiv nok, og det kan skyldes at lesevanskene oppstår fordi kravet til leseferdigheter øker etter hvert som elever blir eldre. Forskning har vist at en del elever som har hatt en normal leseutvikling de første årene i skolen, ser ut til å få vansker når de kommer på 4.trinn, da blant annet på grunn av de økende kravene som stilles til leseferdigheter. Dette har blitt betegnet som *"the fourth-grade slump"* (Chall & Jacobs, 2003). Engen og Andreassen (2007) skriver at: *"Både på de første – og på høyere – årstrinn vil mange elever dra nytte av intensive og strukturerte opplegg beregnet på å gi dem et mer fortrolig forhold til lesing og skriving"* (s.6). Å tilby lesekurs for elever på mellomtrinnet, slik som de gjør ved Eddalia skole, kan derfor også være hensiktsmessig. På denne måten kan man hjelpe også de elevene som møter lesevansker på et senere tidspunkt, inn i en mer positiv leseutvikling. Hvis det er mulig, bør man imidlertid identifisere de elevene som står i fare for å utvikle lesevansker så tidlig som mulig. Å vente og se, mens forskjellen mellom de svake og de sterke leserne bare øker, er lite hensiktsmessig. I arbeidet med en tidlig identifisering vil gode kartleggingsrutiner kunne være sentralt.

Engen og Andreassen (2007) peker på at det i arbeidet med forebygging kan være hensiktsmessig å gå systematisk til verks, og vektlegger derfor bruk av ulike kartleggingsverktøy i uttaksprosessen. En universell kartlegging og identifisering av elever i risikozonen er sentralt også innenfor RTI. Det kan være hensiktsmessig å støtte de subjektive observasjonene man gjør i undervisning, til den mer "objektiv" informasjonen slike kartleggingsverktøy kan bidra med. Dette fordi de sier noe om hva elever på ulike trinn vanligvis mestrer på de ulike områdene som kartlegges, og slik gir et sikrere grunnlag i en identifiseringsprosess. Elevene som fikk tilbud om lesekurs ved de fire ulike skolene, ble valgt med utgangspunkt i slik systematisk kartlegging. Kontaktlærerne meldte bekymring om elever på bakgrunn av både observasjoner og resultater på gjennomførte kartleggingsprøver. Og i følge Berit fungerte kartleggingsprøvene som et ekstra sikkerhetsnett med tanke å identifisere elever med behov for lesekurs. Valget om hvilke elever som skulle få lesekurstilbud ble så tatt i samarbeid mellom kontaktlærer og lesekursansvarlig på bakgrunn

av dette. På småtrinnet ble de obligatoriske kartleggingsprøvene fra utdanningsdirektoratet benyttet. Engen og Andreassen (2007) sier at denne kartleggingsprøven, sammen med andre observasjoner av elevers leseferdigheter, kan fungere som en god indikator på hvilke elever som kan ha behov for et forebyggende tiltak. Kartleggingsprosessen vil også gi pedagoger kunnskap som kan benyttes i planleggingen av lesekurset. Den vil for eksempel kunne være et vesentlig utgangspunkt i utformingen av individuelle målsettinger for den enkelte elev. Og Høien og Lundberg (2012) poengterer at den intensiverte undervisningen bør bygge på en slik grundig kartlegging. Når man kartlegger elevene bør man også kartlegge hva elevene mestrer, og hvilke interesser de har. Dette er informasjon som kan være svært nyttig i både planleggingen og gjennomføringen av lesekursene, for eksempel med tanke på å motivere elever til innsats.

4.3 Organisering

4.3.1 Presentasjon av empiri

De fire pedagogene hadde valgt å organisere lesekursene noe forskjellig med tanke på intensitet og varighet. Eva hadde valgt å organisere undervisningen slik at elevene fikk tilbud om ei økt på 45 minutter i uka, over en periode på ca 3 måneder. Anita gjennomførte to økter på 15 minutter i uka, over en periode på 8 uker. Denne organiseringen ble begrunnet ut fra forskning som viser at den lille intensive øvinga hver dag kan være nok, samt ressursen hun var blitt tildelt. Ved Bravland skole, hadde Berit valgt å tilby elevene tre økter på 30 minutter i uka. Lengden på lesekursperioden varierte ut i fra elevenes leseutvikling og måloppnåelse. Den varte vanligvis i ca 10 uker, men kunne bli både lengre og kortere med utgangspunkt i hva elevene hadde behov for. Denne organiseringen var valgt med bakgrunn i anbefalinger gjort av Lesesenteret i Stavanger, samt ut i fra tilgjengelige ressurser. Hos Wenche ble det gjennomført en lesekursøkt på 30 minutter hver dag, i ca 10 uker. Hun pekte på at de ved skolen hadde lagt vekt på å utvikle en lesekursmodell som passet i deres tenkning. Et viktig poeng hadde blant annet vært at elevene ikke skulle måtte tilbringe for mye tid atskilt fra de andre elevene på trinnet, og den undervisningen som foregikk der:

Jeg har aldri brukt Mikkelsen-modellen. Der var det slik at elevene skulle ut fra klassen i 10 timer per uke i rundt 12 uker (...) Og jeg husker at jeg sa det allerede den gangen den var populær. Det var mens vi holdt på å utviklet modeller for lesekurs. Jeg sa at jeg hverken kan eller vil, og rektor og jeg var veldig enig da, legge opp til et tiltak hvor vi tar en 3. eller 4.klassing ut av klassen i 10 timer per uke. For da er det så mye av det som skjer i klassen som de mister. Så jeg har aldri hatt mer enn fem timer (...) Noe som passet bedre her på vår skole. I vår tenkning. Og hvordan vi ville tilrettelegge inn mot klassene da (Wenche 090312).

Arbeidet med lesing ble forøvrig ikke bare intensivert på skolen i lesekursperioden. Alle de fire forskningsdeltakerne hadde også lagt opp til en daglig hjemmelektur som en vesentlig del av kurset.

Berit, Eva og Wenche hadde valgt å legge lesekursøktene til et fast tidspunkt, tilpasset både deres og trinnets timeplan. Eva oppfattet dette som vesentlig for at lesekursøktene ikke skulle forsvinne til fordel for andre aktiviteter i en travel skolehverdag, og Wenche pekte på at et fast tidspunkt bidro til at elevene selv hadde mer kontroll og oversikt over når de skulle på lesekurs. Berit mente at det var vesentlig at lesekursøktene kom i tillegg til den tilpassede leseopplæringa som foregikk på trinnet i form av veiledet lesing. Dette fordi det var med på å øke sannsynligheten for at lesekursene skulle få den ønskede effekten:

Vi kan ikke se på lesekurs isolert sett, og tenke at bare den ungen her får seg et lesekurs, så blir alt kjempebra. Vi må se på den totale leseopplæringen, og ha lesekurs som en av flere deler for å øke elevenes leseferdigheter (...) Og da er det kjempeviktig at lesekursene blir i tillegg til veiledet lesing, og ikke i stedet for, ikke sant? Så det må man planlegge i forhold til tiden. Det er meningsløst hvis jeg tar ut elevene når de har veiledet lesing, og jobber med tilpasset leseopplæring i gruppa si. Så for at det skal ha effekt så er det viktig at det blir i tillegg til den ordinære tilpassede leseopplæringa (Berit 070312).

Anita, som hadde en mer fleksibel stilling, gjennomførte ikke lesekursøktene på et fast tidspunkt. Hun gjorde likevel overveielser knyttet til hvilke aktiviteter som foregikk på trinnene, både i forhold til viktigheten av aktivitetene som gjennomføres, samt elevenes behov og interesser:

Når jeg kommer for å ta dem ut, så kan det hende at det er en aktivitet i klasserommet som absolutt alle bør få med seg. Og sitter de og arbeider, så går jeg rundt og ser hvem det er som er ferdig med oppgaven og som jeg kan ta ut (...) Og hvis det er gym, så kan jeg si at de kan gå til gymmen, så kan jeg komme tilbake senere og lese med dem da. Og da blir de fornøyd. Det er viktig å imøtekomme behov og å se på hva de holder på med der og da (Anita 060312).

Også hun hadde sørget for at lesekursøktene ikke foregikk samtidig som den veiledede lesinga som foregikk på trinnene, og var opptatt av at lesekursøktene skulle komme som en forlengelse av den allerede tilpassede leseopplæringa.

Anita og Berit gjennomførte lesekursene med enkeltelever. Berit forklarte at noe av årsaken til dette var at hun la opp lesekursene med utgangspunkt i heftet *Ny start for skriftspråklig utvikling*, utgitt av Lesesenteret i Stavanger og Early Years Literacy Program (EYLP), som blant annet fremhever fordelene med en slik intensiv én-til-én undervisning for svake lesere. Også Anita begrunnet dette valget ut fra forskning som viser at denne organiseringen ofte kan være mer hensiktsmessig. De lesekursene Eva og Wenche gjennomførte foregikk i små grupper på 4 eller 5 elever. Lesekursene ble utformet som gruppeopplegg, samtidig som det ble tatt individuelle hensyn innenfor rammen av disse

oppleggene. De pekte begge på at de hadde tro på det læringsmiljøet som kan skapes i en slik liten gruppe:

Fordelen med gruppe er at de for eksempel lærer ved å følge med på at de andre leser. Og det blir et sånn fokus på tekst. Og vi snakker om teksten. Sånn i forhold til innholdsforståelse. Og du lærer ved å høre på andre (...) Også kjemper de jo om å komme opp å skrive det ordet på tavla da. Og jeg tror faktisk ikke det hadde blitt så artig hvis de ikke hadde noen å konkurrere litt med, ikke sant? (...) Det blir et annet klima for læring. Du lærer i gruppe og de lærer av hverandre. Og de merker vel framgangen hos hverandre og (...) I noen grupper kan jeg bruke mye tid på at de gir hverandre tilbakemelding og (Wenche 090312).

De fire informantene hadde tro på kursmodellen som organiseringsform, og presiserte at det å delta på lesekurs gjerne var noe som ble oppfatta positivt i elevgruppa. De arbeidet for at det i elevgruppa skulle være akseptert at alle er forskjellige, og at det derfor er ulikt hva den enkelte er god til:

Både elevene som går på lesekurs og de andre elevene er klar over hensikten. Det er egentlig noe vi jobber ganske mye med, særlig på de laveste trinnene på skolen her. At det er greit, vi er forskjellige, vi er flink til forskjellige ting og vi strever med forskjellige ting (Berit 070312).

Det at lesekursene hadde et positivt omdømme og var noe elevene ønsket å være med på, var positivt både for elevene som deltar, og for lesekursansvarlig:

Det er et tiltak som har fått en positiv klang, og som er attraktivt og som ungene vil være med på. Noe som jeg er veldig glad for. Det er leit hvis det er noen som opplever det som et nederlag at de blir tatt ut til ekstratimer (Wenche 090312).

En av forklaringene de ga på at lesekurs ble oppfatta som noe positivt, var at kursbegrepet i seg selv er ufarlig. Kurs er ikke noe som er varig, det varer kun over en bestemt periode. Og det er noe alle deltar på. Dette gjelder andre elever på trinnet eller på skolen, og det gjelder foreldre og lærere, som deltar på kurs i forbindelse med sitt arbeid:

Det er så greit med det at sånn kan vi ha det i norsken at der er det noen som trenger litt ekstra kurs i lesing i skriving. Også har vi litt mattekurs og. Så da er det liksom ikke så farlig lenger. Når vi kaller det kurs så er det litt greiere. Alle går på kurs (Eva 130312).

I tillegg pekte de på at det er slik at elevene har blitt vant til at undervisningen organiseres på ulike måter i løpet av dagen. Det er ikke uvanlig at man arbeider i større og mindre grupper, eller at enkeltelever tilbringer tid med læreren.

4.3.2 Drøfting

Informantene la vekt på at lesekurs skulle komme som et tillegg til den tilpassede leseundervisningen som allerede foregikk på trinnene, da de mente dette økte sannsynligheten for at de nådde målsettingen med lesekursene. Og Berit pekte på at det er vesentlig at lesekurs kommer som et tiltak innenfor en helhetlig og tilpasset opplæring, slik at det ikke benyttes

som eneste løsning for å forhindre at lesevansker oppstår. Dette finner man støtte for i teori og forskning, og i sin gjennomgang av fem suksessrike leseprogrammer, har Pikulski (1994) funnet at effekten av de forebyggende tiltakene styrkes om man styrker kvaliteten på hele leseopplæring. Man bør altså sikre at både den undervisningen som foregår på trinnet og den som foregår på lesekurs, er av høy kvalitet. Det å tilby elever som strever en undervisning av høy kvalitet på trinnet, kan være nok til å bidra til at de kommer inn i en positiv utvikling. Innenfor *Response to intervention* er derfor kvalitetsundervisning på trinnene regnet som første forebyggende innsats overfor de elevene som, i følge den universelle kartleggingen, befinner seg i risikozonen. En ytterligere intensivering kan man benytte seg av overfor de elevene som etter en periode likevel ikke har hatt den forventede utviklingen. I arbeidet med å forebygge lesevansker vil det altså være sentralt å vurdere kvaliteten på hele leseopplæringen, for så å sørge for at denne er best mulig.

Lesekursøktenes varighet, antall økter i uka og varigheten på selve lesekursperioden, var forskjellig fra skole til skole. Alle de fire pedagogene hadde valgt ulike løsninger. Når en ser på teori og forskning på området, kan en se at det også her er ulike løsninger på dette området. Clay (1993) har lagt opp til økter på 30 minutter hver dag i tre til seks måneder, mens det innenfor First Steps-modellen anbefales at man gjennomfører ca 60 leksjoner på 30 minutter. Slik blir det opp til skolen og pedagogene å bestemme seg for hvor mange leksjoner man skal gjennomføre i uka (Santa, 1999). Frost et al. (2005) konkluderer med at 8 timer per uke over en 10 ukers periode kan se ut til å være hensiktsmessig for den lesekursmodellen de har benyttet i Leselærerprosjektet i Skedsmo. Høien og Lundberg (2012) kommer på sin side med en anbefaling på 30 til 40 minutter 3 – 4 ganger i uka over en periode på 14 uker på nivå 2, og 20 minutter daglig over en periode på 12 til 18 uker på nivå 3 (*Response to intervention*). Det finnes altså ikke noe fasitsvar på hvor intensive lesekurs bør være, og svaret vil variere fra modell til modell. Det vil derfor være opp til den enkelte skole å vurdere hvilken modell som er passer i deres tenkning. For at hjelpen skal bli intensiv nok, kan en likevel argumentere for at det kan være hensiktsmessig med tre til fem økter i uka, med en varighet på 20 til 40 minutter (Gertsen et al. 2008; Torgesen, 2004). I følge National Reading Panel (2000) er det også slik at det er mer effektivt å gjennomføre tre økter per uke i tre måneder, enn én økt per uke i 9 måneder. Det er imidlertid ikke slik at økt timeantall gir effekt i seg selv. Det er undervisning av høy kvalitet, som er den avgjørende faktoren (Wasik & Slavin, 1993). Et annet sentralt poeng er at tiltaket må tilpasses de elevene som får tilbud om lesekurs. Er det slik at elevene, når lesekursperioden er passert, fortsatt har behov for hjelp og støtte, må det tas hensyn til dette. Om dette gjøres gjennom å forlenge lesekursperioden,

gjennom å tilby dem flere lesekurs, eller ved å sette inn andre ressurser overfor denne eleven, blir opp til den enkelte skole. Et poeng her er, i følge Gertsen et al. (2008), at innsatsen som settes inn overfor de elevene som ikke har hatt den ønskede utviklingen, bør intensiveres ytterligere. Mer av det samme gir ikke nødvendigvis den ønskede effekten. Det kan derfor være hensiktsmessig at man hele tiden vurderer intensiteten på tiltakene i forhold til hvordan elevene responderer på undervisningen.

For skoler som ønsker å iverksette forebyggende tiltak, vil det dukke opp et spørsmål om hvilke program eller tiltak som er mest hensiktsmessig, med tanke på både elevenes læringsutbytte og de ressursene skolene har til rådighet. Noe det blir sentralt å vurdere i denne sammenheng, er blant annet om den intensiverte leseundervisningen skal gis i gruppe eller som én-til-én undervisning. Pedagogene jeg intervjuet, hadde valgt forskjellige løsninger på dette. To hadde valgt en individuell løsning, mens to hadde valgt en gruppebasert løsning. I en gjennomgang av fem én-til-én-baserte leseprogrammer peker Wasik og Slavin (1993) på at slike undervisningsmodeller ser ut til å være effektive med tanke på forebygging av lese og skrivevansker. Også Slavin, Lake, Davis og Madden (2009) finner i sin gjennomgang av en rekke tiltaksprogrammer at individuell undervisning ser ut til å være mer effektiv enn undervisning i små grupper. For Berit og Anita som benyttet denne organiseringsformen, var dette den sentrale begrunnelsen. Hva som gjør en slik undervisning så effektiv, finnes det i følge Juel (1996) mange svar på. En forklaring kan være at den økte læreropplettelsen en elev får i en slik setting, virker svært motiverende. En slik oppmerksomhet kan være spesielt virkningsfull overfor yngre elever. Én-til-én undervisning tillater også pedagoger å gi elever en umiddelbar tilbakemelding på det de gjør, og det er slik enklere å støtte dem på veien mot mer effektive lesestrategier. Et argument som ofte brukes mot en slik organisering av undervisningen, er at det er tid- og ressurskrevende. Engen og Andreassen (2007) argumenterer likevel for bruken av en slik undervisningsform. Dette gjør de med bakgrunn i egne erfaringer, observasjoner og samtaler med pedagoger, som indikerer at det kan være vanskelig å utnytte tiden effektivt i gruppeundervisning. Særsilt overfor de yngre elevene. I en individuell undervisning er det også vanskeligere for elever å melde seg ut, og det blir enklere å tilpasse undervisningen til elevenes behov da elever gjerne sliter med ulike vansker. Den gir bedre forutsetninger for å nå målsettingen med kurset, og ettersom slike tiltak derfor gjerne er mer effektive, vil de kunne være mer ressursbesparende over tid.

Rashotte, MacPhee og Torgesen (2001) og Vaughn et. al. (2003) finner i sine undersøkelser at det kan se ut som at undervisning i små grupper også kan være effektiv. De stiller derfor spørsmål ved om én-til-én undervisning nødvendigvis er bedre enn undervisning

i små grupper, og om dette eventuelt er tilfelle for alle elever. Og peker videre på behovet for mer forskning på ulike gruppebaserte tiltak, for å finne ut om dette kan være en mer effektiv og økonomisk løsning. Gertsen et al. (2008) sier at de i sin gjennomgang av en rekke forskningsprosjekter ikke finner at det er noen signifikant forskjell mellom undervisning som gis i liten gruppe og individuell undervisning. De mener derfor at gruppeundervisning kan være hensiktsmessig for en førstegangsintervensjon. Både Eva og Wenche, som gjennomførte gruppebaserte lesekurs, hadde tro på den læringen som skjer elevene i mellom. I grupper får elevene mulighet til å lytte til hverandre og til å være hverandres modeller, og lærer slik av hverandre. Antonio og Guthrie (2008) fremhever også betydningen av den læringen som foregår i samspill rundt tekst, og peker på at dette sosiale samspillet kan være med på å gjøre elevene mer motiverte for å lese og til å arbeide for å bedre leseferdighetene. Spesielt for eldre elever kan det å argumentere og utveksle meninger i en slik setting være hensiktsmessig, da det gjerne bidrar til en bedre leseforståelse. Det finnes derfor ikke et konkret svar på spørsmålet om hvilken organiseringsform en bør benytte seg av. Også her vil det være opp til den enkelte skole å vurdere hva som er mest egnet for dem og deres elever. Når det gjelder intensivert lesekursundervisning for yngre elever og de elevene med størst vansker, kan man likevel argumentere for å benytte en individuell organiseringsform da dette ser ut til å være mer effektivt. En annen idé kan være å benytte seg av en gradvis intensivering av støtte til de elevene som har behov for det, med utgangspunkt i deres reaksjon på den undervisningen som er gitt til enhver tid (jfr. RTI) (Frost, 2009; Gertsen et al., 2008). Det vil si at elevene i den sekundære forebyggingsfasen for eksempel kan få intensivert leseundervisning i mindre grupper. Når man etter en stund evaluerer elevenes framgang, kan de som ikke har hatt den ønskede utviklingen, få tilbud om ytterligere støtte, hvor denne blir gitt som eneundervisning.

Det kan være lurt å ta elevene med på avgjørelsen om hvordan støttetiltakene skal organiseres. Det er lite hensiktsmessig å påtvinge elever en organiseringsmodell de ikke ønsker, da dette vil kunne være til hinder for læringsprosessen (Høien, 2005). Engen og Andreassen (2007) poengterer at det i dagens skole er ganske vanlig at elever holder på med forskjellige ting til forskjellige tid, og at undervisningen organiseres på ulike måter. For noen elever kan det å måtte forlate elevgruppa likevel oppleves som stigmatiserende. Å arbeide for at lesekurs oppfattes som et positivt tiltak av elevene, blir derfor svært vesentlig om man tenker å benytte seg av slike tiltak. Pedagogene jeg intervjuet fremhevet også dette. Ved deres skole ble lesekurs for det meste oppfattet som noe positivt, både blant de elevene som deltok, og blant de andre elevene på trinnet. Det var noe de ønsket å delta på. De arbeidet også aktivt for å fremme et læringsmiljø hvor det var rom for ulikheter. I tillegg er kursbegrepet med på å

ufarliggjøre slike hjelpetiltak. Kurs er et hverdagslig begrep, som er i bruk i mange andre sammenhenger også. Elever hører om foreldre som er på kurs på jobb, og det har dessuten blitt en mer vanlig organiseringsform også innenfor andre fag. Det at et kurs heller ikke er en permanent ordning, kan også virke betryggende. Noe annet som kan være med på å bidra til at elevene opplever lesekurs som noe positivt er hvis man, i planleggingen av tidspunkt for tiltaket, tar hensyn til elevenes behov og interesser. Wigfield og Eccles (1992) peker nemlig på at det er viktig at kostnaden ved den aktiviteten som skal gjennomføres ikke blir for stor. Det vil derfor være hensiktsmessig å legge lesekursøkten på et tidspunkt som ikke er sammenfallende med for eksempel kroppsøving, dersom dette er et fag eleven verdsetter høyt. Det er selvsagt også viktig at den som har ansvaret for lesekursene ved skolen har en god relasjon til elevene og utformer lesekurs som gir elevene en opplevelse av mestring og framgang. Også dette vil være med på å bidra til at skolens lesekurs får et positivt omdømme.

4.4 Innhold og gjennomføring

4.4.1 Presentasjon av empiri

I arbeidet med lesekurs vektla forskningsdeltakerne blant annet at lesekursene skulle være enkle, strukturerte og forutsigbare for elevene, samtidig som at det skulle være rom for variasjon og tilpasning til den enkelte elev:

Jeg liker at det er forutsigbart, at det er strukturert og at det er mulighet for tilpasninger. Og at det skal være greit gjennomførbart da (Eva 130312).

Og Wenche pekte på at bruk av repetisjon og kjente arbeidsmetoder kunne bidra til mestringserfaringer for mange elever, da de kunne oppleve dette som noe trygt og forutsigbart:

Også har jeg også lært av erfaring at for mange barn så gir det mestring det med repetisjon. Som på en måte kan virke kjedelig da. Men så blir det ikke kjedelig (...) For det er forutsigbart og de vet hva de har å gjøre (...) Nei, sånt må man bare lære av erfaring. For sett utenifra kan det virke kjedelig. Men så blir det ikke det (Wenche 090312).

De fire pedagogene hadde valgt å utforme lesekursene etter en fast struktur, med noen faste innholdsmomenter. I lesekursene Anita gjennomførte, var det slik at elevene i ei lesekursøkt leste høyt fra boka han eller hun hadde fått utdelt i forbindelse med veiledet lesing. Underveis og i etterkant av lesingen snakket de sammen om tekstens innhold, og eventuelle vanskelige begreper ble forklart. Hun fulgte prinsipper fra metoden veiledet lesing, som er den metoden som ble benyttet i leseopplæringen ved Arlavegen skole. I tillegg fikk eleven utdelt et lesehjul med høyfrekvente ord. Eleven skulle så øve seg på å avkode ordene så hurtig som mulig, før tiden ble notert på eget ark (*Se vedlegg 10*). Hensikten var å automatisere ordene, og Anita

forklarte at dette var en oppgave som elevene fant motiverende. Dette fordi elevene kun konkurrerer mot seg selv, og at nedskrivning av tiden gjør at de lettere blir bevisst framgang hos seg selv:

Også har jeg et lesehjul. Det er hundre høyfrekvente ord, som jeg har fordelt på seks lesehjul. Og de elevene som er på lesekurs får et slikt hjul. Og skal de ta tiden, de har et eget kort for lesehjulet, og så setter jeg på mobilen og tar tiden, også skal de lese ordene (leser ord) (...) Og det fine med lesehjulene er at de bare konkurrerer med seg selv, og det er så motiverende å skrive opp tida, for neste gang så klarer de det jo gjerne raskere. Og da blir de glad (Anita 060312).

Anita har også innført noe hun kaller lesepartner for lesekurselevne på 3.trinn. Dette organiseres slik at elevene, etter avtale med kontaktlærer, kan gå sammen i par og lese for hverandre.

Lesekursene Berit gjennomførte var, som tidligere nevnt, utformet med bakgrunn i *Ny start for skriftspråklig utvikling*, samt prinsipper innenfor leseprogrammet EYLP. Hun hadde strukturert lesekursene som stasjonsundervisning, med fire faste stasjoner hver gang: Lesing, skriving, data og spill. På hver av stasjonene arbeidet eleven med aktiviteter som var valgt med utgangspunkt i de områdene eleven hadde behov for å utvikle seg på. Dette kunne være aktiviteter som var valgt for å bedre elevenes fonologiske bevissthet, avkodingsferdigheter, leseflyt og leseforståelse. Siden hun gjennomførte lesekurs på 2. og 3.trinn forklarte hun at det ble mye fokus på å bedre elevenes avkodingsferdigheter, men at dette likevel ikke betydde at hun ikke også la vekt på forståelsesarbeid:

Nå snakker jeg mye om avkoding og sånne ting. Men det er fordi at jeg nå jobber med lesekurs på 2. og 3.trinn. Men jeg jobber jo selvfølgelig parallelt med forståelsen også. Selv om det å avkode og den tekniske lesingen er hovedfokuset på de jeg jobber med nå, så vil det alltid være viktig å jobbe parallelt med leseforståelse (Berit 070312).

Wenche startet sine lesekursøker med at elevene leste høyt, én og én, fra gårsdagens lekse, før de deretter snakket sammen om tekstens innhold. Når de var ferdig med dette, ble fokuset rettet mot teksten som skulle være elevenes nye lekse. I arbeidet med denne fikk elevene i oppgave å forklare ord fra teksten. Det ble også gjennomført fonologiske treningsaktiviteter med utgangspunkt i ukas ord. Dette var ord hun hadde valgt fra ukas tekst, eller med utgangspunkt i hva hun visste at elevene hadde behov for å arbeide med. Disse ordene ble også gjenstand for en diktat mot slutten av uka. Sist i lesekursøkta arbeidet elevene selvstendig med oppgaver som var valgt med utgangspunkt i de områdene elevene hadde behov for å utvikle seg på.

Lesekursene Eva gjennomførte, var bygd opp rundt bøkene i Damms Leseunivers. Økta startet med at hver enkelt elev leste høyt fra den boka de hadde som forrige ukes lekse. Leseforståelse var i fokus både underveis og i etterkant av lesingen. Oppgavene elevene

hadde besvart i forbindelse med leseleksa ble gjennomgått mot slutten av økta. Dette var de oppgavene som står på siste side i lesebøkene nevnt ovenfor. På denne måten kontrollerte Eva elevenes leseforståelse. Hun hadde også gjennomgått besvarelsene på forhånd, og sett på rettskrivingen. I denne sammenheng hadde hun valgt ut noen skrivefeil som var typisk for den enkelte elev, og som eleven derfor skulle øve seg på å skrive rett. Hun poengterte at det var vesentlig å kun trekke fram noen feil, slik at de elevene som hadde mye feil ikke skulle miste motivasjonen.

De fire forskningsdeltakerne var opptatt av at lesemateriellet de benyttet skulle være tilpasset elevenes ferdigheter. Det måtte være samsvar mellom elevenes ferdigheter, og de utfordringene som teksten gav dem. De ønsket slik å legge til rette for mestring. Noe annet de tok hensyn til i valget av lesemateriell, var elevenes interesser:

Mestring er viktig. Og da er det jo kjempeviktig at utfordringene de får er i samsvar med de ferdighetene de har. Og hvis jeg for eksempel gir alt for vanskelig tekst, så blir det jo ingen mestringfølelse. Så jeg prøver å tenke 90 % mestring og 10 % utfordring. For at det skal bli utvikling, så må de også få utfordringer. Men utfordringene må ikke være for stor. Det må være samsvar mellom elevenes ferdigheter og de utfordringene man gir (Berit 070312).

Det jeg legger vekt på er å tilrettelegge for mestring. Det må jeg nesten stoppe på. Så det blir et tjukt strek under det. Sånn at de synes at de er flink (...) Jeg bruker egentlig en del tid på å plukke tekster da, som jeg synes passer til gruppa (...) Også prøver jeg å velge tekster som er innholdsmessig lik det de andre elevene på trinnet jobber med. Og hva jeg tenker de kunne synes er ålreit å lese da. Sånn som er motiverende, rett og slett (Wenche 090312).

Motivasjon fremheves generelt som et vesentlig aspekt i gjennomføringen av lesekurs, og spesielt vektla de det å tilrettelegge for mestring. De benyttet seg også av forskjellige virkemidler i sitt arbeid med å motivere elevene. De elevene som var på lesekurs hos Anita fikk blant annet velge seg klistremerke som belønning for gjennomført lesekursøkt. Også Eva benyttet seg av klistremerker som en form for positiv tilbakemelding til elevene på det skriftlige arbeidet, og hun sa at klistremerker var noe som virker motiverende selv for de eldste elevene:

Og tro det eller ei altså, elever helt opp på 6. eller 7. trinn synes det er ålreit å få klistremerker i boka si. Så her er man på jakt etter gode klistremerker samme hvor man er i verden. De synes det er ålreit det (Eva 130312).

Ros er et annet virkemiddel pedagogene benytter seg av i arbeidet sitt. Anita forklarte at hun i tillegg til å gi direkte tilbakemeldinger til eleven, brukte å rose elevene høyt i påhør av for eksempel kontaktlærer, og gjennom å sende beskjeder hjem til foreldrene hvor hun skrøt av elevene:

Når de gjør det veldig bra så er jeg veldig til å ta med elevene ut og si at nå må vi gå å fortelle Berit hvor flink du har vært. Også går vi til Berit, hvor jeg roser eleven høyltytt i påhør av Berit (...) Også

sender jeg med lapper hjem til foreldrene om hvor flink elevene har vært. Også skriver jeg smilemunn på lesekortet og lignende (Anita 060312).

De pekte på at det alltid finnes noe man kan rose elevene for, og at det er vesentlig at man tar utgangspunkt i det positive, ettersom det er dette elevene vokser på. Ros og støtte fra omgivelsene er en faktor som kan bidra til at elevene får en større tiltro til seg selv. De legger også vekt på å synliggjøre framgang for elevene. Wenche benyttet seg for eksempel av en grafisk framstilling for å synliggjøre framgang innenfor lesehastighet på en konkret måte (*Se vedlegg 8*). Eva synliggjorde framgang gjennom at de for eksempel betraktet første og siste side i skriveboka. På denne måten ble det veldig tydelig for elevene at de i løpet av perioden hadde utviklet seg, og de fikk noe å være stolt av.

4.4.2 Drøfting

Gambrell, Malloy og Mazzoni (2011) skriver at forskning på god leseundervisning viser at det er lærernes kompetanse som er den kritiske variabelen i en effektiv leseopplæring. En vesentlig forutsetning for å nå lesekursenes målsetting, er derfor at de som gjennomfører dem, har kunnskap om lesing og leseutvikling, og er i stand til å kombinere og tilpasse varierte metoder, praksiser og strategier ut fra den enkelte elevs behov. Dette var også en viktig konklusjon innenfor Leselærerprosjektet i Skedsmo, hvor det ble lagt stor vekt på pedagogenes erfaring og kompetanse, og den betydning det hadde for effekten av det lesemetodiske opplegget. Og pedagogene i dette prosjektet deltok på kompetansehevende kurs. Det ble også lagt vekt på utdanning av egne leseveiledere ved hver skole, hvor disse hadde ansvaret for å veilede pedagogene i deres arbeid med lesekurs (Frost et al., 2005). Også innenfor Reading Recovery-metoden er det tydelig at lærerne blir sett på som en viktig forklaring på suksess, da programmet benytter egne spesialutdannede pedagoger i gjennomføringen av de individuelle treningsoppleggene (Clay, 1993). De pedagogene jeg har intervjuet i forbindelse med dette forskningsprosjektet, var alle pedagoger som hadde arbeidet en tid i skoleverket, og som hadde flere års erfaring med gjennomføring av leseopplæring og lesekurs. De hadde derfor en betydelig kompetanse, både innenfor undervisning generelt og leseundervisning spesielt. Dette kan være med på å bidra til at de har større muligheter for å gjennomføre gode lesekurs. I tillegg peker Leselærerprosjektet i Skedsmo på betydningen av et skolesystem som satser på kompetanseheving. Det er ikke bare opp til pedagogene selv å kvalitetssikre lesekursene. Også systemet rundt bør være aktiv i dette arbeidet.

Den kunnskapen man i dag har om lesing og leseopplæring, tilsier at et hvert godt metodisk opplegg er balansert, med et fokus både på avkodings- og forståelsesprosesser.

Elever er svært forskjellige når det gjelder kognitiv, språklig, miljømessig og emosjonell utvikling, og det vil dermed ikke være mulig å gi disse elevene en godt tilrettelagt opplæring ved kun å benytte én bestemt metode (Vormeland, 2003). Ofte er det slik at man under gjennomføringen av lesekurs møter elever som strever med avkodningen, og dermed har behov for å arbeide grundig med dette. Likevel er det vesentlig at elever lærer seg å kunne utnytte samtidig informasjon både fra et detaljplan og et språklig helhetsplan. De må kunne rette oppmerksomheten parallelt både mot avkodings- og forståelsesprosesser i lesingen. Spear-Swerling og Sternberg (1994, s.102) sier at: *"Without a well-integrated, comprehensive reading program that develops both fluent decoding and higher level comprehension skills, most children with reading disability will never find their way back to the road to proficient reading"*. Dette betyr likevel ikke at en ikke kan ha hovedfokus på ett av områdene, ut i fra hva den enkelte elev strever med (Frost, 1999). Forskningsdeltakerne benyttet seg av en balansert lesemetode, hvor de la vekt på å arbeide både med avkoding og forståelse, men da med et hovedfokus på det elevene hadde størst behov for å arbeide med.

Engen og Andreassen (2007) understreker at intensive treningsprogrammer ikke må være fragmentarisk. De må kombinere områder og delferdigheter på en helhetlig og gjennomtenkt måte. I arbeidet med å styrke elevers leseferdigheter, er det vesentlig at man har en forståelse for gjensidigheten og samspillet mellom de ulike delområdene (Høien & Lundberg, 2012; Lundberg & Herrlin, 2008; National Reading Panel, 2000). En god språklig bevissthet har stor betydning for utviklingen av avkodingsferdigheter. Særlig er den fonologiske bevisstheten sentral, da den er avgjørende for at elevene skal forstå sammenhengen mellom lydene i talespråket og bokstavene i skriftspråket. I arbeidet med å avkode ord, blir elevene mer bevisste språkets mindre bestanddeler. Utviklingen av avkodingsferdigheter og fonologisk bevissthet påvirker hverandre gjensidig. Gode avkodingsferdigheter har stor betydning for leseflyten. Etter hvert som avkodingsferdighetene automatiseres, og dermed kan foregå i et hurtig tempo, blir det også bedre flyt i lesingen. God leseflyt bidrar på sin side til at setningsbygningen kommer bedre fram, og gjør det slik lettere å avkode ord. En automatisering av avkodingsferdigheter og god leseflyt, vil ha stor betydning for elevers leseforståelse. Denne utviklingen gjør det nemlig mulig for elevene å rette en større del av oppmerksomheten mot meningsskapende aktiviteter. Og en bedre leseforståelse har positiv innvirkning både på ordavkoding og leseflyt. De ulike sidene ved leseutviklingen inngår altså i et gjensidig samspill. Når man planlegger lesekurs som skal være med på å styrke elevers leseferdigheter, må man ta hensyn til dette samspillet. En elev som for eksempel strever med avkodningen vil selvfølgelig dra nytte av å arbeide spesifikt med

avkodning, men kan også ha behov for å arbeide med aktiviteter som styrker de andre delferdighetene. National Reading Panel (2000) konkluderer i rapporten sin at en leseundervisning som inkluderer arbeid med alle disse områdene er mer effektiv enn en leseundervisning som ikke gjør det. Å arbeide med fonemisk bevissthet blir av mange fremhevet som særlig sentralt for forebygging av lesevansker, og Hulme og Snowling (2009, s.89) skriver at: *”Interventions that involve a combination of highly structured reading instruction coupled with training in phoneme awareness are effective for both treating and helping to prevent the development of the disorder”*. Gambrell et al. (2011) legger vekt på det gjensidige forholdet mellom lesing og skriving. De peker på at arbeid med skriving vil ha en positiv innvirkning på leseferdighetene, og omvendt. Pikulski (1994) forklarer at skrivetrening ikke trenger å ha stor plass i effektive forebyggingstiltak, men at det burde inkluderes da arbeid med skriving støtter utviklingen av gode avkodningsferdigheter gjennom at det bidrar til at elevene fokuserer mer på detaljene i skriftspråket. Det finnes altså ingen entydige svar på hva et lesekurs burde inneholde. Teori og forskning gir likevel et grunnlag til å argumentere for et lesekursinnhold som har utgangspunkt i en balansert leseopplæringsmodell, og som tar høyde for at de ulike delferdighetene er i et nært spill. Arbeid med fonologisk bevissthet og skriving vil også kunne være med på å øke lesekursenes effekt. Elevers lesevansker kan gjerne ha bakgrunn i fonologiske vansker, og arbeid med aktiviteter som fremmer fonologisk bevissthet vil derfor kunne være svært nyttig for disse elevene. Også skriveaktiviteter er med på å styrke den fonologiske bevisstheten.

Elever med lesevansker har i følge Torgesen (1998, 2000) behov for en mer eksplisitt undervisning i de ferdighetene og den kunnskapen som kreves for at de skal bli dyktige lesere. Det er derfor vesentlig at man ikke antar at disse elevene kunne lære seg de ferdighetene som kreves for å bli gode lesere uten at de får en direkte undervisning i disse, og nok muligheter til å øve på dem. Lesekurs gir en god ramme for slik eksplisitt undervisning, i tillegg til at det gir elevene mulighet til å øve på de ferdighetene de har behov for å øve på. Dette var noe Berit vektla når hun valgte aktiviteter til de fire stasjonene i sine lesekurs. Hver av aktivitetene var valgt med utgangspunkt de individuelle målene hun hadde satt opp for hver elev. For å kunne tilrettelegge lesekursene på best mulig måte, må lesekursansvarlig derfor ha kunnskap hva elevene strever med, både generelt og mer spesifikt innenfor hver enkelt delområde. Slik vil man kunne utforme leseundervisningen med utgangspunkt i de områdene elevene strever med, lesekursundervisningen blir mer målrettet, og sannsynligheten for at man når målet med lesekursene vil være betydelig større. Bruk av diverse kartleggingsverktøy kan være nyttige hjelpemidler i dette arbeidet.

Pedagogene jeg intervjuet, fremhevet en klar og gjenkjennbar struktur som et sentralt kjennetegn på et godt lesekurs. Lesekursene de gjennomførte innholdt faste aktiviteter, som gjerne ble gjennomført i en fast rekkefølge. De mente at dette bidro til at undervisningssituasjonen framsto som trygg og forutsigbar for elevene. En kan se at også de tre lesemetodiske oppleggene som er beskrevet i kapittel 2 (Clay, 1993; Frost, 2005; Santa, 1999) er kjennetegnet av en klar struktur og et fast mønster for gjennomføring. I følge Engen og Andreassen (2007) er det slik at mange elever, og særskilt elever på lavere trinn, synes å dra en fordel av at undervisningen gjennomføres med faste rutiner og en klar struktur. Elbro (2007) peker på at særlig de elevene som strever med å tilegne seg skriftspråklige ferdigheter ser ut til å ha behov for undervisningsopplegg med en lærerstyrt struktur. Det kan derfor argumenteres for at man i lesekurs for lesesvake elever legger vekt på fast struktur og gjenkjennbare rutiner. Innenfor en slik struktur må det likevel være rom for fleksibilitet. Det må være mulig å tilpasse lesekursene til den enkelte elev. Man må videre være åpen for å gjøre endringer underveis, og det må tas hensyn til elevenes dagsform og dagsaktuell tematikk.

Det behovet elever har for gjentakelse, blir ofte ikke utnyttet i undervisningen. I forsøket på å gjøre undervisning avvekslende og interessant, blir gjentakelse ofte sett på som noe kjedelig og umotiverende. Elevene trenger imidlertid ikke å ha denne oppfatningen. For dem kan repetisjon bidra til mestring, og slik til en følelse av trygghet og forutsigbarhet. Gjentakelse er også vesentlig for utviklingen av gode leseferdigheter. Jo mer tid man bruker på systematiske leseaktiviteter, jo bedre utvikles ferdighetene (Frost, 1999). Gjentakelse er blant annet helt nødvendig for å automatisere avkodingsferdigheter, og spiller slik en viktig rolle også for lesehastighet, leseflyt og leseforståelse. Automatisering av avkodingsferdigheter er vesentlig for alle elever, men spesielt for elever som henger etter i utviklingen. En metode som kan benyttes til å fremme slike automatiserte avkodingsferdigheter, er repetert lesing. Det vil si at eleven leser den samme teksten gjentatte ganger. Dette er en arbeidsmetode som også blir mye benyttet innenfor en rekke lesemetodiske program i en eller annen form. Pedagogene i denne undersøkelsen benyttet seg også av denne metoden i sitt arbeid. Effekten av repetert lesing er generelt god, men utbyttet vil variere noe fra elev til elev (Høien & Lundberg, 2012). Det blir derfor opp til den enkelte pedagog å vurdere i hvilken grad metoden egner seg for den enkelte elev.

I følge Mikkelsen (1982) er det ikke elevenes faglige utgangspunkt eller vanskelighetenes art som er avgjørende for om lesekurset blir en suksess. Det som er avgjørende er elevenes motivasjon og pedagogens evne til å vedlikeholde denne

motivasjonen. En kan si at det foreligger to faktorer ved lesing – kostnad og utbytte (Lundberg & Herrlin, 2008; Wigfield & Eccles, 1992). For å motivere elever til å engasjere seg i leseaktiviteter, blir det vesentlig at man får til en balanse mellom disse to faktorene. Et forhold som forskningsdeltakerne særlig fremhevet i denne sammenheng, var elevers behov for mestringserfaringer. Og de var derfor opptatt av å tilrettelegge for mestring gjennom å tilpasse leseundervisningen til elevenes forutsetninger. Mestringserfaringer knyttet til lesing vil støtte utviklingen av en mer positiv selv vurdering på området. Hvis elevene vurderer seg selv som en god leser, vil dette kunne ha en positiv effekt på elevenes motivasjon, og dermed også på leseutviklingen. I arbeidet for å styrke lesesvake elevers selvoppfatning og motivasjon, blir valg av lesemateriell sentralt. Yudowitch, Henry og Guthrie (2008) skriver at man må begynne med tekster man er sikre på at elevene mestrer. Det er vesentlig at elever får tilgang på tekster som er nært eller innenfor deres eget lesenivå: *”People are much more likely to be engaged and enjoy what they are reading if they are capable of handling it easily”* (Yudowitch et al., 2008, s.72). Etter hvert som elevene får flere mestringserfaringer, kan en begynne å øke vanskelighetsgraden på tekstene. Likevel bør man huske at elevers engasjement og interesse for å lese en spesiell tekst kan være mer avgjørende for om eleven mestrer lesingen, enn den vurderingen man har gjort av tekstens lesenivå.

Pedagogene la også vekt på ros og oppmuntring i arbeidet med å motivere elevene. De pekte også på at ros bidro til at elevene fikk en økt tiltro til seg selv. Ros og oppmuntring kan bidra til økt innsats i øyeblikket, men det er vesentlig at man kun benytter seg av denne strategien om man er sikker på at økt innsats bidrar til mestring. Oppmuntring i en situasjon hvor elevene ikke lykkes, vil nemlig kunne bidra til å svekke tillitsforholdet mellom eleven og den lesekursansvarlige. Ros og oppmuntring i håp om motivere til innsats, bør derfor brukes med forsiktighet. Å rose elever for den innsatsen de yter, og for den framgangen de har, er derimot viktig i arbeidet med å styrke elevenes selv vurdering innenfor lesing. For å motivere elever til å arbeide for å forbedre sine egne leseferdigheter, vil det være vesentlig at de opplever at innsats nytter. Dette vil bidra til at de opprettholder det positive attribusjonsmønsteret som de som tidligere nevnt har ved skolestart. Også i denne forbindelse vil det være vesentlig at undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger. Pedagoger bør også være flink til å tydeliggjøre overfor elever at det å mislykkes er en naturlig del av læringsprosessen, og at skolen ikke handler om å være best men om å selv å bli bedre (Pressley, 2006). Hvilken framgang elever har i løpet av et lesekurs vil være forskjellig fra elev til elev, men det må være mulig å påvise en reell framgang for alle elever. Og denne framgangen bør synliggjøres for elevene, slik at de selv får en forståelse for at de har utviklet

seg. At elevene opplever framgang, er i følge Wenche et vesentlig kjennetegn ved et godt lesekurs. Wenche synliggjorde framgang for elevene blant annet gjennom å benytte seg av en grafisk framstilling over utviklingen av lesehastigheten i dette arbeidet. Slik fikk elevene, på en tydelig og konkret måte, se at den innsatsen de hadde lagt ned i arbeidet med lesing faktisk hadde vært virkningsfull.

4.5 Evaluering

4.4.1 Presentasjon av empiri

For å følge med på elevenes leseutvikling, benyttet de fire pedagogene seg av loggføring. I loggene noterte de seg praktiske forhold som for eksempel om elevene hadde gjort det de skulle hjemme, fraværforhold eller hva de hadde arbeidet med i løpet av lesekursøkta. I tillegg gjorde de notater i forhold til elevenes leseutvikling

Jeg noterer hele tiden når jeg har lesekurs. Ja, jeg lager egentlig et skriv. Også skriver jeg litt i begynnelsen: Hvordan er ferdighetene, hva sier foreldrene, hva melder læreren, hva er behovet, hvilke observasjoner gjør jeg i første møte, og så videre. Også noterer jeg, om ikke etter hver gang, så i alle fall hver uke, hva vi har jobbet med og hvordan de forskjellige sekvensene har fungert (Berit 070312).

Dette resulterte gjerne i at de etter endt lesekurs skrev et oppsummeringsskriv, som beskrev elevens utvikling og måloppnåelse, samt hva de hadde arbeidet med og forslag til videre tiltak (Se vedlegg 7). Oppsummeringsskrivet blir sendt til både kontaktlærer og foreldre, samt at det legges i elevenes mapper. Hos Wenche foregikk dette i form av et oppsummeringsmøte, hvor hun, foreldrene og kontaktlærer deltok. I tillegg til å benytte seg av loggføring, foretok Wenche en kartlegging av elevens lesehastighet i forkant, underveis og i etterkant av lesekurset. Til dette benyttet hun lesekort fra Arbeidsprøven. Også Anita hadde flere redskaper hun benyttet seg av i overvåkingen av elevens leseutvikling. Hun hadde blant annet tatt i bruk skjemaet "Elevens leseutvikling" fra boka *God leseutvikling* av Lundberg og Herrlin (2008). På dette skjemaet noterte hun hvor elevene befant seg i begynnelsen av lesekurset, og så etter hvert hvordan de utviklet seg på de ulike områdene.

De fire forskningsdeltakerne fortalte at de vanligvis nådde målsettingen med lesekursene, men ikke alltid. Eva peker på at en årsak til dette kan være elevenes innsats:

Ja, på de fleste hvor det har blitt jobbet slik som det skulle, så har jeg i grunn det altså. (...) Det er et fåtall det ikke har hjulpet for da, men det er de som ikke har gjort det de skulle. (...) For da blir det jo heller ikke noen framgang da. Men for de fleste har det blitt det da. Det må jeg jo si (Eva 130312).

I løpet av lesekursene kunne det også være at de oppdaget at det var behov for en videre utredning av eleven i forhold til eventuelle lese- og skrivevansker:

Noen ganger kan jo et lesekurs resultere i at vi lurer på om at det kanskje er grunnlag for å utrede eleven for lese- og skrivevansker. Og at vi ser at utviklingen er sånn og sånn, men at det fortsatt er en del vansker. Så det er jo en unik mulighet for meg som spesped-lærer og da, til å få observert og jobba med den enkelte eleven og vurdere hva vi kan gjøre i fortsettelsen (Berit 070312).

De pekte videre på en rekke rammevilkår i planleggingen og gjennomføringen av lesekursene, som ville være vesentlig for at de skulle nå målsettingen med kursene. Her nevnte de forhold som: Et fast tidspunkt for når lesekursene skulle gjennomføres, et fast eller skjjerma rom, tilpasset lesemateriell, tideling av ressurser og at de som var pedagoger faktisk greide å arbeide systematisk mot å nå målsettingen for kurset. Og de fremhevet betydningen av et godt samarbeid med kontaktlærere og foreldre, motiverte elever og lærere, at elevene opplever mestring og trivsel, samt en god relasjon mellom den lesekursansvarlige og elevene. Hvis de ikke nådde målsettingen med lesekursene etter én periode, var det slik at elevene ved Arlavegen, Bravland og Eddalia skole kunne få tilbud om en ny lesekursperiode. Elevene ved Vindamoen skole fikk kun tilbud om ett lesekurs. Dersom elevene hadde behov for en videre oppfølging, foregikk dette i form av spesialundervisning eller ved at de fikk tildelt en pedagogisk styrkingsressurs:

For om de da har kommet et godt stykke på vei, men likevel trenger litt mer oppfølging. Så kan det være at de havner på den lista da. Vi har ei liste over elever som får spesialundervisning, og ei liste over elever som trenger en såkalt pedagogisk styrkingsressurs. Gråsonerlever kan de også kalles. Og da skriver vi for eksempel i etterkant av lesekurset at eleven neste år kan få to uketimer, og med mål og tiltak (Wenche 090312).

4.5.2 Drøfting

En vesentlig forutsetning for å nå målsettingen med lesekursene, er at man har oversikt over hvor elevene befinner seg i utviklingen, samt over hvordan de utvikler seg underveis. Leskursansvarlig må vite på hvilke områder elevene trenger støtte for å kunne vite hva som skal intensiveres. Gjennom å iaktta elevenes reaksjon på undervisningen (Frost, 2009; Gertsen et al. 2008), kan man øke og redusere intensiteten i den tilpassede opplæringen som elevene blir gitt. Pedagogene jeg intervjuet benyttet seg, som beskrevet ovenfor, av loggføring i sitt arbeid. De skrev daglige eller ukentlige notater om hvordan elevene utviklet seg. På denne måten kunne de holde et øye med hvordan elevene utviklet seg, og de hadde også et utgangspunkt for å kunne gi tilbakemelding til elever, foreldre og kontaktlærere. Frost (1999) foreslår at man kan føre en loggbok sammen med eleven, hvor man noterer hvilke aktiviteter som blir gjennomført og hvordan arbeidet med disse har fungert. En slik loggbok åpner for at man kan samtale med elever om både arbeidsmåter, innsats og resultater. Den er også et godt redskap i den videre planleggingen av lesekursøktene, og med tanke på planleggingen av

framtidige lesekurs, da den kan gi et innblikk i hva som fungerer og hva som ikke fungerer. I tillegg til loggføring, kan en også benytte seg av ulike kartleggingsverktøy i arbeidet med evalueringen. Wenche benyttet seg for eksempel av lesekort fra Arbeidsprøven både i forkant, underveis og i etterkant av lesekurset. På denne måten fikk hun et tydelig bilde av elevenes utvikling, samt at det ble lettere å synliggjøre utviklingen overfor elevene selv, foreldre og kontaktlærer.

Evaluering er også sentralt med tanke på måloppnåelse og eventuell videre innsats overfor elevene: I hvilken grad har man nådd målsettingen med lesekurset for den enkelte elev? Er det slik at elevene har behov for fortsatt hjelp, og hvordan bør denne hjelpen utformes? Skal de tilbys et lesekurs til, eller skal man benytte en annen form for intensivering? Bør elevene utredes for lese- og skrivevansker? Dette er spørsmål som det er etter endt lesekurs er formålstjenlig at man tar stilling til (Gertsen et al., 2008). Pedagogene gjorde dette, for eksempel når de utformet oppsummeringsskriv eller hadde oppsummeringsmøte med kontaktlærer og elevens foresatte. Ved Arlavegen, Bravland og Eddalia skole, var det slik at de elevene med behov for fortsatt støtte kunne få tilbud om en ny lesekursperiode. Hvis man velger å gjøre det slik, vil det imidlertid være vesentlig å huske at mer av det samme ikke nødvendigvis har den ønskede effekten. I denne sammenheng vil loggen som ble omtalt i forrige avsnitt, kunne være svært nyttig. Når man som lesekursansvarlig evaluerer lesekurset, bør man også evaluere sin egen rolle og den undervisningen man har gjennomført. Har undervisningen bidratt til måloppnåelse? Hvorfor/hvorfor ikke? En slik vurdering blir sentralt fordi pedagogenes kunnskaper og ferdigheter spiller en grunnleggende rolle for en god leseundervisning (Gambrell et al., 2011). Det vil videre kunne være hensiktsmessig å trekke elever og foreldre med i evalueringen, for å la dem si sin mening om hvordan de har opplevd lesekursperioden. Dette kan bidra til nyttige perspektiver i forhold til lesekurs, som igjen kan benyttes i framtidig arbeid.

Kapittel 5: Avslutning

I denne studien har målet vært å finne ut av hvordan pedagoger arbeider med lesekurs, samt å se deres arbeid i lys av relevant teori:

- *Hvordan arbeider pedagoger i barneskolen med lesekurs som har til hensikt å forbedre elevenes leseferdigheter, og i hvilken grad samsvarer dette arbeidet med teori om god leseundervisning og effektive forebyggingstiltak?*

5.1 Oppsummering av studien

Empirien som presenteres i kapittel 4, viser at de lesekursene som de fire pedagogene gjennomfører er forskjellige både med tanke på innhold, organisering og gjennomføring. Likevel mener jeg at det er en del fellestrekk mellom dem med tanke på måten de arbeider på, og hva de vektlegger i dette arbeidet. De legger vekt på at lesekursene må ta utgangspunkt i den enkelte elev og de områdene han eller hun strever med, enten det dreier seg om lesekurs for enkeltelever eller grupper. Lesekursene som ble gjennomført hadde en fast struktur, og de benytter gjentakelse på ulikt vis i sitt arbeid. På denne måten blir lesekursene forutsigbare for de elevene som deltar. Selv om lesekursene er strukturerte og forutsigbare, viser pedagogene en forståelse for at de må kunne gjøre endringer innenfor rammene for å kunne tilpasse seg rammevilkår og elevenes dagsform på best mulig måte. Mestring framstår som et sentralt begrep, og de er opptatt av å tilpasse undervisningen til elevens forutsetninger da dette er vesentlig både for elevens motivasjon og selvoppfatning. Ros og tilbakemelding på framgang er noe som brukes aktivt i arbeidet med å motivere elever til videre innsats, samt for å styrke elevenes tro på egne muligheter. Leseundervisningen som gjennomføres kan sies å være balansert da det fokuseres på både avkodings- og forståelsesprosesser. Pedagogene er bevisst det gjensidige samspillet mellom alle delferdighetene innenfor lesing, samt mellom lesing og skriving. Og de holder også et øye med elevenes utvikling underveis, og har på denne måten oversikt over om de når målsettingen med lesekursene, eller om elevene fortsatt har behov for mer hjelp på området. Samarbeid med hjemmet er også noe som fremheves som sentralt. Måten de praktisk hadde valgt å organisere lesekursene på med tanke på intensitet og varighet, og om lesekursene foregikk individuelt eller i grupper, var imidlertid ganske forskjellig. Det var også noe ulikt når i skoleløpet elevene fikk tilbud om lesekurs, men ved tre av skolene var det et tilbud til elevene på småskoletrinnet.

Det finnes ikke noe fasitsvar på hva som kjennetegner et godt lesekurs, verken når det kommer til starttidspunkt, organisering, innhold eller gjennomføring. Jeg vil likevel, med bakgrunn teori og forskning som også er presentert i denne studien, argumentere for at det er

noen tiltak som er mer effektive enn andre. Elever som strever med lesing, har gjerne behov for en mer eksplisitt, strukturert og intensiv opplæring. Forskning viser også at det vil være en fordel om denne innsatsen settes inn så tidlig som mulig, da dette øker sannsynligheten for å forebygge at varige vansker oppstår, samt at det også kan være med på å redusere de vanskene som noen elever uansett vil kunne møte (Hulme & Snowling, 2009; Høien & Lundberg, 2012). En slik tidlig innsats vil dessuten være vesentlig for å ivareta elevers motivasjon og selvpoppfatning på området, ettersom man setter inn tiltakene mens de enda har tro på en positiv utvikling. Når det kommer til intensiteten på lesekursene, kan det se ut til at lesekursøkter på 20 – 40 minutter, tre til fem ganger i uka, er det som er mest hensiktsmessig. National Reading Panel (2000) peker da også på at en økt intensitet over en kortere periode, gjerne er mer effektivt enn for eksempel en økt i uka over en lang periode. Skoler bør videre velge en organiseringsmodell som er gjennomførbar for dem, med tanke på tilgjengelige ressurser. Man bør likevel huske at en én-til-én undervisning kan være mer effektiv overfor yngre elever, og dermed være ressursbesparende i det lange løp. En idé kan være at man i første omgang gjennomfører gruppebaserte tiltak. Når man etter en tid evaluerer effekten av dette, kan man så intensivere undervisningen ytterligere for de elevene som ikke har hatt den ønskede utviklingen gjennom å tilby dem eneundervisning. På denne måten øker man intensiveringens gradvis, med utgangspunkt i elevenes behov for støtte. For å nå målsettingen med lesekursene er det ikke bare nok å øke intensiteten på leseundervisningen. Den leseundervisningen som gis, både felles på trinnene og innenfor lesekursets rammer, må være av høy kvalitet. Det vil si at den bør ta hensyn til det gjensidige forholdet mellom alle de ulike delområdene innenfor lesing, samt mellom lesing og skriving. Leseundervisningen bør altså være balansert, og fokusere både på avkoding og forståelse (Pressley, 2006). For de elevene som strever med lesing, blir også arbeid med aktiviteter som fremmer en fonemisk og fonologisk bevissthet, samt vektlegger en automatisering av bokstav-språklydforbindelse, fremhevet som sentralt i forskning (Hulme & Snowling, 2009). Videre vil et godt samarbeid med systemet rundt eleven være med på å øke sjansene for måloppnåelse. Det som er mest grunnleggende for at man skal lykkes med lesekurs er likevel at lesekursene tilpasses den enkelte elev, og at de gjennomføres av noen som har kunnskap om leseutvikling og leseundervisning.

5.2 Avsluttende kommentarer

Da dette er en studie av kun fire pedagogers arbeid, er det ikke mulig å konkludere med at de forskningsresultatene som presenteres her er gyldig for alle pedagoger i alle sammenhenger.

Dette har heller ikke vært min intensjon. Innenfor kvalitativ forskning handler det gjerne om en mer naturalistisk generalisering. Kanskje kjenner noen av forskningsrapportens lesere seg igjen i den empirien som presenteres, og kanskje kan studien bidra med nyttige perspektiver med tanke på videre arbeid med lesekurs og leseopplæring. Arbeidet med dette prosjektet har i alle fall vært med på å gi meg, som framtidig lærer og spesialpedagog, noen tanker om hva som kan være vesentlig i arbeidet med lesekurs og liknende tiltak.

Som tidligere nevnt, har forskningsprosessen vist meg at de lesekursene som arrangeres rundt omkring i skolene, er ganske forskjellige med tanke på både innhold, organisering og gjennomføring. Dette var i alle fall tilfelle for de lesekursene som ble gjennomført av de fire pedagogene jeg intervjuet. Noen hadde lagt opp lesekursene etter modeller eller prinsipper som presenteres for eksempel i hefter som *Ny start for skriftspråklig utvikling*, eller programmer som EYLP. Andre hadde utviklet egne lesekursmodeller med bakgrunn i teori, forskning og erfaring. I videre forskning kunne det derfor vært interessant å fått innsikt i de ulike lesekursene som gjennomføres i skolen, og å se på likheter og forskjeller mellom disse. I denne sammenheng ville det også vært nyttig å få mer kunnskap om hvilke lesekursmodeller som er effektive, og hvorfor de er effektive, for eksempel med hensyn til intensitet, varighet, organisering og innholdselementer. Det er ikke mulig for meg, med bakgrunn i den forskningen jeg har gjort, å si noe om effekten av de ulike lesekursene: Når pedagogene målsetter med lesekursene? Hvorfor/Hvorfor ikke? osv. Også det å forske på langtidseffekten av intensive lesekurs vil kunne være relevant for å finne ut av om slike tiltak faktisk har en varig effekt med tanke på elevenes leseferdigheter. Det er også et poeng at jeg kun har intervjuet én gruppe forskningsdeltakere. For å få en enda dypere forståelse av lesekursarbeid ville det i tillegg kunne være hensiktsmessig å samtale både med elevene som deltar, og med deres foreldre, for å høre hvordan de opplever tiltaket, for eksempel med tanke på stigmatisering, mer positive holdninger til lesing, kravene som stilles til hjemmet underveis, og lignende. På bakgrunn av en slik forskning vil det kanskje være mulig å utforme en metodisk ramme som man som pedagoger kan tenke innenfor når man planlegger, gjennomfører og evaluerer slike tiltak. Det blir likevel vesentlig å poengtere at det ikke finnes én løsning som passer for alle elever.

Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Antonio, D. & Guthrie, J.T (2008). *Reading is social: Bring peer interaction to the text*. I J.T. Guthrie (red). *Engaging adolescents in reading*, (s.49-63). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (red). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese og skriveopplæring*,(s.31-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191-215.
- Befring, E. (2008). Forebygging i en psykososial kontekst. I E. Befring & R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk* (s.170 – 192). Oslo: Cappelen Damm.
- Bru, E. (2008) Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F.E.Tønnesen, E.Bru, & E.Heiervang (red). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*, (s.135 -144). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Bråten, I. (2007) Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I.Bråten (red). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, (s.45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Chall, J.S., & Jacobs, V.A. (2003). The classic study on poor children's fourt-grade slump. *American Educator*, 27(1), s.14-15.
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth: Heinemann.
- Covington, M. V. & Omelich, C.L. (1979). The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), s.169 – 182.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2006-2007). *St.meld.nr.16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Denton, C.A., & Mathes, P.G. (2003). Intervention for struggling readers: Possibilities and challenges. I B.R. Foorman (red). *Preventing and remediating reading difficulties*, (s. 229-251). Baltimore: York Press.
- Elbro, C. (2007). Debat og innsikt 1982-2007. *Læsepedagogen*, 3, s.4-8.
- Engen, L. (2005). Kartlegging av leseferdigheter på småskoletrinnet: hvordan, hva og hvorfor. Om bruk og tolkning av "Kartleggingsprøven for lesing for 2.klasse". I S. Skjong (red). *GLSM – Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring* (s. 215-229). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Engen, L. & Andreassen., A. B. (2007). *Ny start for skriftspråklig utvikling. Når, hvem, hvorfor, hva og hvordan. Prinsipper for og ideer til individuelt tilpasset undervisningsopplegg*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2009). Å måle effekt av leseopplæringen. I J.Frost (red). *Språk- og leseveiledning – I teori og praksis*, (s.271 – 291). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J., Sørensen, P.M., Bone, W., Dolva, K.P. (2005). Leselæreprosjektet i Skedsmo 2004-2005. Effekten av lesemetodisk opplegg på årstrinn 3 for elever under kritisk grense. *Spesialpedagogikk*, 9, s.45 – 59.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), s. 93 – 99.

- Gambrell, L.B., Malloy, J.A., & Mazzone, S.A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. I L. M. Morrow & L.B. Gambrell (red). *Best practices in literacy instruction* (4.utg), (s. 11- 36). New York, London: The Guilford Press.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C.M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W.D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide.* (NCEE 2009-4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Hentet 3.mai 2012 fra: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>
- Gudmundsdóttir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (2011)(red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15 - 31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B.E., & Horn, E. (2008). Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk. I E. Befring & R.Tangen (red). *Spesialpedagogikk* (s.433 – 457). Oslo: Cappelen Damm.
- 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, s.338-358.
- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (red). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese og skriveopplæring*,(s.15 – 30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Høien, T. (2005). *Håndboka for Logos: Diagnostisering av dysleksi og andre lesevaner*. Stavanger: Logometrica.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lyon, G.R, Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), s. 1 – 14.
- Lyster, S-A., H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (red). *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*, (s. 231-251). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S-A., H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kuhn, M.R, & Rasinski, T. (2011). Best practices in fluency instruction. I L. M. Morrow & L.B. Gambrell (red). *Best practices in literacy instruction* (4.utg), (s. 276- 294). New York, London: The Guilford Press.
- Kulbrandstad, L. I., (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Midtlyngutvalget. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet 10. april 2012 fra:
<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- Mikkelsen, A. (1982). *Læsekursus: Intensiv specialundervisning af læsestaveretarderede elever*. Danmark, Horsens: Forlaget Åløkke.
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.87-101). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- 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: National Academy Press.
- Pikulski, J.J. (1994). Preventing reading failure: A review of five effective programs. *The Reading Teacher*, 48(1), s.30 -39.
- Postholm, M.B. (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, London: The Guilford Press.
- Pressley, M. Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C.C, Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. & Woo, D. (2001). *A study of effective first-grade literacy instruction. Scientific studies of reading*, 5(1), s.35 – 58.
- Rashotte, C.A., MacPhee, K., & Torgesen, J.K. (2001). The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades. *Learning Disability Quarterly*, 24, s.119 – 134.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Santa, C. (1999). *Lære å lese: En innføring i Early Steps-metoden*. Stavanger: Stiftelsen for Dysleksiforskning.
- Santa, C. & Høien, T. (1999). An assessment of Early Steps: A program for early intervention of reading problems. *Reading Research Quarterly*, 34(1), s. 54 – 79.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N.A., (2009). *Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis*. Hentet den 11.april 2012 fra:
http://www.bestevidence.org/word/strug_read_Jun_02_2010.pdf
- Spear-Swerling, L. & Sterberg, R.J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical modell of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 27(2), s. 91-103, 122.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, s.360 – 407.
- Torgesen, J.K. (1998). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*, 22(1-2), s.32 – 39.
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), s.7-26.
- Torgesen, J.K. (2004). *Preventing Early Reading Failure*. Hentet den 11.april 2012 fra:
http://www.methacton.org/cms/lib/PA01000176/Centricity/ModuleInstance/2495/Preventing_Early_Reading_Failure.pdf
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Bryant, D.P., Dickson, S., & Blozis, S.A. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 24, s.301 – 315.
- Vaughn, S., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Denton, C.A., Wanzek, J., Wexler, J., Cirino, P.T., Barth, A.E., & Romain, M.A. (2008). Response to intervention with older students with reading difficulties. *Learning and Individual Differences*, 18, s.338 – 345.

- Vellutonio, F., Scanlon, D.M., & Jancard, J. (2003). Toward distinguishing between cognitive and experimental deficits as primary sources of difficulty in learning to read A two year follow-up of difficult to remediate and readily remediated poor readers. In B.R. Foorman (Red). *Prevention and remediating reading difficulties*, s.73 – 120. Baltimore: York Press.
- Vormeland, S. (2003). En oversikt over metoder og prinsipper for grunnleggende leseopplæring. I I.Austad (red). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese og skriveopplæring*, (s.110 – 127). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wasik, B.A. & Slavin, R.E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28(2), s. 179-200.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S, (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), s.265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S., (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporart Educational Psychology*, 25(1), s.68-81.
- Wigfield, A. & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (Red). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (s. 249-272). Mahawa, New Jersey: Erlbaum.
- Yudowitch, S., Henry, L. M., & Guthrie, J.T, (2008). Self-Efficacy: Building confident readers. I J. T. Guthrie (red). *Engaging adolescents in reading*, (s.65-82). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.



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

Marit S. Samuelstuen
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.03.2012

Vår ref:29774 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29774	<i>Lesekurs - Benyttet som et tiltak for å styrke elever leseferdigheter og motivasjon for lesing.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit S. Samuelstuen</i>
<i>Student</i>	<i>Miriam Knygh</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Miriam Knygh, Klostergata 18 A, Hybel 28, 7030 TRONDHEIM

Skriftlig informasjon

Hei

Mitt navn er Miriam Knygh, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Dette semesteret skal jeg skrive masteroppgave, og i denne sammenheng leter jeg etter spesialpedagoger eller lærere som jeg kan intervju om oppgavens tematikk. Tema for oppgaven er lesekurs, og det er derfor vesentlig at de spesialpedagogene og lærerne som intervjues har erfaring med å utforme, gjennomføre og evaluere lesekurs. Det jeg lurer på, er derfor om du kunne tenke deg å stille opp for et intervju om temaet? Det er selvfølgelig frivillig å delta, og du kan trekke deg når som helst.

Intervjuet vil være på ca 1 – 2 timer, og det vil bli gjort lydopptak av dette. Et lydopptak som kun jeg vil ha tilgang til, og som vil slettes i når arbeidet med masteroppgaven er ferdig. Alle forskningsdeltakerne vil også anonymiseres i forskningsteksten. Du vil for øvrig få mulighet til å lese deler av analysene i forkant av levering, og komme med eventuelle tilbakemeldinger du måtte ha på dette. Om du er interessert, vil du også kunne få en utgave av det ferdige masterprosjektet.

Intervjuet vil omhandle lesekursets utforming, organisering og innhold, samt gjennomføringen og evalueringen av lesekurset. Hvis det er ønskelig kan jeg sende deg en liste med oversikt over tema i forkant av intervjuet. Intervjuet vil bli foretatt på et tidspunkt som passer.

Med vennlig hilsen

Miriam Knygh

Muntlig informasjon til informantene

- Lydopptak – kun jeg som har tilgang, og vil det vil bli slettet når arbeidet med masteroppgaven er ferdigstilt.
- Konfidensialitet – Kun jeg som skal ha tilgang til datamaterialet.
- Anonymitet – Forskningsdeltakerne vil anonymiseres i forskningsteksten.
- Member cheking - Mulighet for å få lese deler av oppgaven, og å komme med sine kommentarer og eventuelle tilføyinger.
- Tilbakeføring – kan få en kopi av det ferdige produktet om det er interessant.

Vedlegg 3

Intervjuguide

Bakgrunn

- Hvilken utdannelse har du?
- Hvor lang erfaring har du med å gjennomføre lesekurs?

Planlegging

- *Ansvar*
 - Hvem deltar i planleggingen av lesekurset?
 - Er lesekurset satt inn i et system? For eksempel i en lese- og skriveopplæringsplan?

- *Uttakskriterier*
 - På hvilke trinn tilbys det lesekurs?
 - Hva er uttakskriteriene for hvem som får tilbud om lesekurs?
 - Hvem er involvert i uttaksprosessen, og hva tar dere utgangspunkt i?

- *Målsetting*
 - Hva er målsetningen(e) med lesekurset?
 - Hvorfor velger dere lesekurs som tiltak for å nå denne målsettingen?
 - Hva mener du er vesentlig for at du skal lykkes med å nå målsettingen?

- *Organisering*
 - Gjennomføres lesekursene i grupper, eller med enkeltelever?
 - *Hvis grupper:* Hvordan er gruppesammensetningen?
 - Hvordan er lesekursenes intensivitet og varighet?
 - Hvor mange minutter/timer brukes på lesekurset i uka?
 - Hvor mange uker?
 - Når foregår lesekurset?
 - Hvor foregår lesekurset?

- *Innhold*
 - Hva tar du utgangspunkt i når du bestemmer innholdet i lesekurset?
 - Hvilke elementer inngår i lesekurset, og hva er hensikten med at akkurat disse elementene er valgt?
 - Hva legger du vekt på når du velger ut det lesemateriellet som brukes i lesekurset?

- Har elevene noen innflytelse på dette valget?

Informasjon til samarbeidsparter

- Hvilken informasjon får elever, foreldre og kontaktlærere/andre lærere i forkant av kurset?
- Har du noe mer du vil tilføye om planleggingen av lesekurs?

Gjennomføring

- Hvordan forløper en "vanlig" lesekursøkt?
 - Har det en fast struktur?
 - Er det noen faste innholdselementer som alltid er med?
 - Er det noen innholdselementer som gis større plass enn andre?
- Hvordan underviser du for å hjelpe elevene til å lese bedre?
- Hvordan legger du opp undervisningen for å gi elevene en opplevelse av å mestre?
- Hvordan arbeider du i forhold til:
 - Ordavkoding?
 - Leseflyt?
 - Leseforståelse?
 - Andre innholdsmomenter?
- Hvordan følger du med på elevenes utvikling underveis?
- Hvilken informasjon får elevene om lesekursets målsetning?
- Får elevene tilbakemelding om utvikling underveis?
 - Hva slags form for tilbakemelding får elevene?
 - Hvordan registreres framgang?
 - Benytter dere noe form for belønningssystem?
- Er foreldrene involvert i gjennomføringen av lesekurset?
 - Hvilken rolle spiller de?
 - Hvilke oppgaver har de?
- Har du noe mer du vil tilføye om gjennomføringen av lesekurs?

Evaluerings

- I hvilken grad opplever du at dere når målsettingen for kurset?
 - Hvordan evalueres lesekurset?
 - Hva er det som evalueres?

- Hvem er med på evalueringen?
- Hvordan opplever dere at lesekurset blir mottatt av elevene?
 - Både de som er med på lesekurs, og de som ikke er det.
- Hva inngår i etterarbeidet i etterkant av lesekurset?
 - Informasjon til elever, foreldre?
 - Rapportskriving av noe slag?

Avslutning: Hva mener du kjennetegner et godt lesekurs?

- Er det noe mer du ønsker å tilføye før vi avslutter?
- Var noen av spørsmålene utydelige/uklare/vanskelig å svare på?

Eksempler på oppfølgingsspørsmål som kan benyttes

Utdyping

- Kan du si noe mer om det?
- Hva mener du med det?
- Det var interessant, kan du fortelle mer om det?

Oppklaring

- Forstår jeg det riktig når jeg sier at...?
- Betyr det at du mener at...?

Forsker: Hva tar du utgangspunkt i når du bestemmer innholdet i lesekurset?

Berit: Det er jo elevens ... Hvor er det skoen trykker? Er det manglende bokstavkunnskap så legger jeg opp med utgangspunkt i å få drillet bokstavferdighetene. Og da har jeg ulike aktiviteter knyttet til det. Men også selvfølgelig avkodning. Men jeg har alltid et hovedfokus som kan være å bedre avkodingsferdigheter, automatisert bokstavkunnskap, leseforståelse, forskjellige ting.

Men det jeg gjør da. Sånn som jeg jobber praktisk. Det er litt stasjonsundervisning. Jeg har som regel fire ulike aktiviteter i løpet av ei økt. Det er ikke slik at vi sitter å leser og leser. Det er fire forskjellige aktiviteter. Og det betyr at jeg har ca 7,5 minutt per aktivitet før vi skifter. Og det er ganske intenst med 30 minutter en til en, så jeg synes det fungerer godt med stasjoner. En data, en lesing, en skriving og et spill. Men sant, fokus på det som eleven har behov for å øke sine leseferdigheter!

Velger innhold med utgangspunkt i det elevene har behov for å arbeide med

stasjonsundervisning med fire ulike aktiviteter (stasjoner)
- Lesing
- Skriving
- Data
- Spill

Forsker: Så du har på en måte en fast struktur på lesekursene?

Berit: Ja, alltid. Det er en fast struktur ja. Så det er veldig forutsigbart for ungene. Også har jeg bestandig det som de synes er aller morsomst til slutt. For eksempel spillet, for eksempel huskesnu. Som er ordmemory. Som går på avkodingsferdigheter og det å lære seg høyfrekvente ord.

Fast struktur betyr til forutsigbarhet for elevene.

Avslutter med den aktiviteten elevene liker best
↳ motivasjon

Forsker: Hva vektlegger du når du velger lesemateriell til lesekurset?

Berit: Alle kurs er forskjellig. Så det spørs på vansken. Noen ganger så bruker jeg teknikker fra veiledet lesing. Da bruker jeg tilpassede lesebøker. Og da tenker jeg 90% mestring og 10% utfordring. Det jeg ser er at mange av disse barna har lært seg noen strategier som gjør at de lærer seg teksten utenat veldig fort. Og da blir de ikke flinkere til å avkode ved at jeg gjør mer av det samme. Og da, hvis det er avkodingsvansker som er hovedproblemet, så bruker jeg ofte progresjonsark i lesing. Berit Vik Jonsbråten heter hun som har utviklet dem. Så på småskoletrinnet så er det enten tilpassede lesebøker eller progresjonsark i lesing.

Mestring og utfordring

Vi også tenke på hva elevene straver med og velge lesemateriell ut fra det.

Nå snakker jeg mye om avkodning og sånne ting. Men det er fordi at jeg nå jobber med lesekurs på andre og tredje trinn. Men jeg jobber jo selvfølgelig parallelt med forståelsen også, selv om det å avkode og den tekniske lesingen er hovedfokus på de jeg jobber med nå så vil det alltid være viktig å jobbe parallelt med leseforståelse.

Mye fokus på avkodning, men leseforståelse vektlegges også

Innhold
↓
tilpasset eleven

gjennomføring
↓
stasjonsundervisning

Struktur
↓
forutsigbarhet

Innhold
↓
lesemateriell

Balansert
↓
Både avkodning og forståelse

LOGG ETTER INTERVJU 09.03.12

- Tydelig engasjert

↳ Verner flere ganger at hun ser på leseluis som et viktig tiltak

↳ Smilende, virker til å være glad i arbeidet

↳ Oppstatt av mestring

↳ gjentar dette flere ganger i

løpet av intervjuet

"Det er ikke er ofte det "beste"

↳ Elevene har ikke noe i mot et

enkelt opplegg eller repetisjon

→ mestingsfølelse

↳ Det å lese elevene fremover som viktigst

Pedagogens oppgave er å ha masse material, arbeidsmaterie å benytte seg av i møte med elever

↳ elever er fastgjelt

Viktigheten av gode leseferdigheter fremmes

Kunnskap som noe positivt

Fondlogisk bevissthet

Informasjon om lesekurs – Vår 2011

Lesekurset er et individuelt og intensivt kurs for elever som strever med lesing. På Bravland skole skal primært elever på 2.trinn og 3.trinn få dette tilbudet skoleåret 2010/2011. Dette gjør vi fordi det er viktig at elevene få hjelp med å mestre lesinga på et tidlig tidspunkt.

Elevene som deltar på lesekurs får tilbud om 30 minutter intensiv lesetrening på skolen mandag, tirsdag og onsdag. Undervisninga vil bli tilpasset den enkelte elevs ferdighetsnivå. Målet med kurset er at elevene skal bedre sine leseferdigheter samt oppleve mestring og glede med lesing. Kurset varer ca 10 uker, men varigheten kan variere i forhold til elevenes leseutvikling og behov. Dette evalueres i samarbeid med foreldre og kontaktlærer.

Foreldrene er en svært viktig ressurs for at elevene som deltar på lesekurs skal lykkes. Det er ønskelig at foreldrene arbeider med lesing sammen med sitt barn ca 30 minutter daglig i kursperioden.

Jeg vil ha et møte med foreldrene i forkant av kurset, og det blir skrevet en oppsummering når lesekurset er gjennomført. Den beskriver elevens leseutvikling i perioden, og kan benyttes til å tilpasse den videre leseopplæringa. Denne oppsummeringa legges i elevens mappe.

Samarbeid med kontaktlærerne er også viktig. Både i forhold til elevenes motivasjon, og for å holde et stort læringstrykk på leseutviklinga. Lesekurset vil være et tilbud som kommer i tillegg til tilpasset leseopplæring innenfor trinnets rammer.

Lesekurset på Bravland skole er utarbeidet med utgangspunkt i Lesesenteret i Stavanger sitt hefte "Ny start for skriftspråklig utvikling". Dette er et hefte som beskriver prinsipper og gir ideer til individuelt tilpasset leseopplæring.

Hvis dere har spørsmål angående lesekurset så kan jeg treffes på telefon 77 77 77 77/99 99 99 99 eller e-mail: beritbr@google.com

Med vennlig hilsen

Berit Bredesen

Oppsummering av lesekurs for Ola Toresen – Høst 2011

Ola har i perioden uke 35 t.o.m uke 45 (2011) deltatt på et individuelt og intensivt lesekurs for elever som strever med lesing. Lesekurset har foregått i skoletiden og innbefattet ca 30 minutter lesetrening på skolen mandag, onsdag og fredag. Kurset er gjennomført i samarbeid med foreldrene og kontaktlærer. Lesinga er godt fulgt opp hjemme i kursperioden.

Da lesekurset startet var Ola usikker på mange bokstaver, og han kunne ikke trekke sammen lyder til ord. Han kunne lytte ut første lyden i ord. I kursperioden har vi derfor fokusert mye på at Ola skal få sikker bokstavkunnskap og ”knekke lesekode”. Vi har jobbet med dette på ulike måter: Magnetbokstaver, tavleskriving, dataprogrammene Aski Raski og Lexia, Huskesnu (Ordmemory), progresjonsark i lesing og lesing av småbøker med bruk av metoden veiledet lesing.

I oppstarten av kurset brukte vi nivådifferensierte småbøker i lesing. Ola lærte bøkene svært raskt utenat. Vi gikk derfor over til å bruke progresjonsark til lesetreninga. I slutten av september forsto Ola prinsippet med å dra sammen lyder til ord. Ved kursets avslutning kan Ola lese små setninger med korte lydrette ord. Dette er ennå svært krevende for han.

Kartlegging viser at han nå kan de bokstavene som er gjennomgått på 2.trinn. Han kan de fleste bokstavene, men ikke b, d, p, y, j, æ, ø, å. Det ser ut til at bokstavene b, d og p er spesielt vanskelig for Ola. Han bruker lang tid på å få sikker bokstavkunnskap. Det er viktig at det fortsatt fokuseres mye på bokstavinnlæring. Bokstavene kan godt ”overlæres” i denne prosessen.

På lesekurs har vi også skrevet en setning hver gang. Det kan se ut som om skriving er lettere for Ola enn lesing.

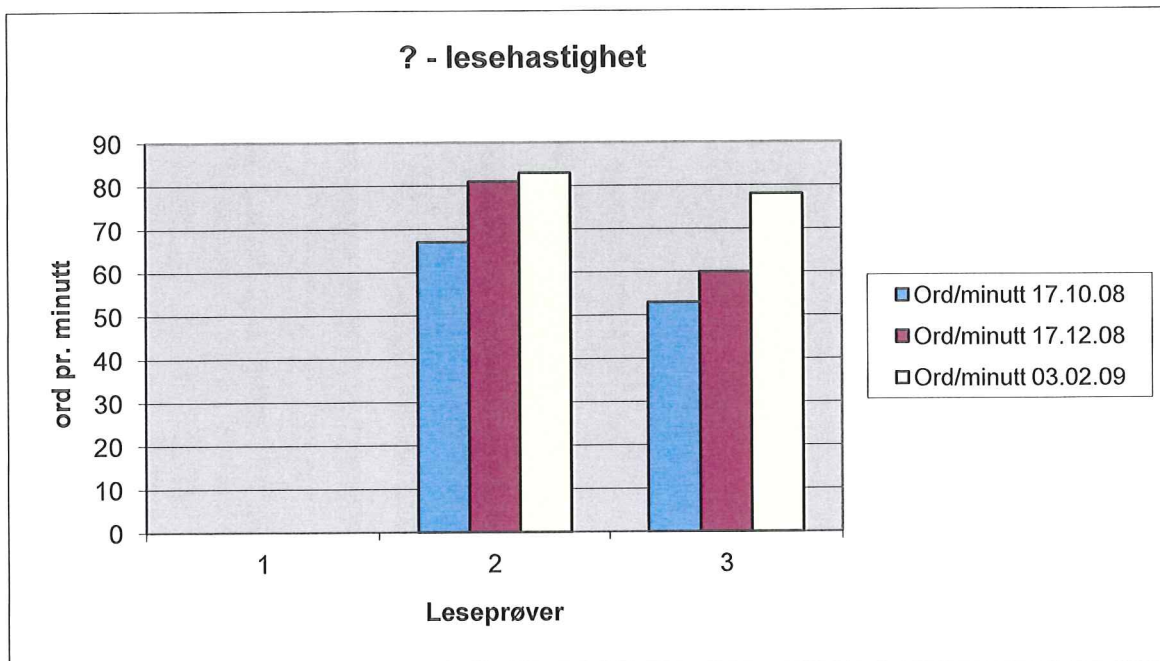
Ola har for det meste vært positiv i timene. Noen ganger har han hatt litt lav motivasjon i oppstarten, men når han er i gang så går det greit. Ola bruker mye tid og krefter på å huske bokstaver og trekke dem sammen til ord. Jeg mener det er viktig at vi følger svært nøye med på Olas leseutvikling i tiden framover. Ola må få tilpasset oppfølging av lesinga både på skolen og hjemme. I løpet av dette skoleåret bør det vurderes om Ola skal utredes i forhold til lese- og skrivevansker.

Dersom kontaktlærer og foreldrene mener det er behov, så kan Ola få tilbud om et nytt lesekurs også våren 2012.

Berit Bredesen

Lesehastighet

	Lesekort 7	Lesekort 8
Ord/minutt 17.10.08	67	53
Ord/minutt 17.12.08	81	60
Ord/minutt 03.02.09	83	78



Leselogg for: _____



= fargelegg/kryss av når ferdig lest etter hver dag

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Hørt i lesing på skolen/dato:	Kommentar fra lærer
Uke 49 Tittel på boka:	Kommentar fra foreldre: ☆	Kommentar fra foreldre: ☆	Kommentar fra foreldre: ☆	Kommentar fra foreldre: ☆		
Uke 50 Tittel på boka:	Kommentar fra foreldre: ☆	Kommentar fra foreldre: ☆	Kommentar fra foreldre: ☆	Kommentar fra foreldre: ☆		
Uke 51 Tittel på boka:	Kommentar fra foreldre: ☆	Kommentar fra foreldre: ☆	Kommentar fra foreldre: ☆	Kommentar fra foreldre: ☆		
Uke 52 Tittel på boka:	Kommentar fra foreldre: ☆					

