

# Å oppleve meistring og meining

*Ei kvalitativ undersøking om leseopplæring og lesevanskar  
på mellomsteget*

**Kari Harstad Storebø**



Masteroppgåve i tilpassa opplæring  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

Haust 2010

## Samandrag

Med masteroppgåva ønskte eg å setja fokus på eit evigaktuelt tema. Det er forska forholdsvis lite på den vidare eller andre leseopplæringa. Ordlyden på problemstillinga mi var derfor: *Korleis blir leseopplæringa tilpassa elevane med ulike lesevanskar på mellomsteget?* Eg ønskte å finna ut meir om korleis ein kartlegg elevane, kva type lesevanskar som finst og korleis ein prøver å tilpassa undervisinga. For å kunna svara på problemstillinga brukte eg ei fleirmetodisk tilnærming med intervju som hovudmetode og observasjon og tekstlesing som supplerande metodar. Før eg gjennomførte intervju, måtte eg førebu meg godt ved å skriva store delar av rapporten og tenkja nøye gjennom teori og metode før eg gjennomførte noko i praksis. Både utval, meldeskjema, informasjonsskriv, intervjuguide og prøveintervju måtte vera på plass før sjølve intervjuinga. Eg har også måtta forholde meg til forskingsetiske problemstillingar gjennom heile forskingsprosessen.

Eg intervjuar i alt fire lærarar frå to nabokommunar. Sidan eg også ønskte å gjera ei samanlikning mellom skulestruktur og/eller kommune, intervjuar eg éin lærar frå ein fådelt skule og éin lærar frå ein fulldelt skule i eine kommunen, og gjorde det same i den andre kommunen. Utsegnene frå desse informantane om lesing, lesevanskar og leseopplæring danna grunnlaget for analyse, resultat og drøfting. Eg arbeidde vidare med det innsamla datamaterialet ved å lytta til opptaka og skriva resymé av intervju. Desse måtte informantane godkjenne. Etterpå plasserte eg svara inn i eit analyseskjema for å få betre oversikt og samanlikna utsegnene i forhold til dei ulike spørsmåla. Eg brukte omtrent den same rekkjefølgja som i intervjuguiden. Eg brukte også av eit observasjonsskjema i samband med intervjuar der eg noterte fakta og inntrykk før, under og etter gjennomføringa.

I analyseprosessen skulle dei konkrete ytringane knytast opp mot teori. Eg brukte lydopptaka, resymea og analyseskjemaet for å plukka ut sitat til rapporten. I utveljingsprosessen prøvde eg å finna fram til dei utsegnene som stod for det spesielle eller generelle i forhold til resultatata. Resultata tyder på at mellomsteglærarane gjer mykje bra i forhold til å tilpassa leseopplæringa, sjølv om det alltid finst område som kan utbetrast. Informantane var einige i at lesing er ein kompleks prosess og at det er ulike årsaker til, og typar av, lesevanskar. Informantane verka også samstemde i saka om at tilpassa opplæring handlar om å oppleve

---

meining og meistring og vidare at dei grunnleggjande dugleikane er heilt sentrale i opplæringa. Lesedugleik er viktig for alle fag og viktig å meistra for livet. På mellomsteget må elevane vidareutvikla den tekniske delen av lesinga samstundes som dei i større grad må lesa for å læra. Det er likevel viktig å ta vare på leselysta og lesegleda. Informantane prøvde å tilpassa lesinga først og fremst gjennom å gje elevane enklare eller kortare tekstar.

Eg fann fleire likskapar enn skilnader hos informantane. Det som kanskje var mest ulikt, var klassesamansettinga. Dei fådelte skulane kravde meir individuelt arbeid enn på dei fulldelte skulane. Men dei fådelte skulane hadde ein fordel ved at elevane kanskje fekk tettare oppfølging sidan dei var færre elevar. Eg synest i grunn informantane var flinke til å tenkja på kva som blei gjort i forhold til leseopplæring, i staden for å bruka dei hemmande rammefaktorane som unnskyldning for kva som ikkje blei gjort. Dei samtala om tekstar, dei brukte strategiar, dei varierte lese måten og dei las mykje og i ulike sjangrar. Det verka som om det var eit godt samarbeid mellom lærarane på dei enkelte skulane i forhold til felles strategiar og satsing på leseopplæringa. Skulane hadde ein felles plan for kartlegging, og elevane og foreldra fekk tilbakemelding på leseutviklinga. Skulebiblioteka blei mykje brukt og elevane deltok i leselystaksjonar. Ein god leselærer må ha tid, tolmod, leseglede, fagkunnskap og å kunna læra godt i frå seg, ifølgje informantane. Alle informantane prøvde å gjera lesing til noko positivt for elevane. Lesevanskar blir ikkje hela over natta – ein må driva langsiktig kontinuerleg innsats for å utvikla lese dugleiken.

## Føreord

Då eg vurderte å ta vidareutdanning og oppdaga masterstudien i tilpassa opplæring, tenkte eg at det var midt i blinken for meg. Eg ønskte å lære meir om korleis ein kan tilrettelegga for ei god opplæring for alle elevar i skulen. Det tok litt tid å snevra inn tema og finna problemstilling for masteroppgåva, men eg visste tidleg at eg ville fokusera på lesing. Eg hugsar godt då eg sjølv lærte å lesa i andre klasse på barneskulen. Det var ei utruleg oppleving å forstå at bokstavane danna ord og at desse hadde ei mening. Enkelte medelevar knekte lesekode før meg, men sleit meir i seinare tid, både med lesing og skriving. Kvifor det? Me fekk jo den same opplæringa. No har eg sjølv arbeidd som lærar i nokre år og gjort meg ulike erfaringar i forhold til lesevanskar og leseopplæring. Gjennom masterprosjektet ønskte eg å vidareutvikla den teoretiske og didaktiske kunnskapen min.

Å skriva denne rapporten har vore ein tid- og energikrevjande prosess. Ikkje fordi interessa for lesing og lesevanskar har minka, men fordi det har vore slitsamt å heile tida ha noko ”hengjande” over seg ved sidan av jobb og i fritida. Men eg trur likevel at det er arbeidet med elevar som har gjort at eg har heldt ut og at eg ønskte å fullføra. Det må sjølv sagt også seiast at det har vore ein lærerik prosess. Eit viktig poeng for meg ved å ta masterutdanninga, var som sagt å lære meir om tilpassa opplæring og korleis ein kan realisera prinsippet i skulekvardagen. I arbeidet med denne oppgåva føler eg at teori har blitt meir forståeleg og handgripeleg. Eg håpar og trur at det eg har lært vil vera til nytta for andre enn berre meg sjølv. Elles så er det ikkje slik at eg no er ferdig utlært sjølv om eg avsluttar masterutdanninga med denne oppgåva. Me lærer så lenge me lever!

Det er fleire eg vil takka i samband med oppgåva. I første rekkje vil eg takka familie, venner og kollegaer som har vore tilgjengeleg for både diskusjon og frustrasjon. Elles vil eg takka rettleiar for konstruktive innspel og oppfølging, i tillegg til informantane som stilte opp og gjorde det mogleg å samla inn datamateriale til oppgåva.

Tusen takk for hjelpa!

---

# Innhald

|  |           |
|--|-----------|
| Samandrag .....                                    | 2         |
| Føreord .....                                      | 4         |
| Innhald.....                                       | 5         |
| <br>   |           |
| <b>1 INNLEIING .....</b>                           | <b>9</b>  |
| 1.1 Bakgrunn .....                                 | 9         |
| 1.2 Tema og aktualitet .....                       | 10        |
| 1.3 Problemstilling og avgrensing.....             | 12        |
| 1.4 Struktur i oppgåva .....                       | 13        |
| <br>   |           |
| <b>2 METODE .....</b>                              | <b>14</b> |
| 2.1 Ei fleirmetodisk tilnærming.....               | 14        |
| 2.2 Intervju .....                                 | 14        |
| 2.2.1 Tematisering .....                           | 14        |
| 2.2.2 Planlegging.....                             | 15        |
| 2.2.3 Intervjuing .....                            | 17        |
| 2.2.4 Transkribering .....                         | 18        |
| 2.2.5 Analyse.....                                 | 19        |
| 2.2.6 Verifisering.....                            | 20        |
| 2.2.7 Rapportering.....                            | 20        |
| 2.3 Observasjon.....                               | 20        |
| 2.4 Tekstlesing.....                               | 22        |
| 2.5 Forskingsetikk .....                           | 24        |
| <br>   |           |
| <b>3 FORSKINGSHISTORIKK KNYTT TIL LESING .....</b> | <b>27</b> |
| 3.1 Skriftspråkutvikling.....                      | 27        |
| 3.2 Tidleg leseopplæring .....                     | 27        |
| 3.3 Stadie- og utviklingsteoriar .....             | 29        |
| 3.4 Why Johnny can't read .....                    | 30        |

---

|  |    |
|--|----|
| <b>4 LESETEORETISKE POSISJONAR</b> .....                   | 31 |
| 4.1 The simple view of reading.....                        | 31 |
| 4.2 Eit utvida leseomgrep.....                             | 31 |
| 4.3 Leseprosessmodellar .....                              | 33 |
| 4.3.1 Top-down.....  | 33 |
| 4.3.2 Bottom-up .....                                      | 33 |
| 4.3.3 Interaktive modellar .....                           | 34 |
| 4.4 Lesevanskar.....                                       | 36 |
| 4.4.1 Nyare forskning kring lesevanskar.....               | 36 |
| 4.4.2 Ulike årsaker og inndelingar .....                   | 37 |
| 4.4.3 Lesaren .....  | 38 |
| 4.4.4 Teksten .....  | 40 |
| 4.4.5 Konteksten.....                                      | 40 |
| <b>5 LESETEORETISKE PRINSIPP OG OPPLÆRING</b> .....        | 41 |
| 5.1 Lovar og prinsipp for opplæringa .....                 | 41 |
| 5.2 Læringssyn .....                                       | 43 |
| 5.3 Den første og den vidare leseopplæringa.....           | 44 |
| 5.4 Læraren si rolle .....                                 | 45 |
| 5.5 Ei tilpassa leseopplæring.....                         | 47 |
| 5.5.1 Førebygging og kartlegging .....                     | 47 |
| 5.5.2 Samtale.....   | 49 |
| 5.5.3 Strategiar .....                                     | 49 |
| 5.5.4 Mangfald .....                                       | 51 |
| 5.5.5 Læringsmiljø .....                                   | 52 |
| <b>6 RESULTAT</b> .....                                    | 53 |
| 6.1 Innsamling, analyse og drøfting av datamaterialet..... | 53 |
| 6.2 Omgrepsforklaring .....                                | 56 |

---

|  |           |
|--|-----------|
| 6.2.1 Lesing og leseutvikling .....                        | 56        |
| 6.2.2 Lesevanskar .....                                    | 59        |
| 6.2.3 Læring og opplæring .....                            | 60        |
| 6.3 Tiltak på elevnivå .....                               | 65        |
| 6.3.1 Vurdering og tilbakemelding .....                    | 65        |
| 6.3.2 Lesevanskar hos elevane .....                        | 68        |
| 6.3.3 Førebygging .....                                    | 70        |
| 6.4 Tiltak på klassenivå .....                             | 71        |
| 6.4.1 Samtale og høgtlesing .....                          | 71        |
| 6.4.2 Strategibruk .....                                   | 72        |
| 6.4.3 Lesestoff .....                                      | 75        |
| 6.5 Tiltak på skulenivå og ulike samarbeidspartnarar ..... | 76        |
| 6.5.1 Læringsmiljø og rammefaktorar .....                  | 76        |
| 6.5.2 Felles strategiar .....                              | 77        |
| 6.5.3 Bibliotek .....                                      | 78        |
| 6.5.4 Foreldresamarbeid .....                              | 79        |
| 6.5.5 Samarbeid med PPT og andre .....                     | 80        |
| 6.6 Oppsummering .....                                     | 81        |
| 6.6.1 Ein god leselærer .....                              | 81        |
| 6.6.2 Realisering av tilpassa opplæring .....              | 82        |
| 6.6.3 Utdfordringar og velfungerande føretak .....         | 83        |
| <b>7 AVSLUTNING .....</b>                                  | <b>85</b> |
| 7.1 Ei samanfatting .....                                  | 85        |
| 7.2 Konklusjon .....                                       | 91        |
| 7.3 Vidare arbeid .....                                    | 92        |
| Litteratur .....   | 93        |

**VEDLEGG**

*Vedlegg 1: Svarskriv frå Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste*

*Vedlegg 2: Førespurnad/Informasjonsskriv*

*Vedlegg 3: Observasjonsskjema*

*Vedlegg 4: Intervjuguide*

*Vedlegg 5: Observasjon intervju A*

*Vedlegg 6: Observasjon intervju B*

*Vedlegg 7: Observasjon intervju C*

*Vedlegg 8: Observasjon intervju D*

*Vedlegg 9: Resymé av intervju A*

*Vedlegg 10: Resymé av intervju B*

*Vedlegg 11: Resymé av intervju C*

*Vedlegg 12: Resymé av intervju D*

*Vedlegg 13: Analyseskjema intervju*

*Vedlegg 14: Transkripsjonssystem*



---

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn

I 2006 var eg ferdig utdanna allmennlærer frå Universitetet i Stavanger og sidan har eg arbeidd vel fire år i skulen. Som nyutdanna blei eg kontaktlærer for ein 2.klasse og det var her interessa for leseopplæring starta. Skilnaden mellom elevane som hadde knekt lesekode og dei som ikkje hadde det, var stor. Dei som hadde lært seg å lesa hadde andre føresetnader for mange arbeidsoppgåver. I løpet av den fireårige allmennlærerutdanninga hadde me tre dagar med særleg fokus på begynnande lese- og skriveopplæring. Eg kjende meg derfor ikkje særleg kompetent på feltet då eg starta som nyutdanna lærar.

Sidan har eg møtt fleire elevar med lese- og skrivevanskar. Nokre har hatt dysleksi, medan andre har vore utan nokon form for diagnose. Enkelte elevar har hatt låg lesesnøggleik og dårleg flyt i lesinga, men det har også vore dei som har sust gjennom tekstar med mange lesefeil og lita innsikt i det dei les. Desse ulike problema gjer at elevane strevar med å få med seg innhaldet i tekstar og dei har ofte dårleg leseforståing.

På min noverande arbeidsstad opplevde me særskild dårlege resultat på dei nasjonale prøvane i lesing for eit par år sidan. I etterkant har leseopplæringa vore oppe til drøfting. Fleire lærarar har innrømma at trykket på den begynnande leseopplæringa var for lite for dei elevane som no går på mellomsteget. Målsetjinga til skulen i dag er at alle elevar skal læra å lesa i løpet av det første skuleåret. Det vil seia at ressursar og tiltak skal setjast inn tidleg for at elevar skal læra seg å lesa og få det beste utgangspunktet for vidare skulegang. Dette året er 14 timar i veka sett av til *Fokus på lesing*, der elevane blir organisert i lesegrupper. 1. og 2. steg har ti timar i veka, medan eg har ansvar for dei fire timane 3.-7. steg har på deling.

Det er tydeleg at kommunen og skulen ønskjer å satsa på lesing. I haust starta me med implementering av SOL (Systematisk Observasjon av Lesing) på kommunalt nivå. Eg er ein av dei som skal fungera som leserettleiar frå vår skule. Me blir då kursa av lærarar som har utvikla eit kartleggingsverktøy knytt til leseutvikling. På nyåret skal me sjølv kursa våre eigne kollegaer. I løpet av den tida eg har arbeidd som lærar har eg dagleg gjort meg erfaringar knytt til forskingsfeltet mitt, og alt tilseier at eg vil fortsetja å utvikla erfaringar og kunnskap om lesing så lenge eg arbeider i skulen.

## 1.2 Tema og aktualitet

Å kunna lesa blir rekna som ein basiskunnskap i dei fleste samfunn i dag. Me omgir oss med tekstar kvar dag – både i yrkeslivet og i fritida. For å kunna delta i den skriftlege verda, må ein vera ein funksjonell lesar. Skriftssamfunnet krev leseugleik, og ei lesande og skrivande befolkning er den viktigaste føresetnaden for utvikling (Austad, 2003). Både samfunnet og enkeltindividet har interesse av god lesekompetanse. Samfunnsperspektivet understrekar tydinga leseugleiken har for å oppretthalda og vidareutvikla det demokratiske verdigrunnlaget ved å kunna gje og ta i mot skriftleg informasjon. Lesedugleik er også viktig i forhold til økonomisk konkurransevne fordi stadig fleire yrke føreset utdanning og spesialkompetanse. Det er derfor vesentleg å ha folk med god basiskompetanse. Individperspektivet fortel at leseugleik er viktig for den enkelte samfunnsborgar sidan lesekompetanse er ein føresetnad for å kunna fungera sjølvstendig og han verkar også inn på vår eigen livskvalitet (Gabrielsen, Heber & Høyen, 2008).

Den norske skulen løftar fram lesing som ein av dei fem grunnleggjande dugleikane gjennom *Kunnskapsløftet* (Udir, 2010a). I alle fagplanane finst det læringsmål knytt til lesing. Å kunna lesa er naudsynt for å få kunnskap og kunna dra nytte av informasjon frå skrivne tekstar. Sidan tekstmengda i samfunnet generelt er aukande, er god lesekompetanse viktigare enn nokosinne og han krev kontinuerleg utvikling i møte med stadig meir avanserte tekstar. God leseugleik og god tekstforståing er ofte viktige føresetnader for læring sidan elevane i stor utstrekning bruker skrivne kjelder i skularbeidet. Skiljet mellom praktiske og teoretiske yrke er blitt meir utviska fordi arbeidslivet krev fleire kompetansar enn tidlegare, og datateknologien har ført til at me i stadig større utstrekning sjølv må utføra tenester som tidlegare blei utført av fagfolk (Roe, 2008). Leseopplæring er derfor eit av dei viktigaste ansvarsområda i skulen, og alle lærarar må medverka.

Då dei internasjonale leseundersøkingane PISA og PIRLS blei offentleggjorde i 2001 og 2003 fekk leseopplæringa i norsk skule eit kritisk søkelys retta mot seg (Roe, 2006). Undersøkingane viste korleis dei norske leseprestasjonane var i forhold til andre land me samanliknar oss med. Fleire konkrete tiltak blei sett i gong i etterkant av resultata. Eitt av desse tiltaka var den nasjonale strategiplanen *Gi rom for lesing* utvikla av Utdannings- og forskingsdepartementet. Planen hadde først og fremst som mål å få alle barn og unge til å bli meir glad i å lesa og bli flinkare til å lesa (Roe, 2008). Vidare var målsetjinga å styrka

---

lærarane sin kompetansen i leseopplæring, litteraturformidling og skulebibliotekbruk samt å auka medvite om ringverknadane av lesekompetansen (UFD, 2003, ref. Roe, 2008). I følge Iversen Kulbrandstad (2003) skulle det gjerast eit krafttak for leseopplæring med planen. Han fortalde blant anna at alle skular skulle laga ein plan for leseopplæring og lesing for alle årssteg. Vidare måtte elevane få systematisk opplæring i lesing og lesestrategiar gjennom heile skulegongen. Planen blei iverksett i 2003 og slutført i 2007.

Astrid Roe (2008) viser også til eit anna sentralt tiltak som blei sett i verk. Utdannings- og forskingsdepartementet oppretta eit nasjonalt senter for leseopplæring ved Høgskolen i Stavanger som eit element i iverksetjinga av tiltaksplanen *Gi rom for lesing*. Det nye tiltaket blei knytt til Senter for leseforskning frå 1.1.2004 samstundes som senteret fekk nytt namn: *Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning*. Lesesenteret fungerer som eit landsdekkande kompetansesenter for lese- og skrivevanskar. Senteret arbeider med utdanning og forskning i spesialpedagogikk og lesevitenskap, i tillegg til leseopplæring og leseutvikling. Senteret har også ansvar for dei nasjonale prøvane i lesing på femte trinn. Nettopp dei nasjonale prøvane og *Kunnskapsløftet* sitt fokus på lesing kan også bli sett på som tiltak som skulle setja lesing på dagsordenen.

I 2006 blei PISA- og PIRLS-undersøkinga gjennomført for tredje og andre gong. Då resultata blei offentleggjorte i 2007, var det ingen framgang å spora, snarare det motsette når det gjaldt PISA. Norske skulepolitikarar tok desse resultata alvorleg, og i januar 2008 tildelte Regjeringa ekstra midlar til leseopplæringstiltak i grunnskulen (Roe, 2008). Frå 2010 skal ein milliard kroner brukast til ein tiltakspakke som blant anna omfattar lærarkvalifisering, vidareutvikling av kartleggingsverktøy og auking i timetal i lesing på dei lågaste klassetrinna. Tiltaket må sjåast i lys av dei svake resultata som norske skuleelevar har oppnådd i ulike internasjonale leseundersøkingar (Gabrielsen et al., 2008).

Gabrielsen (2003) hevdar fleire leseforskarar har uttrykt bekymring for at den dramatiske auken i informasjonsmengd kanskje inneber at samfunnets "lesekrav" har auka raskare enn befolkninga sin lesedugleik. Historisk sett har lesedugleik vore ein kompetanse ein har eller ikkje har. I dag snakkar ein gjerne heller om å ha ein funksjonell lesedugleik, som blir vurdert i forhold til dei "lesekrava" som samfunnet rundt ein stiller. Det er ikkje lenger godt nok å berre kunna avkoda bokstavane. Me må kunna tolka, reflektera og lesa tekstar kritisk.

### 1.3 Problemstilling og avgrensing

Interessera mi for leseopplæring er stor fordi lesing er ein viktig del av skulegongen og ikkje minst viktig å meistra for livet. Lesekompetanse er såleis ein nøkkel til meistring. I den første leseopplæringa er målet at elevane skal læra seg å lesa i teknisk forstand, dei skal ”knekkja lesekode” (Roe, 2008). Men korleis kan ein leggja til rette for at elevane vidareutviklar lese-dugleiken? I masterprosjektet ønskte eg å sjå nærmare på korleis ein arbeider med lesing blant elevar med ulike lesevanskar på mellomsteget. Problemstillinga mi lyder derfor:

*Korleis blir leseopplæringa tilpassa elevar med ulike lesevanskar på mellomsteget?*

Målet var å finna ut meir om korleis ein oppdagar og kartlegg elevar med lesevanskar, kva for typar lesevanskar som finst og korleis ein kan tilpassa leseopplæringa til desse elevane. Eg ønskte å få innsyn i kva andre lærarar gjer for å få elevane engasjert i lesing, om dei øver på enkelte deldugleikar og om dei underviser i strategiar. Lessevanskar og leseopplæring er eit omfattande emne. Tid og omfang gjorde at eg måtte avgrensa prosjektet. Derfor går eg ikkje særleg inn på den første leseopplæringa, og eg fokuserer heller ikkje mykje på skrivning, sjølv om alle språklege aktivitetar er viktige for leseutviklinga hos den enkelte (Ofte dal, 2003).

For tida arbeider eg på mellomsteget der det finst fleire elevar med ulike lesevanskar. Det var grunnen til valet av problemstilling. Det finst lite forskingsbasert kunnskap om korleis undervising i lesing blir organisert på mellom- og ungdomstrinnet i norsk skule, og om kva denne undervisinga inneheld (Iversen Kulbrandstad, 2003). Å forska på eit område som ikkje er så grundig undersøkt, gjorde det ekstra interessant. I mai 2010 deltok eg på den nasjonale konferansen i lesing i regi av Lesesenteret. Då fekk eg høyra om *The fourth-grade slump* (Sweet & Snow, 2003 ref. i McNamara, Floyd, Best & Louwerse, 2004) for første gong. Uttrykket kjem av at det ser ut til å oppstå ein kritisk periode i elevane si leseutvikling kring fjerde klasse. Elevane blir då i større grad enn tidlegare utfordra til å lesa for å læra og dei møter stadig meir krevjande fagtekstar. Fagbøker har andre kunnskapskrav enn skjønnlitterære bøker, og ein elev som har få vanskar med å lesa ein narrativ tekst kan plutsleg ha store vanskar med å lesa ein saktekst. Då er det ikkje avkodingsdugleikane det skortar på, men heller bakgrunnskunnskapane (McNamara et al., 2004). Lesing er altså ein kompleks prosess og gjennom masterprosjektet håpa eg å finna ut meir om korleis ein på best mogleg måte kan tilpassa leseopplæringa når fagspråket stadig blir meir spesialisert.

---

## 1.4 Struktur i oppgåva

Eg har no sagt noko om bakgrunnen min, tema og aktualitet, problemstilling og avgrensing. Vidare i oppgåva vil eg først gjera greie for metodebruken. Eg har brukt ei fleirmetodisk tilnærming der intervju er hovudmetode. Dei ulike stadia i prosjektet blir lagt fram før eg går inn på dei supplerande metodane observasjon og tekstlesing. Metodekapittelet blir avslutta med ei drøfting av etiske problemstillingar i forskingsprosessen.

Den teoretiske bakgrunnen i forhold til tema blir lagt fram i dei tre påfølgjande kapitla. I kapittel 3 ser eg på forskingshistorikk kring lesing. Først tar eg føre meg samsvaret mellom individuell staveutvikling og historisk skriftspråkutvikling. Vidare går eg inn på tidleg leseopplæring før eg gjer greie for fire sentrale stadiemodellar for leseutvikling. Sist i kapittelet fortel eg om korleis Rudolf Flesch aktualiserte lesevanskar på 50-talet.

Kapittel 4 handlar om nyare forskning på lesing og lesevanskar. Eg ser på ulike definisjonar kring lesing og gjer greie for mi eiga oppfatning av omgrepet. Vidare tar eg føre meg tre ulike teoriar om leseprosessen: top-down, bottom-up og interaktive modellar. Sistnemnde blir behandla mest inngående. Kapittelet blir avslutta med ei utgreiing om ulike inndelingar av og årsaker til lesevanskar.

Eg tar først føre meg ulike lovar og prinsipp som gjeld for opplæringa i kapittel 5, før eg går inn på læringsomgrepet. Vidare gjer eg greie for den første og den andre leseopplæringa og ser på læraren si rolle i leseopplæringa. Eg avsluttar det teoretiske grunnlaget med å fortelja kva ein kan gjera for å prøva å tilpassa leseopplæringa for elevar på mellomsteget.

Resultata av undersøkingane mine presenterer eg i kapittel 6. Eg drøfter resultata undervegs og bruker omtrent same oppsett som i intervjuguiden. Derfor ser eg på omgrepsforklaringane til informantane før eg går inn på tiltak på elevnivå, klassenivå, skulenivå og ulike samarbeidspartnarar. Til sist kjem ei oppsummering i forhold til kva kvalitetar informantane meiner ein god leselærer har, korleis dei prøver å tilpassa leseopplæringa og kva utfordringar og velfungerande føretak som finst. I kapittel 7 prøver eg å samanfatta rapporten og komma fram til ein konklusjon før eg seier noko om vidare arbeid.

## 2 Metode

### 2.1 Ei fleirmetodisk tilnærming

I dette kapitlet vil eg gjera greie for metodebruk og diskutera mi eiga rolle som forskar. Masteroppgåva mi tek utgangspunkt i norskfaget og tilpassa opplæring. Språk blir rekna til humaniora, og det er derfor humanistisk forskning eg driv med. Elles ber forskinga preg av å vera kvalitativ sidan eg har vald å samla utdjupande svar frå nokre få informantar. Kvalitativ forskning handlar om å finna essensielle trekk som skal hjelpa oss å forstå menneska (Thagaard, 1998). I forskingsprosjektet har eg vald å triangulera fordi eg trur at grunnlaget for forskinga blir betre ved å bruka ei fleirmetodisk tilnærming. I følgje Larsen (2007) har alle metodar sine svakheiter, og ved å bruka fleire, kan svakheiter ved den eine oppvegast av styrken ved den andre. Eg har brukt intervju som hovudmetode og observasjon og tekstlesing som supplerande metodar i forskingsprosjektet mitt.

### 2.2 Intervju

Eit forskingsintervju er ein profesjonell samtale med eit viss føremål og struktur, der forskaren definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskaren vel eit tema som skal studerast og deretter må han gjera greie for prosessen i prosjektet slik at andre kan følgja han og stilla kritiske spørsmål undervegs (Dalen, 2004). I følgje Kvale & Brinkmann (2009) kan intervjuundersøkinga delast inn i sju stadium: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analyse, verifisering og rapportering. Eg bruker denne sjuledda framgangsmåten når eg no skal ta føre meg metodebruken i studia mi.

#### 2.2.1 Tematisering

I tematiseringsstadiet skal forskaren klargjera føremålet med intervjuundersøkinga. Når dette er klarlagt, kan ein bestemma korleis ein vil innhenta kunnskap om temaet. Forskaren si føreforståing er drivkrafta i forskinga (Kvale & Brinkmann, 2009). I forskingsprosjektet mitt var føremålet styrande for val av metode. Eg har gjort meg erfaringar med elevar som har ulike typar lesevanskar dei åra eg har arbeidd som lærar. Gjennom forskingsprosjektet ønskte eg å finna ut korleis ein kan tilpassa leseopplæringa best mogleg for elevane på mellomsteget. Fleire framgangsmåtar var aktuelle i forhold til å undersøka lesevanskar og leseopplæring på mellomsteget. Lenge tenkte eg å gjennomføra ei spørjeundersøking blant

---

lærarar i tillegg til strukturert observasjon av elevar, men på grunn av tid og praktisk gjennomføring gjekk eg bort ifrå den tilnærminga. Eg valde å bruka intervju som hovudmetode fordi det var ein metode eg kjende til at andre hadde brukt og som eg følte meg komfortabel med. I tillegg blei observasjon og tekstlesing ein del av metodebruken då eg skulle undersøkje tema og innhenta teoretisk og didaktisk kunnskap.

### **2.2.2 Planlegging**

Etter tematiseringa kjem planlegginga. I følgje Kvale & Brinkmann (2009) må ein ta omsyn til alle sju stadia når ein skal planleggja ein studie. Forskaren må ha god kjennskap til tema i undersøkinga og konteksten for å kunna bruka metoden rett. Eg måtte førebu meg godt i forhold til teori og metode før eg gjennomførte intervju. Eg måtte lesa faglitteratur og skriva store delar av rapporten før eg kunne gjera noko i praksis. Også utval, meldeskjema, informasjonsskriv, intervjuguide, observasjonsskjema og prøveintervju måtte vera på plass før sjølve intervjuinga.

Eit utval må representera informantar som har relevante og tilgjengelege eigenskapar i forhold til problemstillinga som skal undersøkast (Thagaard, 1998). Ein bør gjera eksplisitt greie for kva for nokre kriterium som er brukt for utveljing av informantane og kvifor desse kriteria er sett (Dalen, 2004). Eg håpar at lærarane som har deltatt i undersøkinga er typiske representantar for korleis mellomsteglærarar opplever lesevanskar og korleis dei tilrettelegg leseopplæring for desse elevane. Elles valde eg å intervju fire lærarar frå to forskjellige kommunar. To av desse arbeidde på fådelte skular og to arbeidde på fulldelte skular. Kriteria for informantane var altså lærarar som arbeidde med leseopplæring på anten ein fulldelt eller fådelt skule i ein av kommunane. Eg gjorde utvalet slik for å prøva å finna likskapar og skilnader mellom skulestruktur og/eller kommune. Dessutan var det få fulldelte skular i den eine kommunen medan det var få fådelte skular i den andre, og det blei derfor ei naturleg innsnevring i utvalet. I følgje Kvale & Brinkmann (2009) er talet på informantar avhengig av føremålet med studia. Utvalet mitt er lite, men i ein kvalitativ studie bør ikkje utvalet vera for stort sidan det er ein tidkrevjande prosess å omarbeida materialet (Dalen, 2004).

”Enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personer, må sende inn et utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knytt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD)” (Dalen, 2004, s.111). Elektronisk meldeskjema for Personvernombudet

for forskning ble sendt til NSD 16.april 2010. I ein e-post frå NSD 19.april blei eg beden om å senda inn utkast til informasjonsskriv/samtykkeskjema samt prosjektplan og ei oversikt på kva for nokre opplysingar som ville bli samla inn. Eg gav ei tilbakemelding med denne informasjonen 21.april. Sidan blei eg oppringt frå NSD fordi dei ønskte kopi av observasjonsskjema og kopi av informasjonsskriv til føresette. Då måtte eg forklara at eg hadde endra metoden etter at eg hadde fått godkjend prosjektplanen, men valde likevel å senda planen til dei i og med at det var denne rettleiar hadde godkjend. I kvalitative studiar er det mogleg å avvika frå planen slik den blei skissert på førehand (Dalen, 2004). I brev frå NSD datert 3.mai fekk eg beskjed om at prosjektet kunne gjennomførast, men at samtykkeerklæringa i informasjonsskrivet blei endra slik at det berre var dei som ønskte å delta som trong å gje tilbakemelding.

Dalen (2004) hevdar at det vil vera behov for å utarbeida ein intervjuguide i alle prosjekt som bruker intervju som metode. I intervjuguiden min valde eg å først laga ein liten introduksjon der eg forklarte føremålet med intervjuet, korleis anonymitetsbeskyttelsen ville bli overheldt og gongen i intervjuet. Dalen (2004) meiner at dei innleiande spørsmåla bør vera av ein slik art at dei får informanten til å føla seg vel og avslappa. Eg utforma dei første spørsmåla i intervjuguiden slik at informanten fekk presentera seg sjølv ved å fortelja om utdanning og arbeidserfaring. Etterpå ville eg informanten skulle forklara eller definera ulike omgrep knytt til lesing og opplæring. Vidare handla spørsmåla om praksis kring leseopplæring og eg delte då spørsmåla inn i kategoriar som eg synest var naturleg i forhold til framdrift i intervjuet. Det var likevel glidande overgongar. Eg starta med elevnivå, gjekk vidare til klassenivå, og til sist skulenivå og samarbeidspartnarar. Mot slutten handla spørsmåla igjen meir om generelle forhold (Dalen, 2004), og eg ville informantane skulle trekkja trådane saman i oppsummeringssørsmåla. Til sist fekk også informantane høve til å kommentera intervjusituasjonen. Thagaard (1998) fortel at fordelene med intervju som metode, er at ein har høve til å vera fleksibel, bruka oppleiingssørsmål eller omformulering av spørsmål viss det stoppar opp i intervjusituasjonen. Likevel er det viktig å arbeida grundig med spørsmåla som inngår i intervjuguiden sidan datamaterialet vil bestå av det informantane fortel (Dalen, 2004). Eg prøvde å omsetja problemstillinga mi til konkrete underliggjande spørsmål slik at informantane skulle kunna svara på forståelege og ”gode” spørsmål knytt til leseopplæring og lesevanskar i skulen.



---

For å få informantar til å stilla opp til intervju, måtte eg senda eit informasjonsskriv per post til skulane. I dette klargjorde eg føremålet med undersøkingane og hovudtrekka i prosjektet. Dette gjorde eg fordi informantane skulle kunne vurdere fordelar/ulempar med å delta. Eg prøvde å utforma informasjonsskrivet slik at det var lett å forstå og samtykkeerklæringa var også vove inn i skrivet slik at informanten kunne gje uttrykk for om han/ho samtykka til å delta (Dalen, 2004). Etter å sendt ut førespurnadane, måtte eg ta nokre telefonar for å avtala nærmare kring intervjugjennomføringa med informantane.

Eg gjorde prøveintervju for å testa ut intervjuguiden og prøva meg sjølv som intervjuar. I tillegg fekk eg testa det tekniske utstyret. Dette må gjerast i ein kvalitativ intervjustudie (Dalen, 2004). Eg gjorde prøveintervju med eit familiemedlem med lærarbakgrunn. Sidan eg kjenner personen eg gjorde prøveintervju med, blei det litt uformelt. Likevel var det ein fordel fordi eg då fekk ærlege kommentarar i forhold til spørsmålsguiden og oppdaga sjølv at eg måtte gjera enkelte presiseringar og omformulera enkelte spørsmål. Eg måtte også endra og flytta på nokre spørsmål for å få meir naturlege overgongar og flyt i intervjuet. Dalen (2004) fortel at føremålet med prøveintervju er å få tilbakemelding på spørsmålsutforminga og eigen veremåte i intervjusituasjonen. Det var nyttig å gjera prøveintervju og eg kunne også redigera intervjuguiden etter tilbakemeldingane. Diktafonen viste seg å vera grei i bruk sidan menyen var enkel og lyden var god. Eg utarbeidde også eit observasjonsskjema som eg testa ut under prøveintervjuet. Dette omtalar eg nærmare i neste kapittel.

### **2.2.3 Intervjuing**

I følge Dalen (2004) kan forskaren aldri vera heilt førebudd på den situasjonen som møter vedkommande når eit intervju skal gjennomførast. Den innleiande fasen er avgjerande for kor vellykka intervjuet blir. Eg valde derfor å starta intervjuet med å fortelja om meg sjølv og føremålet med intervjuet sjølv om informantane hadde fått skriftleg informasjon på førehand i tillegg til å ha snakka med dei per telefon. Det var viktig for meg å få understreka at eg var glad for at dei stilte opp, og at deltakinga var frivillig. På bakgrunn av tilbakemeldingane frå prøveintervjuet hadde eg tenkt mykje over eiga åtferd som intervjuar. I følge Kvale & Brinkmann (2009) er intervjuaren det viktigaste elementet i intervjuundersøkinga. Forskaren kontrollerer intervjuet med spørsmåla sine og stiller oppfølgingsspørsmål for å styra gongen i intervjuet. I prøveintervjuet brukte eg litt vel mange leiande oppfølgingsspørsmål, så det var viktig for meg å forsøka å vera meir "nøytral" under dei verkelege intervjuet.

Eg starta intervjuet med å forklara føremålet med intervjuet og antyda kva eg var interessert i å få vita noko om. Det var viktig for meg å presisera at eg ikkje var ute etter å kritisera eller døma informantane sine meiningar, metodar eller tiltak i forhold til lesing og lesevanskar. Elles informerte eg om korleis anonymitetsvernet vil bli ivaretatt og at eg ville skriva eit resymé i etterkant som eg ville informantane skulle lesa gjennom og godkjenna. Til sist fortalde eg kort om korleis gongen i intervjuet ville bli.

I eit forskingsintervju er det viktig at ein visar ei genuin interesse for det informantane fortel (Dalen, 2004). Eg prøvde å visa ei slik interesse ved blikk, nonverbal kommunikasjon og sjølvstøtt også gjennom verbale kommentarar. Eg spurde av og til informantane om eg hadde forstått rett ved å gjenta svaret eller omformulera det. Når ein forsøker å få ei slik klargjering bruker ein det Kvale & Brinkmann (2009) kallar fortolkande spørsmål. Av og til venta eg litt før eg stilte neste spørsmål for at informantane skulle få ein pause til å tenkja seg litt om og reflektera over spørsmålet. Togn kan vera eit verkemiddel for å koma vidare i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Eg heldt meg mest mogleg til spørsmåla i intervjuguiden, men måtte av og til omformulera eller gjenta spørsmålet for å få svar. Eit par gongar gløymde eg spørsmål fordi det blei litt hopping i intervjuet på bakgrunn av svara til informantane. Eg kunne også sløyfa nokre spørsmål fordi informantane allereie hadde svara på det i eit anna. Det var også viktig å få til ein avsluttande samtale etter intervjuet var gjennomført (Dalen, 2004). Dette var med på å gjera situasjonen meir avslappa, men også for å informera om den vidare gongen i prosjektet. Sidan eg har same yrke som dei eg intervjuar, blei det som regel til at me diskuterte lærarkvardagen.

#### **2.2.4 Transkribering**

Når intervjuinga er over, kan transkriberinga starta. Transkriberinga er med på å strukturera datamaterialet slik at det blir lettare å få oversikt over det (Kvale & Brinkmann, 2009). Eg valde å skriva eit resymé av kvart intervju for å oppsummera det som kom fram i intervjuet. Etterpå bad eg dei einskilde informantane lesa gjennom resymeet og kommentera eller godkjenna det ved å underteikna. I etterkant plasserte eg informasjonen frå intervjuet over i eit analyseskjema for å få oversikt og samanlikna svara. På grunn av tid, omfang og råd frå rettleiar, brukte eg berre nokre utvalde sitat direkte i rapporten. Eg hadde likevel intervjuet tilgjengeleg som lydfile heile tida, og gjekk gjennom desse mange gongar før eg plukka ut informasjonen eg valde å bruka i rapporten.

---

### 2.2.5 Analyse

I analyseprosessen skal dei konkrete ytringane få teoritilknytning. "Det dreier seg om å "løfte" materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå" (Dalen, 2004, s. 66). Når me skal omgjera tale til tekst, gjer me ulike tolkingar av omgrep. Gjennom heile intervjuprosessen må forskaren analysere og tolke utsegner og signal som dukkar opp i samtale med informantane. Utsegner må tolkast som ein del av ein heilskap for å gje mening. "En kontekst som ytre sett omfatter de samme forholdene, kan oppleves forskjellig av ulike individer" (Johnsen, 2006, s.123). Den hermeneutiske spiralen forklarar korleis mine erfaringar og forventingar påverkar forståing og mening (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analyseprosessen startar allereie i intervjufasen der forskaren observerer. Det er viktig å skriva ned desse observasjonane og refleksjonane ein måtte ha (Dalen, 2004). Då eg starta å utvikla intervjuguiden, tenkte eg gjennom korleis informantane kunne komma til å tolka dei ulike spørsmålsformuleringane og kva slags reaksjonar eller svar eg truleg ville få. Eg fekk testa dette ut i prøveintervjua. Vidare fekk eg eit visst inntrykk av informantane i forkant av intervjua gjennom telefonsamtalar. Under intervjua hadde eg eit observasjonsskjema der eg skreiv ned ytre fakta samt eigne inntrykk av intervjusituasjonen.

I ein intervjustudie utgjer informantane sine utsegner i form av sitat den eigentlege empirien. Dette er kjernen i *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967, ref. i Dalen, 2004). Teoriane som blir utvikla, skal vera utleia frå det empiriske datagrunnlaget. Derfor er det spesielt viktig korleis me arbeider med sitata gjennom utveljing og framstilling. Eg har prøvd å leita etter sitat som fangar opp det essensielle, og sitat som kan stå som døme for mange. Eg har også tatt med nokre sjeldne som eg meinte var av betydning (Dalen, 2004). Ein bør unngå for mange eller for lange sitat (Brekke, 2010b). Sidan eg valde å skriva resymé av intervjua, har eg ikkje skrive ned alle replikkar. Både i resymea, i analyseskjemaet og som sitat i rapporten har eg gjerne omformulert setningar eller brukt andre ord enn dei informantane har brukt. Dette har eg gjort for å gjera talen meir skriftleg, og ikkje for å framstilla utsegnene på ein annan måte enn det informantane har meint. Når me snakkar, bruker me gjerne mange småord, og me fullfører gjerne ikkje ein setning før me startar på ein ny. Eg har brukt mykje tid på å plukka ut utsegnene som eg meiner best viser likskapar og skilnader i datamateriale. Teorigrunnlaget fungerer som støtte fram mot intervjuguiden og som forsterking av resultatata (Johnsen, 2006). Eg håpar eg har klart å underbyggja teori gjennom resultatata og omvendt.

### **2.2.6 Verifisering**

Før me kan formidla funna våre til omverda, må intervjuundersøkinga verifiserast (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom heile forskingsprosessen har eg måtta tenkja gjennom etiske problemstillingar. Eg avsluttar metodekapitlet med å forklara og gjera greie for validitet, reliabilitet og relevans gjennom metodetilnærminga.

### **2.2.7 Rapportering**

Funna i undersøkinga og metodebruken skal formidlast i ei form som overheld vitenskaplege kriterium, tek omsyn til dei etiske sidene ved undersøkinga, og resulterer i eit leseleg produkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Før, under og etter sjølve gjennomføringa av undersøkingane, har eg skrive på denne oppgåva eller rapporten. Eg omtalar tekstlesing og kjeldekritikk seinare i kapitlet. I forkant av undersøkingane måtte eg førebu meg nøye i forhold til tema og metodetilnærming og derfor hadde eg skrive mykje av det som står i teorikapitla og metodekapitlet før sjølve intervju blei gjennomført. Eg hadde også notert noko i analyse- og drøftingskapitlet. Men det var først etter intervju var gjennomført at eg verkeleg skreiv noko om resultat, konklusjon og vidare arbeid. I rapporten må eg presentera teori og resultat på ein sakleg og gjennomtenkt måte. Eg har måtta forholde meg til dei forskningsetiske retningslinjene som gjeld i kvalitativ forskning og også dei krava som utdanningsinstitusjonen har bestemt at rapporten skal følgja. Rettleiar har kome med innspel undervegs og eg har stadig måtte endra på oppsett og formuleringar.

## **3.3 Observasjon**

Eg brukte observasjon som supplerande metode i prosjektet mitt. Det gjorde eg fordi kommunikasjon føregår også nonverbalt og konteksten er ein del av undersøkingane. Ein kan bruka observasjon som vitenskapleg tilnærming for innhenting av informasjon. Vedeler (2000) definerer observasjon som ”systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre” (s. 9). Observasjon handlar også om å ordna og tolka observasjonane (Vedeler, 2000). Dette gjorde eg ved å bruka eit observasjonsskjema der eg på førehand hadde bestemt kva som skulle observerast. Eg valde vekk videoopptak fordi eg veit at eg sjølv ville følt meg ukomfortabel med å bli filma. Dessutan var eg først og fremst ute etter å innhenta datamateriale gjennom ytringar.

---

I undersøkingane mine var informantane klare over at dei blei observert, og observasjonen var derfor open. Eg hadde på førehand bestemt meg for korleis eg skulle registrera observasjonane. Innsamlingsteknikken bestod av eit forholdsvis ope notatskjema, men med visse rammer (Næss, 2006). Nokre av observasjonane var meir faktaprega (skulestruktur, romtilhøve, tidsbruk), men eg noterte også personlege inntrykk sidan skildringane også bør bestå av reflektert informasjon – forskaren sine personlege tolkingar (Vedeler, 2000). Eg noterte derfor førsteinntrykk, spesielle hendingar og heilskapsinntrykk. Etter prøveintervjuet justerte eg observasjonsskjemaet litt. Eg registrerte, analyserte og tolka observasjonane i forkant, undervegs og i etterkant av intervjuet. Eg skreiv stikkord før og etter intervjuet. Under intervjuet noterte eg lite. Dette var fordi eg ville helda fokus og mest mogleg blikkontakt med informanten. I etterkant skreiv eg meir utfyllande i dei opne kategoriane i skjemaet og førte dette inn på data.

I observasjonsforskning er observatøren si rolle av særleg tyding, ikkje minst i samband med spørsmål om ein kan stola på resultata og konklusjonane i undersøkinga (Vedeler, 2000). Under observasjonen var eg deltakande, og ikkje passiv tilskodar. Eiga deltaking kan ha påverka resultata (Gjøsund & Huseby, 2005). Det eg har sagt eller gjort, eller ikkje sagt og gjort, kan ha påverka informantane. Faktorar ved meg sjølv som kjønn, alder, geografisk, sosial og etnisk bakgrunn, ideologi, haldningar og motiv kan spela inn i observasjonane. Eigen fagleg tyngde kan også verka inn på og forstyrre observasjonen. Observasjonane mine er ingen eksakt representasjon av røyndomen, men det er vesentleg for kvaliteten av observasjonane at eg er klar over dei forholda som kan verka inn på situasjonen og prøva å nøytralisera dei (Næss, 2006). Eg var klar over at faktorar ved meg sjølv og andre kunne påverka observasjonen fordi "forskning er ingen objektiv prosess i den forstand at den kan si seg fri fra subjektive innslag" (Næss, 2006, s. 92). Johnsen (2006) seier at undersøkingar med utgangspunkt ei medvite føreforståing verken fører til ein subjektiv tolkingsrelativitet eller ein absolutt objektiv kunnskap.

På den andre sida forska eg på eit område som eg sjølv møter kvar dag ved at eg deler same yrke som informantane. Det gjer at eg kanskje lettare forstod korleis dei svara på spørsmåla enn kva ein forskar frå ein annan fagdisiplin ville ha gjort. Aktiv deltaking er ein fordel når ein forskar på eigen yrkespraksis. Ingen kjenner problema betre enn dei som arbeider i eit yrke, og forskinga kan vera med på å endra praksis (Fuglseth, 2006).

## 2.4 Tekstlesing

Eg har omtala intervju som hovudmetode i prosjektet med observasjon som supplerande metode. I tillegg har eg også brukt mykje tid på tekstarbeid – både når eg har samla informasjon og skrive rapporten. Eg synest at det var særst vanskeleg å finna god, relevant litteratur i oppstartsfasen av masteroppgåva for det finst eit hav av artiklar og bøker om lesing og lesevanskar. ”De store tekstmengdene kommer gjerne som en overraskelse på den utrente forsker” (Brekke, 2006a, s.13). Eg kjende meg igjen i dette. Etter å ha lese litt, fann eg at fleire artiklar fortalde mykje det same, men dei brukte gjerne ulike ord og hadde ulike innfallsvinklar til tema. Rettleiar har også tipsa om forskjelleg litteratur undervegs i forhold til kva artiklar og forfattarar som han ser på som sentrale innanfor tema. Det seier seg sjølv at eg som student ikkje er i stand til å ha eit heilt og fullt overblikk over forskingsfeltet mitt, men eg håpar likevel at eg har klart å plukka ut litteratur som er relevant og påliteleg. ”Kva som er gode kjelder, og kva som er god bruk eller gode tolkingar, er sjølvstakt grunnlag for debatt” (Fuglseth, 2006, s. 80).

I følgje Kjeldstadli (1992) referert i Fuglseth (2006) finst det tre tommelfingerreglar for vurdering av historiske kjelder (fastfrosne objektiverte uttrykk). Den første går ut på å vurderer teksten. Me les innhaldet og vurderer om det er logisk konsistent. Det kan vera lurt å ha ein sunn skepsis til informantane (Fuglseth, 2006). I starten av oppgåva tok eg nok mykje av det eg las om lesing og lesevanskar for å vera rett måte å framstilla det på. Men etter kvart som eg oppdaga at det til dømes var mange måtar å definera og kategorisera lesevanskar på, begynte eg å bli meir skeptisk til nokre kjelder. Innspel frå rettleiaren fekk meg også til å vurderer bruken av enkelte forfattarar. Sidan oppgåva blei meir definert ettersom eg arbeidde med ho, var det også enklare å leita etter artiklar som omhandla eit snevrare område enn kva eg først starta med. I teorikapitla i rapporten har eg brukt kjelder frå ulike og gjerne motstridande retningar for å visa at det finst ulike syn og innfallsvinklar i forhold til tema og problemstilling. Det kan henda at det er skepsis i nokre miljø til noko av litteraturen som eg har brukt i oppgåva, og at eg ikkje har tolka eller framstilt han rett, men det er likevel slik eg har oppfatta og tolka han i forhold til oppgåva mi. Elles har ytringane i intervjuet også blitt brukt som kjelde i oppgåva mi. Sjølv om eg må forholde meg til dei svara eg fekk, kan eg ikkje vera sikker på at alt er sant eller utfyllande nok i forhold til røynda. Likevel måtte eg gå ut ifrå dei lydfilene eg hadde lagra og tru at det informantane sa, var representativt.

---

Den andre regelen som er viktig i kjeldekritikk er å samanlikna kjelda med minst éi anna kjelde. Primære kjelder er dei viktigaste. Sekundære kjelder tolkar eller omtalar dei primære kjeldene. Finst det ikkje primærkjelder, må du nøye deg med sekundærkjeldene. Når ein les eller tolkar ei kjelde, må ein vera medviten korleis ein les (Fuglseth, 2006). I oppgåva har eg brukt ein god del primærkjelder, men også nokre sekundærkjelder. Dette har eg gjort når eg har vurdert sekundærkjelda som påliteleg og kvaliteten god. Enkelte primærkjelder har eg funne for vanskeleg tilgjengeleg. Når eg har lese ulike artiklar, har eg tolka dei etter kva eg har ønskt å finna, sjølv om teksten gjerne hadde ei anna meining for forfattaren. Det same gjeld i intervjusituasjonen. Eg kan ha oppfatta noko annleis enn kva informanten har meint, sjølv om informanten fekk høve til å kommentera resymeet om han fann noko feil framstilt.

Den tredje regelen som gjeld for kjelde vurdering, er å sjå teksten i ein større samanheng. Konteksten er avgjerande for å skjønne han (Fuglseth, 2006). Etter kvart som eg har skrive på oppgåva og snakka med rettleiar, har eg oppdaga at enkelte leseforskarar tilhøyrer ulike retningar og at ein må forstå bakgrunnen deira for å forstå vinklinga på tekstane. Det er òg forskjell på ein artikkel som blir skrive om lesing i dag og ein som blei skrive for 30 år sidan. Det har skjedd mykje på forskingsfronten i tråd med at samfunnet har endra seg. Ta berre SMS-språk som eitt døme. Elles må eg ta omsyn til at faktorar som dagsform, rom, arbeidserfaring og alt det andre rundt og i intervjusituasjonen kan ha påverka informantane sine ytringar og dermed også datamaterialet mitt.

Metaforen om den hermeneutiske sirkel eller spiral skildrar kva som skjer når me les og tolkar ein tekst. For kvar runde me er gjennom, skjer det ei endring og kanskje ei betre forståing. Me utvidar heile tida vår eigen horisont i møtet med teksten (Patel & Davidson, 1995). Ein blir støtt påverka og ein endrar gjerne oppfatninga si etter kvart som ein les same teksten om att og dessutan når ein les fleire ulike tekstar om same tema. Det opplevde eg iallfall gjennom tekstarbeidet i denne oppgåva. Det seier seg sjølv at eg ikkje har same innsikt i lesing og lesevanskar som ein som driv med leseforskning på fulltid. Eg touchar berre ein liten brøkdel av det store feltet, og må derfor godta at eg ikkje har fullstendig oversikt kring tema. Likevel har eg opplevd at min eigen horisont er blitt utvida gjennom prosjektet, og det vil han fortsetja med også etter denne oppgåva er levert.

## 2.5 Forskingsetikk

Det blir stilt krav til at forskaren tar etiske omsyn gjennom alle stadia i forskingsprosessen (Kvale, 1999), og det har eg prøvd å gjera i prosjektet mitt. Sanningsforplikting er den høgaste norm for alle vitskapar. Gjennom institusjonar (reglar, prosedyrar, rutinar og praksisar) skal vitskapane forsøka å sikra objektivitet. Forskinga skal vera reliabel og valid (Grimen, 2004). Gjennom heile forskingsprosessen har eg måtta tenkja gjennom etiske problemstillingar. Moralsk ansvarleg forskingsåtfærd – forskaren sin kunnskap, erfaring, ærlegdom og rettferd – er avgjerande for forskninga (Kvale & Brinkmann, 2009). For å styrka validiteten i prosjektet har eg gjort greie for den metodiske tilnærminga (Dalen, 2004) med utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2009) sine sju forskingsstadium. Eg skal no sjå nærmare på etiske problemstillingar som pregar gongen i undersøkingane mine.

I tematiseringsstadiet måtte eg finna ut kva eg ville forska på og finna ei god problemstilling for emnet eg ville undersøka. Eg visste tidleg at eg ønskte å studera lesing og snevra dette seinare inn til lesevanskar og leseopplæring på mellomsteget sidan dette var relevant for min eigen arbeidssituasjon. Eg ønskte å forska på eigen yrkespraksis og håpa at forskninga kunne vera med på å endra praksis hos meg sjølv (Fuglseth, 2006). Befring (2007) seier at arbeidet i samband med ein masterstudie er vellykka dersom det gir ein forbetra fagkompetanse og bidrar til å styrka vitskapleg og etiske haldningar. Det håpar eg at eg har oppfylt.

For å sikra at forskninga er etisk forsvarleg må dette implementerast allereie i planlegginga (Dalen, 2004). I planleggingsfasen må ein ta omsyn til alle stadia i ei intervjuundersøking og førebu seg godt før ein startar gjennomføringa av prosjektet. Som forskar veksler ein mellom rollene som teksttolkar og tekstskapar og me må formidla resultata av desse aktivitetane (Brekke, 2006b). Medan eg skreiv på oppgåva måtte eg tenkja gjennom kjeldebruken. Eg måtte vurdera tekstane kritisk og samanlikna dei med andre tekstar og også vurdera dei ut ifrå konteksten (Fuglseth, 2006). Kjeldene måtte vera relevante, reliable og valide.

Elles måtte eg utforma eit informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Då måtte eg tenkja gjennom korleis eg kunne sikra fortrulegheit og vurdera kva for nokre moglege konsekvensar studia kunne ha for intervjupersonane. Deltakarane må også bli opplyst om konsekvensane av å delta i eit forskingsprosjekt (Thagaard, 1998). Det gjeld både den moglege skade han kan påføra deltakarane, og dei fordelar dei kan forventast å få ved å delta i undersøkinga.



---

Informert samtykke krev at informantane har forståing for kva dei frivillig vel å delta i, og at dei skal kunna vurdera sin eigen situasjon i undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom informasjonsskrivet fekk informantane høve til å vurdera kva dei blei med på. Eg måtte også senda inn meldeskjema til NSD fordi prosjektet involverte personar (Dalen, 2004). I eit svarskriv fekk eg beskjed om at dei hadde vurdert at prosjektet kunne gjennomførast, men at eg gjorde ei lita endring i samtykkeerklæringa.

Intervjuguiden utarbeidde eg på ein slik måte at andre i etterkant teoretisk sett kan bruka han på same måte. Dalen (2004) hevdar at validiteten i datamaterialet blir styrka ved at intervjuaren stiller ”gode” spørsmål som gir informantane høve til å komma med innhaldsrike og fyldige uttalingar. Eg prøvde å laga spørsmåla som var relevante i forhold til problemstillinga. I tillegg prøvde eg å unngå leiande spørsmål fordi dei gir låg reliabilitet. Eg gjennomførte prøveintervju for å testa ut guiden og kvaliteten på det tekniske utstyret, men også for å prøva meg sjølv som intervjuar (Dalen, 2004). Etter prøveintervjuet justerte eg guiden ved å omformulera nokre spørsmål, sløyfa eit par og også flytta nokre til ein stad der det verka meir naturleg å stilla dei. Eg måtte også gjera eit utval av informantar som eg meinte hadde relevante og tilgjengelege eigenskapar i forhold til problemstillinga som blei undersøkt (Thagaard, 1998).

Sidan eg valde å bruka observasjon som supplerande metode, måtte eg også utarbeida eit observasjonsskjema med forskjellige kategoriar. Under observasjonen var eg deltakande og dette kan ha påverka resultatet (Gjøsund & Huseby, 2005). Det er vesentleg for kvaliteten av observasjonane at eg er klar over dei forholda som kan verka inn på situasjonen og prøva å nøytralisera dei. Det er også vesentleg at observasjonane er planlagt, gjennomført, analysert og tolka etter retningslinjer som kan prøvast i forhold til validitet og reliabilitet (Næss, 2006). Resultata sin validitet står og fell med at skildringane som blir utvikla på grunnlag av observasjonane er gode (Vedeler, 2000). Eg prøvde derfor å skildra det eg observerte slik at den som les det skulle kunne oppleva settinga. Det var også viktig å helda fokus på problemstillinga og prøva å skapa ein trygg intervjusituasjon. Det kan ha oppstått feil i registreringa av observasjonane ved at eg som observatør har mistyda eller feiltolka det eg såg og hørde, eller ved at eg gjekk glipp av ting som skjedde (Vedeler, 2000). Men for meg var heilskapsinntrykket vel så viktig som detaljane, sidan intervju var hovudmetoden i undersøkingane. Observasjonen skulle byggja opp under intervjuundersøkinga.

I sjølve intervjusituasjonen måtte eg klargjera og vurdera konsekvensane for informanten. I tillegg måtte eg tenka på at relasjonar som etablerast mellom forskar og informant, er avgjerande for kvaliteten på arbeidet (Befring, 2007). Eg valde å starta intervjuet med ein liten introduksjon der eg forklarte kva føremålet med undersøkinga var og antyda kva eg var interessert i å få vita noko om. Før eg fortalde korleis gongen i intervjuet ville bli, gjentok eg det viktigaste frå informasjonsskrivet i forhold til anonymitetsvern. Eg informerte om at resultata frå prosjektet ikkje skulle innehelda opplysingar som kunne sporast attende og avsløra informantane sin identitet, ingen andre enn eg ville få lytta til lydopptaket, tekstmateriale ville bli lagra på PC som berre eg hadde tilgong til ved eige passord. Det var viktig for meg at intervjuobjekta skulle oppleve intervjusituasjonen som positiv og eg prøvde å skapa trygge rammer kring intervjuprosessen.

Då eg skulle transkribera måtte eg passa på at ingen utanforståande fekk tilgong til dataa og eg prøvde å gjera ei lojal skriftleg transkripsjon. Eg valde å skriva eit resymé av kvart intervju der eg tolka og oppsummerte det som kom fram i intervjuet. Etterpå bad eg dei einskilde informantane lesa gjennom resymeet og kommentera eller godkjenna det. Eg plukka berre ut dei mest relevante utsegnene og brukte dei direkte i rapporten. I analyseprosessen er det viktig korleis sitat blir vald ut og korleis dei blir framstilt (Dalen, 2004). Som forskar er det mitt etiske ansvar å rapportera kunnskap som er så sikker og verifisert som mogleg.

---

## 3 Forskingshistorikk knytt til lesing

### 3.1 Skriftspråkutvikling

Bråten (2003) påpeikar at den historiske og den individuelle skriftspråkutviklinga samsvarar: ”Måten barns skriving utvikler seg fra deres tegning på, har for øvrig en parallell i den historiske utviklingen av skriftspråk” (s. 55). Han deler utviklinga inn i føralfabetisk staving, alfabetisk staving, alfabetisk-fonologisk staving og alfabetisk-ortografisk staving, sjølv om dei grip inn i og overlappar kvarandre. Den individuelle stavingsutviklinga blir framstilt slik av Bråten (2003): Barnet lar først teikningane sine representera ting og handlingar direkte, men etter kvart oppdagar det at dei òg kan representera noko anna enn seg sjølv. I alfabetisk staving skil barn stort sett mellom teikning og skriving. Dei har lært seg å bruka bokstavar for å gjengi tale. På det alfabetisk-fonologiske stadiet meistrar barnet dei lydrette orda i skriftspråket. Når det oppdagar at ei rekkje ord ikkje skal skrivast slik dei lyder og det klarar å variera åtaksmåten i forhold til ulike ordtypar, har barnet nådd det alfabetisk-ortografiske stadiet. Staveprosessen blir stadig meir automatisert. Ei rekkje av dei same deldugleikane inngår i både staving og lesing, og begge er knytt til eitt og same skriftspråk (Skaathun, 2003). Derfor samanliknar Bråten (2003) den individuelle staveutviklinga med den historiske skriftspråkutviklinga. Denne utviklinga har også gått gjennom dei same stadia og bevegde seg frå å vera føralfabetisk til å bli alfabetisk-ortografisk i dag.

### 3.2 Tidleg leseopplæring

Bokstavane gjorde det mogleg å festa informasjon, tankar og refleksjonar til papiret slik at lesaren kunne få tilgong til kunnskap og opplevingar. Strømsø (2007) fortel at lesing lenge helst var ein dugleik for eliten – iallfall var tekstkompetanse eksklusiv eigedom for dei utdanna samfunnsgruppene. Skjelbred (2006) fortel at behovet for leseopplæring var ei viktig grunngeving ved innføringa av allmugeskulen i 1739. For å bli konfirmert måtte ungdommen kunna lesa og gjengi sentrale tekstar innanfor den kristne tru. Tidleg leseopplæringsmateriell var derfor av religiøs art, og staten og kyrkja hadde kontroll over leseopplæringa. Det galdt å få standardisert oppfatninga av dei heilage skriftene. Pontoppidans forklaring *Sandhed til Gudfrygtighed* er ein av dei tekstane som har prega norsk skule i fleire hundre år. Boka skulle formidla alt den unge trengte å vita om kristen tru og etikk. Ho blei utgitt for første gong i 1737. Pontoppidans forklaring består av 759

spørsmål og tilhøyrande svar og stilte derfor store krav til læring. Strømsø (2007) hevdar at ein skulle ikkje forstå eller tolka tekstar på andre måtar enn på den måten forfattaren ønskte. Dogmatiske kyrkjefolk ville ikkje risikera at folk skulle gjera seg opp sjølvstendige tankar om det dei las. Derfor hadde lesing i mange år meir karakter av å vera opplesing. Høgtlesing var ein form for kontroll av dei lesande. Det var også ein form for demonstrasjon av kven som hadde makt i samfunnet, sidan det berre var eit mindretal som beherska dugleiken.

Ulike trykketeknikkar har heilt frå antikken opna for at ein kunne gje ut og distribuera informasjon på papir. Ein har nytta stempel, rullar, blokker med meir til å mangfaldiggjera tekstar, men det er vanlegvis med oppfinninga av lause typar at det verkeleg kunne gjerast i stort omfang. Johann Gutenberg blir rekna som oppfinnar av boktrykkarkunsten. Rundt midten av 1400-talet presenterte han den såkalla 42-linja Bibelen – den første masseproduserte boka. I dei første hundreåra etter Gutenberg blei trykkinga utført på primitive handpresser av tre eller jern, og produksjonen var nokså avgrensa. Med utviklinga av hurtigpressa tidlig på 1800-tallet skjedde store endringar, samstundes som at større trykkefridom gjorde seg gjeldande (Borgersen & Rannem, 2009). Boktrykket blei billigare, og dette verka inn også på produksjonen av læremiddel til opplæring. Vidare kom det ei markert endring i måten som lærebøker blei utforma på. Eit aukande tal lærebøker omhandla verdslege emne – og ikkje berre dei religiøse som før. Dei tidlege lærebøkene var ofte fleirfaglege, men utover 1800-talet blei lærestoffet meir fagoppdelt og mot slutten av hundreåret hadde elevane eigne lærebøker i dei ulike faga (Skjelbred, 2006).

Tidleg leseopplæring var prega og kontrollert av kyrkja og staten, men etter kvart som boktrykkarkunsten blei oppfunnen og utvikla, fekk me tilgong til annan litteratur enn religiøse tekstar. Staten og kyrkja mista dermed makt på området. Stadig fleire fekk leseopplæring gjennom skulegong og i dag blir gode lesedugleikar nærmast vurdert som eit vilkår for å delta i arbeids- og samfunnsliv. Leseutvikling kan sjåast på som ei fortsetjing og utviding av den språklege utviklinga (Frost, 2010), både historisk og individuelt (Bråten, 2003). I det følgjande går eg derfor nærmare inn på teoriar kring leseutvikling.

### 3.3 Stadie- og utviklingsteoriar

Dei siste 50 åra har det vore forska mykje på lesing (Frost, 2010). Leseutviklinga har blitt skildra på ulike måtar av ulike leseforskarar. Dei såkalla stadiemodellane har vore mykje brukt. Ei kort innføring i ulike teoriar om såkalla normal leseutvikling kan gjera det lettare å forstå korleis problem med lesing oppstår. Eg vil ta føre meg lesestadieteoriane til Chall, Ehri, Høien & Lundberg og Dalby for å visa skilnader og likskapar i desse.

Ein internasjonalt godt kjend modell blei utvikla av den amerikanske forskaren Jeanne Chall i 1979 (Iversen Kulbrandstad, 2003). Modellen skildrar leseutviklinga frå barnet er om lag eit halvt år til det er kring 18 år. Lesinga blir delt inn i seks stadium som er knytt til dei krava som møter barn og unge i skulesystema i USA. Stadia er som følgjande: *Førlesing/pseudolesing* (1/2-6 år), *Begynnande lesing og avkodning* (6-7 år), *Stadfesting og flyt* (7-8 år), *Lesa for å læra nytt* (9-14 år), *Lesa med ulike synspunkt* (15-17 år) og *Lesing som konstruksjon og rekonstruksjon* (18+).

Ehri (1997) referert i Dahle (2003) skisserer korleis ei utvikling i ordlesing innanfor eit alfabetisk språk kan skildrast ved hjelp av ulike fasar. I *før-alfabetisk fase* har ikkje lesaren forståing av at bokstavane i skrift representerer språklydar i talespråket. Fasen karakteriserer ordavkodinga før barnet kan noko særleg om det alfabetiske systemet og er derfor ikkje noko verkeleg ordlesing. *Delvis alfabetisk fase* dukkar opp når lesaren har lært enkelte bokstav-/lydkombinasjonar og på kva for ein måte desse kan brukast i ordlesinga. Den alfabetiske kunnskapen er ufullstendig og derfor blir også avkodinga ofte ufullstendig. Lesaren har lært alle bokstav-/lydsamanbindingane og bruker desse aktivt i ordlesinga i *full alfabetisk fase*. Lesaren har såleis oversikt over korleis bokstavane i skriftspråket symboliserer språklydar i talespråket. Den fonologiske strategien blir meistra og ordlesinga blir meir nøyaktig. Lesaren finn seg i *den konsoliderte alfabetiske fasen* når han stadig gjenkjenner fleire ord ortografisk.

Høien og Lundberg (1988) referert i Elvemo (2003) bruker følgjande trinn for å skildra utviklinga av lese- og skrivedugleik: *Pseudo-lesing* eller falsk lesing er det første trinnet. I ein tidleg periode i barnets liv er mesteparten av lesinga erfaringsbasert gissing. Barnet "les" MJØLK når det ser ein mjølkekartong. *Logografisk-visuell lesing* kan også kallast biletlesing. I denne perioden les barnet visuelle mønster utan å kunna særleg mange bokstavar. Lesinga føregår som rein utanåtlæring eller pugging. Det neste trinnet er eit stort

sprang frå det føregåande. *Alfabetisk-fonemisk lesing* eller bokstav-lydlesing er når barnet kan skilja ut bokstavar og knyta korrekte lydar til bokstavbiletta. I denne perioden går mesteparten av den mentale energien til det lesande barnet med til analyse og syntese av ord, og det kan føra til at innhaldet i det lesne blir vanskeleg tilgjengeleg. *Ortografisk-morfemisk lesing* er lesing av større ortografiske einingar utan lydering. No har barnet lært å lesa heile ord eller delar av ord som heilskapar utan å lydera. Hovudtyngda av energi går dermed med til innhaldsoppfatninga. Barnet er *innhaldslesar* når forståing av teksten er det viktigaste.

Ein dansk utviklingsmodell sett fram av Dalby m.fl. (1989) referert i Iversen Kulbrandstad (2003) deler lesaren inn i fire kategoriar: *Symbollesaren* er førskulebarnet som les skrift ut frå samanhengen, som symbol. Hos *rebuslesaren* er kodeknekkinga det sentrale, medan *overgangslesaren* praktiserer sin nyvunne dugleik. *Innhaldslesaren* kan bruka lesing for å læra på ein sjølvstendig måte.

Felles for desse moderne leseutviklingsmodellane, er at det er to milepælar barnet skal nå: å knekkja den alfabetiske koden og seinare beherska dei lesetekniske dugleikane så bra at ein på ein sjølvstendig måte kan bruka lesing for å læra. I vårt skulesystem legg ein opp til at barn knekker lesekode kring sjuårsalderen, og at avkodingsdugleikane er automatisert kring elleveårsalderen (Iversen Kulbrandstad, 2003).

### **3.4 Why Johnny Can't Read**

Kva om ein ikkje følgjer ei såkalla normal leseutvikling? Leseopplæringsproblem har i grunn eksistert sidan Gutenberg og Luther si tid, men Rudolf Flesch formulerte gamle utfordringar på nytt i midten av førre hundreår. Det skjedde då den austerriskfødde Flesch tilbydde seg å vera lesehjelp til ein tolv år gamal gut. Han oppdaga at guten slett ikkje var ein dårleg lesar – han hadde berre blitt utsett for det Flesch kalla ”den ordinære amerikanske leseopplæringa”. Flesch etterforska saken nøyare og kom fram til at noko var fullstendig feil i forhold til måten leseundervisinga blei driven på. Resultatet blei presentert i boka *Why Johnny Can't Read – and What You Can Do about It* som kom i 1955 (TIME, 1955). Boka var ein kritikk av dåtidas leseopplæringstrend. Flesch kritiserte det at elevane lærte å memorera ord som med kinesiske symbol, i staden for å læra seg kva fonem dei ulike grafema presenterte i ord. Dersom ein elev møtte eit ukjent ord, ville han eller ho berre måtta gjetta kva ord det var – ikkje på grunnlag av uttalen, men på grunnlag av korleis det ”såg” ut (Wikipedia, 2010a).

---

## 4 Leseteoretiske posisjonar

### 4.1 The simple view of reading

I 1986 lanserte Gough og Tunmer ein mykje brukt teori om lesing. Innan leseforskinga er denne teorien gjerne kalla for *the simple view of reading*. Lesing er produktet av avkoding og forståing ( $L=A \times F$ ). Dersom ein av faktorane er null, blir også produktet (lesinga) null (Gabrielsen et al., 2008). Presis og automatisert ordavkoding er ein naudsynt føresetnad for god lesedugleik. Svikt i ordavkodinga vil derfor hindra leseforståinga. På den andre sida kan god leseforståing understøtta avkodingsprosessen. Avkoding og forståing er derfor to sentrale deldugleikar som begge er like naudsynte for lesinga (Høien, 2003).

### 4.2 Eit utvida leseomgrep

Den enkle og anerkjende definisjonen til Gough og Tunmer fangar inn det essensielle ved leseprosessen. Når barn skal læra seg å lesa, er det først og fremst ordavkodinga som står i fokus. Avkoding dreier seg om å kunna identifisera bokstavane eller grafema som representantar for lydar i talespråket og setja desse saman til ord, som igjen dannar setningar som uttrykkjer ei meining. Forståingsaspektet spelar altså også inn. Når barn klarar å stava seg gjennom ord og setningar, seier me gjerne at dei har "knekt lesekode" (Ofteidal, 2003). Barnet har lært å lesa og dette representerer eit viktig gjennombrøt i livet (Roe, 2008). I den augeblinken bokstavane gir meining står vedkommande på terskelen til ei ny verd. Den lesande blir integrert vidare inn i samfunnet. Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell synleggjer korleis barn blir sosialisert inn i samfunnet og korleis dei ulike miljøa barna deltek i påverkar barnet si utvikling, og korleis barnet påverkar miljøet (Bø, 2000). Som Igland (2003) skildrar det: "Individet veks inn i kulturen, medan kulturen veks inn individet" (s. 78). Når barnet har lært seg å lesa er dette ei viktig hending i barnet si utvikling. I følgje stadieteoriane er dette den første av to milepælar i leseutviklinga. Den andre er når dei lesetekniske dugleikane er på plass slik at barnet på ein sjølvstendig måte kan bruka lesing for å læra.

Sidan ulike leseforskarar vektlegg forskjellige sider av lesinga, finst det mange definisjonar eller forklaringar på leseomgrepet. Kjært barn har mange namn – avkoding, lesedugleik, lesekompetanse, leseflyt, leseforståing, leseinteresse – alle blir brukt i samband med lesing.

Ein kan bli lettare forvirra av dei ulike variantane og definisjonane av eitt og same omgrep. Sjølv om det er nyanseskilnader mellom dei, handlar dei likevel alle om det same. Personleg bruker eg omgrepet *lesing* både i ei smal og vid tyding om ein annan. Den smale består av sjølve ordavkodinga eller opplesinga, medan den vide definisjonen går ut på at lesing er ein kompleks prosess der det skjer mykje før, under og etter avkodinga.

Maagerø og Seip Tønnessen (2006) fortel at det engelske omgrepet *literacy* representerer ein breiare tekstkompetanse enn kva me legg i *lesedugleik* her heime. Opphavleg kom omgrepet av ordet *letter* (bokstav), men ettersom kommunikasjonsformene og brukarane har endra seg, har også omgrepet endra innhald. Svenkerud (2001) referert i Iversen Kulbrandstad (2003) fortel at *literacy* blir oversett med "det å kunna lesa og skriva" i allmennspråket. Lesing og skriving blir altså kopla saman. At lesing og skriving er parallelle prosessar kjem også fram i *Kunnskapsløftet* der blir det sagt at eleven utviklar skrivekompetanse gjennom å lesa og lesekompetanse gjennom å skriva (Udir, 2010a).

I faglitteraturen blir omgrepet brukt i ei enda vidare tyding. Det dreier seg ikkje berre om å kunna lesa og skriva, men også om å kunna bruka lesing og skriving til ulike føremål og i ulike situasjonar. Å kunna lesa er heller ikkje berre å avkoda og forstå det me les, men også vera i stand til å reflektera over det. Kirsch (2001) referert i Gabrielsen (2003) hevdar at ein i internasjonale undersøkingar som IEA, IALS, PISA og PIRLS heller bruker *literacy* i staden for *lesing* fordi føremålet er å undersøkje meir enn dei tekniske sidene ved lesinga. I det moderne samfunnet møter barn mange ulike tekstar kvar dag, både på papir, gjennom dataskjermen og andre media. Derfor er det i følge Kress (1996) referert i Maagerø & Seip Tønnessen (2006) viktigare enn nokosinne å kunna forholde seg aktivt og kritisk til desse tekstane, og elevane må ikkje berre læra å finna meining i tekstar gjennom leseopplæringa. Dei må også læra å utfordra meininga og finna alternative meiningar. Å kunna stilla spørsmål og utfordra det ein les er viktig i alle fag, og skulen er slik den viktigaste staden for å utvikla *kritisk literacy*. Norskplanen i *Kunnskapsløftet* legg vekt på at ein skal utvikla eigne meiningar og vurderingar (Udir, 2010a). Dette blir testa ut gjennom dei nasjonale prøvane i lesing der elevane skal finna informasjon i teksten, tolka og forstå teksten og reflektera over og vurdera teksten si form og innhald (Udir, 2010d).



---

### 4.3 Leseprosessmodellar

Leseprosessen er komplisert og vanskeleg tilgjengeleg for sikker analyse. Leseforskarane har derfor ulike oppfatningar om kva for nokre delprosessar som er involvert i ulike lesesituasjonar og korleis desse må vektleggast for å oppnå normal lesedugleik. Ein kan i hovudsak skilja mellom tre retningar: ”top-down”-teoriar, ”bottom-up”-teoriar og ”interactive”-teoriar (Høien, 2003). Det er usemja mellom leseforskarane som har ført til at det har utvikla seg ulike teoriar, og kring 1970 var frontane mellom top-down-teoriane og bottom-up-teoriane steil. Desse kan sjåast på som rake motsetnader og det er nettopp ulikskapane mellom dei forskjellige retningane som har ført til at me i dag har stor innsikt i lesing og lesevanskar (Elvemo, 2003). Felles for retningane er at dei tar utgangspunkt i kognitive teoriar og ser på lesing som ein individuell prosess. Iversen Kulbrandstad (2003) fortel at modellane opererer med eit hiarki der me finn konteksten på toppen. På nivåa under konteksten finn me sjølve teksten, setningar, frasar, ord, morfem og nedst er bokstavane dei minste einingane. I top-down-teoriane tenkjer ein seg at leseprosessen startar øvst i hierarkiet, i konteksten, før ein beveger seg vidare nedover nivåa. I bottom-up-teoriane begynner ein på bokstavnivået og beveger seg oppover i hierarkiet. Dei interaktive teoriane tenkjer seg at alle faktorane i leseprosessen arbeider saman samstundes i ein interaksjon.

#### 4.3.1 Top-down

I ”top-down”-teoriane legg ein vekt på leseforståing og bakgrunnskunnskapar (Høien, 2003). Iversen Kulbrandstad (2003) påstår at i dei mest kjende ovanfrå-ned-modellane står lesarane sine forventingar til det dei skal lesa sentralt. Ein tenkjer seg lesing som ein prosess som startar i hovudet til lesaren, altså før han ser teksten. Lesaren dannar seg hypotesar om kva som vil stå i teksten, og desse blir bekrefta eller forkasta etter kvart som ein les teksten. Fordi ein gissar ord ut frå konteksten, har ein mindre behov for å bruka informasjonen frå dei lågaste nivåa. Av den grunn har retninga blitt kritisert. Nyare undersøkingar har vist at gode lesarar faktisk omarbeider den grafiske informasjonen i ein tekst ganske nøye og detaljert. Elvemo (2003) hevdar at top-down-modellane blir kalla holistiske fordi ein tenkjer heilskap før del. Kvar del blir derfor berre skildra meiningsfullt ut frå den heilskapen han inngår i.

#### 4.3.2 Bottom-up

I ”bottom-up”-teoriane blir automatisert ordavkodingsdugleik framheva som ein naudsynt føresetnad for god leseforståing (Høien, 2003). I følge Iversen Kulbrandstad (2003) hevdar

teoretikarar som støtter seg på dei såkalla nedanfrå-opp-modellane at leseprosessen startar når auga til lesaren møter skrifta. Ein startar nedst i hierarkiet og les bokstav for bokstav, så ord, så setningar, så tekst. Den språklege samanhengen kan hjelpa oss i avkodinga, men dette tok ikkje desse modellane omsyn til og dei møtte derfor kritikk. Elvemo (2003) meiner at karakteristisk ved bottom-up-modellane er at dei enkelte delprosessane alltid arbeider i ei bestemt rekkefølge, i sekvensar.

### **4.3.3 Interaktive modellar**

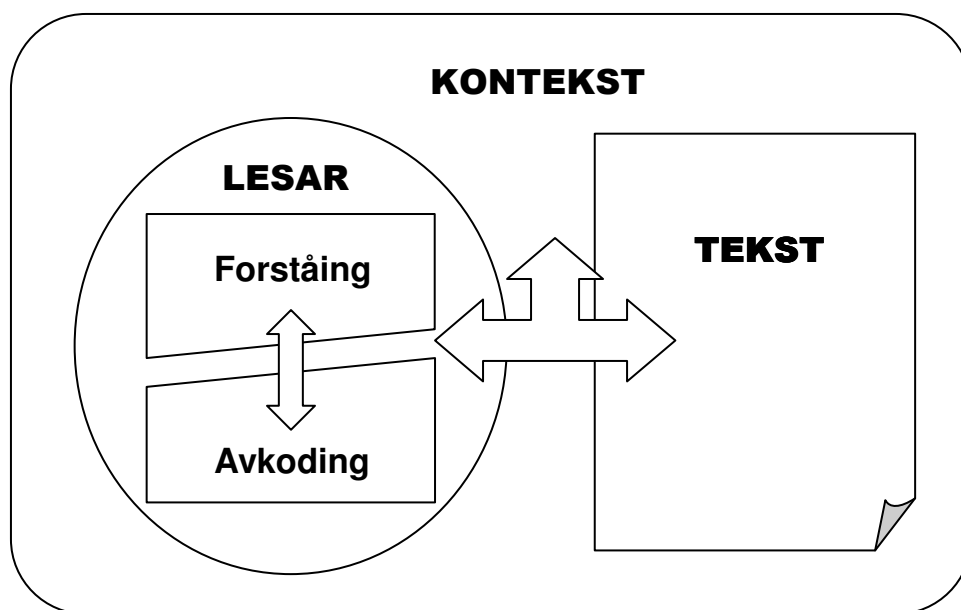
Den tredje gruppa av modellar som skildrar leseprosessen blir kalla interaktive. Interaksjonsteoriane ser både avkodings- og leseforståingsprosessar som naudsynte for å oppnå god lese dugleik (Høien, 2003). I desse modellane meiner ein at prosessar i samband med lesing kan skje samstundes både nedanfrå-opp og ovanfrå-ned. Iversen Kulbrandstad (2003) hevdar at med dei interaktive modellane slår ein fast at ein i leseprosessen ikkje utnyttar eitt og eitt nivå i eit hierarki, men at alle dei ulike faktorane arbeider saman samstundes i ein interaksjon. Det finst mange typar interaktive modellar. Nokre har sterkast røter på bottom-up-sida, medan andre er nærmare tenkinga til top-down-teoretikarane.

Frost (2003) sin interaktive modell i *Prinsipper for god leseopplæring* viser at det er ei forenkling å omtala dei språklege prosessane under lesing som forståing og avkoding. Det er mange fleire område eller faktorar som er relevante. Språkdugleik, kunnskapar, interesse, sjølvbilete, motivasjon, leseerfaringar og strategiar verkar også inn på leseprosessen. Bakgrunnsfaktorar som påverkar lesinga generelt er persepsjon, konsentrasjon, kognitive evner, motorikk og sosial røynd. Alle desse områda eller faktorane spelar saman på godt og vondt, og kan verka forsterkande og/eller hemmande på leseprosessen. Den interaktive modellen har ei balansert vektlegging i forhold til avkoding og forståing. Ein modell som set forståinga i fokus er Allard, Rudqvist & Sundblad (2009) sin interaktive leseprosessmodell i *Den nye LUS-boken*. Modellen viser forskjellige faktorar som er verksame i relasjon til kvarandre. God lese dugleik blir gjennom modellen definert som når prosessen føregår uavbrote gjennom eit tekstavsnitt.

Iversen Kulbrandstad (2003) hevdar at den mest kjende interaktive modellen er utvikla av Rumelhart og vidareutvikla av Stanovich. Med den interaktiv-kompensatoriske modellen forklarte Stanovich (1986) korleis lesarar kan kompensera for svakheiter dei har. Om lesaren

har problem på eitt område, kan han kompensera ved å bruka eit anna. Svake lesarar bruker konteksten til å få meining i teksten medan gode lesarar støttar seg meir til avkodinga. *Matteus-effekten* forklarar korleis dei gode lesarane stadig blir betre samstundes som dei svake stadig blir dårlegare. Dersom vanskane blir avdekka på eit tidleg stadium og elevane får tilpassa tiltak og opplæring, kan ein unngå å hamna i ein vond sirkel (Roe, 2008). Den interaktiv-kompensatoriske modellen til Stanovich er altså med på å forklara at ein må kombinera bottom-up-teorien og top-down-teorien gjennom å arbeida med *både* avkoding og forståing for å forhindra Matteus-effekten.

Både modellane til Stanovich (1986), Frost (2003) og Allard et al. (2009) fortel at leseprosessen er noko som skjer ovanfrå og ned, men også nedanfrå og opp. Under har eg prøvd å samanfatta dagens syn på leseprosessen i ein enkel modell. Både faktorar ved lesaren, teksten og konteksten verkar inn og arbeidar saman når ein les. Hos eleven kan blant anna syn, hørsel, motorikk, sjølvbilde, motivasjon, emosjonar, minnefunksjon, kunnskap, interesser, erfaringar, strategiar, språkdugleik, metakognisjon, konsentrasjon og sosial dugleik verka inn på avkodinga og forståinga. I forhold til teksten kan forholda lesbarheit, struktur, koherens, ord, setningar, avsnitt, kapittel, lengde, bilete og sjanger spela ei rolle for utbyttet. Sider ved konteksten, som støy, forstyrringar, heimebakgrunn, skule, kultur, tid og rom inngår også i leseprosessinteraksjonen. Det er viktig å hugsa på at faktorane ikkje er åtskilte kategoriar, men at dei alle verkar saman og er avhengige av kvarandre.



Figur 4.3.3 Leseprosessen

## 4.4 Lesevanskar

I førre kapittel tok eg føre meg ulike stadieteoriar og Flesch si oppfatning av lesevanskar. Desse kan sjåast på som innleiarar til den moderne tenkinga om lesing og lesevanskar. Det finst ulike meiningar om korleis ei såkalla ”normal” leseutvikling skal gå føre seg. Nokre barn opplever likevel at bokstavar og ord er vanskelege å hanskast med. Mange ulike namn blir brukt om dei elevane som strevar med lesinga. Dyslektikarar, lesesvake, leseretarderte, lesehemma og dårlege lesarar er blant desse. Eg vel å bruka ”lesevanskar” om forholda som gjer at nokre strevar med lesing. No vil eg først ta føre meg to innfallsvinklar i forhold til nyare forskingshistorikk kring lesevanskar før eg går inn på ulike typar lesevanskar.

### 4.4.1 Nyare forskning kring lesevanskar

I samband med lesevanskeforskning har eg vald å bruka Jarle Elvemo (2003, 2006) som representant frå det spesialpedagogiske feltet og Astrid Roe (2008) frå ei meir allmennpedagogisk tilnærming til lesevanskar. Den spesialpedagogiske retninga ser ut konsentrera seg mest om leseprosessen som noko som skjer frå nedanfrå og opp (bottom-up-modellar), der avkodinga står i sentrum. Den allmennpedagogiske retninga ser heller ut til å sjå på leseprosessen som noko som skjer ovanfrå og ned (top-down-modellar) og der leseforståinga er sentral.

Elvemo (2006) fortel at grunnlaget for notidas arbeid med lese- og skrivesvake blei lagt allereie for 200 år sidan. Nokre av problema er no løyst, men langt frå alle. Dei tidlege forskarane på området tilhørde ei medisinsk retning som primært søkte etter å finna årsaker til lese- og skriveproblematikken. Den pedagogisk-psykologiske retninga kom til seinare og tok i byrjinga utgangspunkt i augerørslene, men etter kvart fekk gruppa interesse for fleire faktorar sin innverknaden på lese- og skriveugleiken. Det gjorde at det etter 1950 utkrystalliserte seg to forskingsteorigrupper innanfor gruppa; den funksjonsanalytiske retninga som i hovudsak var opptatt av symptom på lese- og skrivevanskar, og informasjonsprosesseringsretninga. Teoretikarane innanfor den sistnemnde gruppa konsentrerte seg om korleis informasjon blir ført frå eitt minnelager i hjernen til det neste, og korleis denne informasjonen blir omarbeidd. Omforming og overføring av bokstar/lydar og ord blei derfor kjernen i informasjonsprosesseringsomgrepet i lese- og skrivesamanheng. Omgrepet blei særleg aktuelt då datateknologien gjorde sitt inntog, og i 1970-åra fekk ein derfor ei oppblomstring av komplekse leseprosessmodellar.

---

Roe (2008) hevdar at det meste av det me veit om god leseforståing og god leseopplæring, er basert på forskings- og utviklingsarbeid som er gjort dei siste 50 åra. Fram til 1960 blei elevane si leseforståing i stor grad knytt til intelligensen deira. Leseforskinga dreidde seg om begynnaropplæring eller spesialpedagogiske tiltak retta mot lesevanskar. Kring 1970 begynte dette synet gradvis å endra seg og i 1979 kom eitt av dei store gjennombrota på forskingsfronten når det gjaldt leseforståing. Den amerikanske lesepedagogen Dolores Durkin publiserte resultata frå ei omfattande undersøking av leseopplæring blant eit stort utval elevar frå tredje til sjetten klasse i USA. Ho fann at elevane fekk svært lite opplæring i leseforståing, men at dei derimot ofte blei testa i dette. Det kom også fram at lærarane var meir opptekne av elevane sine skriftlege produkt enn av korleis dei las. Durkin meinte at leseopplæringa burde ta utgangspunkt i interaksjonen mellom tekst og elev, og at elevane burde få opplæring i lesestrategiar som set dei i stand til å skapa mening i det dei les.

Utover på 1980-talet var interessa for lesing som ein kognitiv prosess stor. Samtidig vaks det fram kritikk i USA mot ei einseitig fokusering på dei prosessane som føregår i hjernen når me les og skriv. Det sosiale samspelet er like viktig, hevda kritikarane. Heath (1983) referert i Roe (2008) gjorde ein studie med fokus på lese- og skriveutvikling hos barn med ulik sosial bakgrunn. Ho skildrar korleis barn blir påverka av kulturen som omgir dei. Studia viste også at barn som blir lese for som små, lukkast betre på skulen enn barn som ikkje blir lese for. Heath hevda at både høgtlesing og samtalar kring bøker spelar ei stor rolle når det gjeld å førebu barna på den skriftkulturen dei vil møte på skulen og seinare i livet. Heath sin studie blir rekna som ein klassikar blant studiar der lesing blir sett på i eit sosiokulturelt perspektiv (Iversen Kulbrandstad, 2003).

#### **4.4.2 Ulike årsaker og inndelingar**

Elvemo fokuserer mest på forskingshistorie kring avkodingsvanskar, medan Roe ser på utvikling av leseforståingsaspektet. Blant dagens leseforskarar er det også vanleg å bruka desse kategoriane til å dela inn lesevanskane. Nordahl & Sunnevåg (2008) meiner årsakene til lesevanskar anten skuldast dårleg avkoding eller dårleg leseforståing. Svikt i desse dugleikane skuldast anten kategoriske eller relasjonelle faktorar. Det kategoriske perspektivet tar utgangspunkt i individet og dei definerte problema som det enkelte individ har. Det relasjonelle perspektivet legg vekt på at fleire av dei individuelle problema har årsak i samfunnets struktur og mellommenneskelege relasjonar. Stefan Samuelsson (2010) deler

også lese- og skrivevanskane i to klassar: dysleksi/spesifikke lese- og skrivevanskar og ”poor comprehenders”/spesifikke leseforståingsvanskar. Ei slik inndeling tar utgangspunkt i at det er faktorar ved lesaren som fører til lesevanskar. I dagens sosiokulturelle perspektiv veit me at utbyttet av lesinga også avhenger og blir påverka av faktorar ved teksten og konteksten. Eg vel derfor å bruka desse kategoriane når eg no skal omtala ulike typar lesevanskar.

#### **4.4.3 Lesaren**

Hos lesaren kan sensomotoriske, affektive eller kognitive faktorar ha noko å seia for utbyttet av lesinga. Elvemo (2003) hevdar at det finst fleire sensomotoriske vanskar som kan belasta eller forstyrre leseprosessen. For det første kan ulike vanskar med synet føra til lesevanskar. Langsynheit og skjeling er blant dei mest kjende og utbreidde synsfeila. Elles kan barn som blir fødd døve eller sterkt hørselshemma lett utvikla tale- og lesevanskar. Motoriske vanskar av ulike slag kan også verka inn på lesedugleiken. Motivasjon og sjølvbildeoppfatning er blant dei mest sentrale affektive faktorane som verkar inn på leseprosessen. Elles viser fleire undersøkingar at barn med lesevanskar har visse emosjonelle problem. Det varierer kor store utslag desse vanskane gjer og det er ikkje enkelt å finna ut om dei emosjonelle problema er årsak eller følgje av lesevanskane. Også kognitive faktorar kan verka inn på lesedugleiken. Svikt eller reduksjon i minnefunksjonen i hjernen på grunn av emosjonelle avvik, konsentrasjonsvanskar eller hjernedysfunksjonar kan føra til problem med memoreringsevna av ord og derfor verka hemmande på leseprosessen. Elles utviklar kring halvparten av dei barna som har språk- og uttalevanskar i førskulealder lese- og skrivevanskar.

Elvemo (2003) hevdar at dysleksi er det absolutt grundigaste undersøkte området innanfor lesevanskar. Det herskar ei viss usemd kring sjølve dysleksiomgrepet og det finst ulike definisjonar på kva som kjenneteiknar ein dyslektikar. I Noreg har me dei siste tiåra brukt Gjessing (1977) referert i Elvemo (2003) sin definisjonen av dysleksi som ligg nær opp til Den internasjonale leseassosiasjonen sin gjeldande definisjon: ”Med dysleksi menes skriftspråklige vansker som vi ikke med rimelighet kan anta skyldes svikt på det generelt evnemessige, sansemessige eller motoriske området. I de aller fleste tilfeller vil heller ikke emosjonelle problemer kunne være noen primær årsak til vanskene” (s.14). Eit viktig prinsipp i dei fleste dysleksidefinisjonane er forholdet mellom intelligens og forventa lese- og skrivedugleik. Dyslektikarar har normal eller høg intelligens. I dag veit me ein god del om symptoma, men i forhold til årsakene til vanskane er me fortsett temmeleg uvitande. Elvemo

---

(2006) hevdar at dei som har dysleksi blant anna strevar med å dela ord i lydar og binda lydane saman til heile ord igjen. Mange er gjerne ikkje i stand til å kjenna igjen ordbilete sjølv om dei har sett dei mange gonger. Avkodingsvanskar vil påverka lesesnøggleiken og flyt, noko som igjen vil påverka forståinga. Rettskrivinga blir òg ofte skadelidande på grunn av lesevanskane. ”Folk kan ha ulike grader av dysleksi, og grensen for hva som er dysleksi, og hva som ikke er det, kan være vanskelig å trekke” (Roe, 2008, s.27).

Oakihill, Cain & Yuill (1998) referert i Gabrielsen et al. (2008) hevdar at i dei fleste tilfella skuldast dårleg leseforståing ein svikt i ordavkodingsprosessen. Dersom ordavkodninga ikkje er automatisert, blir kognitive ressursar bundne opp til avkodingsprosessen. I slike tilfelle er vanskane med leseforståinga sekundære. Elevar med spesifikke forståingsvanskar har problem på det språkleg-kognitive område. Dei språklege faktorane kan gjelda avgrensa vokabular, dårleg syntaks, manglande erfaringsbakgrunn eller inadekvate forståingsstrategiar. Vidare har dei dårleg arbeids- og langtidsminne (Nation et al., 2005 ref. i Gabrielsen et al., 2008). Blant elevar med spesifikke forståingsvanskar finst ei meir avgrensa gruppe som er karakterisert ved sær gode avkodingsdugleikar kombinert med store vanskar med leseforståinga. Denne forma for spesifikke lesevanskar er i forskingslitteraturen kalla for hyperleksi (Aaron, 1989, ref. i Gabrielsen et al., 2008).

Ifølgje Granberg (1996) referert i Elvemo (2003) er omgrepet skjemateori blitt nær knytt til leseforståinga i dei siste åras forskning. Austad (2003) fortel at teoretikarane førestiller seg hjernen som ei avansert form for datamaskin med enorm lagringskapasitet og eit supereffektivt operativsystem for henting og samankopling av data. Eit skjema er eit abstrakt og generalisert minnesystem. Samstundes som skjema er spesifikke for kvar enkelt person, vil likevel lesarar på same alderstrinn ha svært mange fellestrekk knytt til skjema dersom dei lever under nokolunde like forhold i éin og same kultur. Skjemateorien forklarar årsaka til at personar med kulturbakgrunn frå andre land kan få problem med å forstå norske tekstar (Granberg, 1996, ref. i Elvemo, 2003). Dersom me har problem med å forstå enkelte tekstar er det fordi me manglar skjema i forhold til det tema teksten handlar om. Skjemaet gjer at me kan forstå meir enn det som direkte står i teksten. Forståinga handlar like mykje om å lesa det som står mellom linjene, og lesa inn ting som ikkje står direkte uttrykt i teksten (Austad, 2003).

#### 4.4.4 Teksten

Forhold ved teksten kan også føra til vanskar med lesinga. Lesbarheitsindeksen (liks/lix) er eit tal som fortel noko om kor lettlesse ein tekst er. Jo lågare lesbarheitsindeks, desto enklare språk. Ein tekst med lesbarheitsindeks under 30 tyder på lettlesse tekst, verdiar over 50 visar tungt språk. Låg lesbarheitsindeks gir likevel ingen garanti for at teksten er lettlesen. Indeksen tar til dømes ikkje omsyn til tekststruktur, framandord eller krav til føreforståing (Wikipedia, 2010b). Lesbarheitsindeksen har sine avgrensingar sidan han bruker indikatorar på overflata av teksten, som lange ord og gjennomsnittleg setningslengde (Strømsø, 2007). Indeksen fortel ingenting om samanhengen eller koherensen i teksten. Nokre tekstar kan ha eit språk og ein struktur som gjer dei mindre tilgjengeleg, spesielt for elevar med lesevanskar (Bråten, 2007a). Austad (2003) hevdar at me kan snakka om ulike formar og gradar av koherens. Mikrostrukturen handlar om koherensen mellom setningane i teksten. Makrostruktur vil seia koherensen innanfor større tekstavnitt, kapittel eller heile tekstar. Nokre forskarar bruker også omgrepet superstruktur når makrostrukturen går igjen i visse sjangertypar. Forma og vanskegraden til teksten er også avhengig av lesaren sine tidlegare erfaringar med tilsvarende tekstar og kunnskapar om emnet (Roe, 2006).

#### 4.4.5 Konteksten

Individuell lesing inngår i ein kontekst og faktorane i konteksten kan hemma eller fremja lesinga (Bråten, 2007a). For det første kan me snakka om ytre miljøfaktorar som støy og fysiske forstyrringar som kan påverka konsentrasjonen og utbyttet av lesinga i den konkrete lesesituasjonen. Kontekstomgrepet kan også bli brukt i vidare forstand. Gabrielsen (2003) hevdar mange studiar har vist at det kan vera sterke samanhengar mellom heimebakgrunnen og skuleprestasjonar hos eit barn. Den sosioøkonomiske statusen (økonomisk, kulturell og sosial kapital) har innverknad på lesedugleiken. Leseopplæringa i utdanningssystemet er også viktig for lesedugleiken hos den unge. Macken-Horarik (1996, 1998) referert i Maagerø & Seip Tønnessen (2006) snakkar om tre domene for læring hos barn og unge: Dagleglivets domene (heimen og nære omgjevnader), det spesialiserte domenet (utdanningssystemet) og det kritiske domenet (den sosialt mangfaldige verda). Dei ulike domena påverkar og formar lesedugleiken vår. Det siste domenet handlar om å utvikla eit metaspråkleg forhold til tekstar og det varierer i kva grad me beherskar denne dugleiken. Det er avhengig av kva me lærer i dei to andre domena. Vidare vil eg særleg sjå på kva me kan gjera i det spesialiserte domenet for å utvikla ein god lesedugleik.



---

## 5 Leseteoretiske prinsipp og opplæring

### 5.1 Lovar og prinsipp for opplæringa

Lova som regulerer grunnskulen og vidaregåande opplæring heiter *Opplæringslova*. Det er med heimel i lova fastsett forskrifter som nærmare regulerer ulike sider ved opplæringa. Skulens læreplanar har status som forskrift. I tillegg er det i følgje Kunnskapsdepartementet (2010a) utarbeida rettleiingar som forklarar regelverket på enkelte område og korleis det kan brukast. Eg vil no ta føre meg relevante lovar og prinsipp i forhold til leseopplæringa.

Opplæringslova (1998) § 1-1 fortel om føremålet med opplæringa. Elevane skal blant anna ”utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet”. Det er dei lokale læreplanane som utdjuar innhaldet i opplæringa, men *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* eller LK06 dannar eit forpliktande grunnlag for undervisningspersonalet i samsvar med Opplæringslova (1998). *Grunnleggjande dugleikar* er blitt eit viktig omgrep i *Kunnskapsløftet* (Udir, 2010a). Å kunna uttrykkja seg munnleg og skriftleg, å kunna lesa, rekna og bruka digitale verktøy er integrert i kompetansemåla på alle steg i alle fag. På ein veldig forenkla måte kan ein seia at elevane går på skulen for å læra seg å lesa, skriva og rekna.

Opplæringslova (1998) § 1-3 seier at: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”. Tilpassa opplæring har vore eit sentralt prinsipp i all undervisning sidan 1970-talet, men det er og har ikkje vore like enkelt å definera kva som ligg i omgrepet. Jenssen & Lillejord (2010) sin gjennomgong av stortingsmeldingar frå 1975 til 2009 viser at tilpassa opplæring har blitt gitt ulikt politisk innhald av forskjellige regjeringar, og det har resultert i uklare signal i praksisfeltet. Omgrepet har også politisk blitt brukt til å skildra forhold som gjeld både strukturar, prosessar og resultat i skulen. I den første epoken mellom 1975 og 1990 blei tilpassa opplæring brukt som integrering – spesielle grupper skulle innpassast i fellesskapet og spesialskulane skulle leggest ned. I åra 1990-1996 handla tilpassa opplæring heller om inkludering og skulle gjelda for alle på alle område. Elevane skulle takast minst mogleg ut av fellesskapet i klassen. Mellom 1997 og 2005 blei tilpassa opplæring i aukande grad omtala som individuelle behov som skulen skulle imøtekomma. Opplæringa skulle tilpassast og differensierast, og dette skapte eit uklart skilje til spesialundervisinga. Omgrepet blei omtala som eit ideal å strekkja seg mot, og i den fjerde

epoken som starta i 2005, så blir det individuelle tona ned igjen. Trua på fellesskapet sin innverknad på læringsresultat er klar, og ved å heva kvaliteten på undervisinga kan ein oppnå tilpassa opplæring. Regjeringa meiner at tilpassa opplæring kan realiserast ved førebygging og at omgrepet ikkje må oppfattast som eit uoppnåeleg ideal, men knytast direkte til dei rammene og ressursane ein rår over. Ingen bestemte metodar kan sikra tilpassa opplæring. Ei god og variert fellesundervising er det viktigaste for elevmangfaldet. Når eit skulepolitisk omgrep skiftar innhald såpass mykje som det har gjort sidan 1975, er det forståeleg at lærarar og skuleleiarar er usikre på korleis dei skal praktisera tilpassa opplæring.

Prinsippet om tilpassa opplæring har blitt, og blir, oppfatta og tolka ulikt. Opplæringslova er lik for alle, men praksis er ikkje lik for alle. Alle sider ved opplæringa skal tilretteleggast enkelteleven, samstundes som einsskapskapsskulen skal vera eit romsleg og inkluderande fellesskap som femner alle grupper. Ein kan såleis skilja mellom ei smal og ei vid forståing av tilpassa opplæring i følgje Bachmann & Haug (2006). Den smale forståinga tar utgangspunkt i eleven og knyt konkrete tiltak, metodar og organisering til omgrepet. Tilpassa opplæring i vid forståing er tiltak i fellesskapet og kan samanliknast med ein pedagogisk plattform skulen er prega av. I praksis må ein kombinera den vide og den smale forståinga for å få til ein god læringsituasjon. Tilpassa opplæring dreier seg altså om at elevane skal læra seg fag, dei skal utvikla seg som personar og erfara fellesskap (Håstein & Werner, 2003). Skulen skal ha rom for alle, og læraren skal ha blick for den enkelte (LK06).

Spesialundervising blir derimot gitt utanom det ordinære tilpassa opplæringstilbodet. § 5-1 i Opplæringslova (1998) fastslår: "Elevar som ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet har rett til spesialundervising". Kunnskapsdepartementet (2010a) fortel at før det blir gjort vedtak om spesialundervising, skal det gjerast ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Samtykke frå foreldra må vera på plass før den pedagogisk-psykologiske tenesta (PPT) utarbeider den sakkyndig vurderinga. I følgje § 5-5 i Opplæringslova (1998) skal elevar som får spesialundervising ha individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for opplæringa, kva ho skal innehelda og korleis ho skal drivast. Spesialundervising inneber at det blir sett i gong særskilde tiltak for eit enkelt individ. Kva tiltaka går ut på er avhengig av situasjonen. Det kan dreia seg om ekstra lærarressursar for at ein skal kunna følgje måla i læreplanane på ordinær måte eller det kan dreia seg om at det må gjerast avvik frå dei ordinære måla, men med særskild ressurstildeling.

---

## 5.2 Læringsyn

For å kunna tilpassa opplæringa må me vita noko om korleis elevane lærer. Læring er eit omstridt omgrep og det finst ulike perspektiv på læring. Særleg tre vitenskapleg tilnærmingar har stått sterkt innanfor pedagogikken. Bråten (2002) hevdar at for 30-40 år sidan var det behavioristiske perspektivet det dominerande, og læring blei definert som etablering og styrking av assosiasjonar mellom observerbare stimuli og respons. Sidan blei ein meir opptatt av tankeprosessar i det enkelte individ og den kognitive tilnærminga avløyste behaviorismen. Dei mentale prosessane var viktige medan konteksten blei nedprioritert. Den tilnærminga som no er rådande innanfor læring, er sosiokulturelt perspektiv. Felles for retningane innanfor dette perspektivet, er at det individuelle og det kollektive blir vevd saman. I følge Sfard (1998) referert i Bråten (2002) gir tileigningsmetaforen (kognitivt perspektiv) og deltakingsmetaforen (situert perspektiv) til saman eit heilskapleg bilete av læring: Læring er noko som skjer inne i hovudet til ein person, men det er også noko som skjer utanfor i samhandling og fellesskap med andre menneske. Forsking med utgangspunkt i sosiokulturelle teoriar har vore viktig for synet på leseopplæringa i skulen.

Sosial-kognitiv teori og sjølvregulert læring kan seiast å vera ei byrjing på ei syntese mellom kognitivt og sosialt perspektiv på læring, på premissane til det kognitive perspektivet. Sjølvregulert læring er læring som initierast, kontrollerast og styrast av den lærande sjølv (Bråten, 2002). I følge Nerheim Hopfenbeck (2006) representerer sjølvregulerte elevar eit ideal; dette er eleven som er motivert for å læra, som vurderer oppgåva som skal gjennomførast, som planlegg arbeidet, og som vel føremålsteneleg læringsstrategi for deretter å passa på at strategiane fungerer under arbeidet, og som til slutt evaluerer resultatet. Dei strategiske, sjølvregulerte elevane nærmar seg læringsaktivitetar og oppgåver med høg forventning om meistring og kunnskap om korleis dei kan gå fram for å løysa dei. Dei har eit repertoar av aktuelle strategiar lett tilgjengeleg, og dei har både vilje og evne til å bruka dei i situasjonar kvar dei ønskjer å betra læringa og forståinga si. Desse elevane forklarar resultat ut frå kva dei gjer, ikkje ut ifrå evner åleine. For å skapa sjølvregulerte elevar må me gje elevane ansvar, skapa sjølvtrillit, modellera, skapa krav og forventingar, få fram nytteverdien av kunnskap og læra elevane læringsstrategiar.

### 5.3 Den første og den vidare leseopplæringa

Barnet sitt møte med skulen er gjerne deira første møte med samfunnets krav til rett språkbruk. Samfunnet krev at menneske kan gjera seg forstått, både munnleg og skriftleg. Skulen skal bidra til at barna blir dyktige språkbrukarar som samfunnet kan ha nytte av (Vikse, 2003). Barn si språkutvikling byrjar tidleg. Barn bruker lydar og får respons på desse ved å delta i samspel med andre, og etter kvart blir lydane til ord og seinare til setningar. Det munnlege språket er hos dei fleste barn så godt utvikla når dei er kring seks-sju år gamle at dei kan starta med lese- og skriveopplæring (jf. stadiemodellane). Dette er dugleikar barn må undervisast i for å læra (Godøy, 2005). Dermed er det naturleg å starta med dette i 1.klasse. Når barn først skal læra seg å lesa, er det avkodinga som står i fokus. Roe (2008) hevdar tekniske leseugleikar er heilt avgjerande for den vidare leseutviklinga. Manglande leseugleik medfører vanskar i alle fag. Vidare kan vanskane føra til ei negativ utvikling prega av låg sjølvtilit og dårleg motivasjon som resultat av manglande opplevingar av meistring (Engh & Høihilder, 2008). Den grunnleggjande leseopplæringa handlar om å leggja eit godt grunnlag for ei positiv leseutvikling (Gabrielsen, 2003).

I Noreg har me hatt ein tradisjon for å setja likskapsteikn mellom *leseopplæring* og *den begynnande opplæringa*. Ein kjem ikkje ifrå at den første lese- og skriveopplæringa er heilt sentral, men leseopplæring må også drivast utover småskuletrinnet (Iversen Kulbrandstad, 2003). Når lesekode er knekt, er det på tide å ta fatt på nye utfordringar (Maagerø & Seip Tønnessen, 2002). I etterkant av dei store internasjonale leseundersøkingane har ein innsett at det må arbeidast medvite med leseutviklinga også på mellomsteget, sjølv om fleirparten av elevane les flytande (Frost, 2003). Roe (2008) hevdar at eitt av måla med all leseopplæring er å få elevane motivert for og engasjert i lesing, eit anna er å få elevane til å forstå at lesing nokre gonger er naudsynt for dei, sjølv om teksten i utgangspunktet ikkje fenger. Den *andre* eller *vidare* leseopplæringa handlar mest om å utvikla sjølv forståingsaspektet ved lesinga, slik at elevane blir i stand til å lesa stadig lenger og meir krevjande tekstar. Elevane må utvikla gode lesestrategiar (Roe, 2006). På mellomsteget er altså den tekniske delen av lesinga fortsett viktig, samstundes som ein må utvikla leseforståinga hos elevane. Det er ikkje slik at me først lærer avkoding, og når denne dugleiken er innlært og automatisert, så går me over på forståinga. Heile tida må føremålet og det essensielle med lesinga vera å søka etter meining (Austad, 2003). Likevel kan ein seia at lesefokuset blir flytta meir frå ”å læra å lesa” til ”å lesa for å læra” i den vidarekomne leseopplæringa.

---

## 5.4 Læraren si rolle

Læraren spelar ei sentral rolle i leseopplæringa og læraren som arbeider med den vidarekomne leseopplæringa må vera kompetent på mange område. Læraren treng ein kombinasjon av teoretisk og didaktisk kunnskap om lesing og leseutvikling (Iversen Kulbrandstad, 2003). Nielsen (2001) referert i Frost (2003) fortel om ei pedagogisk evaluering på fjerde og femte steg i samband med Dan-læs-undersøkinga. Særleg tre faktorar var gjennomgåande i klassane med dei beste lesarane; nemleg læraren si utdanning og kunnskap om lesing, læraren sitt samarbeid om lesing med andre klasselærarar og spesialpedagogisk teneste og læraren sine tydelege forventingar til klassen, den enkelte elev, foreldra og leseutviklinga hos klassen og eleven. Rapporten viste at ein fagleg dyktig og engasjert lærar er viktig i forhold til leseutviklinga i ein klasse.

Det blir hevda at den viktigaste faktoren for ei god lese- og skriveundervising er knytt til læraren og evna han eller ho har til å skapa eit trygt og harmonisk læringsmiljø og formidla solid og allsidig kunnskap og dugleik (Vormeland, 2003). For å få til ei god leseopplæring er det viktig å skapa eit lesestimulerande miljø gjennom å gje elevane daglege drypp og gode opplevingar og erfaringar knytt til lesing av tekstar (Mortensen-Buan, 2006). Faste stillelesingsstunder er verdifulle for både lesarar og ikkje-lesarar, og dei gir læraren eit unikt høve til å visa kva lesing tyder for han eller ho personleg (Fosby Elsness, 2003). Læraren må gje alle elevane dei moglegheitene og den støtta dei treng for å utvikla seg til ivrige, sikre og dyktige lesarar. Eit varmt og støttande miljø i klassen fremjar læring. For å møte alle dei ulike behova hos elevane i ein klasse bør læraren gjera bruk av fleire ulike metodar i leseopplæringa og kjenna til både moglegheitene og avgrensingane deira. Det er også viktig å visa stort tolmod og ikkje gje opp (Vormeland, 2003).

Med utgangspunkt i leseforskningsarbeidet til Braugner og Lewis har Roe (2008) prøvd å oppsummera kva kvalitetar gode leselærarar har: Først og fremst så har dei tru på at alle elevar kan læra å bli flinkare til å lesa, dei kjenner til gode lesestrategiar og veit korleis desse kan lærast vekk, dei er klar over at det er viktig å motivera elevane, dei gjer elevane god tilgong på litteratur, dei har god tekstkompetanse og dei trur at dei ulike måtane å vurdere sterke og svake sider ved eleven kan gje viktig informasjon både til elev og lærar.

Roe (2008) hevdar at elevar lærer gjennom å delta aktivt i læringsprosessen, og dei konstruerer kunnskap og forståing gjennom samhandling og direkte erfaring. Dette konstruktivistiske læringssynet kan knytast til Vygotsky sine teoriar om den nærmaste utviklingssona og læraren si rolle som støttespelar i læringsprosessen. Stillasmetaforen til Bruner kan bli brukt om den støtta som blir gitt i den nærmaste utviklingssona. Stillaset blir fjerna gradvis etter kvart som eleven meistarar det nye utan hjelp frå andre. Lærarar som følgjer elevane tett opp, oppnår meir enn lærarar som er distanserte og overlet meir av læringsarenaen til elevane sjølve (Haug, 2010a).

I dag opplever skulen eit press i forhold til å betra leseresultat. I tillegg stiller tilpassa opplæring store krav til læraren. Frost (2009) meiner at svaret på desse utfordringane ikkje finst åleine hos den enkelte læraren. Tre grunnleggande forhold spelar inn når ein skal skapa dei beste moglege resultat på ein skule der menneske skal fungera saman: Gode relasjonar mellom alle tilsette, god organisering av arbeidet og høg fagleg kompetanse i det som er målet med innsatsen.

Som me har sett, skal både den einskilde læraren og skulen som heilskap ha mange kvalifikasjonar og kvalitetar for å lukkast med leseopplæringa. Jansen (1991) referert i Elvemo (2003) og Heber (2009) meiner at rundt 20% av elevane stoppar opp i leseutviklinga. Likevel hevdar Hagtvatn (2002) at om lag 80% av alle barn lærer seg å lesa utan store vanskar, uavhengig av læraren sine kvalifikasjonar, val av lesemetode eller om skulen har ein plan for skriftspråkstimulering. "Alle veier fører til Rom, heter det, og elevene lærer seg nok å lese like godt om vi har den ene eller andre teorien om lesing" (Skaftun, 2009, s. 28). Haug (2010b) seier at elevane må sjølvstendig vera aktive sjølv for å læra seg noko, men aktiviteten må følgjast tett opp for å sikra at han har det innhaldet og den progresjonen som skal til for å fremja læringa. Tilrettelegginga frå skulen si side, læraren si tilpassing og eleven sin eigeninnsats er avgjerande for utbytte av opplæringa (Gabrielsen et al., 2008). Ei heilskapleg balansert tilnærming gjer det mogleg å redusera gruppa av barn som utviklar lese- og skrivevanskar (Pressley, 2006). Haug (2010b) hevdar at det ikkje kan bevisast at enkelte arbeidsformer er betre enn andre. Ein må heller tenkja over *korleis* ein bruker metoden, i staden for *kva* metode ein bruker: "Leitinga etter den rette arbeidsforma og etter metoden som skal løyse alle utfordringar, er difor håplaus og nyttelaus. Variasjon er i staden eit stikkord" (s.13).

---

## 5.5 Ei tilpassa leseopplæring

I det følgjande vil eg ta føre meg korleis ein kan arbeida for å tilpassa leseopplæringa på mellomsteget. Leseundervisinga er ikkje utelukkande norsklæraren sitt ansvar, men alle lærarar sitt ansvar (Vinther, 2009). Med tanke på at leseprosessen er kompleks og elevane er ulike, håpar eg at eg til ei viss grad klarar å kombinera den vide og den smale forståinga av tilpassa opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Av den grunn fortel eg om både generelle gode arbeidsmåtar i leseopplæringa og meir konkrete tiltak i forhold til elevar med lesevanskar. Det finst inga enkel oppskrift eller trylleformular på korleis ein kan sikra tilpassa opplæring – det finst mange vegar til målet.

### 5.5.1 Førebygging og kartlegging

For å få til ei best mogleg leseopplæring, er det viktig at eleven får ei allsidig og heilskapleg språkleg og begynnande skriftspråkleg stimulering i førskulealder og i 1.klasse. Det kan bidra til å førebyggja ulike problem som kan oppstå med lesing og skriving (Ofteidal, 2003). Gabrielsen et al. (2008) meiner at førebygging utvilsamt er det viktigaste tiltaksområde når det gjeld å redusera talet på dei som slit med lese- og skrivevanskar av ulik type og årsak. Det norske utdanningssystemet må identifisera og gje tilstrekkeleg med hjelp så tidleg som mogleg. Det er lettare å førebyggja enn å reparera.

Gabrielsen (2003) fortel at trass i god og førebyggjande undervising og god eigeninnsats, viser erfaring og forskning at enkelte barn likevel får problem med lesinga. Lærarar må derfor vera førebudd på at nokre elevar får slike problem, vera i stand til å oppdaga dei og også kunna vurdera tiltak som gjer at den eller dei elevane det gjeld, kan få naudsynt hjelp i forhold til vanskanane sine. Ei vurdering er ei tilbakemelding til lærar, elev, skule, foreldre og nasjonale styringssystem (Udir, 2010c). Roe (2008) hevdar god vurdering bidrar med informasjon til læraren om elevane sine sterke og svake sider, elevane lærer noko om kva dei meistrar og kva dei kan bli betre til, og foreldra kan få nyttig informasjon som gjer dei betre rusta til å følgja opp elevane si lesing heime. Vurdering og læring er to gjensidig integrerte prosessar, og systematisk leseopplæring og fortløpande vurdering av elevane si leseutvikling har ein positiv innverknad på leseutviklinga. Derfor er det viktig å ha kunnskap om korleis leseutviklinga hos barn normalt føregår og kva avvik som kan førekomma. I arbeidet med tilpassa opplæring er det først og fremst viktig å finna ut kva for eit nivå eleven faktisk er på (Roe, 2006).

I *Kunnskapsløftet* er vurderingskriteria for lesekompetanse på ulike trinn generelle og vage, men i rettleiingsmateriell som er utarbeidd til dei nasjonale leseprøvene, er det gjort forsøk på å konkretisera kriteria som angår kompetansemål etter fjerde og sjuande trinn (Roe, 2008). Det primære føremålet med dei nasjonale prøvene er å måla sterke og svake sider hos alle elevane. Prøvene som er utvikla av Lesesenteret skal innehelda tekstar og oppgåver som gjenspeglar intensjonane i læreplanen. Dei nasjonale prøvene er ikkje ei prøve i norskfaget, men ei prøve i lesing som grunnleggjande dugleik. Elevane skal finna informasjon i teksten, tolka og forstå teksten og reflektera over og vurdere teksten si form og innhald (Udir, 2010d). Roe (2008) fortel at i dei internasjonale undersøkingane, som til dømes PISA og PIRLS, er det samanlikning mellom land og grupper innan land som står sentralt, derfor seier me gjerne at prøvene har eit komparativt fokus.

Det finst i dag enkle kartleggings- og diagnostiseringsprøvar som kan hjelpa læraren i arbeidet med å finna fram til spesielle trekk ved elevane si leseutvikling (Vormeland, 2003). Arbeid med ord, Ordkjedetesten og Carlstens leseprøvar er døme på kartleggingsprøvar i lesing. Diagnostiske prøvar har i følgje Gabrielsen et al. (2008) som føremål å finna fram til dei elevane som har spesifikke lesevanskar. LOGOS er ein omfattande, databasert diagnostisk test som kartlegg ulike sider ved leseprosessen medan WISC testar intelligens. Resultata på dei diagnostiske testane må tolkast i lys av andre symptom.

Elles er det produsert ulike kartleggingsverktøy som kan brukast for å vurdere leseutviklinga hos ein elev. Allard et al. (2009) har utarbeidd LUS, eller leseutviklingsskjema, som tar utgangspunkt i ein interaktiv leseprosessmodell. Skjemaet deler leseutviklinga inn 19 punkt eller tre fasar; Utforsking, Ekspanderande og Litterat lesing. Kvar fase eller kvart punkt inneber ei utvikling mot ei stadig meir avansert tilstand. Lundberg & Herrlin (2009) har også utarbeidd eit skjema som viser eleven si leseutvikling. Skjemaet tar utgangspunkt i dei fem dimensjonane dei meiner lesinga består av: fonologisk medvit, ordavkoding, leseflyt, leseforståing og leseinteresse. I kommunen eg arbeider i, har me nett starta med implementering av SOL (Systematisk Observasjon av Lesing). Dette er eit kartleggingsverktøy som baserer seg på Spear-Swerling og Stenberg sin leseutviklingsmodell og det er lærar frå Gjesdal kommune som har utarbeida skjemaet.



---

Like viktig som å bruka standardiserte testar er den daglege observasjonen læraren gjer i klassen (Vormeland, 2003). Det er fleire måtar å få ei oversikt over lesekompetansen til eleven. Elevsamtale, eigenvurdering frå eleven, notat, dialog med heimen, høgtlesing, mappemetodikk og samtale med andre lærarar er nyttige i denne samanhengen (Mortensen-Buan, 2006). For å få best mogleg innsikt i eleven sine vanskar, bør ein også undersøkje faktorar som syn, hørsel, motivasjon, emosjonell stabilitet, sjølvbildeoppfatning, sosiale forhold, språkleg utvikling, språk- og talevanskar og motorisk utvikling hos eleven. Alle desse forholda kan påverka leseprosessen. Kartlegging av elevane sine rettskrivingsfeil vil òg vera ein naturleg del av diagnostiseringsarbeidet (Elvemo, 2003).

### **5.5.2 Samtale**

I følgje sosiokulturell teori lærer me i samspel med andre. Ved å lytta til medelevar og deira grunngevingar for kva dei meiner er viktig i ein tekst, kan elevane læra av kvarandre (Roe, 2006). Samtalen er den viktigaste mekanismen for å overføre kunnskapar og dugleikar (Säljö, 2002). Høg kvalitet på klasseromsamtalen er vanleg hos spesielt dyktige lesepedagogar (Anmarkrud, 2007). I følgje Grøver Aukrust (2001) er triadisk dialog, resitativ samtale, IRE eller IRF omgrep som blir nytta om den tredelte klasseromsamtalen der læraren initierer (I), eleven responderer (R), og læraren kjem med ei oppfølging (F). Kvaliteten på forholdet mellom initiering, respons og oppfølging er avgjerande for barnet si læring. Om elevane får delta med mange innspel og læraren er god på oppfølgingar der elevane sin respons blir inkludert på ein fin måte, vil kvaliteten på klasseromsamtalen vera høg. Opne spørsmål er sentrale i dialogisk undervisning og sørgjer for at eleven tenkjer sjølv. Ein viser at ein tar elevane på alvor når dei får fortelja det dei kan om eit tema. Å tenkja, skriva og snakka om det ein les, gjer at ein forstår det betre sidan ein er aktiv (Gabrielsen et al., 2008).

### **5.5.3 Strategiar**

Stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2010b) konkluderte bl.a. med at norske elevar har manglande lesedugleikar og skårar lågt på læringsstrategibruk. I Stortingsmelding nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2010c) blei det slått fast at elevar skal ha grunnleggjande dugleikar og oppleve meistring. Elevane skal få moglegheiter til å tileigna seg gode strategiar (Udir, 2010a). Tilpassa opplæring inneber at læraren kjenner til, utnytter og legg til rette for at eleven kan utnytta læringsstrategiane sine (Engh & Høihilder, 2008). Læringsstrategibruk er veileigna for elevar med manglande rutinar for å løysa oppgåver (Hole, 2003).

Lesestrategiar dreier seg i følgje Bråten (2007b) grovt sett om kva ein gjer når ein prøver å forstå innhaldet i ein tekst. Roe (2003) hevdar fleire studium viser at systematisk opplæring i lesestrategiar i alle fag også aukar elevane sine faglege prestasjonar generelt. Læraren må demonstrera strategiar enkelt og tydeleg for elevane slik at dei får innsikt i, og kompetanse til å bruka dei (Engen, 2003). Strategiar må øvast inn som ein naturleg del av skularbeidet. Men det er ikkje nok å kjenna til mange strategiar – ein må også vita korleis og når dei skal brukast. Dersom elevar ikkje har fått noko særleg opplæring i bruk av lesestrategiar før, kan ein rekna med at det er relativt mange elevar som kan starta omtrent på same stad, uavhengig av kor godt dei faktisk les (Roe, 2006). Éin måte å dela lesestrategiane inn på er om dei finn stad før lesinga, under lesinga eller etter lesinga.

*Før lesinga* kan det vera ein god strategi å starta med å klargjera kva målet med lesinga er (Roe, 2006). Me kan lesa ein tekst for å oppleve, lesa for å læra eller for å bruka informasjon i ein eller annan samanheng. Ein fagtekst blir lesen på ein anna måte enn ein skjønnlitterær tekst (Godøy, 2005). Vidare vil det vera føremålsteneleg å aktivera førekunnskapar om temaet, teksttypen og eventuelt forfattaren (Roe, 2006). Lesesvake synast å profittera på å få hjelp til å aktivera førehandskunnskapen ved å sjå på overskrifter, illustrasjonar og liknande før sjølve lesinga startar (Gabrielsen et al., 2008). Når ein dannar seg nokre førestillingar eller forventingar til teksten, har dette stor tyding for forståinga. Å stilla spørsmål til teksten aukar merksemda mot det som kjem i teksten (Godøy, 2005).

*Under lesinga* kan ein bruka fleire strategiar, avhengig av kva som er føremålet med lesinga. Det kan vera å finna fram til konkret informasjon, tolka eller finna språklege verkemiddel. (Roe, 2006). Godøy (2005) seier at nokre gonger må ein bla attende eller lesa vidare for å finna meining i teksten. Skumming eller skanning handlar om å la blikket fare raskt over sida på leiting etter bestemte ord eller tema (Roe, 2008). Barn og unge møter nye ord og omgrep i fagtekstane sine og ved å snakka om dei aukar elevane si ordførståing. Nokre uttrykk kan ha ei djupare meining, og ein bør derfor forklara og diskutera metaforar og abstrakte omgrep i det aktuelle faget (Askeland, 2006). Gabrielsen et al. (2008) fortel at det er viktig å snakka om, sortera og samarbeida kring systema me finn i språket. Når det gjeld fagleg lesing er det viktig å læra elevane å trekkja ut hovudmoment frå ein tekst (Godøy, 2005). Ein må hjelpa dei med tolkinga av vanskelegare tekstar og fortelja kva som er viktig å fokusera på og kva som faktisk skal lærast av teksten (Gabrielsen et al., 2008).

---

*Etter lesinga* kan det vera ein god strategi å sjå over teksten ein gong til for å skaffa ei ny oversikt og få bekrefta at alt er forstått rett (Roe, 2006). For å bli ein god lesar, må ein lesa mykje og bruka tid på å tolka og reflektera kring det ein les og eigen læringsprosess. Roe (2008) hevdar at gode lesarar er strategiske og aktive i leseprosessen. Dei har kontroll over tankeprosessane sine og kan bruka lesestrategiar etter behov. Vidare er dei klar over om dei les for å læra eller om dei les for å bli underhaltd. Den dårlege lesaren har kanskje berre ein framgangsmåte i lesing uansett målet med lesinga, medan den gode lesaren bruker varierte lesestrategiar (Elvemo, 2003). Skjelbred (2006) hevdar gode lesarar er flinke til å tilpassa lese måten ut frå sjanger og føremål, medan dårlege lesarar les alle tekstar på same måte.

#### **5.5.4 Mangfald**

Utfordringane knytt til tilpassa leseopplæring kan vera store i eit land der mangfaldet innan ei og same elevgruppe er stort. Å lesa fagtekstar på eit anna språk enn morsmålet kan vera ein krevjande aktivitet. Minoritetsspråklege elevar må læra seg eit nytt språk i tillegg til å forholde seg til ny faktakunnskap og nye sosiale og kulturelle kontekstar (Moskvil, 2006). I det moderne multikulturelle informasjonssamfunnet eksisterer det mange ulike tekstsjangrar. Elevane må bli eksponert for mange sjangrar og lese måtar i skulens tekstunivers (Skjelbred, 2006). Dei må læra seg å lesa både rutetabellar, oppskrifter og noveller.

Den beste måten å bli ein god lesar på, er ved å lesa mykje. Mengdelesing i tillegg til opplæring i gode lesestrategiar gjer elevane til stadig meir avanserte lesarar. God tilgong til variert lesestoff, tilpassa elevane sin alder, interesser og dugleiksnivå er også med å fremja automatisert avkodingsdugleik hos elevane (Gabrielsen et al., 2008). Gjennom regelmessige bibliotekbesøk kan elevane få kunnskap om korleis dei kan skaffa seg lesestoff, og gjennom høgtlesing kan elevane få ein smakebit på kva kvalitetslitteratur har å by på (Fosby Elsness, 2003). Lese konkurransar kan også inspirera til vidare lesing hos mange elevar og ein leselogg kan hjelpa enkelte til å forplikta seg til å lesa jamleg (Gabrielsen et al., 2008).

Elles påstår Gabrielsen et al. (2008) at høgtlesing, parlesing og repetert lesing er viktige verkemiddel for å fremja leseflyt. Når leseflyten blir betra, aukar gjerne leseforståinga, og det er lettare å hugsa innhaldet i teksten. Mange svake lesarar kan også ha utbytte av å høyra lydbok samstundes som dei les i boka.

### 5.5.5 Læringsmiljø

Opplæringslova (1998) fastset at alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. I ein opplærings situasjon vil det vera fleire aktørar. Både skulen, læraren, eleven og foreldra samt andre ytre faktorar påverkar læringsmiljøet. I følge Utdanningsdirektoratet (2010b) har foreldra hovudansvaret for eigne barn. Skulen skal hjelpe dei i arbeidet med oppseding og opplæring. Det skal leggast vekt på å skapa gode samarbeidsformer mellom skule og heim og mellom lærarar og elevar. Aktive og engasjerte foreldre er dei viktigaste støttespelarar barnet har i læringsprosessen. Vormeland (2003) seier at enkelte lesepedagogar og psykologar hevdar at leseopplæringa eigentleg startar med ein gong barnet ser dagens lys. Barnet treng stell og omsorg, men også kontakt gjennom smil, tale og respons. Den språklege utviklinga må stimulerast gjennom forteljing, song, leik og etter kvart høgtlesing. Når barnet får veksa opp i ein heim der foreldra omgir seg med bøker og sjølv viser leseglede, smitter det ofte over på barna.

Dei vaksne si eiga haldning til skriftkulturen ser ut til å vera av avgjerande tyding for skriftspråkutviklinga til barna (Fosby Elsness, 2003). Elles er tilrettelegginga frå skulen si side, læraren si tilpassing og eleven sin eigeninnsats avgjerande for utbytte av opplæringa. Skulen kan tilrettelegga og faglærer tilpassa, men til sjuande og sist er det eleven som skal læra (Gabrielsen et al., 2008). Eleven må derfor gjera sin del av arbeidet og vera aktiv i læreprosessen. Derfor står truleg elevmedverknad sterkt i *Kunnskapsløftet*. Elevane skal delta i avgjerder som gjeld eiga og gruppas læring. Elevmedverknad har òg som intensjon å verka positivt for motivasjon og utvikling av sosiale relasjonar. Både elevar og foreldre har altså eit viktig ansvar i forhold til trivsel og opplæring i tillegg til læraren og skulen.

Elevane skal i følge § 8-2 i Opplæringslova (1998) delast i klassar eller basisgrupper. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Nokre elevar har større fagleg utbytte av å få undervising i ei mindre gruppe. Det gir betre moglegheit for tilpassing av lærestoffet og tettare oppfølging. For å skapa eit godt læringsmiljø ser det ut for at eit fast program er bra for elevane. Når elevane veit kva dei skal gjera og kva som blir forventa av dei, er det større sjanse for at dei kan ta ansvar for eiga læring (Gabrielsen et al., 2008).

---

## 6 Resultat

### 6.1 Innsamling, analyse og drøfting av datamaterialet

Informantane sine utsegner i form av sitat utgjer den eigentlege empirien i ein intervjustudie, og i analyseprosessen er det viktig korleis desse sitata blir vald ut og framstilt (Dalen, 2004). Eg valde å skriva resymé av intervjuet og berre bruka enkelte sitat direkte i rapporten. Dette gjorde eg av tidsmessige årsaker, men også fordi eg kanskje ikkje såg det som naudsynt å skriva ned alle replikkar. Medan eg skreiv resymea, måtte eg høyra gjennom lydopptaka mange gonger og prøva å skriva ned alt som blei sagt, men slik eg oppfatta utsegnene og gjerne med mine forkortingar og andre ord enn dei informantane kom med. Informantane fekk likevel høve til å protestera eller koma med innspel på resymea i etterkant, om dei ikkje meinte det var ein grei måte å framstilla intervjuet på. Sidan plasserte eg intervjuet inn i eit analyseskjema for å få betre oversikt og samanlikna svara. Då eg skreiv resultatdelen og plukka ut sitat, hørde eg igjen mange gonger gjennom lydopptaka.

Gjennom heile intervjuprosessen må forskaren analysere og tolke utsegner og signal som dukkar opp i samtale med informantane. Utsegner må tolkast som ein del av ein heilskap for å gje mening (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative studiar startar analyseprosessen faktisk allereie i intervjuet der forskaren observerer. Det er viktig å skriva ned desse refleksjonane og ta vare på dei kjenslemessige reaksjonane (Dalen, 2004). Eg brukte derfor observasjon som supplerande metode, og fylte ut eit enkelt skjema under og i etterkant av intervjuet. Observasjonsskjemaet fekk meg til å tenkja gjennom kva eg skulle leggja merke til i forkant av intervjuet, men det fungerte også som ein kanal for å få utløp for det eg tenkte og opplevde i samband med undersøkingane. Elles prøvde eg å vera mest mogleg nøytral, lojal og ærleg i intervjusituasjonen, og det prøvde eg også å vera då eg skreiv resymea. Forsking vil alltid vera påverka av forskaren sine subjektive oppfatningar (Næss, 2006). Eg håpar eg likevel har klart å overhelda dei vitenskaplege kriterier og forskningsetiske retningslinjene gjennom prosjektet mitt i denne framstillinga (Kvale & Brinkmann, 2009).

I analyseprosessen tolkar me ytringane og set dei inn i ei teoretisk ramme. Me løftar materiale frå eit skildrande til eit meir fortolkande nivå (Dalen, 2004). I gjennomgangen av intervjuet har eg prøvd å finna fellestrekk så vel som sær eigenheiter hos informantane mine.

Eg har prøvd å plukka ut sitat som fangar opp det essensielle, og sitat som kan stå som døme for mange, men også sitat som førekjem sjeldan (Dalen, 2004). Vidare har eg prøvd å ikkje ha med for mange sitat eller for lange sitat, fordi det kan verka forvirrande og det er ikkje naudsynt å trekkja inn sider ved materiale som me allereie har tatt ut. Det er først når me set sitata i inn i eit teoretisk samanheng og gjer uttrykk for vår eiga forståing, at desse blir interessante (Brekke, 2006). Eg har prøvd å underbyggja teori gjennom sitatutval og omvendt. Utarbeiding av den teoretiske forankringa skal danna grunnlaget for mi tolking av resultata. Utan dette grunnlaget kan eg tolka funna mine feil slik at dei ikkje står fram som overbevisande og gyldige (Kvale, 1997). Då eg utarbeidde intervjuguiden, tenkte eg gjennom kva slags teori eg hadde på plass og kva svar eg håpa eller rekna med å få frå informantane. Også parallelt med og i etterkant av analysen har eg utvikla teori (Brekke, 2006).

Eit utval må representera informantar som har relevante og tilgjengelege eigenskapar i forhold til ei problemstilling som skal undersøkast (Thagaard, 1998). Tidlegare i rapporten har eg grunngjeve korleis eg gjorde utvalet mitt. I den eine kommunen var det lett å få tak i informantar til undersøkingane. Eg hadde berre sendt informasjonsskrivet/førespurnaden til to skular, og eg opplevde at lærarar ved desse kontakta meg og sa seg villige til å stilla. I den andre noko større kommunen, måtte eg vera meir på offensiven. Men også der fekk eg tak i informantar som fylte kriteria mine. Alle dei fire informantane mine var kvinnelege lærarar, noko som ikkje er så unaturleg sidan det er eit kvinnedominert yrke.

Intervjua starta med at informantane fekk presentera seg sjølv. Dei to frå den minste kommunen var nett runda femti, men det var stor skilnad på arbeidserfaring og utdanning. Den eine hadde arbeidd over 20 år i skuleverket, medan den andre var forholdsvis nyutdanna. Dei hadde også ulike fag i utdanningane sine. Frå den andre kommunen stilte to ganske unge allmennlærarar med omtrent like lang arbeidserfaring. Dette fortel eg for å få fram at det ikkje berre er mine kvalitetar som forskar som spelar inn på resultata. Bakgrunnsfaktorar hos informantane som alder, kjønn, utdanning og arbeidserfaring vil også ha verka inn. I analysen er det likevel vesentlege å vektlegga korleis ytringane samsvarar med kvarandre og det teoretiske grunnlaget i oppgåva. Eg vil også sjå om det finst skilnader/likskapar mellom skulestruktur og/eller kommune.

Informantane vil vidare bli omtala som IA, IB, IC og ID. Under er ei oversikt over informantane, skuletype og kommune. Intervjuaren, meg sjølv, omtalar eg som KS.

| <b>Informant</b> | <b>IA</b>    | <b>IB</b>      | <b>IC</b>      | <b>ID</b>    |
|------------------|--------------|----------------|----------------|--------------|
| <b>Skule</b>     | Fådelt skule | Fulldelt skule | Fulldelt skule | Fådelt skule |
| <b>Kommune</b>   | Kommune 1    |                | Kommune 2      |              |

IB var kontaktlærer for ein 6.klasse og IC for ein 7.klasse, medan IA og ID hadde 5., 6., og 7.steg samla i ein klasse (i dei fleste fag).

Vidare følgjer ein presentasjon av svara og synspunkta som kom fram under intervju. Eg følgde stort sett intervjuguiden, men det hende eg gjorde nokre endringar undervegs. Det er mogleg å gjera nokre avvik frå guiden sidan han fungerer meir som ei rettesnor enn noko ein følgjer slavisk. Intervjua er attgjevne som resymé i vedlegga. Eg arbeidde meg gjennom lydopptaka og prøvde å skriva ned det som blei sagt gjennom ein forteljande tekst. I tillegg laga eg eit analyseskjema der eg sette dei fira intervju ved sidan av kvarandre for å få ei oversikt og samanlikna dei. Reelt sett så har eg gått gjennom lydopptaka mange gonger, men eg har omdanna tale til tekst på tre måtar: Gjennom resymé, analyseskjema og no som sitat. Når eg har omforma ytringane her i resultatkapittelet, har eg prøvd å framstilla det informantane har sagt mest mogleg ordrett. Eg har likevel vald å fjerna enkelte munnlege småord, kutta nokre gjentakningar og omskriva noko for å få betre flyt i teksten. Ytringane er også blitt omgjort til nynorsk, uavhengig av dialektbruk.

For å presentera resultatata, bruker eg omtrent same oppsett som i intervjuguiden. Først tar eg føre meg informantane sine omgrepsforklaringar i forhold til tema. Vidare går eg inn på korleis dei svarar at dei arbeider med leseopplæring og lesevanskar på elevnivå, klassenivå og skulenivå. Til sist ser eg nærmare på kva rolle informantane meiner læraren spelar i leseopplæringa og korleis dei prøver å realisera prinsippet om tilpassa opplæring. I kapittel 7 prøver eg å oppsummera funna mine i ein konklusjon og setja dei inn i ein større samanheng i forhold til korleis eg tenkjer å arbeida vidare med resultatata.

## 6.2 Omgrepsforklaring

Etter innleiingsspørsmåla blei fokus retta mot tema for masterprosjektet. Informantane skulle først definera eller forklara ulike sentrale omgrep i samband med lesing, lesevanskar og leseopplæring. Dette gjorde eg for å finna ut kva dei meinte dei ulike elementa i leseopplæring handla om før me gjekk vidare på korleis dei arbeidde med dei i praksis.

### 6.2.1 Lesing og leseutvikling

Det første eg spurde informantane om, var rett og slett: ”Korleis vil du definera lesing? Kva meiner du lesedugleiken består av?” Med dette spørsmålet ønskte eg å gå rett til kjernen for intervjuet og prosjektet mitt. Alle informantane tenkte seg litt om før dei svara. IA var klar på at ho ikkje hadde noko utdanning i språkdidaktikk, men at dei nettopp hadde diskutert leseomgrepet i samband med dei nasjonale prøvane.

*IA: Ja, altså...No har eg ikkje noko formell utdanning i dette. Men no har me nett diskutert det, og hadde faktisk nettopp nasjonal prøve i lesing i femte klasse. Lesing er vel først og fremst leseteknikk. Og så skal du koda lydane saman – det er vel ein del av teknikken... Men det handlar om å teknisk kunna lesa og forstå det du les og tolka oppgåva sånn i forhold til...Ja, at du ikkje naudsynt finn svaret direkte i teksten, men at du må forstå oppgåva.*

Ho fortalde altså at lesing handlar om leseteknikk og å forstå det ein les i tillegg til at ein må kunna tolka informasjon. I rettleiinga til dei nasjonale prøvane blir nettopp dette forståings- og tolkingsaspektet trekt fram (Udir, 2010d). IA var ikkje den einaste som trekte fram at forståing er ein del av lesinga. Både IB, IC og ID seier lesing er noko meir enn avkoding.

*IB: Eg synest det at lesedugleiken er mykje meir enn å bokstavera og setja saman ord. Elevane må forstå innhaldet i det dei les. Når dei etter kvart kan begynna å resonnera rundt det dei les og forstå det og kunna snakka om det, ha samtale om det – så er det lesing.*

-----  
/.../

*IC: Å forstå det ein faktisk les, ikkje berre å tolka, eller berre lesa orda slik dei står, men å få dei inn i ein meningsfull samanheng.*

/.../

-----  
/.../

*ID: Å kunna nyttiggjera seg av ein tekst.*

/.../



Det viste seg at alle informantane hadde ei oppfatning om at lesing består av både avkodning og forståing jamfør Gough og Tunmer (1986) sin teori om lesing, sjølv om det ikkje er sikkert at dei er medvitne på at dei bruker definisjonen. ID snakkar om at lesinga skal ha eit nytteperspektiv. Ein kan tolka det hen til at ho tenkjer på lesing som noko meir enn å avkoda og forstå. *Literacy* handlar om å kunna bruka lesing og skriving til ulike føremål og i ulike situasjonar. Ein må forholde seg aktivt og kritisk til tekstane i følgje Kress (1996) referert i Maagerø & Seip Tønnessen (2006). ID bruker dermed ei vid definisjon på lesing.

Vidare spurde eg informantane om kva som var meint med uttrykket ”å knekkja lesekode”. Eg har sjølv same oppfatning av uttrykket som blant anna Oftedal (2003): Det er når barn klarar å stava seg gjennom ord og setningar. Bokstavane gjer meining for barnet og han/ho har lært seg å lesa. Dette representerer ei viktig hending i barnet sitt liv (Roe, 2008), og i følgje stadieteoriane er dette den første av to milepælar i leseutviklinga. Bråten (2003) omtalar dette som *alfabetisk staving*. Stadiemodellane bruker *begynnande lesing og avkodning* (Chall, 1979 ref. i Iversen Kulbrandstad, 2003), *full alfabetisk fase* (Ehri, 1997 ref. i Dahle, 2003) *alfabetisk-fonemisk lesing* (Høien og Lundberg, 1988 ref. i Elvemo, 2003) og *rebuslesar* (Dalby, 1989 ref. i Iversen Kulbrandstad, 2003) om dette gjennombrøtet i leseutviklinga. IA hevdar den alfabetiske koden er knekt når bokstavane får ei meining.

*IA: Når du set ulike bokstavar saman, så blir det ei meining med det, og barnet klarar å sjå at det er eit ord og at det ikkje berre er bokstavar.*

IB meiner lesekode er større enn å kunna det tekniske – ein må også forstå det ein les og vera i stand til å snakka om det. IC og ID nemnar ordet ”automatikk” i svara sine:

*IC: Å knekkja lesekode vil seia at det går ein slags automatikk – at ein ikkje bruker så mykje energi på sjølv ordavkodinga – men at ein kan lesa ord og faktisk forstå tydinga av det.*

-----  
*ID: Det er vel det å... på ein måte få litt automatikk i lesinga og forstå korleis ting heng saman.*

*/.../*

*ID: At avkodinga sit. Det at ein klarar å lesa og forstå samstundes, ein får liksom med seg meininga i ein setning, og forstår kva det handlar om utan å... Ja... Noko slikt.*

Igjen ser det ut til at informantane har ei lik oppfatning av uttrykket slik eg ser det, sjølv om dei formulerer seg litt ulikt og svarar med forskjellige ord. Å knekkja koden vil seia at elevane klarar å sjå at bokstavane kan danna ord når ein set dei saman, og at orda har ei mening. Ein opplever ein automatikk i ordavkodinga, men forståinga må også vera med.

Etterpå skulle informantane fortelja kva dei meinte det ville seia å følgja ei såkalla "normal" leseutvikling. Eg var ikkje ute etter å få ei utgreiing om stadie- og utviklingsmodellar, sjølv om nokre av informantane drog inn fleire nivå (jamfør kapittel 3.3) i svara sine. Grunnen til at eg tok med dette spørsmålet her, var at eg ønskte ein meir flytande overgong til neste spørsmål. For kva skjer når ein ikkje følgjer ei "normal" leseutvikling? IA svara at det vurderte ho ut ifrå om ein elev klarar å følgja bøkene som høyrer til det trinnet dei går på.

*IB: Det er at dei kan ta vanskelege tekstar etter kvart, lenger tekstar etter kvart, og dei kan etter kvart også begynna å skilja på litt ulike teksttypar.*

IC meinte at ein først må læra seg bokstavane og setja dei saman til ord, så lesa meir kompliserte ord, fulle setningar og lenger setningar etter kvart. Og ein må forstå kva ein har lese. ID tenkte meir konkret på korleis ho sjølv vil vurdere elevane si leseutvikling. Dette kom gjerne av intervjuar sitt oppfølgingsspørsmål.

*KS: Kva meiner du at det vil seia å følgja ei såkalla "normal" leseutvikling?*

*Korleis veit du sjølv om elevane følgjer det?*

*ID: Om dei følgjer krava?*

*KS: Ja.*

*ID: Det går jo gjerne kanskje på...Sånn me ser på det, og då er me kanskje litt skjematisk; kor mange ord ein klarar å lesa i minuttet først og fremst. Og sjølv sagt tenkjer eg òg på flyt, og det å kunna nyttiggjera seg av og forstå ein tekst, slik som eg har sagt før...Du merkjer med ein elev korleis han les. Om det er stotring, Sjølv om ein gjerne kan få mange ord i minuttet på ein test, så har ein forståinga...Me har jo desse spørsmåla etterpå. Det må vera ein samanheng der. Så det er gjerne det ein går ut ifrå.*

ID vurderer altså om ein elev følgjer ei såkalla "normal" leseutvikling ut ifrå kor mange ord eleven klarar å lesa i minuttet, men også i forhold til flyt og forståing. Informantane svara litt forskjellige på dette spørsmålet ut ifrå korleis informanten tolka det. To av informantane fortalde meir generelt om korleis ei slik utvikling føregår, medan to forklarte korleis dei vurderte om deira egne elevar følgde ei slik utvikling.

### 6.2.2 Lesevanskar

Ikkje alle lesarar følgjer ei såkalla normal leseutvikling. I prosjektet mitt har eg vald å bruka ”lesevanskar” om forholda som gjer at nokre strevar med lesinga. No ville eg at informantane skulle fortelja kva dei la i omgrepet.

*IA: Det er vel dei som manglar nokre av dei bitane i forhold til det å lesa. Anten det er leseteknikken eller det er forståinga. Nokre les jo, men dei veit ikkje kva dei har les. Eg har faktisk eit døme på det i klassen. Og nokre har vanskeleg for å lesa, men dei forstår veldig godt kva dei les.*

IA seier at lesevanskar skuldast anten forhold ved leseteknikken eller forståinga. Dette stemmer overeins med det Gough & Tunmer (1986) referert i Gabrielsen et al. (2008) prøver å få fram gjennom sin enkle definisjon av lesing. Dersom ein av faktorane er null, blir også produktet (lesinga) null. Årsakene til lesevanskar skuldast anten dårleg avkoding eller dårleg leseforståing (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

IB ramsar opp ulike vanskar elevane kan ha. Dei kan ha problem med å forstå det dei les, dei manglar flyt og bruker mykje tid på å konsentrera seg om den tekniske delen av lesinga i staden for innhaldssida. IC seier at lesevanskar er når det stoppar litt opp i leseprosessen, før ho utgreier svaret med å fortelja at eleven klarar gjerne ikkje å gjenkjenna eller lesa bokstavane, han eller ho bruker mykje energi på å setja dei saman og forstår ikkje innhaldet i eller meininga i tekstar rekna til alderstrinnet. Eg tar med svaret til ID for å visa at det gjerne ikkje var så enkelt å svara på dette spørsmålet sidan det ikkje finst noko eintydig svar på det:

*ID: Lesevanskar... Eg tenkjer det går litt igjen på det her når ein ikkje kan nyttiggjera seg av ein tekst. At ein gjerne har problem med uttale, altså ein klarar gjerne ikkje å stoppa opp og ein har ikkje flyten i... Det kan jo vera forskjellige ting, sant...*

*/.../*

*ID: Det går på når ein ikkje klarar å lesa og forstå innhaldet. Og ein ikkje klarar å lesa... Ja. Det blir mykje stotring og stamping. Og at det på ein måte øydeleggjar på flyten og forståinga.*

Informantane tar utgangspunkt i individet når dei forklarar kva dei legg i omgrepet lesevanskar. Dei fortel kva type vanskar elevane kan ha. Kva som kunne vera årsakene til vanskane, kom me tilbake til seinare. Mange faktorar ved eleven kan føra til lesevanskar, i tillegg til at forhold ved tekst og kontekst verkar inn på leseprosessen (jamfør kapittel 4.4).

### 6.2.3 Læring og opplæring

Før eg forhørde meg om korleis informantane arbeidde med leseopplæring i praksis, spurde eg dei ut om læringsomgrepet. Læring er eit omstridt omgrep og det finst ulike perspektiv på læring. Alle informantane opna svaret sitt med at me lærer på ulike måtar, og at måten ein lærer på gjerne varierer frå person til person. Når informantane svarar at me lærar både gjennom data, tv, og ved å høyra, lesa, sjå, ta på ting eller bevega seg, så underbyggjer utsegnene deira det sosiokulturelle perspektivet om at læring føregår både individuelt og sosialt (Sfard, 1998 ref. i Bråten, 2002). IC fortel også at læring er konstruktivt: me lærer gjennom å delta aktivt i læringsprosessen, og konstruerer kunnskap og forståing gjennom samhandling og direkte erfaring (Roe, 2008).

*IB: Me lærer egentleg over alt.*

*/.../*

*IB: Læring er alt det me gjer.*

-----  
*IC: Å læra noko vil seia at ein får utført oppgåver på ein måte som ein... Der ein ser meininga i det ein gjer på eit vis. Og forstå... Nei, kva skal eg seia? Å tileigna seg noko nytt og kunna bruka det som sitt eige.*

Tilpassa opplæring er eit grunnleggjande prinsipp i den norske skulen, men korleis prinsippet blir oppfatta og tolka er ikkje eintydig, fordi det er eit samansett og komplisert fenomen. Når eg spurde informantane om kva dei la i omgrepet, spurde eg i same venda om kva som skil det frå spesialundervising. Slik valde informantane å definera omgrepa:

*IC: Tilpassa opplæring er at alle har krav på tilpassa opplæring. Uavhengig av evner og føresetnader. Det gjelder dei som er veldig flinke elevar, fagleg sterke elevar, men også at dei som har større utfordringar kan få tilpassa oppgåver til sitt evnenivå. Sånn at ein føler meistring. Både... altså egentleg ut ifrå alle nivå... At ein føler meistring og at ein føler meining med det ein gjer. Då er det innanfor tilpassa opplæring.*

-----  
*IA: Eg hadde så nær sagt at det er ei mildare form for spesialundervising, men alle har jo krav på tilpassa opplæring. Medan i spesialundervising handlar det om ein diagnose og du har ein IOP. Du har andre formelle ting å forholde deg til...*

*/.../*

*IA: Medan tilpassa opplæring blir meir at me har ein plan for klassen og tilpassar ut ifrå den. Dei følgjer den nokolunde, men nokre får mindre lesing eller færre oppgåver. Eller fleire oppgåver. Me aukar litt på dei. Det tenkjer eg er skilnaden mellom tilpassa opplæring og spesialundervising.*

Ein kan skilja mellom ei smal og ei vid forståing omgrepet tilpassa opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Utdanningsdirektoratet (2010b) fortel at tilpassa opplæring ikkje inneber at all opplæring blir individualisert, men at alle sider av læringsmiljøet tar omsyn til variasjonar hos dei som får opplæringa. Både IA og IB fortel at tilpassa opplæringa handlar om å ta utgangspunkt i klassen sin plan eller klassenivået, og tilpassa ut ifrå dette med ulik vanskegrad og færre eller fleire oppgåver. Elles var IC og ID opptatt av at tilpassa opplæring handlar om å oppleve meistring i skulekvardagen. Ein kan tolka dette til å vera ei vid forståing av omgrepet (Bachmann & Haug, 2006). I praksis må ein kombinera den vide og den smale forståinga for det finst inga oppskrift på korleis ein kan sikra tilpassa opplæring – elevane skal læra seg fag, dei skal utvikla seg som personar og erfara fellesskap (Håstein & Werner, 2003). Sidan det skulepolitiske omgrepet har skifta innhald såpass mykje som det har gjort sidan 1975, er det forståeleg at lærarane er usikre på kva som ligg i omgrepet og korleis dei skal praktisera tilpassa opplæring (Jenssen & Lillejord, 2010).

Spesialundervising skil seg frå tilpassa opplæring ved at det er noko som blir gitt utanom det ordinære tilpassa opplæringstilbodet. Fleire av informantane såg likskapstrekk mellom tilpassa opplæring og spesialundervising, berre at i spesialundervising har ein formalitetar å forholde seg til. Ein har med ein diagnose å gjera og det skal utarbeidast ein individuell opplæringsplan i følge §5-5 i Opplæringslova (1998), og ein får tildelt særskilde ressursar (Kunnskapsdepartementet, 2010a). IB og IC fortalde at elevar som får spesialundervising har spesifikke vanskar.

*IB: I spesialundervising går det mykje meir på spesifikke ting. Spesifikke vanskar. Ja, som i det heile tatt å kunna bokstavera, kjenna igjen bokstavar, dette med å gjenta ting heile tida for å forstå.*

-----  
*IC: Spesialundervising er når ein gjerne må takast ut frå ein klassesituasjon og gå spesifikt inn på det ein slit med. At ein får heilt tilrettelagt og øver konkret ute på ei gruppe...Altså det er jo i grunn tilpassa opplæring, så det er eit vanskeleg skilje. Det er mange evnenivå ein må ta omsyn til der...*

*/.../*

*IC: Det er ein vanskeleg forskjell eigentleg. Tilpassa opplæring er altså noko alle har krav på. Spesialundervising er ein nøydd å ha i tilknytning til ein paragraf. At ein får tildelt ekstra ressursar.*

*/.../*

IC nemnar at i spesialundervisinga går gjerne eleven ut på ei gruppe. Gabrielsen et al. (2008) hevdar at nokre elevar har større fagleg utbytte av å få undervising i ei mindre gruppe sidan det gir betre moglegheit for tilpassing av lærestoffet og tettare oppfølging.

Vidare spurde eg informantane om kva dei synest var det viktigaste i opplæringa. Eg la ikkje opp til å få *lesing* som svar, sjølv om nokre valde å svara det:

*ID: Sånn generelt? Eller berre i forhold til lesing?*

*KS: Nei, no tenkjer eg på det du generelt meiner er det viktigaste.*

*ID: Det er jo det at dei lærer seg nokre handverk som dei kan nyttiggjera seg av. Altså lesing, skriving og rekning. At dei har dei basisdugleikane inne og at dei kan bruka dei seinare.*

-----  
*IB: Det viktigaste faget... Eg brenner jo for norsk! Og lesinga er så superviktig, ikkje berre for norsk, men for alle fag.*

*/.../*

*IB: Lesing omfamnar alt me gjer.*

-----  
*IC: Det er eigentleg fleire ting. Det må me sjå litt frå elev til elev, og i forhold til trivsel og meistring. Men sjølve leseopplæringa vil eg sjå på som så viktig, fordi ho er ein føresetnad for alt vidare. For å kunna forstå matematikk, så må ein kunna lesa. For å kunna fungera og klara seg i samfunnet, må ein kunna lesa. Så sjølve leseopplæringa er kjempeviktig i skulen.*

*/.../*

-----  
*IA: Her og no: Gode arbeidsvanar.*

IA svara kort og konsist at gode arbeidsvanar er det viktigaste elevane lærer i skulen. ID svara at det viktigaste elevane lærer på skulen er handverk som dei kan nyttiggjera seg av vidare. Basisdugleikar er viktig. Dette er i tråd med *Kunnskapsløftet* si vektlegging av grunnleggjande dugleikar (Udir, 2010a). Opplæringslova (1998) § 1-1 fortel at elevane skal blant anna "utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet". Alle elevar skal ha grunnleggjande dugleikar og alle elevar skal inkluderast og oppleve meistring i følgje Stortingsmelding nr. 31, (Kunnskapsdepartementet, 2010c) Eg oppfatta det slik at informantane var samde i dette, sjølv om dei svara noko ulikt. Elles sa både IB og IC at leseopplæring er ein viktig føresetnad for å kunna klara seg vidare i livet og samfunnet. I Stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2010b) blir nettopp dette påpeika. Manglande lesedugleik medfører vanskar også i andre fag enn norsk. Vidare kan vanskan føra til ei negativ

utvikling prega av låg sjølvtilitt og dårleg motivasjon som resultat av manglande opplevingar av meistring (Engh & Høihilder, 2008).

Leseopplæring var det siste omgrepet eg ville informantane skulle definera. I Noreg har me hatt ein tradisjon for å setja likskapsteikn mellom *leseopplæring* og *den begynnande opplæringa* (Iversen Kulbrandstad, 2003). Derfor valde eg å presisera omgrepa *den første* og *den andre* eller *vidare leseopplæringa* i spørsmålsstillinga.

*KS: Kva meiner du leseopplæringa består av? Og kva er forskjellen på den første og den andre eller den vidare leseopplæringa?*

*ID: No er ikkje eg nokon sånn leselærarekspert. Heldigvis så har me folk på skulen som er mykje flinkare enn meg. Men altså den vidare... No veit eg ikkje heilt kva dei gjer på dei lågare trinn. Det burde eg sikkert gjort.*

*KS: Nei, men det er jo sånn det er... Men altså: Kva skal dei læra i forhold til lesing i skulen, tenkjer du?*

*ID: Eg tenkjer at det å ha ein fin flyt er viktig og at dei rett og slett forstår det dei les. Om tempoet gjerne ikkje er sånn superhøgt, det vil jo uansett variere frå elev til elev... Men at dei kan gjera seg nytte av det og at dei forstår ting seinare...når dei får eit dokument eller kva det no måtte vera... At dei kan lesa det og kan forstå det. At dei har strategiar som gjer at viss det er noko som dukkar opp som dei ikkje forstår så kan dei... Ja, så kan dei bruka strategiar som fungerer for dei.*

*KS: Ja. Jo. Det er eit greitt svar det.*

-----  
*IC: Den første leseopplæringa går vel på i det heile tatt å kunna forstå bokstavar, kunna setja dei saman til meningsfulle ord, medan vidare vil det stillast mykje større krav til det å kunna lesa meir avanserte tekstar.*

*/.../*

*IC: Dei må lesa lenger setningar og forstå innhaldet i det dei les.*

*/.../*

Då eg skreiv resymea, oppdaga eg at to av informantane berre hadde forklart ordet *leseopplæring* medan IA og IC også forklarte skilnaden mellom den første og den vidare leseopplæringa. IA svara enkelt og greitt at den første leseopplæringa går ut på å læra seg å lesa, og den andre leseopplæringa går ut på å lesa for å forstå og læra. Roe (2008) hevdar tekniske leseugleikar er heilt avgjerande for den vidare leseutviklinga og at det er naturleg at først og fremst avkodinga blir vektlagt i den første leseopplæringa. Når lesekode er knekt, er det på tide å ta fatt på nye utfordringar (Seip & Tønnesen, 2002). Dette er i tråd med dei to milepålane i leseutviklinga (jamfør kapittel 3.3).

IB meinte at ein i leseopplæring etter kvart må utvida vanskegraden i forhold til tekstar, innhald og forståing, slik at elevane får utfordringar etter alder. Den *andre* eller *vidare* leseopplæringa handlar mest om å utvikla sjølve forståingsaspektet ved lesinga, slik at elevane blir i stand til å lesa stadig lenger og meir krevjande tekstar (Roe, 2006). På mellomsteget er altså den tekniske delen av lesinga fortsett viktig, samstundes som ein må utvikla leseforståinga hos elevane. Det er ikkje slik at me først lærer avkodning, og når denne dugleiken er innlært og automatisert, så går me over på forståinga. Heile tida må føremålet og det essensielle med lesinga vera å søka etter meining (Austad, 2003).

IC sa at leselyst og leseglede også må ivaretakast i leseopplæringa. Roe (2008) hevdar at eitt av måla med all leseopplæring er å få elevane motivert for og engasjert i lesing, eit anna er å få elevane til å forstå at lesing nokre gonger er naudsynt for dei, sjølv om teksten i utgangspunktet ikkje fenger.

Omgrepa eg presenterte for informantane og som eg bad dei definera, har ikkje har noko fasitløysing. Eg kan berre samanlikna svara til informantane med dei svara eg har funne og vald å støtta meg på i teorikapitla. I forhold til omgrepsforklaringane såg det ikkje ut til å ha noko å seia kva type skule informantane arbeidde ved eller kva kommune dei arbeidde i. Den eine informanten unnskylda seg for at ho ikkje hadde fått førebudd seg noko særleg. Men det var heller ikkje min intensjon at dei skulle gjera, og eg understrekte både munnleg og skriftleg at eg ikkje var ute etter å kritisera eller døma nokon i forhold til korleis ein arbeider med leseopplæringa. Den same informanten sa i etterkant av intervjuet at det eigentleg var litt greitt å bli utspurd om ulike omgrep og kva ein driv med i skulekvardagen. Då blei ein tvungen til å faktisk tenkja gjennom eigen praksis og kvifor ein handlar som ein gjer.



### 6.3 Tiltak på elevnivå

Etter omgrepsforklaringane retta eg fokus på praksis i forhold til leseopplæringa. Eg ønskte først å få greie på korleis informantane vurderte og kartla elevane sin lesedugleik.

#### 6.3.1 Vurdering og tilbakemelding

Systematisk leseopplæring og fortløpande vurdering av elevane si leseutvikling heng nært saman. Derfor er det viktig å ha kunnskap om korleis leseutviklinga hos barn normalt føregår og kva avvik som kan førekomma. I arbeidet med tilpassa opplæring er det først og fremst viktig å finna ut kva for eit nivå eleven faktisk er på (Roe, 2006). Alle informantane svara at dei brukte kartleggingstesten ”Arbeid med ord” to eller tre gongar i året. Elles brukte begge informantane som arbeidde på fulldelte skular ”Carlsten” sin lesetest gjerne for å samanlikna med den ”Arbeid med ord”-prøven. IC sa også at dei brukte ordkjedetesten ved behov.

*KS: Korleis vurderer du elevane sin lesedugleik? Du sa jo noko om det i stad.*

*IA: Me har sånne lesesnøggleiksprøvar. Men, ja, det er jo ikkje berre det. Dei svarar jo på ti spørsmål og sånn etterpå.*

*/.../*

*IA: Det er eit sånn skjema som følgjer dei heile vegen for å sjå på korleis dei aukar lesesnøggleiken sin, men òg forståinga fordi dei må jo svara i forhold til den teksten dei har lese...Det gjer me jo. Elles er nasjonale prøvar i femte er aktuelt for oss. Det er vel eigentleg dei to måla eg har på dei.*

*KS: Så nasjonale prøvar og den her andre...Er det noko namn på den andre testen?*

*IA: Den heiter Ord for alt, trur eg...*

*KS: Ord for alt?*

*IA: Ord...*

*KS: Arbeid med ord?*

*IA: Arbeid med ord, kanskje... Ja, det trur eg han heiter. Og den begynner dei med i 3.klasse, trur eg. Og så er det sånn tre gongar i året.*

*KS: Tre gongar i året?*

*IA: Ja.*

*KS: Ja, då er det sikkert den der...*

*IA: Ja. Så er det nokon tekstar dei les der som høyrer til.*

*KS: Tre gongar i året? Og dette er felles for skulen? Ligg det i skulen sine planar?*

*IA: Det ligg i planane våre for norskopplæringa, ja. Og så har me jo orddiktat... Viss det er mistanke om at det er noko med dei, så er det nokon sånne kartleggingsprøvar.*

*/.../*

Berre IA nemnde dei nasjonale prøvane i lesing som vurderingsform. Kan henda det var fordi dei var midt i prøveperioden då eg gjorde intervjuet. Det primære føremålet med dei nasjonale prøvene er å måla sterke og svake sider hos alle elevane. Prøvene skal innehelda tekstar og oppgåver som gjenspeglar intensjonane i læreplanen. Elevane skal finna informasjon i teksten, tolka og forstå teksten og reflektera over og vurdere teksten si form og innhald (Udir, 2010d).

Like viktig som å bruka standardiserte testar er den daglege observasjonen læraren gjer i klassen (Vormeland, 2003). Kartlegging av elevane sine rettskrivingsfeil vil òg vera ein naturleg del av diagnostiseringsarbeidet (Elvemo, 2003). Begge informantane frå den eine kommunen nemnde også diktatar som ein måte å vurdere lesedugleiken til elevane. Dei to andre sa ingenting om diktat som vurderingsform, men dei trekte det fram i samband med på kva dei øver på i forhold til lesing. Lesing og skriving høyrer saman og er to sider av same sak (Austad, 2003). Ifølgje Mortensen-Buan (2006) så er også høgtlesing viktig når ein skal vurdere eleven sin lesedugleik. Tre av informantane forklarte at dei vurderte høgtlesing av leselekser eller ukjende tekstar. Alle informantane gav elevane jamleg, munnleg tilbakemelding på lesinga. Foreldra fekk vita noko om dugleiksnivået til barnet på kontaktmøta der lesetestane blei presentert. Samarbeid heim-skule og kollegasamarbeid kom me nærmare inn på seinare i intervjuet.

*IC: Eg vurderer elevane sin lesedugleik blant anna med standardiserte prøvar, Carlsten og Arbeid med ord, kan eg forholde meg til og sjå på gjennomsnittet i klassen og korleis ein ligg an i forhold til det. Det går på tal på ord i minuttet og det går på kor stor forståingsprosenten dei har. I tillegg så er det den høgtlesinga me driv med i klassen. Eg høyrer jo dei frå gong til gong... Når me har hatt leselekser og også i ukjende tekstar.*

*/.../*

*KS: Du nemnde nokre kartleggingsprøvar...Finst det ein plan for korleis de skal bruka desse på skulen?*

*IC: Ja. I følgje årshjulet skal me ta prøvar til visse tidspunkt og presentera resultatata på kontaktmøta.*

*KS: Ja, ok. Kva slags tilbakemelding får elevane på prøvane? Foreldra har du jo nemnd får iallfall på kontaktmøta. Får elevane sjølv noko tilbakemelding?*

*IC: Dei heng seg veldig opp i tal på ord i minuttet... Dei får vita korleis dei ligg an i forhold til førre gong, om dei har hatt ei grei leseutvikling. Det får dei vita. Men dei får ikkje alltid vita kor mange ord dei klarar å lesa i minuttet, kor fort dei les, om dei ikkje er med på kontaktmøta.*

*/.../*

Samlege informantane sa at det var fastsett i "årshjulet" kva kartleggingstestar som skulle takast og kor tid dei skulle gjennomførast. Vanleg praksis var å ta dei i forkant av kontaktmøta og presenterte dei der. I følgje Frost (2009) er god organisering av arbeidet eitt av dei grunnleggande forholda som spelar inn når ein skal skapa best mogleg resultat på ein skule. At alle skulane hadde ein felles plan i forhold til kartlegging, tyder iallfall på at det er ei form for organisering på dette område.

Men for å kunna vurdere elevane, må ein ha nokre forventingar til kva elevane skal eller burde kunna. Berre to av informantane svara på spørsmålet om dei hadde spesielle forventingar til elevane sin lesekompetanse på mellomsteget. Det kom av at eg ikkje stilte det til dei to andre fordi det blei ei kjapp, naturleg kopling mellom vurdering, tilbakemelding og kva som blir gjort dersom ein elev slit med lesinga. Slike avvik frå intervjuguiden kan skje, sidan han fungerer meir som ei rettesnor enn noko ein følgjer slavisk. Her tar eg med svara til både IB og ID for å visa korleis dei valde å tolka spørsmålet:

*KS: Har du spesielle forventingar til elevane sin lesekompetanse på mellomtrinnet? Kva forventar du av dei? Kor bør dei vera?*

*IB: Eg forventar at dei klarar å lesa ulike teksttypar. Til dømes faktatekstar som skulefaga stort sett består av og kunna resonnera litt rundt det. Eg forventar også at dei kan stoppa litt opp, at dei kan slå opp viss dei lurar på ord dei les, eller spørja viss det er det som hindrar dei i å gå vidare med lesinga. Og så bruker me blant anna BISON og VØL...*

*KS: Eg kjem til dette med strategiar seinare.*

*IB: ...strategiar, ja.*

-----  
*KS: Har du nokre spesielle forventingar til elevane sin lesekompetanse på mellomtrinnet? Kva forventar du at dei skal kunna? Kor skal dei vera hen i forhold til...?*

*ID: Eg forventar jo at dei skal få med seg innhaldet i ein aldersadekvat tekst. Det er det som er målet, tenkjer eg,*

I ei evaluering i samband med Dan-læs-undersøkinga kom det fram at i klassane med dei beste lesarane, hadde læraren tydelege forventingar til klassen, den enkelte elev, foreldra og leseutviklinga hos klassen og eleven (Nielsen, 2001, ref. i Frost, 2003). Forventar ein ingenting, har ein heller ikkje noko å vurdere opp mot. Men dersom ein har forventingar og elevane ikkje innfrir desse, kan det vera at det dreier seg om lesevanskar.

### 6.3.2 Lesevanskar hos elevane

Frå å ha snakka litt generelt om korleis ein vurderar elevane sin lesekompetanse, ville eg no retta fokus mot lesevanskar. Det gjorde eg ved å først spørja om kva som blei gjort dersom ein opplever at elevar slit med lesinga.

*IC: Det er veldig varierende i forhold til samarbeid med heimen. Det hender elevane får enklare tekstar. Det som spesielt opplevast i 7.klasse, er at det ikkje må bli for barnslege tekstar, for då vil ikkje elevane lesa dei. Derfor har dei same leselekser som resten av klassen, men gjerne kortare tekstar. Foreldra blir oppfordra til å gjerne lesa leseleksa høgt for dei, slik at dei ikkje slit seg ut. I tillegg er dei med på grupper der dei får øvd seg på høgtlesing. Og i enkelte fag finst det også lettare utgåver av dei tekstane som klassen les, slik at dei får med seg det same innhaldet i, men på ein litt forenkla måte.*

-----

*ID: Då må me jo tilrettelegga. Me har til dømes ein del elevar som har fått andre leseverk som dei har leselekse i. Dei har ikkje noko IOP eller noko sånn, men me ser at den leseboka som dei har... Tekstane der blir for vanskelege, så då bruker me andre lesebøker pluss at me bruker mykje tid i løpet av veka til å ha eigenlesing for elevane.*

*KS: Har dei stillelesing då?*

*ID: Ja. Då vel dei seg bøker på biblioteket og så les dei. Så me bruker eigentleg ein god del tid på rett og slett berre det å lesa.*

Begge informantane fortalde at ein gjerne måtte tilrettelegga med enklare, kortare tekstar. IB fortalde også at ho fann tekstar som eleven må øva på, helst saman med foreldra. Ho ønskte at dei bekrefta at eleven hadde lese. IA valde å diskuterte lesevanskane først med spesialpedagogen på skulen før ho snakka med foreldra og eventuelt PPT.

*KS: Kva slags typar lesevanskar finn du hos elevane dine?*

*IC: Det går mykje på låg lesesnøggleik.*

*/.../*

*IC: Elevane les gjerne litt fortare fordi dei har lyst til å lesa fortare og så får dei ikkje med seg innhaldet. Så er det nokre elevar som har problem med sjølv ordavkodinga. Dei stokkar om på bokstavar, gissar på endingar, hoppar over ord og dei klarar ikkje å følgja med.*

-----

*IB: Det at dei har vanskar med å lesa lange ord, dei hoppar over linjer, dei rotar litt og klarar ikkje alltid å følgja med. Men om det er vanskar eller om det går for fort av og til... Det er jo dette med å ta det med ro når dei les.*

*/.../*

*IB: Når me samtalar om teksten, er det ikkje alle som har forstått det dei har lese. Dei trur dei les for meg eller nokon heime, og så gløymer dei å øva faktisk for sin eigen del.*

I forhold til kven som slit med lesinga, så kjem ikkje informantane med noko spesiell karakteristikk av elevane. Hos lesaren kan sensomotoriske, affektive eller kognitive faktorar ha noko å seia for utbyttet av lesinga (Elvemo, 2003). Avkodingsvanskar vil påverka lesesnøggleiken og flyt, noko som igjen vil påverka forståinga (Elvemo, 2006). Oakihill, Cain & Yuill (1998) referert i Gabrielsen et al. (2008) hevdar at i dei fleste tilfella skuldast dårleg leseforståing ein svikt i ordavkodingsprosessen. IB fortel at ein gjerne tidleg oppdagar usikkerheit og vegring i forhold til høgtlesing. IC hadde bitt seg merke i at nokre av dei som slit med lesinga, også har konsentrasjonsvanskar.

*KS: Kor mange opplever du har vanskar med lesinga?*

*IA: Rundt 15% kanskje.*

-----  
*IB: Ein til to elevar i klassen på 13.*

-----  
*IC: Tre av elevane i klassen på 22 elevar har store lesevanskar.*

-----  
*ID: I klassen som består av tre steg, så er det kanskje fire av dei fjorten elevane som har lesevanskar.*

Både IA, IB og IC opplyser at kring 15% av elevane deira har lesevanskar. Ifølgje ID er det nærmare 30% av elevane hennar som har lesevanskar. Jansen (1991) referert i Elvemo (2003) og Heber (2009) meiner at rundt 20% av elevane stoppar opp i leseutviklinga. Dermed høyrer ikkje desse tala så usannsynlege ut. Hos IB og IC hadde ingen av desse elevane nokon diagnose, men IB fortalde at tidlegare hadde ho opplevd at elevar med lesevanskar også hadde hatt generelle læreavanskar. IC hadde meldt opp alle tre elevane ho opplevde med store lesevanskar. Ho hadde elles andre elevar i klassen med diagnose og generelle vanskar. IA hadde ein elev med diagnose og fleire oppmeld. På grunn av ein svikt frå intervjuar si side, blei det ikkje spurd om kva diagnose det var snakk om eller om det var ein elev med lesevanskar. Men eg oppfatta det slik under intervjuet. ID nemnde noko interessant:

*ID: Eg har vel ein som har litt astmaproblem og sårne småting. Så kanskje kan... Dei veit ikkje heilt om det kan ha nokon konsekvensar for lesinga.*

*KS: I forhold til pust og sånn?*

*ID: Ja, at det mogleges har det. Men det er ikkje kome fram til noko der.*

### 6.3.3 Førebygging

Gabrielsen et al. (2008) meiner at førebygging utvilsamt er det viktigaste tiltaksområde når det gjeld å redusera talet på dei som slit med lese- og skrivevanskar av ulik type og årsak. Skulen må identifisera og gje tilstrekkeleg med hjelp så tidleg som mogleg.

*KS: Korleis kan ein førebyggja lesevanskar? Er det mogleg å gjera det?*

*ID: Ja, sei det... Eg tenkjer iallfall at det er viktig å lesa mykje. Og leseglede tenkjer eg òg er viktig. At ein bruker masse tid på det. Me les gjerne høgt for dei i maten... og dei får oppleva gode stunder med lesing.*

*/.../*

*ID: Mengdetrening er veldig, veldig viktig.*

-----  
*IA: Det kjem vel an på kva type...Ja, dette med forståing trur eg ein kan førebyggja med at du les mykje tidleg. Det er vel dette med alt ant som ein skal bli god på: Det må du gjera ein del. Og då trur eg, det kan jo henda at eg tar feil, men at viss du les mykje, så blir du betre. Men så er det jo dette med diagnosane då. At det er ting som gjer at noko fungerer på ein annan måte enn det som er normalt.*

Både ID og IA nemnde at det å lesa mykje, er viktig i forhold til førebygging. Då er alle informantane einige om det, for det fortel også IB og IC. IB trekkjer også fram at det er viktig å testa ungane tidleg (jf. Gabrielsen et al., 2008). IC prøver å oppfordra foreldra til å lesa mykje for barna, få dei interessert i bøker og gjerne kombinera lydbøker og bøker. Den beste måten å bli ein god lesar på, er ved å lesa mykje (Gabrielsen et al., 2008). Elles trur ho lesegrupper etter nivå er ein god måte å arbeida på og dessutan trenar på høgtlesing.

Sidan leseprosessen er komplisert og vanskeleg tilgjengeleg for sikker analyse, er det usemje om kva for nokre delprosessar som må vektleggast for å oppnå normal lesedugleik (Elvemo, 2003). Då eg spurde informantane om dei øvde på ulike deldugleikar innan lesing, var det for å spora dei litt inn på korleis dei arbeider med lesing på klassenivå. IA var ærleg å svara at det gjorde dei ikkje. Ho har ingen utdanning innanfor norsk eller språkdidaktikk, så ho følte ho mangla nokre verktøy i forhold til dette. Men ho var veldig glad då dei fekk nye læreverk etter Kunnskapsløftet, og ho følgjer dei. IB fortalde at dei arbeidde med ulike lesestrategiar til tider. Høgtlesing blei nemnd av IC som noko dei øvde på. ID svara som følgjande:

*ID: Nei, me har ikkje gjort det så mykje dette skuleåret. Me har jo diktat, men det går kanskje meir på skriving og memoring av ord?*

## 6.4 Tiltak på klassenivå

Som sagt, er det flytande overgongar mellom dei forskjellige nivåa eg har vald å dela spørsmåla inn i. Men med klassenivået tenkjer eg på dei lesetiltaka læraren praktiserar i forhold til heile klassen. I følgje sosiokulturell teori lærer me i samspel med andre (Bråten, 2002) og eg ønskte å finna ut korleis informantane samarbeidde rundt tekstar med elevane.

### 6.4.1 Samtale og høgtlesing

Samtalen er den viktigaste mekanismen for å overføra kunnskapar og dugleikar (Säljö, 2002). Å snakka om og rundt ein tekst er med andre ord særst viktig.

*KS: Korleis samarbeider de om tekstar i klassen? Snakkar de om tekstane?*

*ID: Ja, me bruker litt tid på det. Sidan me er tre trinn i ein klasse, så er det jo eit utfordring. Det blir ikkje så mykje som eg hadde ønskt for elevane har ulike leseleksar og i tillegg er det dei som har lekser utanom bøkene.*

*/.../*

*ID: Me prøver å samla oss litt gruppevis, sånn at resten arbeider med sitt. Men det blir dessverre ikkje så mykje som ønskjeleg.*

-----

*IA: No har det seg sånn at eg har 5. og 6. i norsk og dei er alltid saman. Og dei har ulike bøker. Men me har assistent inne ein del og sidan me er rett ved sidan av lageret, er det lett og godt å gå ut å snakka om ting, ja. Me snakkar om, og dei skriv om og dei svarar på spørsmål til tekstane. Læreverka er veldig gode på det.*

*/.../*

*IA: Der er det mange samarbeidsoppgåver og egne oppgåver i forhold til dei fleste tekstane.*

Eg tok med desse utdraga for å visa kva utfordringar ein møter i skulekvardagen når ein arbeider ved ein fådelt skule. Å ha fleire steg i same klasserom kan by på problem i forhold til samarbeid kring tekstar. Både ID og IA prøvde, når det var høve til det, å samla elevane i mindre grupper og snakka og arbeida saman om tekstar. Akkurat korleis dei samtala kring tekstar har eg ingen oversikt over. Informantane ved dei fulldelte skulane fortalde at dei ofte snakka om tekstar i klassane sine, anten det var leseleksa eller ein annan tekst. IC bruker også mykje tid på høgtlesing i klassen sin. Gabrielsen et al. (2008) meiner dette er eit viktig verkemiddel for å fremja leseflyt. IC seier også at dei i fellesskap arbeider med å trekkja hovudmoment ut frå ein tekst. Dette er viktig i fagleg lesing (Godøy, 2005).

### 6.4.2 Strategibruk

Vidare spurde eg informantane om kva for nokre framgangsmåtar eller strategiar som blei brukt eller arbeidd med i forhold til tekstarbeid i klassen. Først handla spørsmåla om lesestrategiar og etterpå dreidde dei seg meir om konkrete læringsstrategiar.

*KS: Les dei forskjellige tekstar på forskjellige måtar? Altså forskjellige sjangrar?*

*ID: Ja. Me har snakka om det og testa det litt ut. Og dei hevdar det sjølv.*

*KS: Så dei klarar å variera lesestrategiane sine sjølv?*

*ID: Eg trur ikkje alle klarar det i like stor grad. Men nokre klarar det, om dei er bevisst på det.*

*/.../*

*ID: Dei sterkaste elevane klarar det, men dei svakaste les nok det meste i ganske sakte tempo uansett.*

*/.../*

*/.../*

*IC: Vi har blant anna øvd på å lesa tekstar som eventyr og dikt med innleving. Sterke elevar klarar det, medan svake lesarar bruker all energi på avkodning.*

*/.../*

*IB: Ja, me snakkar om ulike strategiar i klassen. Me nærles, leiteles og skumles. Av og til skal elevane lesa spesielt godt på ein tekst eller bruka ordbok. Men elevane treng trening for å gjera dette sjølvstendig.*

*IA: Dei klarar kanskje det. Eller det har eg eigentleg ikkje oversikt over.*

Allereie for fleire tiår sidan meinte Durkin at elevane burde få opplæring i lesestrategiar (Roe, 2008). Den vidare leseopplæringa handlar først og fremst om å utvikla sjølv forståingsaspektet, og systematisk opplæring i lesestrategiar er viktig for leseutviklinga (Iversen Kulbrandstad, 2003). Det er viktig å læra elevane at me kan ha ulike føremål og fokus når me les. Leseføremålet kan vera å lesa for å oppleve, lesa for å læra eller for å bruka informasjon i ein eller annan samanheng (Godøy, 2005). Å gjera elevane merksame på kvifor ein les og kva ein skal leita etter, kan vera med å styrka leseforståinga deira. Informantane fortel at dei snakkar om ulike måtar å lesa på og kva type tekst som krev kva.

I Stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2010b) blei det blant anna konkludert med at norske elevar har manglande leseugleikar og skårar lågt på læringsstrategibruk. Tilpassa opplæring inneber at læraren kjenner til, utnytter og legg til rette for at eleven kan utnytte læringsstrategiane sine (Engh & Høihilder, 2008).



*KS: Lærer elevane seg ulike framgangsmåtar i forhold til lesing?*

*IA: Lesestrategiar? Læringsstrategiar?*

*KS: Ja.*

*IA: Det har me nett arbeidd med. Det er òg læreboka veldig god på. Dei som går i 6.klasse no, har tankekart og VØL-skjema, BISON, nøkkelord og samandrag. 5.klasse driv no og skriv nøkkelord og desse bruker dei til å skriva samandrag. Det er ikkje lett å finna nøkkelord. Men BISON er veldig bra.*

*/.../*

*IA: Den likar dei.*

*KS: Klarar dei å variera strategiane sine sjølv?*

*IA: Nei. Du må seia at no skal du laga tankekart. Men nokre likar betre tankekart og nokre likar BISON fordi det hjelper dei til å på ein måte få informasjon utan å lesa teksten.*

*KS: Berre å få overblikket.*

*IA: Ja.*

IB fortel at også ho demonstrerer og bruker læringsstrategiar saman med elevane. Ho nemnar VØL-skjema og BISON som døme på strategiar dei arbeider med. Elevane bruker ikkje strategiane på eiga hand, læraren må gjera det med dei og kanskje forenkla strategiane noko. Læraren må demonstrera strategiar enkelt og tydeleg for elevane slik at dei får innsikt i, og kompetanse til å bruka dei (Engen, 2003). Strategiar må øvast inn som ein naturleg del av skularbeidet (Roe, 2006). Informantane frå den andre kommunen fortel også at dei arbeider med lese- og læringsstrategiar når lærebøkene legg opp til det. Dei øver på å trekkja ut viktig informasjon frå tekstane og skriva stikkord. I IC sin klasse bruker dei mest tankekart og faktasetningar. ID nemnde også tankekart og logg i tillegg.

Skulen må medverka til at elevane lærar seg gode læringsstrategiar (Udir, 2010a). Informantane fortel at dei særleg arbeidar med konkrete læringsstrategiar når læreboka legg opp til det. Dei må demonstrera strategiane for elevane. Både ID og IC meiner at dei sterkaste elevane gjerne klarar å variera lesestrategiane sine sjølv, medan dei svakaste bruker det meste av energien på avkoding eller les dei fleste sjantrar i same sakte tempo. Det er likevel ikkje nok å kjenna til mange strategiar – ein må også vita korleis og når dei skal brukast (Roe, 2006). Sjølvregulerte elevar har eit repertoar av aktuelle strategiar tilgjengelege som dei kan bruka når dei trengst (Nerheim Hopfenbeck, 2006). Dei nasjonale prøvane i lesing testar elevane sin lesedugleik i forhold til å finna informasjon i teksten, om dei tolkar og forstår, reflekterer og vurderer (Udir, 2010d). Refleksjon er ein del av lesedugleiken. Refleksjonsevna er varierende hos elevane ifølgje informantane.

*KS: Er elevane flinke til å reflektera kring tekstar?*

*IB: Ja, viss dei får trening i det. Viss læraren stiller konkrete spørsmål til teksten, så trur eg dei klarar det.*

-----  
*IA: Nokre er klarar det nok, men for nokre er det dei les berre ord.*

-----  
*/.../*

*IC: Eg merkar spesielt svake lesarar tar ting veldig bokstaveleg. Dei klarar gjerne ikkje alltid å leva seg inn i teksten og dei trekkjer gjerne fram ein ting frå teksten som ikkje er relevant i det heile tatt, men som dei heng seg opp i. Dei sterke lesarane kan i mykje større grad reflektera rundt det som blir lese. Dei kan samanlikna og trekkje konklusjonar frå det dei les, medan dei som er svakare tar det dei les for god fisk.*

-----  
*ID: Det varierer. Det spørst litt kva teksttype det er. Viss dei ikkje er alt for innfløyte så kan dei komma med masse klokt.*

Informantane fortel at dei gode lesarane gjerne klarar å reflektera kring tekstar, medan dei svake les det meste ganske bokstaveleg. Det stemmer overeins med Elvemo (2003) og Skjelbred (2006) si oppfatning i forhold til strategibruk: Den dårlege lesaren har kanskje berre ein framgangsmåte i lesing uansett målet med lesinga, medan den gode lesaren bruker varierte lesestrategiar og tilpassar lese måten ut frå sjanger og føremål. Sidan dei ulike tekstsjangrane gir normer for korleis tekstar skal/kan lesast er det viktig at barn blir eksponert for mange sjangrar og lese måtar i skulens tekstunivers. Men sjølv om skulen tilrettelegg og faglærer tilpassar leseundervisinga, er det eleven som skal læra, og han må derfor gjera sin del av arbeidet og vera aktiv i læringsprosessen (Gabrielsen et al., 2008).

*KS: Er elevane aktive og engasjerte i undervisinga? Får dei medverka i leseopplæringa?*

*IA: Ja, altså for å få elevane engasjerte, er det sentralt å finna tema dei likar.*

*/.../*

*IA: Eg synest stort sett elevane er positive til det å læra nye ting.*

*/.../*

-----  
*/.../*

*IC: Dersom temaet handlar om noko elevane kjenner til eller som dei interesserer seg for, så får ein eit bra engasjement.*

Informantane svarar at elevane er aktive, men at det varierer kor aktive dei er og kva som engasjerer dei. I følge Roe (2008) konstruer elevane kunnskap og forståing gjennom samhandling og direkte erfaring. Derfor er samtale og arbeid med strategiar viktig i skulen.

### 6.4.3 Lesestoff

I informasjonssamfunnet eksisterer det mange ulike tekstsjangrar, og elevane treng å læra seg å lesa eit breitt spekter av tekstar. God tilgong til variert lesestoff, tilpassa elevane sin alder, interesser og dugleiksnivå er med å fremja automatisert avkodingsdugleik hos elevane. Mengdelesing i tillegg til opplæring i gode lesestrategiar gjer elevane til stadig meir avanserte lesarar (Gabrielsen et al., 2008).

*KS: Er det lett å finna lesestoff tilpassa elevane sin alder, sine interesser og deira nivå? Der dei er i forhold til lesinga?*

*IA: Sånne i opplæringa, ja. Men eg synest ikkje alltid det er så enkelt når dei skal velja seg bøker sjølv.*

*/.../*

*IA: Eg synest ikkje det er så lett, spesielt å finna gode skjønnlitterære bøker i den alderen. Det er dei som slit mest med å finna seg lesestoff når dei skal finna seg egne bøker.*

*/.../*

*IA: Det er gjerne spesielt vanskeleg å finna gode bøker til gutar i 10-12-årsalderen.*

-----  
*KS: Er det spesielle tekstsjangrar som er populære blant elevane?*

*IB: Spenning er jo populært. Jentene kan lesa om til dømes venskap og hestar og slikt. Gutane likar vel helst å lesa om fotball.*

-----  
*ID: Eg synest det er litt vanskeleg i forhold til når eg skal lesa høgt for 5.-7.klasse. For det er veldig stort sprik mellom dei yngste og eldste elevane. Det kan vera litt vanskeleg. Elles så er jo lesebøkene ganske ok sånn sett. Det varierer jo litt sjølv sagt korleis tekstane er det òg. Som sagt blir jo nokre for vanskelege for enkelte. .*

*/.../*

*ID: Når eg les høgt likar dei litt sånn humorprega. Doktor Proktor går rett heim og Rampete Robin. Det les ikkje me, men ein del av dei svakare lesarane les det sjølv. Dei synest dei er veldig kjekke. Medan dei eldste igjen...Dei les Twilight og er litt der. Og så er det som sagt, ein del av gutane spesielt, som er veldig på det her med faktabøker og kunne eigentleg tenkt seg å berre lese det.*

Informantane hadde ei felles oppfatning om at det kunne vera litt vanskeleg å finna lesestoff til elevane. Det er ulike interesser og ulike lesenivå i klassen. IC fortel at nivået gjerne er for vanskeleg i forhold til bøker som kan omhandla passande tema. Når nivået er enklare, er gjerne bøkene for barnslege. Elles varierer det litt kva sjangrar som er populære hos elevane. Fotball, venskap, hestar, spenning, humorprega tekstar og eventyr er blant dei som er nemnd. Elles er faktabøker spesielt godt likt av gutar, i følgje IC.

## 6.5 Tiltak på skulenivå og ulike samarbeidspartnarar

Det siste nivået kalla eg skulenivå og andre samarbeidspartnarar. I ein opplærings situasjon er det fleire aktørar. Både skulen, læraren, eleven og foreldra og andre samarbeidspartnarar påverkar og dannar læringsmiljøet saman med alle rammefaktorane rundt.

### 6.5.1 Læringsmiljø og rammefaktorar

Opplæringslova (1998) fastset at alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

*KS: Korleis synest du din skule oppfyller dette kravet? Er det eit godt miljø her?*

*ID: Ja. Det synest eg absolutt. Me er ein veldig liten og oversikteleg skule og det kan vera ulemper med det, men det er òg veldig mange fordelar. Eg føler at me er veldig flinke til å sjå elevane og følgja dei opp. Eg trur elevane føler seg sett og ivaretatt på ein god måte.*

-----  
*IA: Veldig bra. Ja. Me har veldig lite problem i grunn. Ungane som går her har stort sett eit stabilt miljø rundt seg. Det handlar jo ein del om det å ha det bra på skulen og utanom skulen. Det er ikkje så lenge sidan det var ein slik psykososial test av skulen, på vårparten i mars-april, kor me skåra bra. Og hadde sånn skulevurdering. Då var foreldra intervjuja og vurderte skulen òg, og dei har aldri sett så engasjerte, positive foreldre nokon gong.*

*KS: Seier du det?*

*IA: Men eg trur det handlar om at det her har vore nedleggingstrugsel, og då begynner dei å tenkja på ein annan måte.*

Alle informantane syntest i grunn at skulen gjorde mykje bra i forhold til læringsmiljøet og at dei oppfylte kravet så godt dei kunne. Av rammefaktorar som påverka undervisinga så hadde spesielt den eine fulldelte skulen problem med rom sidan det har vore stor vekst i elevtalet dei siste åra. IB sa blant anna at dei måtte kle på seg og gå til skulebiblioteket. IC fortalde at dei derimot hadde god plass og ledige rom sidan dei hadde gått frå å vera ein 1.-10.skule til å bli ein rein barneskule. Dei fådelte skulane hadde ikkje så mange rom, men fordelinga av bruken gjekk greitt. Det var ingen som nemnde på at skulen var dårleg utstyrmessig, sjølv om IA sa det var nedskjeringar i økonomien. IC sa at ein fekk stort sett det ein ville ha av bøker. Både IA og IC skulle ønskt dei hadde fleire lærarar. IC nemnde iallfall at vikarsituasjonen ikkje hadde vore noko god i det siste, og då fekk ein gjerne ikkje utnytta ressursane på den måten ein kanskje hadde planlagt. Elles ønskte IB at ho hadde hatt meir tid til kvar enkelt elev.

*KS: Føler du at det er nokre rammefaktorane som hemmar eller fremjar undervisinga? Altså bøker eller rom eller ressursar..?*

*ID: Altså for vår del så er det jo litt spesielt å ha tre steg saman. Og det kan nok bli litt hemmande i spesielt norskundervisinga sidan me ikkje har så mange delingstimar.*

*/.../*

*ID: Det er ei stor utfordring og krev ein del av ein som lærar.*

Også IA fortalde at det skulle vore fleire delingstimar, spesielt i basisfaga. Elevane skal i følge § 8-2 i Opplæringslova (1998) delast i klassar eller basisgrupper. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. På dei fådelte skulane var mellomsteget stort sett samla i ein klasse i dei fleste fag. Dette kunne verka hemmande på undervisinga fordi det blei meir individuelt elevarbeid og ikkje så mykje felles gjennomgang sidan ein hadde ulike lærebøker på dei ulike stega.

### **6.5.2 Felles strategiar**

Frost (2009) meiner at tre grunnleggande forhold spelar inn når ein skal skapa dei beste moglege resultat på ein skule der menneske skal fungera saman: Gode relasjonar mellom alle tilsette, god organisering av arbeidet og høg fagleg kompetanse i det som er målet med innsatsen. For å finna ut av korleis skulen samarbeidde om leseopplæring spurde eg først om skulen satsa på leseopplæring. Samlege informantar kunne bekrefte at det gjorde dei. I kommunen til IA og IB var småskulelærarane blitt kursa, medan IC kunne opplysa om at dei blant anna hadde grupper på skulen etter lesenivå og ID fortalde at dei hadde ein "leselærer" i 1. og 2.klasse.

Det høyrdest ut som om ressursane var mest knytt til dei minste, og det trudde informantane var bra i forhold til at det gjerne hadde effekt oppover trinna. Gabrielsen (2003) fortel iallfall at den grunnleggjande leseopplæringa handlar om å leggja eit godt grunnlag for ei positiv leseutvikling. Likevel var det ønskjeleg med meir ressursar blant dei eldre elevane også. Leseopplæring må også drivast utover småskuletrinnet (Iversen Kulbrandstad, 2003). IB meinte ein kanskje burde satsa litt meir på dei eldre om ein vil at elevane skal oppretthalda interessa for lesing. Roe (2008) hevdar at eitt av måla med all leseopplæring er å få elevane motivert for og engasjert i lesing, eit anna er å få elevane til å forstå at lesing nokre gonger er naudsynt for dei, sjølv om ikkje teksten fengjer i utgangspunktet.

I ei evaluering av Dan-læs-undersøkinga var læraren sitt samarbeid om lesing med andre klasselærarar ein viktig faktor i klassane med dei beste lesarane (Nielsen, 2001 ref. i Frost, 2003). Eg ønskte derfor å få svar på korleis dette samarbeidet var på dei ulike skulane.

*KS: Diskuterer de leseopplæring og lesevaner i kollegium?*

*IA: Ja.*

*KS: Har de ein fast plan for det eller er det meir sporadisk?*

*IA: Me er tre stykk så me tar det sånn som det passar.*

*/.../*

*IA: Me snakkar veldig mykje fag og ungar og kva gjer me for den og den.*

-----

*/.../*

*IB: Me snakkar veldig mykje om lesing. Me har sett på testar og prøvar. Me snakkar om dette med bokinnkjøp og en del sånne ting. Heile skulen er med på desse leseaksjonane. Så me snakkar og diskuterer ein god del, synest eg.*

*KS: Har de nokre felles strategiar?*

*IB: Nei. Det er ikkje så lett å få til. Men me snakkar og diskuterer om det, ja.*

*Spesielt då på teama. For det er jo klart at det er litt forskjell på å ha 1.klasse og 6.-7.klasse.*

Også IC fortalde at dei stort sett diskuterte på teama. Og då gjerne enkeltelevar i staden for felles strategiar. I fellesskap på skulen så var det heller leseresultat som blei lagt fram og ikkje så mykje konkrete tiltak eller planar. ID fortalde at dei var flinke til å bruka kvarandre på skulen om det var noko dei lurte på. Ho synest det var fint å kunna spørja dei med lenger arbeidserfaring. ID var også den einaste som sa at dei hadde ein leselærer på skulen og håpa det kanskje kom ein leseplan etter kvart. Dei andre fortalde at dei ikkje hadde ein særskilt språk- eller lesereitleiar på skulane. Ingen av skulane hadde heller ikkje utarbeidd ein leseplan. IC fortalde dei hadde ein norskplan som blei følgd i forhold til kartlegging.

### **6.5.3 Bibliotek**

Gjennom regelmessige bibliotekbesøk kan elevane få kunnskap om korleis dei kan skaffa seg lesestoff (Fosby Elsness, 2003). Alle skulane hadde bibliotek på skulen, men bruken og utval av bøker varierte. IA fortalde at dei hadde éin time i veka til bibliotek. Det same sa IB og IC. Elles brukte dei skulebiblioteket ved behov. På desse skulane var det også tilsett ein bibliotekansvarleg. Ved skulen til ID hadde elevane på mellomsteget sjølv ansvar for å låna og levera bøker. Dette hadde dei fått opplæring i når dei gjekk i småskulen. Informantane synest utvalet var heilt greitt, men dei skulle gjerne hatt fleire bøker. IA og IB fortalde at dei hadde bokbåt ein eller to gongar i året og at dei då fekk skifta ut noko litteratur sidan skulen

lånte bokkassar frå båten. I kommunen til IC og ID har dei bokbuss som kjem med påfyll omtrent ein gong i månaden.

*KS: Bruker de det kommunale biblioteket?*

*IB: Dei har jo kort. Men å reisa bort der med klassen blir lite gjort. Eg anbefalar jo at dei bør gå med foreldra og låna. Nokre er flinke og nokre gjer aldri det.*

-----  
/.../

*ID: Me bruker bokbussen. Elles veit eg ikkje kva elevane gjer utanom. Me reiser liksom ikkje bort... Eg lånar gjerne bøker der sjølv. Så eg bruker det.*

IA og IB fortel at dei har ein kommunal, lokal leselestaksjon. Då får skulen bøker frå det lokale biblioteket som er relatert til tema i aksjonen. Aksjonen har vore vellykka i følgje IA og ho synest det er greitt når fagfolk vel ut god litteratur. IC fortel at deira skule deltar på den nasjonale leselestaksjonen og at dei då les ganske intensivt i ein periode og skriv leselogg. Lesekonkurransar kan inspirera til vidare lesing hos mange elevar og ein leselogg kan hjelpa enkelte til å forplikta seg til å lesa jamleg (Gabrielsen et al., 2008).

#### **6.5.4 Foreldresamarbeid**

I følgje Utdanningsdirektoratet (2010b) har foreldra hovudansvaret for eigne barn. Skulen skal hjelpa dei i arbeidet med oppseding og opplæring. På spørsmål om korleis foreldra bidrar, så svarar alle informantane at dei varierer veldig. Både IB og ID meiner at dei elevane som har ressurssterke foreldre gjerne blir betre følgd opp i forhold til lekser:

*KS: Korleis synest du foreldra bidrar? Kva slags oppfølging får barna?*

*ID: Det er sjølvstilt veldig varierende. Nokre får veldig god oppfølging medan andre gjerne ikkje er like ressurssterke foreldre*

-----  
*IB: Det varierer sterkt. Eg har dessverre av og til ei kjensle av at når dei blir litt eldre, so slepp foreldra dei: No må de klare dykk sjølv. Men nokre er flink å følgja dei opp. Høyrer, les, sjekkar lekser. Nokre kunne nok vore betre, ja. Uansett kor mykje ein masar om det.*

*KS: Er det noko karakteristisk med foreldre som følgjer opp?*

*IB: Dei har vel litt utdanning*

/.../

*IB: Og så har det jo med kva for nokre ressursar dei sjølv har. Det er jo gjerne helst foreldre med litt ressursar. Det er tøft å seia det, men det er gjerne sånn det er.*

Gabrielsen et al., (2008) hevdar aktive og engasjerte foreldre er dei viktigaste støttespelarar barnet har i læringsprosessen. Informantane fortel at det er stor skilnad på korleis foreldra bidrar. IC har sett ein tendens til at oppfølginga av elevane gjerne betrar seg i ein periode etter kontaktmøta, men at det så sklir ut igjen. Dei vaksne si haldning til skriftkulturen ser ut til å vera av avgjerande tyding for skriftspråkutviklinga til barna (Fosby Elsness, 2003).

### **6.5.5 Samarbeid med PPT og andre**

Dersom ein elev har særlege behov, må foreldra samtykka til at det gjennomførast ei sakkyndig vurdering. Det er den pedagogisk-psykologiske tenesta (PPT) som sørgjer for at denne blir utarbeidd før det blir gjort vedtak om spesialundervising. No var det ikkje alle informantane som hadde elevar med krav på spesialundervising, men eg ønskte likevel å få vita korleis dei samarbeidde med PPT.

*IC: Det er eit heilt greitt samarbeid. Der har vore møter ved behov og dei skal komma å observera i klasserom, enkeltelevar, viss det er episodar. Samarbeidet med PPT går jo via vårt spes.ped.-team i hovudsak.*

-----  
*ID: Me samarbeider med PPT, ja. Eg har jo ein del som eg føler bør...*

*KS: Som er oppmeld?*

*ID: Ja. Men det tar jo veldig tid då. Så det er veldig frustrerende. Eg føler det går litt i stampe av og til, sant. Kanskje ikkje i stampe då, men det er litt frustrerende når du har elevar som er såpass dårlege og så tar det så lang tid. Det er så mykje me må gjera her på skulen, med kartlegging også ja... Det er ikkje så kjekt.*

Ingen av informantane har noko å utsetja på samarbeidet med PPT, men både IA, IB og ID seier at dei synest det tar veldig lang tid frå ein elev blir oppmeld til han eller ho får hjelp. IA rosar likevel ein namngitt person i PPT som kjem med nyttige, konkrete forslag til kva ein som lærar kan gjera for å hjelpa eleven. Av andre samarbeidspartnarar nemnar IB at dei har ein logoped faste dagar som helst arbeider med dei yngste elevane. ID seier dei også arbeider saman med Barne- og Ungdoms Psykiatrien og ein fysioterapeut utan å utbrodera det noko vidare.



## 6.6 Oppsummering

For å trekkja saman trådane i intervjuet hadde eg med ei oppsummering mot slutten. Spørsmålsformuleringane kunne gjerne oppfattast som nye, men eg forklarte informantane at dei skulle prøva å trekkja ut det viktigaste av det dei hadde fortald.

### 6.6.1 Ein god leselærer

Læraren spelar ei sentral rolle i leseopplæringa og læraren bør ha både teoretisk og didaktisk kunnskap om lesing og leseutvikling (Iversen Kulbrandstad, 2003).

*KS: Kva for nokre kvalitetar meiner du ein god leselærer har?*

*IA: Leselyst sjølv, kanskje. Å formidla glede ved å lesa. Men du bør jo ha fagkunnskap òg. Du bør på ein måte ha strategiane inne, kan du seia. Som lærar òg, for å kunna læra godt ifrå deg. Det bør du.*

-----  
*IB: Tolmod. Det er det første som slår meg.*

*/.../*

Tid, tolmod, leseglede, fagkunnskap og å kunna læra godt ifrå seg var dei eigenskapane informantane trekte fram i forhold til kva kvalitetar ein god leselærer bør ha. Dette stemmer i stor grad overeins med kva forskarar har funne ut om læraren sine kvalitetar for god leseopplæring. For å møta alle dei ulike behova hos elevane i ein klasse bør læraren bruka fleire ulike metodar og kjenna til både moglegheitene og avgrensingane til dei ulike metodane. Det er viktig å visa stort tolmod og ikkje gje opp (Vormeland, 2003). Læraren må skapa eit lesestimulerande miljø gjennom å gje elevane daglege drypp og gode opplevingar og erfaringar knytt til lesing av tekstar (Mortensen-Buan, 2006). Ein fagleg dyktig og engasjert lærar er viktig i forhold til leseutviklinga i ein klasse (Nielsen, 2001 ref. i Frost, 2003). Elles er det viktig å ha trua på at elevane kan læra å bli flinkare til å lesa, kjenna til, kunna bruka og læra vekk gode lesestrategiar, å motivera elevane, gje dei god tilgong på litteratur, ha god tekstkompetanse og vurdera sterke og svake sider ved eleven (Roe, 2008). Lærarar som følgjer elevane tett opp, oppnår meir enn lærarar som er distanserte og overlet meir av læringsarenaen til elevane sjølve (Haug, 2010a).

### 6.6.2 Realisering av tilpassa opplæring

Prinsippet om tilpassa opplæring har stadig skifta innhald, og det er derfor forståeleg at lærarar og skuleleiarar er usikre på korleis dei skal praktisera tilpassa opplæring (Jenssen & Lillejord, 2010). Tilpassa opplæring stiller store krav til læraren samstundes som skulen opplever eit press i forhold til å betra leseresultat (Frost 2009). Det finst inga enkel oppskrift eller på korleis ein kan sikra tilpassa opplæring – det finst mange vegar til målet.

*KS: Korleis prøver du å realisera ei tilpassa leseopplæring i skulekvardagen?*

*IA: Det er jo det at eg prøver å følgja eleven. Viss dei ikkje klarar å følgja dei bøkene som tilhøyrrer det årssteget dei går på, så må me prøva bøker eller lesing til dei som passar deira nivå.*

*/.../*

-----  
*ID: Eg prøver jo som sagt dette her med å variera tekstar og lesemengde for dei som slit.*

*/.../*

*ID: Eg har òg skrive om ein del tekstar sjølv viss stoffet har blitt framstilt for vanskeleg.*

Alle informantane forklarte at dei prøvde å realisera ei tilpassa opplæring først og fremst ved å gje nokre elevar enklare, kortare eller omskrivne leselekser. Lesestoff tilpassa elevane sitt dugleiksnivå er med på å fremja automatisert avkodingsdugleik hos elevane (Gabrielsen et al., 2008). IB fekk med at ein må også tilpassa til dei som er flinke og prøva å utfordra dei. IC fortalde at dei las mykje høgt i klassen og brukte tid på å trekkja ut det viktigaste i ein tekst. Når det gjeld fagleg lesing er det viktig å læra elevane å trekkja ut hovudmoment frå ein tekst (Godøy, 2005). Høgtlesing er eit viktig verkemiddel for å fremja leseflyten. Når han blir betra, aukar gjerne leseforståinga også (Gabrielsen et al., 2008). På mellomsteget er altså den tekniske delen av lesinga fortsett viktig, samstundes som ein må utvikla leseforståinga hos elevane. Heile tida må føremålet og det essensielle med lesinga vera å søka etter meining (Austad, 2003).

### 6.6.3 Utfordringar og velfungerande føretak

Til sist ville eg at informantane skulle tenkja over eigen praksis i forhold til kva dei fekk til og kva som ikkje var så lett å lukkast med.

*KS: Synest du det er noko som er veldig vanskeleg å få til?*

*IC: Tid til alle – å få høyrd alle og få følgd opp alle.*

-----  
/.../

*IA: Det er noko med samfunnet vårt kor alt er blitt digitalisert, så er ikkje bøkene så sentrale som før. Så det er nokon det er vanskeleg å motivera til å lesa rett og slett.*

-----  
/.../

*IB: Det er alltid noko eg kunne tenkt meg og hatt meir tid til. Skal eg sukka som norsklærer, så er det forferdeleg mykje du skal klara på 4-5 timar i veka. Å følgja opp; du skal sjekka lekser, innleveringar, lesing. Kanskje pensum er litt for stort av og til, tenkjer eg i forhold til kva som er realistisk å få til på dei timane. Så tid er vel stikkord for ganske mange ting i skulen.*

-----  
/.../

*ID: Det er litt vanskeleg å vita korleis du skal gå fram eigentleg når du har elevvar som slit såpass mykje som mine gjer. Greitt, me kan lesa masse og dei kan få lettare bøker. Eg synest det er litt frustrerande av og til for eg veit ikkje heilt kva veg eg skal gå. Eg føler av og til at det eg gjer ikkje er nok.*

Både IB og IC synest det var vanskeleg å få tid til alle elevane og følgd dei opp. IB hadde sjølv tenkt at kanskje pensum er for stort i forhold til dei timane det skal gjennomførast på. IA synest kanskje det var vanskeleg å motivera enkelte elevvar fordi det finst så mange andre media i dagens samfunn. Dei ser heller filmen enn å lesa boka. ID følte sjølv at ho kanskje hadde litt lite kunnskap eller strategiar i forhold til korleis ein kan hjelpa dei med lesevanskar. Etterpå spurde eg informantane om kva dei syntest dei lukkast med i opplæringa. Det er ikkje noko enkelt å skryta over seg sjølv, men etter informantane hadde reflektert litt rundt spørsmålet, svara dei ærleg og audmjukt på kva dei synest dei fekk til.

*KS: Kva synes du at du lukkast med då? Det er kanskje ikkje så lett å skryta over seg sjølv, men er det noko du får bra til?*

*IC: Eg trur eg har fått til eit ganske greitt læringsmiljø i klassen. Det er stort sett eit godt arbeidsmiljø i klasserommet. Dei er blitt flinke til å be om hjelp og me har arbeidd mykje med at alle er forskjellige i klasserommet. Alle les høgt, anten dei er flinke eller svake lesarar. Alle skal lesa, og det skal vera trygt og me hjelper kvarandre. Det trur eg at eg har fått til.*

-----  
/.../

*IA: Eg synest det er herleg og godt med dei bibliotektimane, kan du seia.*

/.../

*IA: Nokre er heilt inni bøkene*

/.../

-----  
*IB: Det å samla klassen om tekstar. At me faktisk bruker litt tid og snakkar om det me les. Og så prøver eg i periodar, at me gjerne startar dagane med å lesa kanskje 10-15 minutt stille kvar for oss. For å få den roen. Perfekt blir du aldri. Den største jobben er det å få dei til å lika å lesa rett og slett. Det er i konkurranse med veldig mykje anna som skjer.*

-----  
*ID: Eg trur eg klarar litt dette her med å skapa leseglede. Det trur eg at eg er god på. At elevane synest det er kjekt å lesa sjølv om dei gjerne ikkje får det heilt til.*

Det hørdest ut som om alle informantane prøvde å gjera lesing til noko positiv for elevane. IC ville at alle elevane skulle vera trygge på å lesa høgt i klassen, Eit varmt og støttande miljø i klassen fremjar læring (Vormeland, 2003). IB prøvde å samla klassen om tekstar og ha periodar med stillelesing. Faste stillelesingsstunder er verdifulle for både lesarar og ikkje-lesarar, og dei gir læraren eit unikt høve til å visa kva lesing tyder for han eller ho personleg (Fosby Elsness, 2003). IA synest det var heilt fantastisk å sjå korleis enkelte elevar forsvann inn i bøkene i bibliotektimane og ID synes ho klarte å skapa leseglede hos elevane, sjølv om dei ikkje heilt fekk til dette med lesing. For å få til ei god leseopplæring er det viktig å skapa eit lesestimulerande miljø gjennom å gje elevane daglege drypp og gode opplevingar og erfaringar knytt til lesing av tekstar (Mortensen-Buan, 2006).

---

## 7 Avslutning

### 7.1 Ei samanfating

Eg innleidde rapporten med å gjera greie for bakgrunn, tema og aktualitet. I dei fire åra eg har arbeidd som lærar, har eg gjort meg ulike erfaringar i samband med leseopplæring og lesevanskar. Å kunna lesa blir rekna som basiskunnskap i dag. Samfunnet krev funksjonelle lesarar (Austad, 2003). Det er ikkje lenger godt nok å berre kunna avkoda bokstavane. Me må kunna tolka, reflektera og lesa tekstar kritisk (Gabrielsen, 2003). I *Kunnskapsløftet* blir lesing løfta fram som ein av dei grunnleggjande dugleikane og leseopplæring er eit av dei viktigaste ansvarsområda i skulen (Udir, 2010a). Då dei internasjonale leseundersøkingane PISA og PIRLS blei offentleggjorde i 2001 og 2003, fekk leseopplæringa eit kritisk søkelys retta mot seg, og fleire konkrete tiltak blei i verksett i etterkant av resultatane (Roe, 2006). I 2006 blei PISA og PIRLS gjennomført for 3. og 2. gong. Resultata viste liten framgang. Regjeringa har derfor tildelt ekstra midlar til leseopplæringstiltak dei seinare åra (Roe, 2008).

I den første leseopplæringa er avkodinga mest sentral, medan fokuset blir meir retta mot leseforståingsaspektet i den vidarekomne leseopplæringa (Roe, 2008). Kring fjerde klasse ser det ut til å oppstå ein kritisk periode i elevane si leseutvikling. Uttrykket *The fourth-grade slump* (Sweet & Snow, 2003, ref. i McNamara et al., 2004) blir brukt om denne perioden. Elevane blir då i større grad enn tidlegare utfordra til å lesa for å læra, og dei møter stadig meir krevjande fagtekstar. Problemstillinga mi handla derfor om å finna ut av korleis ein kan vidareutvikla leseugleiken og tilpassa leseopplæringa til elevar med lesevanskar på mellomsteget. Avgrensinga kom først og fremst av at eg sjølv arbeider på 5.-7. steg for tida.

Eg brukte ei fleirmetodisk tilnærming med intervju som hovudmetode og observasjon og tekstlesing som supplerande metodar. Kvale & Brinkmann (2009) deler intervjuundersøkinga inn i sju stadium: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analyse, verifisering og rapportering. Eg brukte desse stadia for å gjera greie for prosessen i prosjektet mitt. I tematiseringsstadiet fann eg ut at eg ønskte å læra meir om leseopplæring og lesevanskar på mellomsteget. Eg bestemte meg for å gjera ei intervjuundersøking. Før eg gjennomførte noko i praksis, planlagde og førebudde eg meg i forhold til teori og metode. Utval, meldeskjema, informasjonsskriv, intervjuguide, observasjonsskjema og prøveintervju måtte vera på plass før sjølvintervjuinga. På transkriberingsstadiet skreiv eg først eit resymé av intervjuet, før

eg plasserte informasjonen inn i eit analyseskjema, og til sist plukka eg ut enkelte utsegner som eg brukte i rapporten. Verifiseringa har eg gjort greie for under i forskningsetikken og rapporteringa føregjekk før, under og etter undersøkingane. I tillegg til å gjera greie for intervjuprosessen, sa eg også noko om dei supplerande metodane observasjon og tekstlesing. Observasjon inngår naturleg i ei intervjuundersøking. Faktorar ved meg sjølv eller andre kan ha påverka resultatane, samstundes som aktiv deltaking kan vera ein fordel når ein forskar på eigen yrkespraksis (Fuglseth, 2006). Tekstlesing fekk også omtale, fordi eg brukte mykje tid på dette i prosjektet. I følgje Kjelstadli (1992) referert i Fuglseth (2006) finst det tre tommelfingerreglar for kjeldekritikk: å vurdere teksten, å samanlikna kjelda med minst éi anna kjelde, og å sjå teksten i ein større samanheng. Eg sa noko om korleis eg tok omsyn til desse reglane i prosjektet mitt, før eg forklarte den hermeneutiske spiral si rolle i tekstlesing. Me utvidar heile tida vår eigen horisont i møtet med teksten (Patel & Davidson, 1995). Eg avslutta metodekapitlet med å gjera greie for etiske problemstillingar i prosjektet.

I dei tre neste kapitla tok eg føre meg teoretisk bakgrunn for tema. Kapittel 3 handla mest om forskingshistorikk knytt til lesing. Bråten (2003) påpeika at det er eit samsvar mellom den historiske og den individuelle skriftspråkutviklinga. Utviklinga har bevegde seg frå å vera føralfabetisk til å bli alfabetisk-ortografisk. Behovet for leseopplæring var ei viktig grunngeving ved innføringa av allmugeskolen i 1739 (Skjelbred, 2006). Det viktigaste føremålet med den gamle skuleordninga var kontroll, og lesinga hadde i mange år karakter av å vera opplesing (Strømsø, 2007). Etter kvart som boktrykkjarkunsten blei vidareutvikla og større trykkefridom gjorde seg gjeldande, mista kyrkja og staten makt i forhold til leseopplæring. Leseutviklinga kan sjåast på som ei fortsetjing og utviding av den språklege utviklinga (Frost, 2010). Eg gjekk derfor nærmare inn på fire leseutviklingsmodellar. Felles for stadiemodellane er dei to milepålane i leseutviklinga: å knekkja den alfabetiske koden og lesa for å læra. Leseopplæringsproblem er ikkje noko moderne fenomen, men Rudolf Flesch formulerte gamle utfordringar på nytt i midten av førre hundreår. Flesch kritiserte den amerikanske skulen sin måte å driva leseopplæring på. Dåtidens trend gjekk ut på at elevane lærte å memorera ord, i staden for å læra seg kva fonem dei ulike grafema representerte i ord.

Eg starta kapittel 4 med å ei utgreiing kring leseomgrepet. Med *The simple view of reading* definerer Gough og Tunmer lesing som produktet av avkoding og forståing (Gabrielsen et al., 2008). Omgrepet *literacy* representerer derimot ein breiare tekstkompetanse (Maagerø &

---

Seip Tønnessen, 2006). Det handlar om å kunna bruka lesing og skrivning til ulike føremål og i ulike situasjonar. *Kritisk literacy*, å stilla spørsmål til og utfordra det ein les, må utviklast i skulen. Sidan leseforskarane har ulike oppfatningar om kva for nokre delprosessar som inngår i ein lesesituasjon, har det utvikla seg tre hovudretningar av leseprosessmodellar. I top-down-teoriane tenkjer ein seg at leseprosessen startar i konteksten, og at ein så beveger seg vidare nedover på tekstnivå, setningsnivå og bokstavnivå. I bottom-up-teoriane begynner ein på bokstavnivået og beveger seg oppover i hierarkiet. Dei interaktive teoriane tenkjer seg at alle faktorane i leseprosessen arbeider samstundes i ein interaksjon. Derfor er både avkodings- og leseforståingsprosessar naudsynte for å oppnå god lesedugleik (Høien, 2003).

Eg gjorde så greie for to tilnærmingar til lesevanskeforskning. Det spesialpedagogiske feltet såg ut til å konsentrera seg mest om leseprosessen som noko som skjer nedanfrå og opp, og avkodinga står i sentrum. Leseforståinga er sentral i ei meir allmennpedagogisk tilnærming til lesevanskar, fordi der er heller leseprosessen noko som skjer ovanfrå og ned. I dagens sosiokulturelle læringsperspektiv, veit me at utbytet av lesinga avhengar av faktorar ved lesaren, teksten og konteksten. Eg brukte derfor desse kategoriane då eg gjorde greie for lesevanskar. Hos lesaren kan sensomotoriske, affektive eller kognitive faktorar påverka lesinga. Forhold ved teksten kan også føra til vanskar med lesinga. Lesbarheitsindeksen fortel kor lettlesle ein tekst er, men han tar ikkje omsyn til koherensen eller samanhengen på mikro- eller makronivå i teksten. Faktorar i konteksten kan også hemma eller fremja lesinga (Bråten, 2007a). Dette gjeld både dei ytre miljøfaktorane som støy og fysiske forstyrringar i ein konkret lesesituasjon, men òg konteksten i vidare forstand. Macken-Horarik (1996, 1998) referert i Maagerø & Seip Tønnessen (2006) snakkar om tre domene som påverkar og formar lesedugleiken: Dagleglivets domene (heimen og dei nære omgjevnader), det spesialiserte domene (utdanningssystemet) og det kritiske domenet (den sosialt mangfaldige verda).

Kapittel 5 blei innleia med viktige lovar og prinsipp for opplæringa. Opplæringslova (1998) og *Kunnskapsløftet* dannar eit forpliktande grunnlag for undervisingspersonalet, sjølv om dei lokale læreplanane utdjupar innhaldet. Å kunna lesa er ein av dei grunnleggjande dugleikane som blir framheva i LK06 (Udir 2010a). Sidan 1970-talet har tilpassa opplæring vore eit sentralt prinsipp i all undervising, men det har ikkje alltid vore like enkelt å definera kva som ligg i omgrepet sidan det har blitt gitt ulikt politisk innhald av forskjellige regjeringar (Jenssen & Lillejord, 2010). I praksis må ein ta omsyn til både individet og fellesskapen, og

kombinera ei smal og vid forståing av omgrepet (Bachmann & Haug, 2006). Dersom eleven ikkje har/kan få tilfredsstillande utbyte av det ordinære opplæringstilbodet, har han rett på spesialundervising (Opplæringslova, 1998). For å tilpassa opplæringa, må ein vita noko om læring. Sosiokulturelt perspektiv er leiande i dag: Læring skjer inne i hovudet til ein person, men også utanfor, i samhandling og fellesskap med andre (Sfard, 1998, ref. i Bråten, 2002). Idealeleven initierer, kontrollerer og styrer si eiga læring. I skulen må me prøva å skapa sjølvregulerte elevar gjennom å modellera og læra dei læringsstrategiar, gi dei ansvar, skapa sjølvtilitt og tydeleggjera krav og forventingar (Nerheim Hopfenbeck, 2006).

Vidare såg me at avkodinga står i fokus i den første leseopplæringa, og at det handlar om å leggja eit godt grunnlag for ei positiv leseutvikling (Gabrielsen, 2003). Den andre leseopplæringa handlar mest om å utvikla sjølv forståingsaspektet ved lesinga (Roe, 2006). Læraren spelar ei sentral rolle i opplæringa, og må vera kompetent på fleire område. Det trengs ein kombinasjon av teoretisk og didaktisk kunnskap om lesing og leseutvikling (Iversen Kulbrandstad, 2003). For å få til ei best mogleg leseopplæring, må eleven bli språkstimulert så tidleg som råd. Nokre elevar får likevel problem med lesinga, og læraren må kunna oppdaga desse. Det finst ulike kartleggingsprøvar og -verktøy for å vurdere leseutviklinga, men like viktig er den daglege observasjonen av eleven (Vormeland, 2003). Samtale og samarbeid er sentralt i opplæringa. Når ein aktivt tenkjer, skriv og snakkar om det ein les, forstår ein det betre (Gabrielsen et al., 2008). Læraren må vidare demonstrera strategiar enkelt og tydeleg slik at elevane får innsikt i, og kompetanse til å bruka dei (Engen, 2003). Mengdelesing bidrar også til at elevane blir stadig meir avanserte lesarar (Gabrielsen et al., 2008). Elevane må bli eksponert for mange sjangrar og lesemåtar (Skjelbred, 2006). Foreldra si haldning til skriftkulturen er av avgjerande tyding for skriftspråkutviklinga til barna (Fosby, Elsness, 2003). Elles er tilrettelegginga frå skulen si side, læraren si tilpassing og eleven sin eigeninnsats avgjerande for utbyttet av opplæringa (Gabrielsen et al., 2008).

I kapittelet 6 presenterte og drøfta eg resultatane av undersøkingane mine. Eg brukte omtrent same oppsett som i intervjuguiden. Først tok eg føre meg omgrepsforklaringar knytt til tema. Informantane hadde ei oppfatning om at lesing består av avkoding og forståing. ”Å knekkja lesekoden” var når lesaren forstod at bokstavane danna ord med meining. Ein har automatikk i lesinga, men forståinga må også vera til stades. Å følgje ei såkalla ”normal” leseutvikling handla om å først læra seg bokstavane og setja dei saman til ord og etter kvart kunna lesa



---

stadig meir kompliserte tekstar. Informantane vurderte elevane si leseutviklinga ut i frå om dei klarte å følgje bøkene som høyrer til det trinnet dei går på, eller kor mange ord dei las i minuttet. Lesevanskar kom av dårleg avkoding eller forståing. Elevane kunne ha problem med å setja saman bokstavar og forstå det dei las, dei mangla flyt og brukte mykje tid på å konsentrera seg om det tekniske i staden for meininga i teksten. Informantane meinte at me lærer på ulike måtar, og at tilpassa opplæring handlar om å oppleva meistring og meining. Dei tilpassa gjerne ut i frå klassen sin plan. Elevar som får spesialundervising, har spesifikke vanskar. Det viktigaste elevane lærer seg er gode arbeidsvanar og grunnleggjande dugleikar. Lesedugleik er ein føresetnad for å kunna klara seg vidare i livet og samfunnet. Den første leseopplæringa går ut på å læra seg å lesa, medan den andre leseopplæringa går ut på å lesa for å læra. Lesaren må derfor etter kvart bli utfordra til å utvida vanskegrada i forhold til innhald og forståing, samstundes som ein må ivareta leselyst og leseglede gjennom å motivera og engasjera. Skuletype eller kommune hadde liten innverknad på forklaringane.

Vidare gjekk eg inn på korleis informantane svara at dei arbeidde med leseopplæring og lesevanskar på elevnivå, klassenivå, skulenivå og i forhold til ulike samarbeidspartnarar. Informantane brukte kartleggingsprøvar til faste tidspunkt i skuleåret for å vurdere elevane. Høgtlesing og diktat var også måtar å vurdere lesedugleiken på. Elevane fekk jamleg, munnleg tilbakemelding på lesinga, medan prøveresultata blei lagt fram på kontaktmøta. Alle skulane hadde ein felles plan i forhold til kartlegging. Dersom ein opplevde at ein elev slit med lesinga, får han eller ho gjerne enklare, kortare tekstar. Ein må også prøva å samarbeida med heimen og eventuelt PPT. Informantane kom ikkje med nokon spesiell karakteristikk av elevane som slit med lesinga, utanom at nokre også har konsentrasjonsvanskar. Tre av informantane opplyste at kring 15% av elevane har lesevanskar, medan den siste meinte omfanget låg nærmare 30%. Mange av elevane var oppmeld, men få eller ingen hadde nokon form for diagnose. Mengdelesing kunne vera med på å førebyggja lesevanskar.

Eg ønskte også å finna ut korleis informantane samarbeidde med elevane kring tekstar. Dei som arbeidde ved fådelte skular, opplevde utfordringar på dette området. Det kom av at fleire steg er samla i same klasserom og at dei har ulike lærebøker. Informantane ved dei fulldelte skulane fortalde at dei brukte mykje tid på høgtlesing og at ofte snakka om tekstar i klassane sine. Dei samarbeidde om å trekkja ut hovudmoment frå ein tekst i fellesskap. Informantane fortalde også at dei snakka om ulike måtar å lesa på og kva type tekst som krev kva. Dei

demonsterte og brukte ulike lese- og læringsstrategiar saman med elevane. Dei gode lesarane klarte gjerne å variera strategiane sine sjølv og reflektera kring tekstar, medan dei svake las det meste ganske bokstaveleg og i same sakte tempo. Informantane meinte at elevane var aktive i undervisinga, men at nivået og engasjementet gjerne hang saman med interesser. Ulike interesser og lesenivå gjorde at det kunne vera vanskeleg å finna lesestoff til elevane.

Alle informantane syntest i grunn at skulen gjorde mykje bra i forhold til læringsmiljøet. Tid, rom, utstyr og personale var blant rammefaktorane som hemma eller fremja undervisinga. Alle skulane satsa på leseopplæring og det var helst dei yngste elevane det blei satsa på. Informantane meinte at dette gjerne hadde god effekt oppover trinna. Eine informanten meinte at ein burde satsa litt meir på dei eldre elevane om ein ville at dei skal oppretthalda interessa for lesing. Alle informantane kunne opplysa om at dei diskuterte leseopplæring. På dei fulldelte skulane diskuterte dei helst på tema, medan ein diskuterte i skulefelleskapen på dei fådelte skulane. Ingen av skulane hadde utarbeidd ein leseplan, men på den eine fådelte skulen var det tilsett ein leselærer. Alle skulane hadde bibliotek, men bruken og utvalet varierte. I den eine kommunen hadde dei bokbåt ein til to gongar i året, medan dei hadde bokbuss ein gong i månaden i den andre kommunen. Det blei også arrangert ein lokal leselystaksjon i den eine kommunen. I den andre deltok dei i den nasjonale leselystaksjonen.

Informantane opplyste om at det varierte veldig korleis foreldra bidrar i opplæringa. Særleg ressurssterke foreldre følgde barna opp. Elles hadde ingen av informantane noko å utsetja på samarbeidet med PPT, men dei syntest det tok lang tid frå ein elev blei oppmeld til han eller ho fekk hjelp. Av andre samarbeidspartnarar, blei logoped, BUP og fysioterapeut nemnd.

Tid, tolmod, leseglede, fagkunnskap og å kunna læra godt i frå seg var dei eigenskapane informantane trekte fram i forhold til kva kvalitetar ein god leselærer bør ha. Informantane prøvde å realisera ei tilpassa opplæring ved å gje enklare, kortare eller omskrivne leselekser. Høgtlesing og samarbeid om å trekkja ut hovudmoment frå teksten blei også trekt fram. Det er òg viktig å tilpassa for gode lesarar. Informantane opplevde utfordringar i forhold til å få tid til alle elevane, å motivera dei for lesing og ha kunnskap om tiltak i samband med lesevanskar. Alle informantane prøvde likevel å gjera lesing til noko positivt for elevane. Det skulle vera trygt å lesa høgt i klassen. Stillelesingsstunder og å samlast kring tekstar for å skapa leseglede, var blant dei tiltaka informantane synest dei luktes med.

---

## 7.2 Konklusjon

Det kvalitative intervjuet var forholdsvis lett å gjennomføra reint praktisk. Det kunne for så vidt gjerast kvar som helst, når som helst – så lenge det passa for informanten og meg. Diktafonen var liten og hadde ein enkel meny, i tillegg til at det var bra kvalitet på lyden. Eg opplevde intervjuet som positive fordi eg møtte folk frå same yrkesgruppe som meg på ein fagleg og sakleg samanheng. Ulike faktorar ved både informant, intervjuar og kontekst påverkar datamaterialet. Den største svakheita ved intervju er kanskje at metoden i stor grad er avhengig av førearbeidet til forskaren og den umiddelbare responsen til informanten. Eg håpar eg likevel har avdekkja dei største metodesvakheitene og styrkane då eg gjorde greie for metodeprosessen og etiske problemstillingar i samband med han.

Problemstillinga mi gjekk ut på å finna ut korleis leseopplæringa blir tilpassa elevar med ulike lesevanskar på mellomsteget. Problemstillinga mi var ganske vid, og eg fekk derfor ikkje gått så djupt inn på dei ulike område innanfor tema. Eg fekk til dømes ikkje greie på korleis klasseromsamtalen faktisk føregjekk eller korleis elevane oppfatta utbyttet av opplæringa. I etterkant ser eg at det gjerne hadde vore ein fordel med ei enno meir avgrensa problemstilling. Eg kunne ha skriva ei masteroppgåve om berre leseforståingsvanskar eller dysleksi. Likevel, sidan me har all slags elevar samla i eitt klasserom, med avgrensa ressursar tilgjengeleg, må ein prøva å tilpassa opplæringa til flest mogleg samstundes. Derfor må ein bruka metodar og strategiar som høver både gode og svake lesarar. Og det var å finna ut av kva for nokre felles arbeidsmåtar ein kunne bruka, eg ønskja å finna svar på.

Resultata tyder på at mellomstegslærarane gjer mykje bra i forhold til å tilpassa leseopplæringa, sjølv om det alltid finst område som kan utbetrast. Informantane var einige i at lesing er ein kompleks prosess og at det er ulike årsaker til, og typar av, lesevanskar. Informantane verka også samstemde i saka om at tilpassa opplæring handlar om å oppleve meining og meistring og vidare at dei grunnleggjande dugleikane er heilt sentrale i opplæringa. Lesedugleik er viktig for alle fag og viktig å meistra for livet. På mellomsteget må elevane vidareutvikla den tekniske delen av lesinga samstundes som dei i større grad må lesa for å læra. Det er likevel viktig å ta vare på leselysta og leseglede. Informantane prøvde å tilpassa lesinga først og fremst gjennom å gje elevane enklare eller kortare tekstar.

Eg fann fleire likskapar enn skilnader hos informantane. Det som kanskje var mest ulikt, var klassesamansettinga. Dei fådelte skulane kravde meir individuelt arbeid enn på dei fulldelte skulane. Men dei fådelte skulane hadde ein fordel ved at elevane kanskje fekk tettare oppfølging sidan dei var færre elevar. Eg synest i grunn informantane var flinke til å tenkja på kva som blei gjort i forhold til leseopplæring, i staden for å bruka dei hemmande rammefaktorane som unnskyldning for kva som ikkje blei gjort. Dei samtala om tekstar, dei brukte strategiar, dei varierte lese måten og dei las mykje og i ulike sjangrar. Det verka som om det var eit samarbeid mellom lærarane på dei enkelte skulane i forhold til felles strategiar og satsing på leseopplæringa. Skulane hadde ein felles plan for kartlegging, og elevane og foreldra fekk tilbakemelding på leseutviklinga. Skulebiblioteka blei mykje brukt og elevane deltok i leselystaksjonar. Ein god leselærer må ha tid, tolmod, leseglede, fagkunnskap og å kunna læra godt i frå seg, ifølgje informantane. Alle informantane prøvde å gjera lesing til noko positivt for elevane – dei skal oppleva meistring og meining med lesinga.

### **7.3 Vidare arbeid**

Då eg starta å skriva oppgåva i tilpassa opplæring, var det fordi eg hadde eit ønskje om å læra meir om korleis ein som lærar kan leggja best mogleg til rette for at elevane får oppleva meistring i skulekvardagen uansett kva evner eller føresetnader dei måtte ha. Tilpassa opplæring er eit samansett fenomen, men likevel eit viktig og godt prinsipp som ein skal prøva å innfri. Det finst fleire generelle arbeidsmåtar som kan brukast, uansett om elevane har lesevanskar eller ei. Det er viktig å førebyggja og kartleggja, å snakka om lesing og tekstar, å bruka ulike strategiar og utnytta mangfaldet og moglegheitene i læringsmiljøet. Resultata har lært meg at eg på lik linje som informantane, gjer mykje bra i forhold til å tilpassa leseopplæring. Eg er nok blitt enno meir medviten på kor viktig det er å snakka om lesing og samarbeida om tekstar. Gjennom erfaring og teori, har eg opplevd kor viktig det er med innsats frå eleven og heimen si side. Det er godt å få bekrefta at ikkje éin åleine har ansvaret for leseopplæringa til enkelteleven, men at alle i læringsmiljøet bidrar. Dette vil eg ta med meg vidare når me skal starta med *SOL* på skulen vår, og når me etter kvart skal utarbeida ein leseplan. Nett no kjenner eg meg godt førebudd og motivert for å gå i gong med arbeidet. Ein må driva langsiktig, kontinuerleg innsats for å utvikla lesedugleiken.

---

## Kjeldeliste

- Aamotsbakken, B. (2006). Sammenheng i tekster – hvor ble den røde tråden av? I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. (s. 47-64). Oslo: Universitetsforlaget
- Allard, B., Rudqvist, M., Sundblad, B. (2009). *Den nye LUS-boken. En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten, (Red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 221-251). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Askeland, N. (2006). Metaforar i fagtekstar og lærebøker. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. (s. 88-107). Oslo: Universitetsforlaget
- Aukrust, V. G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, samspel og læring*. (s.173-194) Oslo: Abstrakt Forlag
- Austad, I. (2003). Lesing som forståing. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (s. 31-52) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda
- Borgersen, O. & Rannem, Ø. (2009). *Boktrykkerkunst*. Lasta ned 1.november 2010 frå <http://www.snl.no/boktrykkerkunst>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Brekke, M. (2006a). Innledning. I M. Brekke (Red.) *Å begripe teksten. Om grep og begrep i Tekstanalyse*. (s.13-17). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Brekke, M. (2006b). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.) *Å begripe teksten. Om grep og begrep i Tekstanalyse*. (s.19-38). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 11-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, I. (2003). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (s.52-67) Oslo: J.W. Cappelen Forlag

- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis.* (s. 45-79) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, I. (2007b) Leseforståelse – innledning og oversikt I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis.* (s. 9-19) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre.* Oslo: Universitetsforlaget
- Dahle, A. E. (2003). Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A., Slaathun, & N.N. Gabrielsen. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter.* (s.73-101) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget
- Elsness, T. F. (2003). Nytt årtusen, ny leseopplæring? I I. Austad (Red.) *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring.* (s.167-210) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Elvemo, J. (2003). *Lese og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder.* Bergen: Fagbokforlaget
- Elvemo, J. (2006). *Håp for alle! Grunnleggende innføring i lese- og skrivevansker.* Bergen: Fagbokforlaget
- Engen, L. (2003). Å lese for å lære: Hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring? I I. Austad (Red.) *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring.* (s. 305-319). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Engh, K. R., Høihilder, E.K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling.* (s. 58-79) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J. (2009). Innledning. I J. Frost (Red.) *Språk- og leseveiledning. I teori og praksis.* (s. 7-11). Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringar med oppstart av språk og leseveiledning.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Fuglseth, K. (2006). Kjeldegransking. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.*(s.78-89) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- 
- Gabrielsen, E. (2003). Den viktige skriftspråkkompetansen. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun, & N. N. Gabrielsen. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter.* (s. 15-40) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gabrielsen, E., Heber, E., Høien, T. (2008). *Unge og voksne med lesevansker.* Bryne: Logometrica
- Gjøvsund, P., Huseby R. (2005). *I fokus. Observasjonsarbeid i skolen.* Oslo: N.W Damm & Søn
- Godøy, O. R. (2005). *Leseveilederen. Hvordan kan foreldre hjelpe barn som har dysleksi?* Oslo: Bredtvedt kompetansesenter og Dysleksiforbundet
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter.* Oslo: Universitetsforlaget
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkutvikling. Tale og skrift i førskolealderen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Haug, P. (2010a). Elevaktiviteten. *Bedre skole.* (2), 19-23.
- Haug, P. (2010b). Gode arbeidsmåtar. *Bedre skole.* (1), 8-13.
- Heber, E. (2009). Viktige lover og forskrifter for leseopplæringen. I J. Frost (Red.) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis.* (s. 123-138). Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag
- 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
- Iglund, M. (2003). Skrivning i sosiokulturelt perspektiv. I I. Austad (Red.) *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring.* (s.67-92) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Jenssen, E. S., Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole.* (2), 8-12.
- Johnsen, G. (2010). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder.* (s.118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S., Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver.* Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet:

a) *Veiledning til lov- og regelverk for grunnskolen og videregående opplæring 25.06.2009.*

Lasta ned 21.februar 2010 frå

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/retningslinjer/2009/lov--og-regelverk-for-grunnskolen-og-vid.html?id=547229](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/retningslinjer/2009/lov--og-regelverk-for-grunnskolen-og-vid.html?id=547229)

b) Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Lasta ned 8.juli 2010 frå

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

c) Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Lasta ned 8.juli 2010 frå

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>

Larsen, A.K., (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. m. v av 17.juli 1998 nr. 61*. Henta 20.februar 2010, frå Lovdata

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

Lundberg, I., Herrlin, I. (2008). *God leseutvikling*. Cappelen Damm

Løvland, A. (2006). S sammensatte tekster – en multimodal utfordring? I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, (Red.) *Å lese i alle fag*. (s.109-124) Oslo: Universitetsforlaget

Maagerø, E., Tønnessen, E.S (2006). Å lese i alle fag. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen (2006). *Å lese i alle fag*. (s.13-29). Oslo: Universitetsforlaget

McNamara, D.S, Floyd R.G, Best, R, Louwerse M. (2004). World knowledge Driving Young Readers' Comprehension Difficulties. Lasta ned 24.oktober 2010 frå

<http://csep.psyc.memphis.edu/pdf/world.pdf>

Hopfenbeck, T. H. (2006). What did you learn in school today? En praktisk tilnærming for å fremme elevens bruk av læringsstrategier I E. Elstad, & A. Turmo. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (s.55-65) Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T., Sunnevåg, A. K., (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen. Stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr 2. Høgskolen i Hedmark. Lasta ned 2.juli 2010 frå [http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2008/02/rapp02\\_2008.pdf](http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2008/02/rapp02_2008.pdf)

Næss, N. G. (2006). Observasjon. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 90-105). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Oftedal, M. P. (2003). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun, & N. N. Gabrielsen. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s.43-71). Oslo: Gyldendal Akademisk

Patel, R., Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget



- 
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press
- Roe, A. (2002). Hvordan står det egentlig til med norske 15-åringers leseferdigheter? I A. M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen (Red.) *Den andre leseopplæringa*. (s.102-130). Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad, & A. Turmo. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (67-89). Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Samuelsson, S. (2010). Presentasjon ved den nasjonale konferansen i lesing i Stavanger. Lasta ned 3.juli 2010 frå [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Konferansepresentasjoner/2010/Samuelsson\\_aktuelt\\_web.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Konferansepresentasjoner/2010/Samuelsson_aktuelt_web.pdf)
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets Redskaper. I I. Bråten (Red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Skaathun, A. (2003). Staving – grunnlaget for god skriveferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun, & N. N. Gabrielsen. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s.103-129). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skaftun, A. (2009). Lesing og ferdighetsmodellering. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.) *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. (s.11-32). Oslo: Novus forlag
- Skjelbred, D. (2006). Sjangerer og lese måter i fagtekster. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen (Red.) *Å lese i alle fag*. (s. 31-45). Oslo: Universitetsforlaget
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, (21), 360-406. Lasta ned 15.september 2010 frå [http://web.mac.com/kstanovich/iWeb/Site/Research%20on%20Reading\\_files/RRQ86A.pdf](http://web.mac.com/kstanovich/iWeb/Site/Research%20on%20Reading_files/RRQ86A.pdf)
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 20-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- TIME:  
*Why Johnny Can't Read*. (1955). Lasta ned 15.oktober 2010 frå <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,807107,00.html>
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Udir – Utdanningsdirektoratet:

a) *Kunnskapsløftet - fag og læreplaner*. Lasta ned 20.februar 2010 frå:

<http://www.udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner/>

b) *Rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen*. Lasta ned 24.februar 2010 frå

[http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Rettar\\_og\\_plikter\\_bokmal.pdf](http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Rettar_og_plikter_bokmal.pdf)

c) *Forskriftsendring om individuell vurdering i kraft*. Lasta ned 7.april 2010 frå

[http://www.udir.no/Artikler/\\_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/](http://www.udir.no/Artikler/_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/)

d) *Veiledning. Nasjonale prøver i lesing for 5.trinn*. Lasta ned 24.oktober 2010 frå

[http://www.udir.no/upload/Nasjonale\\_prover/2010/NP\\_veiledning\\_lesing\\_5trinn\\_B\\_M\\_2010.pdf](http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/NP_veiledning_lesing_5trinn_B_M_2010.pdf)

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vikse, K. M. M. (2003). Muntlig og skriftlig meningsskaping i 10-11-åringers språk. I S. Matre, & E. Maagerø (Red.) *Når barn erobrar språket. Ulike perspektiv på barns språkutvikling*. (s. 11-28). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Vinther, V. (2009). Leseplanleggingsmøter på bakgrunn av kartleggingsprøver. I J. Frost (Red.) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. (s. 101-122). Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag

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

Wikipedia:

a) *Rudolf Flesch*. Lasta ned 28.september 2010 frå

[http://en.wikipedia.org/wiki/Rudolf\\_Flesch](http://en.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Flesch)

d) *Lesbarhetsindeks*. Lasta ned 11.august 2010 frå

<http://no.wikipedia.org/wiki/Lesbarhetsindeks>

## Vedlegg 1

## Svarskriv frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Arne Apelseeth  
Avdeling for lærarutdanning og idrett  
Høgskulen i Sogn og Fjordane  
Postboks 133  
6851 SOGNDAL

Vår dato: 03.05.2010

Vår ref: 24233 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.04.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |   |
|----------------------|---|
| 24233                | <i>Tilpassa leseopplæring for elever med ulike lesebevingar på mellomsteget</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>           |
| Daglig ansvarlig     | <i>Arne Apelseeth</i>   |
| Student              | <i>Kari Harstad Storebø</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, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](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, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

*Lis Tenold*  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kari Harstad Storebø, Hummelsund, 5379 STEINSLAND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

24233

Prosjektet omfatter intervju med lærere som arbeider på barneskoletrinnet. Prosjektleder rekrutterer utvalget og oppretter førstegangskontakten.

Det gis muntlig og skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke for deltakelse. Personvernombudet finner i utgangspunktet skrevet tilfredsstillende, men forutsetter at samtykket endres slik at det er bare de som ønsker å delta som trenger å gi tilbakemelding.

Intervjuene tas opp på lydbånd som behandles elektronisk. Det vil ikke bli samlet inn og registrert opplysninger om identifiserbare tredjepersoner, her elever med lesevansker. Innsamlete opplysninger registreres på privat pc tilknyttet Internett. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Høgskulen i Sogn og Fjordane sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2010. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbånd makuleres.

---

---

## Vedlegg 2

### **Førespurnad om å delta i intervju i samband med masteroppgåve**

Eg heiter Kari Harstad Storebø og held for tida på med den avsluttande masteroppgåva i Tilpassa opplæring ved Høgskulen i Sogndal/Universitetet i Oslo. Oppgåva tar utgangspunkt i fordjupingsfaget mitt, norsk, og vidare har eg valt lesing som tema. Interessera mi for leseopplæring er stor fordi lesing er ein viktig del av skulegongen og ikkje minst viktig å meistra for livet. Gjennom dei åra eg har arbeidd som lærar har eg møtt elevar med ulike typar lesevanskar og undra meg over kva ein kan gjera for å hjelpa desse elevane med lesinga. Problemstillinga mi er derfor: *Korleis blir leseopplæringa tilpassa elevar med ulike lesevanskar på mellomsteget?* Føremålet med studia er å utvida kunnskapen om korleis ein kan leggja til rette for ei god leseopplæring.

For å finna ut av dette, ønskjer eg å intervju fire lærarar frå to forskjellige kommunar som arbeider på mellomsteget. Eg vil gjerne gjennomføra to av intervju med lærarar som arbeider ved fådelt skular og to med lærarar som arbeider ved fulldelte skular. Spørsmåla vil dreia seg om kva lærarane legg i leseomgrepet, kva typar lesevanskar dei opplever hos elevane sine og kva tiltak, metodar og ressursar som blir sett inn for at desse elevane kan utvikla leseugleiken på best mogleg måte. Eg er overtydd om at det blir gjort mykje bra i skulen, og det er eit mål for meg å læra meir om dei gode tiltaka. Det vil òg vera interessant å finna ut om det finst skilnadar eller likskapar mellom skulestruktur og/eller kommune. Under intervjuet vil eg bruka bandopptakar og ta notat. Intervjuet vil vara kring ein time. Me blir saman einige om tid og stad.

I samband med prosjektet har eg sendt meldeskjema til NSD – Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste og fått godkjenning til å gjennomføra undersøkinga. Med det forpliktar eg meg til å ivareta anonymitetsbeskyttelse ovanfor informantane. Ingen uvedkommande får lytta til intervjuopptaka og tekstmateriale blir lagra på PC som berre eg har tilgong til. I etterkant vil eg skriva eit resymé av intervjuet som eg gjerne vil informanten skal lesa gjennom og godkjenna ved å skriva under. Opptaka vil bli sletta ved prosjektslutt og ingen enkeltpersonar eller institusjonar skal kunna gjenkjennast i rapporten. Det er frivillig å delta og som informant kan ein trekkja seg når som helst i undersøkinga. Dersom du ønskjer å delta i intervjuet, ver venleg og skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa og send ho til meg.

Om det er noko du lurar på kan du ringa meg på 94844741 eller senda ein e-post til [kari.storebo@fjell.kommune.no](mailto:kari.storebo@fjell.kommune.no). Du kan også kontakta rettleiaren min Arne Apelsest ved Høgskulen i Sogn og Fjordane på 57676195 eller på e-post [arne.apelsest@hisf.no](mailto:arne.apelsest@hisf.no). Eg vil på førehand takka for at du tok deg tid til å lesa denne informasjonen og eg set pris på å høyra frå deg!

Med venleg helsing  
Kari Harstad Storebø  
Hummelsund  
5379 STEINSLAND

---

### **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke informasjon om prosjektstudien av leseopplæring for elevar med ulike lesevanskar på mellomsteget.

- Eg ønskjer å delta i intervju og gir løyve til å bruka mine svar som datamateriale

Signatur .....

---

*Vedlegg 3***Observasjonsskjema****Dato:** \_\_\_\_\_**Skule:** \_\_\_\_\_**Elevtal:** \_\_\_\_\_**Informant:** \_\_\_\_\_**Kjønn:** \_\_\_\_\_**Alder:** \_\_\_\_\_**Rom:** \_\_\_\_\_**Tidsbruk:** \_\_\_\_\_**Førsteintrykk/mottaking:**

---

---

---

**Spesielle hendingar (avbrytingar osv.):**

---

---

---

**Heilskapsinntrykk:**

---

---

---

---

## **Vedlegg 4**

### **Intervjuguide**

#### **Introduksjon**

*Forklara føremålet med intervjuet*

- Obligatorisk oppgåve i forhold til masterstudie i Tilpassa opplæring
- Få meir kunnskap om korleis ein kan få til god leseopplæring på mellomsteget

*Antyda kva eg er interessert i å få vita noko om:*

- Korleis informanten prøver å tilpassa/tilrettelegga leseopplæringa for elevar med lesevanskar på mellomsteget.
- Er IKKJE ute etter å kritisera eller døma informanten/institusjonen sine meiningar/metodar/tiltak ovanfor desse elevane.

*Anonymitetsbeskyttelse:*

- Informanten skal ikkje kunne gjenkjennast
- Ingen andre vil få lytta til lydopptaket enn studenten
- Tekstmateriale blir lagra på PC som berre studenten har tilgong til (eige passord)
- Eg vil skriva eit resymé av intervjuet som eg ønskjer informanten skal lesa gjennom og godkjenna ved underskrift

*Gongen i intervjuet:*

- A) Først vil det koma nokre generelle innleiingss spørsmål,
- B) så vil eg be om ei forklaring eller meining om kva som ligg i omgrep som "lesing", "lesevanskar" og "tilpassa opplæring"
- C) vidare vil intervjuet dreia seg om praksis kring leseopplæringa og det er då særleg den andre eller vidare leseopplæringa som vil vera i fokus,
- D) og sist vil du få høve til å oppsummera og kommentera intervjusituasjonen



---

## **A) INNLEIINGSSPØRSMÅL**

### **Utdanningsbakgrunn**

Kva slags utdanning har du?

Kor tid tok du utdanninga di?

### **Arbeidserfaring**

Kor lenge har du arbeidd som lærar?

Kva klassesteg har du tidlegare undervist på? Og no?

Kva slags fag underviser du i?

## **B) LESING OG LESEVANSKAR**

### **Omgrepsforklaring**

Korleis vil du definera lesing? Kva meiner du lesedugleiken består av?

Kva tenkjer du er meint med uttrykket å ”knekkja lesekode”?

Kva vil det seia å følgja ei såkalla ”normal” leseutvikling, meiner du?

Kva legg du i ordet ”lesevanskar”?

Kva meiner du med ”læring”? Korleis lærer me?

Kva legg du i omgrepet ”tilpassa opplæring”? Kva skil det frå ”spesialundervising”?

## **C) LESEOPPLÆRING**

### **Opplæring og leseopplæring**

Kva meiner du er føremålet med opplæringa? Kva er det viktigaste elevane lærer på skulen?

Kva meiner du leseopplæringa består av? Den første og den andre/vidare leseopplæringa?

### **Elevnivå**

Korleis vurderer du elevane sin lesedugleik?

Har du spesielle forventingar til elevane sin lesekompetanse på mellomsteget?

Kva blir gjort dersom ein opplever at elevar slit med lesinga?

Kva kartleggingsverktøy bruker du/skulen? Kor ofte blir dei brukt?

Finst det ein plan for dette på skulen?

Kva slags tilbakemelding får elevane etter ei vurdering? Foreldra?

Kva typar lesevanskar finn du hos elevane dine?

Kven slit med lesinga? Er det noko karakteristisk med desse elevane?

Kor mange opplever du har vanskar med lesinga?

Kor mange av desse har ein eller annan form for diagnose?

Korleis kan ein førebyggja lesevanskar? Er det mogleg?

Kva tiltak meiner du kan fremja god lesedugleik?

Øver de på enkelte deldugleikar innan lesing?

### **Klassenivå**

Korleis samarbeider de om tekstar i klassen? Snakkar de om tekstane?

Kva engasjerer elevane? Er elevane flinke til å reflektera kring tekstar?

Er elevane aktive og engasjerte i undervisinga? Får dei medverka i leseopplæringa?

Lærer elevane seg ulike framgangsmåtar i forhold til lesing? Kva går desse ut på?

Les dei på forskjellige måtar? Les dei ulike tekstar/sjangrar på ein bestemt måte?

Klarar elevane å variera lesestrategiane sine sjølv?

Demonstrerer du læringsstrategiar bevisst saman med elevane? Kvifor/kvifor ikkje?

Gje eventuelt døme. (Døme: tankekart, VØL-skjema, tokolonnotat)

Er det lett å finna lesestoff tilpassa elevane sin alder, interesser og dugleiksnivå?

Er det spesielle tekstsjangrar som er populære hos elevane?

### **Skulenivå og ulike samarbeidspartnarar**

Opplæringslova (1998) fastset at ”*alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*”. Korleis synest du din skule oppfyller dette kravet?

Føler du at rammefaktorane hemmar/fremjar undervisinga? Kvifor/Korleis?

(Døme: bøker, rom, lærarar, elevar, mangfald, foreldre, leiarar, åtferd, økonomi, tid)

Korleis satsar skulen på leseopplæring? Korleis er ressursfordelinga på skulen?

Diskuterer de leseopplæring og lesevanskar i kollegium?

Har de nokre felles strategiar? Er det utarbeidd ein leseplan?

Er det tilsett ein språk- eller lesereettleiar ved skulen?

Har de skulebibliotek? Kor ofte og korleis nyttar de biblioteket? Korleis er bokutvalet?

Har de ein bibliotekansvarleg?

Bruker de det kommunale biblioteket? Kor ofte og korleis?

Korleis bidrar foreldra? Kva slags oppfølging får barna?

Korleis føregår samarbeidet med PPT (eller andre, som til dømes logoped)?

**D) OPPSUMMERING**

Kva for nokre kvalitetar meiner du ein god leselærer har?

(Døme: utdanning, leseplan, lesestoff, leselyst, høgtlesing, parlesing, variasjon)

Korleis prøver du å realisera ei tilpassa leseopplæring i skulekvardagen?

Er det noko som er vanskeleg å få til? Kva lukkast du med?

**Avslutting**

Har du noko du vil tilføya? Noko du ikkje har fått sagt?

Er det noko eg burde spørja andre informantar om?

Opplevde du at nokre av spørsmåla var ubehagelege eller vanskeleg å svara på?

Er det noko du vil ha sletta?

Kommentarar til intervjuar?

*Takk for at du tok deg tid til å delta!*

**Vedlegg 5****Observasjon intervju A****Dato:** 22.09.2010**Skule:** Fådelt skule**Elevtal:** 40**Informant:** Adjunkt**Kjønn:** Kvinne**Alder:** 51 år**Rom:** Kjøken/Bibliotek/Klasserom**Tidsbruk:** 14.10-14.50 (ca. 40 min)**Førsteintrykk/mottaking:**

Eg var på plass fem minutt før avtalt tid og fann lett fram til lærarrommet sidan eg hadde vore på skulen før. Eg helste først på ein lærar som tidlegare arbeidd i barnehagen eg gjekk i som liten. Like etterpå helste eg på rektor som er far til ein eg vaks opp med. Dei skulle i eit møte med ei frå PPT, så eg rakk berre å fortelja kort om arbeidssituasjonen min og kvifor eg var der. Medan eg venta på at informanten skulle bli ferdig med undervisinga, kikka eg meg litt rundt i det som var bibliotek, kjøken og klasserom. Like etter kom informanten og me helste på einannan og snakka noko om skulekvardagen før me starta intervjuet.

**Spesielle hendingar (avbrytingar osv.):**

Medan me gjennomførte intervjuet kom det vaskepersonell innom. Dei unnskyldte seg og lukka døra kjapt.

**Heilskapsinntrykk:**

Informanten fortalde per telefon i forkant av intervjuet at ho følte ikkje ho var heilt passande til intervju sidan ho ikkje hadde noko utdanning i språkfag, men var villig til å stilla. Eg følte meg godt motteke og trefte ein positiv og roleg person som var villig til å fortelja. Med ein gong eg slo på diktafonen, kjende eg at eg var i intervjurolla. Informanten svara forholdsvis kort og konsist på spørsmåla, men hadde av og til lenger utgreingar. Sjølv prøvde eg å ikkje kommentera for mykje, men heller gje respons med blick og nikk. Eg fekk inntrykk av at informanten svara ærleg og synest intervjusituasjonen var grei.

---

## *Vedlegg 6*

### **Observasjon intervju B**

**Dato:** 23.09.2010

**Skule:** Fulldelt skule

**Elevtal:** 160

**Informant:** Adjunkt

**Kjønn:** K

**Alder:** 51

**Rom:** Klasserommet

**Tidsbruk:** 14.40 – 15.15 (ca. 35 min)

#### **Førsteintrykk/mottaking:**

Informanten tok sjølv initiativ til å bidra i undersøkinga og kontakta meg per telefon. Ho var positiv og imøtekommande til å la seg intervju. Me gjennomførte intervjuet på skulen, sidan ho skulle ha foreldremøte om kvelden. Eg var usikker på kvar lærarrommet var, så ho gjekk ut i gongen for å sjå etter meg. Me brukte hennar klasserom som intervjustad.

#### **Spesielle hendingar (avbrytingar osv.):**

Det kom ein elev innom medan me heldt på. Han skulle henta ein ball. Intervjuar stilte eit spørsmål medan han var der, for eg hadde ikkje fått med seg at han ikkje var gått. Informanten svara ikkje før han hadde forlate rommet. Elles hørde ein på opptaket at det var ein del forstyringar på gongen utanfor klasserommet, men dette la eg ikkje merke til før etterpå.

#### **Heilskapsinntrykk:**

Det var lett å avtala med informanten, og eg trur begge opplevde ein positiv intervjusituasjon. Personleg syntest eg det var lettare å intervju denne gongen, mest sannsynleg fordi eg var meir erfaren i intervjuarrolla og sidan informanten var så positiv på førehand. Det var òg kjekt å få fleire av dei same svara som under førre intervju, berre fortald på ein annan måte. Elles diskuterte me lærarkvardagen og tema meir etter sjølve intervjuet var over, og det viste seg at me hadde mange av dei same tankane.

*Vedlegg 7***Observasjon intervju C****Dato:** 04.10.2010**Skule:** Fulldelt skule**Elevtal:** ca. 250**Informant:** Allmennlærer med tilleggsutdanning**Kjønn:** Kvinne**Alder:** 30 år**Rom:** Gruppe-/spesialundervisingsrom**Tidsbruk:** 14.25-15.00 (ca. 35 min)**Førsteintrykk/mottaking:**

Eg kjende informanten på førehand og vedkomande var positiv til å stilla, men bekymra for at ho ikkje skulle svara vettig nok. Eg understrekte fleire gonger at det var frivillig å delta, og ville akseptera om ho ikkje ønskte å stilla til intervju. Informanten var likevel villig til å la seg intervju. Sjølve intervjuet blei gjennomført på eit gruppe-/spesialundervisingsrom.

**Spesielle hendingar (avbrytingar osv.):**

Det kom vaskepersonell innom som spurde kor tid me var ferdige.

**Heilskapsinntrykk:**

Eg følte eg klarte å tre lett inn i rolla som intervjuar når eg slo på bandopptakar sjølv om eg kjende informanten på førehand. Me hadde ikkje samtala på denne måten før, så det verka som om informanten tok intervjusituasjonen seriøst og virka kanskje litt nervøs. Det kan hende ho var redd for å svara feil, og prøvde å svara mest mogleg "fagleg". Eg synest eg var blitt flinkare sidan sist til å ikkje kommentera for mykje, men heller berre gje respons med blick og nikk. Me snakka kort før og etter sjølve intervjuet om lærarkvardagen.

**Vedlegg 8****Observasjon intervju D****Dato:** 18.10.2010**Skule:** Fådel skule**Elevtal:** 28**Informant:** Allmennlærer**Kjønn:** Kvinne**Alder:** 30 år**Rom:** Kjøken**Tidsbruk:** 11.40-12.15 (ca. 35 min)**Førsteinntrykk/mottaking:**

Eg kom i lunsjen og helste på avdelingsleiar, informanten og personale. Avdelingsleiar steppa inn i undervisinga slik at informanten var ledig til intervju. Me måtte leita litt for å finna eit rom å gjennomføra intervjuet på. Me prøvde først biblioteket, men det kom elevar og ein lærar før akkurat i det me skulle starta. Dermed måtte me flytta oss vidare til kjøkenet.

**Spesielle hendingar (avbrytingar osv.):**

Me måtte flytta oss to gonger for å finna ein plass me kunne vera i fred. Det kom nysgjerrige elevar på kjøkenvindauga rett før me var ferdige fordi dei hadde friminutt.

**Heilskapsinntrykk:**

Avdelingsleiareren var særers positiv til å få intervjuet gjennomført, så ho vikarierte ein time for informanten. Det var ho som foreslo når intervjuet skulle skje. Det var viktig for meg å fortelja at intervjuet var frivillig og at informanten ikkje måtte føla seg pressa til å stilla. Trass i at informanten var redd for å ikkje svara rett på alle spørsmåla, var ho positiv til å la seg intervjuja. Eg følte meg godt motteke på skulen, både av leiar og resten av personale. Informanten var litt nølande i byrjinga i forhold til å forklara omgrep, men eg følte det gjekk betre etter eg prøvde å omformulera spørsmåla og sa at eg ikkje var ute etter eit fasitsvar, men hennar meining. Eg prøvde å ikkje kommentera for mykje, men eg var kjappare med oppfølgingsspørsmål under dette intervjuet. Informanten og eg hadde ein hyggeleg dialog både før og etter sjølve intervjuet. Ho ønskte meg lykke til.

## *Vedlegg 9*

### **Resymé av intervju A**

#### **Introduksjon**

Eg starta med å forklara føremålet med intervjuet og antyda kva eg var interessert i å få vita noko om. Det var viktig for meg å presisera at eg ikkje var ute etter å kritisera eller døma informanten sine meiningar, metodar eller tiltak i forhold til lesing og lesevanskar. Elles informerte eg om korleis anonymitetsbeskyttelsen vil bli overheldt og at eg ville skriva eit resymé i etterkant som eg ville informanten skulle lesa gjennom og godkjenna. Til sist fortalde eg kort om korleis gongen i intervjuet ville bli.

#### **Innleiingsspørsmål**

Dei innleiande spørsmåla var av utforma slik at informanten fekk presentera seg sjølv. Eg spurde om utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Informanten kunne opplysa om at ho var utdanna adjunkt med faga matematikk og geografi i tillegg praktisk pedagogisk utdanning. Ho var ferdig utdanna i 2006 og hadde ikkje arbeidserfaring frå skuleverket frå før. Ho har arbeidd som lærar på mellomsteget sidan då, på same fådelte skule. Av fag underviser ho i norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og kroppsøving.

#### **Omgrepsforklaring**

Etter innleiingsspørsmåla blei fokus retta mot tema og problemstilling for masterprosjektet mitt. Eg ville informanten skulle definera eller forklara ulike sentrale omgrep i samband med lesing, lesevanskar og leseopplæring.

Informanten opplyser om at ho har ingen formell utdanning i språkfag, men at dei i kollegiet har diskutert kva lesedugleiken går ut på i samband med nasjonale prøvar i lesing. Lesing meiner ho først og fremst handlar om leseteknikk, og vidare å forstå det ein les og kunna tolka informasjon. "Å knekkja lesekode" tenkjer ho handlar om å setja saman bokstavar til ord slik at dei får ei meining. Om ein elev klarar å følgja ei såkalla "normal" leseutvikling vil ho vurdera ut ifrå om eleven klarar å følgja bøkene som høyrer til det trinnet dei går på. Elevar med "lesevanskar" manglar ein av dei bitane som må til for å kunna lesa; leseteknikken eller leseforståinga.



---

I forhold til læring, fortel informanten at me lærer på ulike vis. Nokre bruker best augo, medan andre bruker best øyrene, nokre bør ta på ting og det finst også dei som helst bør bevega seg. Me har nok sterke og svake sider i forhold til dei ulike måtane å læra på. Vidare meiner informanten at tilpassa opplæring er noko alle har krav på. I spesialundervising har ein med ein diagnose å gjera og eleven har ein individuell opplæringsplan. Læraren har formelle ting å forholde seg til, sjølv om ein gjerne burde hatt det med dei andre elevane òg. Tilpassa opplæring handlar gjerne om at ein har ein plan for klassen og tilpassar ut ifrå han. Elevane klarar nokolunde å følgje han, men nokre får til dømes mindre lesing, eller færre oppgåver eller fleire oppgåver.

### **Leseopplæring**

Etter å ha prøvd å definera desse omgrepa, dreidde no spørsmåla seg kring opplæringa i skulen. Eg ville informanten skulle få høve til å fortelja om kva ho meinte var føremålet med opplæringa før me gjekk vidare inn på leseopplæringa og praksis innan feltet.

Informanten meiner det viktigaste elevane lærer på skulen her og no er gode arbeidsvanar. Ho meiner den første leseopplæringa består av å læra seg å lesa, medan den vidare gjerne går ut på å lesa for å forstå. Når elevane kjem opp på mellomsteget, er det mykje meir pensum som må lesast, og elevane er nøydd til å lesa for å læra. Det er hovudskilnaden på dei to.

Vidare delte eg spørsmåla om praksis kring leseopplæring inn i dei kategoriane elevnivå, klassenivå, skulenivå og ulike samarbeidspartnarar. Eg opplyste om at det ville vera flytande overgongar mellom desse og at dei gjerne ville gripa inn i ein annan.

### **Elevnivå**

Informanten informerer om at ho vurderer elevane sin lesedugleik gjennom ein lesetest som vurderer lesesnøggleik, og leseforståing gjennom spørsmål. Ho bruker den tre gongar i året. Det ligg i skulen sine planar for norskopplæringa. Nasjonale prøvar i lesing på femte trinn er også ein måte å vurdere elevane sin lesedugleik på. Elles hender det dei bruker orddiktatar.

Dersom ein elev slit med lesinga, diskuterar lærarane på skulen dette saman med spesialpedagogen. Om det er mistanke om lesevanskar, snakkar ein med foreldra først. Det hender at skulen er meir bekymra enn foreldra. Foreldra prøver gjerne å bortforklara eller

dekkja over vanskaner. Ein gjennomfører ulike testar og kartleggingsprøvar om ein er bekymra for lesevanskar, og skulen har også ein nært samarbeid med PPT. Både foreldra og eleven skal ha ei tilbakemelding på kartlegginga. Informanten opplyser om at ho finn både avkodingsvanskar og leseforståingsvanskar hos elevane sine. Ho vil anslå at det er kring 15% av elevane som har ulike lesevanskar. Av desse er det éin elev som har ein diagnose, men det finst andre som er oppmeld.

I forhold til førebygging av lesevanskar trur informanten at ein kanskje kan førebyggja forståingsproblem ved å lesa mykje tidleg. Dersom ein skal bli god til noko, må ein øva. Viss du les mykje, blir du betre. I forhold til dei med diagnose, så er det ting som gjer at noko fungerer på ein annan måte enn hos ein "normalelev". Det er mogleg at genar spelar inn på lesedugleiken og at enkelte har fysiske grunnar til at dei ikkje les så godt. Men om foreldra ikkje er gode lesarar, så blir gjerne ikkje ungane påverka til å synest at lesing er kjekt. Så det er noko med miljøet også, trur informanten.

Informanten svarar at dei ikkje øver spesielt på nokre deldugleikar i forhold til lesing. Ho har inga utdanning innanfor språk- eller norsksdidaktikk, og føler ho ikkje har så mange verktøy å bruka. Ho var veldig glad når dei fekk nye læreverk etter Kunnskapsløftet, og ho følgjer desse.

### **Klassenivå**

Informanten har 5. og 6.steg saman i norsk samstundes, og dei har ulike bøker. Men ho har ofte med assistent og har rom tilgjengeleg, så det er lett og godt å ta elevar ut og snakka om, og skriva om og svara på spørsmål i forhold til tekstane. Læreverket er veldig gode på dette. Det er mange samarbeidsoppgåver, og eigne oppgåver til dei fleste tekstar.

For å engasjera elevane er det sentralt å finna tema dei likar. Informanten fortel om ei oppgåve der elevane skulle finna faktabøker. Det er sjeldan at norsktimen blir så bra som når elevane les om noko dei sjølv har vald å lesa om og skal fortelja andre om det. Nokre er flinke til å reflektera kring tekstar, medan for nokre er det berre ord. Dei elevane informanten har no, ser ho på som aktive og positive i forhold til det å læra. Elevane får medverka på den måten at dei vel bøker sjølv i biblioteket, og at dei samtalar kring tekstar. Men elles følgjer dei nok stort sett det som står i boka.

Elevane har nett arbeidd med lese- og læringsstrategiar for læreboka tar opp dette. Dei som går i 6.klasse no har lært om tankekart, VØL-skjema, BISON, nøkkelord og samandrag. Dei i 5.klasse har begynt med å skriva nøkkelord og samandrag. Det er ikkje så lett for dei å finna nøkkelord, men tankekart og VØL-skjema har dei arbeidd ein del med. BISON er veldig bra, meiner informanten – strategien kan samanliknast med det overblikket ein bisonokse tar før han angrip byttet sitt. For oss blir teksten byttet og B'en står for bilete og bilettekstar, I'en står for innleiing, S'en står for slutten, O'en er overskrifter og N'en står for nøkkelord/NB-ord. Dette er det elevane skal ta føre seg for å få eit overblikk før dei startar å lesa sjølve teksten, og dei likar denne strategien. Elevane klarar ikkje å variera strategiane sjølve, og ein må fortelja kva type dei skal bruka. Men nokre likar betre enkelte strategiar enn andre.

Informanten synest det kan vera vanskeleg å finna lesestoff som er tilpassa elevane, iallfall når elevane skal velja bøker sjølv. Det finst ulike interesser. Nokre skal helst berre lesa fantasy eller grøssarar. Det er ikkje lett å finna gode bøker til spesielt gutar mellom ti og tolv år. Informanten kan ikkje svara på om elevane les ulike sjangrar på ulike måtar for det har ho ikkje oversikt over.

Elles har skulen har bibliotek som elevane nyttar éin time kvar veke. Dei har ein bibliotekansvarleg som skal slutta om kort tid. Dei har 4-6 hyller med ulike bøker. Utvalet av bøker på skulebiblioteket kjem i tillegg til bokbåt ein gong i året der elevane kan låna bøker sjølve og skulen lånar nokre bokassar til seg. Ein kan også i grunn få kva ein vil frå det kommunale biblioteket, der dei er veldig flinke og ivrige. Dei har også ein lokal leseaksjon for barneskulane i kommunen. Då får skulane bøker frå det lokale biblioteket som er relatert til tema for aksjonen. Det er veldig greitt når fagfolk kan velja ut god litteratur, og aksjonen var vellykka førre skuleår, i følge informanten.

### **Skulenivå og ulike samarbeidspartnarar**

Opplæringslova (1998) fastset at *"alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring"*. Informanten synest at deira skule oppfyllar dette kravet veldig bra. Dei har få problem i grunn. Ungane som går på skulen har stort sett eit stabilt miljø rundt seg, både på skulen og heime. Det blei gjennomført ein psykososial-test på vårparten, kor skulen skåra bra. Det var også ei skulevurdering der foreldra blei intervjuja, og

vurderarane hadde aldri sett så engasjerte, positive foreldre nokon gong. Det kan nok handla om at skulen har vore nedleggingstruga, og då tenkjer gjerne foreldra på ein annan måte. Det handlar om at det er lite miljø, og stort sett føler informanten at foreldre og elevar er positive til skulen. Det er av stor tyding for dei som arbeider ved skulen og for elevane.

I samband med rammefaktorar som hemmar eller fremjar undervisinga, så trekkjer informanten fram at ho skulle gjerne ønskt delingstimar i basisfaga. 7.trinn har norsk og engelsk åleine, elles har 5. og 6.trinn ingen delingstimar. Det skulle gjerne vore fleire lærarar på skulen, men på grunn av at ein annan kommunal skule er i stor vekst, så blir det nedskjeringar på dei andre skulane dette året, og det merkast. 10% er mykje for ein liten skule. Avgrensingar i personale er det, men elles er det rom. Likevel kunne ein til dømes hatt fleire grupperom delt elevane opp litt meir. Elles har dei det greitt utstyrsmessig.

Skulen satsar på leseopplæring. Lærarane på 1.-4.trinn var på eit kommunalt kurs om leseopplæring førre vinter med førelesarar på høgskulenivå. Leseopplæring og lesevanskar blir ofte diskutert i kollegium. Sidan det er få tilsette, skjer dette gjerne sporadisk, men ofte. Informanten meiner kollegaene generelt er flinke til å diskutera fag og elevar og kva dei skal gjera for dei enkelte. Læraren på mellomsteget prøver å følgja opp det lærarane i småskulen har gjort ifrå før.

Det varier korleis foreldra følgjer opp barna. Nokre får veldig god oppfølging heima, medan andre får mindre. Men stort sett så følgjer dei opp leksene. Samarbeidet med PPT har fungert veldig bra, i følgje informanten. Det går kanskje veldig lang tid før ein får hjelp, ifrå dei er oppmeldt til det skjer noko. No skal dei i følgje planar meir ut i skulen. Informanten meiner PPT har vore veldig nyttig for dei i forhold til dei tinga dei har lurt på. Og ho namngjev spesielt ein ho har vore mykje i kontakt med som er flink til å koma med konkrete forslag til kva ein som lærar kan gjera for å hjelpa.

## **Oppsummering**

Mot slutten hadde eg med nokre oppsummeringsspmål for å samla trådane igjen.

Informanten meiner at ein god leselærer bør ha leselyst sjølv – å kunna formidla gleda ved å lesa. Elles bør ein gjerne ha fagkunnskap og strategiar som leiar for å kunna læra godt ifrå

seg. Lesing er ikkje berre norsk, lesing føregår også i andre fag. Informanten prøver å realisera ei tilpassa leseopplæring i skulekvardagen ved å sjå om eleven klarar å følgja lærebøkene på det trinnet eleven er på. Om han eller ho ikkje klarar det, så må ein prøva å finna bøker eller lesestoff som passar deira nivå. I enkelte fag er det gjerne mogleg å tilpassa ved at eleven les færre sider eller samandraget, alt etter kva nivå dei er på. Informanten nemnar til dømes ei lærebok i engelsk der kanskje kring halvparten av teksten er markert som den lette versjonen. Dersom ein les denne markerte teksten, vil ein likevel få med seg innhaldet. Så lærebøkene begynner gjerne å bli flinkare på å tilpassa òg.

Det kan vera vanskeleg å motivera enkelte til å lesa i vårt digitale samfunn. Bøkene har mange konkurrentar. I staden for å lesa boka, ser ein gjerne filmen. Elevar føler gjerne ikkje dei treng å lesa ei bok for å oppleva noko, for det gjer dei gjennom data, tv-spel, film og liknande. På mellomtrinnet er det gjerne in å ikkje lika skulen, men likevel opplever informanten bibliotektimane som gode og mange les konsentrert og forsvinn langt inn i bøkene. Nokre svirrar litt meir rundt og finn ikkje like lett noko å lesa, så ein kunne gjerne hatt ei større utval i biblioteket.

### **Avslutning**

Til sist fekk informanten høve til å fortelja korleis intervjusituasjonen blei opplevd. Ho kom ikkje på noko å tilføya eller noko som eg kunne spørja andre informantar om. Informanten meinte ingen av spørsmåla var ubehagelege eller vanskelege å svara på. Det var heller ingenting ho ville ha sletta. Informanten synest intervjuet gjekk greitt og at intervjuar hadde system og orden. Aller sist takka eg informanten for at ho tok seg tid til å delta.

## *Vedlegg 10*

### **Resymé av intervju B**

#### **Introduksjon**

Eg starta med å forklara føremålet med intervjuet og antyda kva eg var interessert i å få vita noko om. Det var viktig for meg å presisera at eg ikkje var ute etter å kritisera eller døma informanten sine meiningar, metodar eller tiltak i forhold til lesing og lesevanskar. Elles informerte eg om korleis anonymitetsbeskyttelsen vil bli overheldt og at eg ville skriva eit resymé i etterkant som eg ville informanten skulle lesa gjennom og godkjenna. Til sist fortalde eg kort om korleis gongen i intervjuet ville bli.

#### **Innleiingsspørsmål**

Dei innleiande spørsmåla var av utforma slik at informanten fekk presentera seg sjølv. Eg spurde om utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Informanten kunne opplysa om at ho har mellomfag i nordisk, mellomfag i pedagogikk og samfunnsfag i tillegg. Ho var ferdig utdanna på byrjinga av 1990-talet. Sidan slutten av 1980-talet har ho arbeidd både i ungdomsskulen og på alle trinn i barneskulen. For tida er ho kontaktlærer i ein 6.klasse og underviser desse i alle fag utanom symjing.

#### **Omgrepsforklaring**

Etter innleiingsspørsmåla blei fokus retta mot tema og problemstilling for masterprosjektet mitt. Eg ville informanten skulle definera eller forklara ulike sentrale omgrep i samband med lesing, lesevanskar og leseopplæring.

Informanten meiner lesedugleiken handlar om mykje meir enn å bokstavera og setja saman ord. Ein må også forstå innhaldet i det ein les og kunna resonnera og samtala om det. "Å knekkja lesekoden" tenkjer ho handlar om nettopp dette, og ikkje berre det tekniske aspektet ved lesinga. Når ein elev følgjer ei såkalla "normal" leseutvikling, klarar han eller ho å ta føre seg vanskelegare og lengre tekstar etter kvart, og eleven vil også klara å skilja teksttypar på sikt, meiner informanten. Elevar med "lesevanskar" har problem med å forstå det dei les, dei manglar gjerne flyt i lesinga, og dei bruker mykje tid på å konsentrera seg om den tekniske delen av lesinga i staden for det som går på innhaldet.

---

Informanten meiner me lærer på mange måtar, og mykje meir enn det me lærer i klasserommet – me lærer eigentleg over alt – både via data og fjernsyn, om me liker det eller ei. Læring er alt det me gjer. Tilpassa opplæring er at ein arbeider med det nivået klassen er kome på. Éin elev klarar gjerne å lesa fem sider, medan ein annan tre, men ein får likevel det same ut av det utan å slita seg ut. Ein må gjerne tilpassa vanskegrad og oppgåver. I spesialundervising handlar det mykje meir om spesifikke vanskar – som i det heile tatt å kunna bokstavera, kjenna igjen bokstavar og å måtta gjenta heile tida for å forstå.

### **Leseopplæring**

Etter å ha prøvd å definera desse omgrepa, dreidde no spørsmåla seg kring opplæringa i skulen. Eg ville informanten skulle få høve til å fortelja om kva ho meinte var føremålet med opplæringa før me gjekk vidare inn på leseopplæringa og praksis innan feltet.

Informanten brenner for norskfaget og meiner lesinga er kjempeviktig, ikkje berre for norsk, men for alle faga. Elevane vil få problem i alle fag om dei ikkje meistarar å kunna lesa og forstå og tenkja kring det dei les. I matematikken er det lesestykke, i Mat og helse må elevane lesa oppskrifter, og me må kunna lesa skilt og teikn i det praktiske liv. Lesing omfamnar alt me gjer. Informanten meiner den vidare leseopplæringa handlar om å utvida vanskegrada i forhold til tekstar, innhald og forståing. Elevane må få utfordringar etter alderen.

Vidare delte eg spørsmåla om praksis kring leseopplæring inn i dei kategoriane elevnivå, klassenivå, skulenivå og ulike samarbeidspartnarar. Eg opplyste om at det ville vera flytande overgongar mellom desse og at dei gjerne ville gripa inn i ein annan.

### **Elevnivå**

Informanten informerer om at ho vurderer elevane sin lesedugleik på litt ulike måtar. Elevane har leselekse og ho høyrer om elevane har øvd heime eller ikkje. Nokre kan klara det tekniske godt, men dei har gjerne ikkje forstått det dei har lese. Informanten forventar at elevane kan lesa ulike typar tekstar, og særleg faktatekstar som skulefaga stort sett består av. Og å kunna resonnera rundt dei. Ho forventar også at dei kan klara å stoppa når det trengst, å slå opp ord eller spørja om det som hindrar dei å gå vidare i lesinga. At dei klarar å bruka ulike strategiar. Dersom ein elev slit med lesinga, snakkar informanten med foreldra om

korleis ein kan øva. Eleven får tekstar han eller ho må lesa og øva på, saman med foreldra. Ho likar også at foreldra bekreftar at eleven har lese. Informanten bruker lesetestar på elevane iallfall to gongar i året, om hausten og om våren. Ho bruker både "Arbeid med ord" og "Carlsten", og synest dei er greie. Ho kunne også tenkt seg å bruka "Kartleggaren", som er ein digital. Det ligg i skulen sine planar å ta lesetestar før kontaktmøta. Det er altså bestemt at dei skal gjennomføra dei to gongar i året. Elevane får tilbakemelding på vurderinga ved at dei går gjennom prøven og ser på lesesnøggleik og feil på diktat. Elevane har diktat- og prøvebøker som blir gjennomgått og læraren snakkar då med elevane på tomannshand om korleis det har gått.

Informanten fortel at enkelte elevar kan ha vanskar med å lesa lange ord, dei klarar ikkje alltid å følgja teksten og det går gjerne litt for fort. Det er ikkje alltid fri har forstått det dei har lese. Nokre les for læraren eller dei heime, og gløymer at dei faktisk les for sin eigen del. Det er ikkje noko karakteristisk med dei som slit med lesinga i den klassen ho har no. Ein oppdagar gjerne tidleg usikkerheit og vegring i forhold til høgtlesing. Informanten fortel at det er kring ein til to i klassen hennar på 13 elevar som har lesevanskar. Av desse er det ingen som har nokon diagnose. Tidlegare har ho opplevd at dei som har vanskar gjerne har hatt generelle lære- og lesevanskar.

I forhold til førebygging av lesevanskar trur informanten at det er viktig å testa ungane så tidleg som mogleg. Det er betre testa for mykje enn for lite. Ungane har forskjellige utviklingssteg. Nokre kan vera umogen eller ikkje lika å lesa, og det er ikkje alltid det har med lesevanskar å gjera. Å lesa mykje og ofte er oppskrifta på å utvikla ein god lesedugleik. Anten ein har ein diagnose eller ei, så er det ingenting som løyser seg sjølv uansett. Hadde ein hatt meir ressursar, hadde det gjerne vore ønskjeleg og hatt elevar på ei gruppe og latt dei få lesa på data eller i eigne bøker til dømes. Informanten samtykkar til at dei arbeider med deldugleikar innanfor lesinga til tider. Dei skal lære seg læresamtale og lesa seg inn i teksten. Elles er dei med på den lokale leselystaksjonen, der dei les ganske intensivt. Då set dei også fokus på kor viktig det er at heimen følgjer opp.

### **Klassenivå**

Dei snakkar ofte om tekstar i klassen. Kvar veke har alle den same leseleksa. Tidleg i veka les læraren gjennom teksten, og så samtalar dei om han. Elevane har så ein bit av teksten i



---

lekse kvar dag, og dei dryppa trur informanten er kjempeviktige. Det kan vera lett å be elevane berre lesa i ei bok heime, men då er det ikkje så lett å følgja det opp. Så ho vel bruka ein tekst frå leseboka eller kopierer opp ein tekst, som dei har i lekse i løpet av veka. Det er om å gjera å finna ein tekst som kan fenga elevane.

Informanten meiner elevane er flinke til å reflektera kring tekstar dersom dei får trening i det. Ein må gjerne spørja dei kva dei synest er morosamt eller trist i ein tekst, om det var noko dei syntest var rart å lesa om. Som lærar må ein stilla ganske konkrete spørsmål til teksten. Informanten meiner elevane er aktive i undervisinga. Ho spør elevane korleis dei skal gå inn i tema, og då er dei med sjølve og formar noko på det.

Elevane lærer seg ulike strategiar i forhold til lesing. Dei arbeider med blikket og ser til dømes på bilete og overskrifter. No har dei nett arbeidd med samansette tekstar og drøfta korleis bilete og lyd spelar inn på teksten. Dessutan arbeider dei også med skriving. Lesing og skriving går litt hand i hand. Informanten demonstrerer og bruker læringsstrategiar saman med elevane. VØL-skjema og BISON er blant desse. Elevane bruker ikkje strategiane på eiga hand, læraren må gjera det saman med elevane og kanskje forenkla dei. Elevane varierer lese måtane. Dei har snakka saman om å nærlesja, leitelesea, skumlesja og slike strategiar i klassen. Læraren fortel gjerne at elevane skal lesa spesielt godt på enkelte stykke eller bruka ordbok. Ein må trenja elevane til å klara å gjera dette sjølvstendig. Dette er ein prosess som tar tid. Dei må prøva sjølve før dei spør om hjelp.

Informanten synest det kan vera vanskeleg å finna lesestoff som er tilpassa elevane, spesielt til gutane. Det skal vera spennande og bøkene må ikkje vera alt for tjukke. Spenning er spesielt populært blant elevane. Det må helst skje noko heile tida. Jentene kan gjerne lesa meir om venskap og hestar, medan gutane likar å lesa om fotball.

### **Skulenivå og ulike samarbeidspartnarar**

Opplæringslova (1998) fastset at ”*alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*”. Informanten synest at deira skule prøvar å oppfylle dette kravet så godt dei kan under dei noverande forholda. Rom kan vera eit problem, biblioteket er til dømes i ei annan bygning. Elles skulle informanten gjerne ønskt å ha meir tid til kvar enkelt elev. Elles føler ho at personale får utfolda seg slik dei vil.

Skulen satsar på leseopplæring. Lærarane i småskulen var på eit kommunalt kurs om den grunnleggjande leseopplæring i fjor og dei snakkar mykje om lesing. Dei har sett på ulike testar og prøver, dei diskuterer bokinnkjøp og er med på leseaksjonane. Det er ikkje utarbeidd ein leseplan på skulen, men dei samtalar om lesing på dei ulike trinna. Det er skilnad på å ha 1.klasse og 7.klasse. Det er ikkje tilsett noko leserettleiar ved skulen. Informanten har pleia å bruka biblioteket når det er behov for det. Det er timeplanfesta å bruka ein norsktime til biblioteket. Men sidan dei no må kle på seg og gå ut for å gå på biblioteket, ønskjer informanten no å ha nokre timar etter kvarandre når dei først er i biblioteket. Det er laga til slik at dei kan sitja der å lesa. No er det kontordama som er ansvarleg for biblioteket. Elles så har dei bokbåt som kjem to gongar for året. Det pleier å vera veldig populært blant elevane. Der får også skulen låna bøker, slik at dei får skifta ut noko litteratur av og til. Elevane har også lånekort til det kommunale biblioteket, og læraren anbefaler dei å ta turen i lag med foreldra. Men dei reiser sjeldan i skulen regi. Nokre er flinke til å bruka biblioteket medan andre aldri lånar.

Det varier sterkt korleis foreldra følgjer opp barna. Informanten får av og til inntrykket av at foreldra slepp taket når elevane blir eldre, og at dei då må klara seg sjølve. Nokre er flinke til å følgja elevane opp, høyrer, les, sjekkar lekser. Nokre kunne nok vore flinkare. Sjølv om læraren gjer beskjed om det, så skjer det ikkje. Foreldra som er flinke til å følgja opp har gjerne noko utdanning og ressursar. Informanten har sjølv ikkje samarbeidet med PPT på ei stund, men trur samarbeidet fungerer bra. Dei er stort sett velvillige og vitjar skulane med jamne mellomrom. Ho er litt usikker på kor lang tid det tar frå du melder opp til ein "får" noko. Det kjem kanskje an på arbeidsmengda og kven som er tilsett. Elles er det logoped faste dagar på skulen som helst arbeider med dei yngste elevane.

### **Oppsummering**

Mot slutten hadde eg med nokre oppsummeringsspørsmål for å samla trådane igjen.

Informanten meiner at ein god leselærer bør tolmod. Det er det første som slår ho. Ein må forventa at alle har sitt eige tempo i innlæringa. Ho innrømmer at ho kanskje av og til overvurderer elevane og trur at dei skjønar meir enn det dei gjer. Ho prøver sjølv å tilpassa leseopplæringa gjennom å anbefala bøker, variere vanskegrada etter elevane. Det er også viktig å tilpassa til dei som er flinke, å utfordra dei.

Det kan vera vanskeleg å få tid til å gå gjennom alt dei skal gå igjennom. Ein skal følgja opp, sjekka lekser og innleveringar. Kanskje er pensum litt for stort til kva som er realistisk å gjennomføra på dei timane ein har til rådighet. Tid er nok eit stikkord for ganske mykje i skulen. Informanten synest elles ho er flink til å samla klassen om tekstar. Ho prøver å bruka litt tid på å snakka om det dei les. Dessutan prøver ho i periodar å starta dagen med at elevane les nokre minutt stille kvar for seg. Det er viktig å finna den roen, meiner informanten. Den største jobben er å få elevane til å like å lesa. Lesing er i konkurranse med mykje anna som skjer.

### **Avslutning**

Til sist fekk informanten høve til å fortelja korleis intervjusituasjonen blei opplevd. Ho ville tilføya det med at lesing er i konkurranse med alle andre media i dag. Ho tipsar om at eg spørja andre informantar om korleis ein fordeler ressursar. No er ressursane veldig knytt til dei minste elevane. Er gapet frå dei små til dei store kanskje for stort? Kanskje me bør satsa litt på dei eldre viss me vil at dei skal oppretthalda interessa for lesing. Informanten meinte at det kanskje var litt vanskeleg å svara på nokre av spørsmåla, men det var ikkje ubehageleg. Det var heller ingenting ho ville ha sletta. Informanten synest intervjuet gjekk ryddig og greitt for seg. Aller sist takka eg informanten for at ho tok seg tid til å delta.

## *Vedlegg 11*

### **Resymé av intervju C**

#### **Introduksjon**

Eg starta med å forklara føremålet med intervjuet og antyda kva eg var interessert i å få vita noko om. Det var viktig for meg å presisera at eg ikkje var ute etter å kritisera eller døma informanten sine meiningar, metodar eller tiltak i forhold til lesing og lesevanskar. Elles informerte eg om korleis anonymitetsbeskyttelsen vil bli overheldt og at eg ville skriva eit resymé i etterkant som eg ville informanten skulle lesa gjennom og godkjenna. Til sist fortalde eg kort om korleis gongen i intervjuet ville bli.

#### **Innleiingsspørsmål**

Dei innleiande spørsmåla var av utforma slik at informanten fekk presentera seg sjølv. Eg spurde om utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Informanten kunne opplysa om at ho var utdanna allmennlærer med fordjuping i spesialpedagogikk og tilpassa opplæring. I tillegg har ho grunnfag i psykologi og elles vidareutdanning innanfor Norsk 2. Ho tok utdanninga i åra 2002-2009 med noko opphald på grunn av barnefødsler. Ho har arbeidd som lærar sidan 2007. I starten arbeidde ho som vikar på 1.-10.trinn, medan ho no har hatt same klassen i tre år. Ho er kontaktlærer for ein 7.klasse. Av fag underviser ho i norsk, engelsk, kunst og handverk, samfunnsfag, RLE, kroppsøving og symjing.

#### **Omgrepsforklaring**

Etter innleiingsspørsmåla blei fokus retta mot tema og problemstilling for masterprosjektet mitt. Eg ville informanten skulle definera eller forklara ulike sentrale omgrep i samband med lesing, lesevanskar og leseopplæring.

Informanten meiner lesing består av ein ordavkodingsprosess – å læra seg å lesa ord for ord og kunna setja dei saman til noko meningsfullt og faktisk forstå det ein les, altså å kunna setja orda inn i ein meningsfull samanheng. ”Å knekkja lesekoden” handlar om å ikkje bruka så mykje energi på sjølve ordavkodinga, men at det er ein automatikk i lesinga og ein kan forstå tydinga av det ein les. Å følgja ei såkalla ”normal” leseutvikling handlar først om å læra bokstav for bokstav og setja dei saman til ord, vidare å lesa meir kompliserte ord, fulle setningar og stadig kunna lesa lenger setningar og kunna forstå kva ein har lese.

---

”Lesevanskar” kan vera så mangt, men det er når det stoppar litt opp i leseprosessen. Anten går det så mykje energi på å setja saman bokstavane og få dei meningsfulle, at ein ikkje forstår innhaldet. Eller så klarar ein ikkje å lesa alle bokstavane, ein har rett og slett så store problem med å gjenkjenna dei, at orda ikkje blir meningsfulle og eleven vil ha vanskar med å forstå tekstar som er berekna på alderstrinnet.

Informanten fortel at måten ein lærer på er forskjellig frå person til person. Å læra noko vil seia at ein får utført oppgåver på ein måte der ein ser meininga i det ein gjer. Ein tileignar seg noko nytt og er i stand til å kunna bruka det som sitt eige. Vidare meiner informanten at tilpassa opplæring er noko alle har krav på, uavhengig av evner og føresetnader. Det går på at flinke, fagleg sterke elevar, men også dei elevane som har større utfordringar, får tilpassa oppgåver ut frå evnenivå slik at dei opplever meistring og meining med det dei gjer. Spesialundervising kan gå på meir på spesifikke vanskar og at ein må få tilrettelagt og øva heilt konkret på det ein slit med, gjerne ute på ei gruppe. Det kan vera vanskeleg å skilja mellom dei to omgrepa, men tilpassa opplæring har alle elevar i klassen krav på, medan spesialundervising må skje i forhold til ein paragraf og ein får då tildelt ekstra ressursar.

### **Leseopplæring**

Etter å ha prøvd å definera desse omgrepa, dreidde no spørsmåla seg kring opplæringa i skulen. Eg ville informanten skulle få høve til å fortelja om kva ho meinte var føremålet med opplæringa før me gjekk vidare inn på leseopplæringa og praksis innan feltet.

Informanten meiner det er fleire sider ved opplæringa som er viktige og at det kan variera frå elev til elev kva det gjeld i samband med trivsel og meistring. Men sjølve leseopplæringa ser ho på som veldig viktig i skulen fordi den er ein føresetnad for å kunna klara seg vidare i livet og i samfunnet. Ho meiner den første leseopplæringa går på å forstå bokstavar og setja dei saman til meningsfulle ord, medan i den vidare leseopplæringa vil det stillast mykje større krav til det å kunna lesa meir avanserte tekstar med lenger setningar og forstå innhaldet i dei. Jo meir ein les, jo flinkare blir ein til å lesa. Men det må også eksistera leselyst og leseglede. Og det er viktig å tilpassa tekstar og bøker til eleven.

Vidare delte eg spørsmåla om praksis kring leseopplæring inn i dei kategoriane elevnivå, klassenivå, skulenivå og ulike samarbeidspartnarar. Eg opplyste om at det ville vera flytande overgangar mellom desse og at dei gjerne ville gripa inn i ein annan.

### **Elevnivå**

Informanten informerer om at ho vurderer elevane sin lesedugleik blant anna gjennom standardiserte prøvar, som ”Carlsten” og ”Arbeid med ord,” og ser på gjennomsnittet i klassen og korleis elevane ligg an forhold til det. Det går på kor mange ord elevane klarar å lesa i minuttet og kor stor forståingsprosent dei har. I tillegg så er det den høgtlesinga dei har i klassen, både ved å høyra elevane i leselekser, men også ukjende tekstar. Då tilpassar informanten gjerne leselengda til elevane, men alle skal lesa høgt i klassen og det skal vera trygt. Det hender også at ho tar elevar til sides og høyrer dei éin og éin. Då følgjer ho med på om dei gissar på ord og endingar og om dei har forstått det dei faktisk har lese og veit kva det handlar om. Kartleggingsprøvene ”Arbeid med ord” skal gjennomførast i løpet av kvar årstid, og elles bruker ein ”Carlsten” og ”ordkjedetestane” ved behov og for å samanlikna. Det ligg i skulen sitt årshjul at desse prøvane skal takast til visse tidspunkt og at ein skal presentera resultata for foreldra på kontaktmøte. Elevane får ikkje vita noko om lesesnøggleiken om dei ikkje er med på kontaktmøta, men dei får vita korleis dei ligg an i forhold til førre prøve, om dei har ei grei leseutvikling eller om det er noko dei må øva meir på.

Dersom ein opplever at ein elev slit med lesinga, varierer samarbeidet med heimen. Det kan henda at elevane får enklare tekstar, men det er viktig at desse ikkje er for barnslege for då vil ikkje elevane lesa dei. Dei elevane som slit med lesinga les det same som resten av klassen, men dei får gjerne kortare leselekser. Elles blir foreldra oppfordra til å lesa lenger tekstar høgt for elevane så dei ikkje slit seg ut. I tillegg får enkelte elevar tilbod om å vera på ”studieverkstad” der dei får øvd seg på høgtlesing i ei mindre gruppe. I enkelte fag finst det også lettare utgåver av dei tekstane som klassen les, slik at dei får med seg det same innhaldet på ein forenkla måte. Informanten seier at dei lesevanskane ho opplever i klassen dreier seg om låg lesesnøggleik eller at enkelte les fort utan å få med seg innhaldet. Det er også mistanke om dysleksi. Nokre har problem med sjølve avkodinga; dei stokkar om på bokstavar, gissar på endingar, hoppar over ord og linjer og klarar ikkje å følgja med. Enkelte byter konsekvent om på bokstavar som til dømes b og p, d og t. Hos nokre elevar heng gjerne

---

lesevanskane saman med konsentrasjonsvanskar – dei er meir oppteken av andre ting enn boka, og fell lett ut. Det kan hjelpa å vera i nærleiken av desse elevane og få dei til å helda fokus, men om dei arbeider åleine, er det om å gjera å bli ferdig med lesinga og det blir mykje gissing. Hos nokre kan informantent også sjå at dei formar lydane med munnen før dei les ordet høgt. Ho meiner tre elevar i klassen på 22 har store lesevanskar. Ingen av desse har nokon diagnose, men dei er alle oppmeld. I tillegg har ho fleire elevar som har meir generelle vanskar.

I forhold til førebygging av lesevanskar oppfordrar informantent foreldra til å lesa mykje for barna, få dei interessert i bøker, la dei kombinera lydbøker og bøker når dei har høve til det. Informantent opplever at foreldre er veldig einige på kontaktmøta, og lover å følgja opp og øva, men at dette dessverre berre skjer i ein kortare periode etter møta. Det er også dei som øver og øver, men likevel gissar på ord. Då er det vanskeleg å vita kva ein skal gjera når ein ser dei stokkar om på bokstavar og ord. Ein kan uansett prøva å fremja ein god lesedugleik gjennom å tilrettelegga med enklare tekstar, la elevane få vera saman i lita gruppa med andre elevar som er omtrent på same nivå, og trenar på høgtlesing i eit trygt miljø. I tillegg kan ein bruka assistentar til å følgja opp og sjekka om elevane får med seg det dei les. Elles kan det også verka motiverande på elevane om dei får koma ut av klassen og vera med på korte leseøktar med småbøker på ulike nivå, der dei faktisk ser framgong ved å bevega seg frå eit nivå til eit anna.

Informantent svarer at enkeltelevar øver på deldugleikar i forhold til lesing. Dei arbeider blant anna med noko som heiter "Les og rett", dei får gjerne enklare tekstar å øva på og som dei må lesa høgt. Både svake og sterke lesarar øver mykje på høgtlesing i klasserommet – dei driv blant anna med "slangelesing" der kvar elev les ein setning kvar. Det er trygt sidan elevane veit gongen i det. Elles deltar heile klassen på leselystaksjon.

### **Klassenivå**

Informantent fortel at dei har mykje høgtlesing i klassen og at dei går gjennom det dei har lese. Dei trekkjer ofte saman ut det viktigaste og skriv punkta på tavla. Dette gjer mykje på grunn av dei svake lesarane. Det blir mykje lærarstyrt på klassenivå for at alle skal følgja med. Informantent prøver også å la elevane få arbeida sjølvstendig, men merkar at dei då ikkje alltid får med seg det dei skal. I forhold til refleksjon kring tekstar merkar læraren

spesielt at dei svake lesarane tar ting veldig bokstavleg. Dei klarar gjerne ikkje leva seg inn i teksten og trekkjer gjerne fram noko frå teksten som eigentleg ikkje er særleg relevant, men som dei heng seg opp i. Dei sterke lesarane kan i større grad reflektera over og trekkja konklusjonar ut ifrå det dei har lese, medan dei svake lesarane tar det som står for god fisk.

Informanten meiner ho lar elevane medverka mykje, og synest det ofte er greitt engasjement. I klassen. Nokre engasjerer seg meir enn andre, og derfor blir det ein del lærarstyrt. Ho merkar at dersom enkelte nokre elevar får snakka mykje i klassen, så fell gjerne dei med konsentrasjonsvanskar ut. Då tenkjer dei gjerne dei kan kamuflera seg litt. Når det er lærarstyrt, er det lettare å helda eit overblikk. Nokre tema engasjerer meir enn andre. Dersom ein knyt ei oppgåve opp mot noko elevane kjenner eller interesserer seg for, så får ein eit anna engasjement enn om det er tekstar som er litt meir standardiserte eller kjedelege.

Elevane har arbeidd noko med læringsstrategiar i forhold til læreboka. Dei øver på ulike leseteknikkar, blant anna har dei arbeidd med skanning av tekst og lesa grundig gjennom teksten. Dei øver veldig på å trekkja ut relevant informasjon og skriva stikkord undervegs for å få med seg det viktigaste. Elles arbeider dei med å lesa ulike sjangrar på ulike måtar. Dei skal blant anna lesa tekstar som eventyr og dikt med innleving. Sterke elevar klarar dette, medan svake elevar klarar det ikkje. Dei bruker i staden for all energi på avkoding. Elevane må minnst på å variera lesestrategiane sine. Tankekart er ein læringsstrategi elevane har lært seg og som dei synest er grei å bruka. Elles skriv dei faktasetningar. Då formulerer dei det viktigaste anten gjennom spørsmål og eigne svar, eller ved at dei skriv rett av boka, men då merkar informanten igjen at gjerne svake lesarar ikkje forstår kva dei har skrive. Det blir berre ord dei har skrive ned.

Informanten synest eigentleg ikkje det er lett å finna lesestoff som er tilpassa elevane sin alder, deira interesser og lesenivå. Ho oppfordrar dei til å bruka biblioteket der dei kan finna bøker som er passande i forhold til det elevar på deira alder likar å lesa. Men om ein skal til finna bøker på rett dugleiksnivå, blir dei gjerne for barnslege og ho merkar motvilje til å lesa slike tekstar. Det er ikkje så spennande for ein sjuandeklassing å lesa om "Bakar Brun". Det skulle heller vore fleire tekstar som handla om tema som interesserte elevane, men som var enklare å lesa. Til dømes kan ein svak lesar klara å lesa ordet "skate board", men då må resten av teksten bestå av enklare ord for at dei skal klara å lesa han. Av populære sjangrar



---

nemnar informanten eventyr og kåseri. Dei synest ikkje det er så interessant med dikt og saktekstar, men det kjem litt an på kva sakteksten handlar om. Dreier teksten seg om tema dei likar – ho nemnar at dei hadde ein lang tekst som handla om ”Titanic” som elevane synest var kjempespennande – så engasjerer det også dei svake lesarane. Då hadde dei gjerne sett filmen òg, og kunne knyta det dei las opp mot det. Ingen av dei svake lesarane klaga på at det var for lang leseleksa då.

### **Skulenivå og ulike samarbeidspartnarar**

Opplæringslova (1998) fastset at ”*alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*”. Informanten synest at hennar skule gjer mykje bra i forhold til dette. Sidan skulen har gått frå å vera ein 1.-10.skule til å bli berre barneskule, har ein fått mykje betre plass. No er det ledige rom så ein kan ta elevar til sides for å øva. Dette var tidlegare eit problem. Elles føler informanten at dei stort sett får det dei vil ha av bøker, men at ho gjerne saknar ei oversikt, konkrete tips og anbefalingar i forhold til kva som er verdt å bestilla. I forhold til ressursbruk, har dei hatt noko problem med vikarsituasjonen hittil i år. Ho skulle gjerne kunne ha utnytta bruken av assistentar og tolærar, men dessverre har det felt noko vekk i haust. Det er litt frustrerande at ein ikkje får brukt ressursane slik ein kunne tenkt seg.

Informanten synest at skulen satsar på leseopplæring på mellomsteget blant anna gjennom ”studieverkstaden” – at elevane kan få koma ut blant andre elevar som gjerne er på same nivå. Sjølv ville ho gjerne ha satsa enno meir leseopplæringa og sett inn meir ressursar fordi det er heilt grunnleggjande. Ein kunne gjerne ha tilpassa meir både i forhold til dei svake òg dei sterke elevane med rom og bøker. Elles har ikkje informanten registrert noko spesielt i forhold til ressursfordelinga mellom dei yngste og dei eldste elevane, men ho reknar med at dei minste får meir og det er sjølv sagt viktig. Likevel skulle ho ønskt meir ressursar blant dei eldre også, for dei skal trass alt på ungdomsskulen neste år og ikkje alle har knekt lesekodeen hundre prosent enno. Det kunne vore betre om vikarsituasjonen var annleis enn no.

Leseopplæring og lesevanskar blir stort sett diskutert på dei forskjellige teama. Men då er det helst enkeltelevar og korleis dei ligg an og utvikling og metodar i forhold til desse som blir diskutert. Felles blir det meir at ein legg fram resultat og viser kurver på dette, men ein snakkar ikkje så mykje om konkrete tiltak eller planar å følgja. Det er likevel utarbeidd ein

norskplan på skulen som skal følgjast. Denne blir følgd i forhold til kartlegging, men elles veit ikkje informanten noko utover det. Ho skulle gjerne ønskt at det blei sett av meir tid til at lærarane kunne diskutert, lagt planar og samkøyrd meir på tvers av trinna ut ifrå behov. Det er ikkje tilsett ein leserettleiar ved skulen.

Klassen har i utgangspunkt bibliotektime ein gong i veka. Det er ikkje alltid det er ein bibliotekansvarleg der, og då lar informanten dei elevane ho veit som må levera eller låna bøker få nytta seg av tilbodet. Ho skulle gjerne brukt det meir og lese meir der. Utvalet synest ho er heilt greitt, og dei fleste finn noko å lesa. Det er to personar som deler på bibliotekansvaret. Elevane blir oppfordra til å oppsøka og bruka det kommunale biblioteket spesielt i samband med lydbøkerl, og elles kjem bokbussen cirka ein gong i månaden.

Det varierer veldig korleis foreldra følgjer opp barna. Nokre får veldig god oppfølging frå heimen, og passar blant anna på at lekser blir levert i tide. Medan andre elevar, og då gjerne svake elevar, har gjerne ikkje med seg riktige ting. I tida rett etter kontaktmøta, så merkar informanten at oppfølging av lekser og øving til prøver går bra i ein periode, men så skilir det litt ut igjen. Ein må stadig minna på at elevane må følgjast opp. Elles er samarbeidet med PPT heilt greitt, i følgje informanten. Det blir avtalt møter ved behov, og PPT skal komma å observera enkeltelevar i klasserommet når det er bruk for det. Samarbeidet med PPT går via skulen sitt spesialpedagogiske team.

### **Oppsummering**

Mot slutten hadde eg med nokre oppsummeringssporsmål for å samla trådane igjen.

Informanten meiner at ein god leselærer må ha tid til å følgja opp elevane og høyra elevane i lesing. Ho prøver å realisera ei tilpassa leseopplæring ved at nokre av elevane gjerne får kortare eller litt andre tekstar, men at dei følgjer fagleg dei same tema i klassen Dei kan også få hjelp ved at dei i heimen eller læraren les høgt for dei og hjelper dei å trekkja ut det viktigaste i tekstane. I forhold til avkodinga, kan ein hjelpe dei med forskjellige teknikkar, som til dømes peikefingerteknikken eller ved at dei legg eit ark over det dei ikkje les for å få konsentrert seg om den delen av teksten som skal lesast. Det vanskelegaste er å få tid til alle elevane – å få høyrd dei og følgd dei opp. Elles trur informanten at ho har fått til eit ganske greitt læringsmiljø i klassen. Det er stort sett eit god arbeidsmiljø i klassen. Elevane er flinke til å be om hjelp og dei har arbeidd mykje med at dei alle er ulike i klasserommet. Så sjølv

om dei er flinke eller svakare lesarar, så skal alle kunna lesa høgt. Det skal vera trygt og dei skal hjelpa kvarandre.

### **Avslutning**

Til sist fekk informanten høve til å fortelja korleis intervjusituasjonen blei opplevd. Ho kom ikkje på noko å tilføya utanom at dersom ein skal få til ei god leseopplæring, så bør det vera meir kursing når det kjem nye ting, det skulle vore meir tilgong til gode opplegg, me burde vera flinkare til å dela dette med kvarandre. I tillegg er det viktig med ressursar, at folk er på plass. Ho kjem ikkje på noko eg burde spørja andre informantar om. Informanten meinte ingen av spørsmåla var ubehagelege, men at nokre gjerne var litt vanskelege å svara på. Ein må tenkja gjennom teori og bli litt bevisst på kva ein faktisk gjer i praksis. Det er mange ting som ein berre gjer automatisk. Det var ingenting informanten ville ha sletta og ho hadde ingen andre kommentarar ovanfor intervjuar. Aller sist takka eg informanten for at ho tok seg tid til å delta.

## *Vedlegg 12*

### **Resymé av intervju D**

#### **Introduksjon**

Eg starta med å forklara føremålet med intervjuet og antyda kva eg var interessert i å få vita noko om. Det var viktig for meg å presisera at eg ikkje var ute etter å kritisera eller døma informanten sine meiningar, metodar eller tiltak i forhold til lesing og lesevanskar. Elles informerte eg om korleis anonymitetsbeskyttelsen vil bli overheldt og at eg ville skriva eit resymé i etterkant som eg ville informanten skulle lesa gjennom og godkjenna. Til sist fortalde eg kort om korleis gongen i intervjuet ville bli.

#### **Innleiingsspørsmål**

Dei innleiande spørsmåla var av utforma slik at informanten fekk presentera seg sjølv. Eg spurde om utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Informanten fortalde at ho har fireårig allmennlærerutdanning. Ho var ferdig utdanna i 2005 og har arbeidd som lærar i fire år. Alle åra har ho arbeidd på 5.-7.steg, men det første året arbeidde ho på ein annan fådelt skule. Av fag underviser ho i norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag, RLE, mat og helse, kunst og handverk.

#### **Omgrepsforklaring**

Etter innleiingsspørsmåla blei fokus retta mot tema og problemstilling for masterprosjektet mitt. Eg ville informanten skulle definera eller forklara ulike sentrale omgrep i samband med lesing, lesevanskar og leseopplæring.

Informanten tenkjer at lesing er å kunna forstå og bruka ein tekst. Å kunna nyttiggjera seg av ein tekst. Vidare meiner ho at "å knekkja lesekoden" er å få automatikk i lesinga og forstå korleis ting heng saman – at ein slepp å dela opp orda og at avkodinga er på plass. Når ein klarar å lesa og forstå samstundes, og får med seg meininga i det ein les. Om ein elev klarar å følgja ei såkalla "normal" leseutvikling vil ho vurdera ut ifrå kor mange ord eleven klarar å lesa i minuttet, og korleis flyten og forståinga er i forhold til om eleven klarar å svara riktig på spørsmål til teksten. "Lesevanskar" handlar gjerne om når ein ikkje kan nyttiggjera seg av ein tekst. Det kan handla om forskjellige ting. Ein har gjerne problem med uttale – ein klarar

---

ikkje å stoppa opp eller ein har ikkje flyt i lesinga. Eller ein klarar ikkje å lesa og forstå innhaldet. Når det er mykje stotring, øydelegger det for flyten og forståinga.

I forhold til læring, fortel informanten at me lærer på mange ulike måtar, og at det er individuelt frå person til person. Me høyrer snakk om dei åtte ulike intelligensane og at barn og vaksne bruker ulike læringsstrategiar. Nokre treng å høyra det, nokre treng å lesa det og sjå det – gjerne i kombinasjon òg. Vidare meiner informanten at tilpassa opplæring vil seia å tilrettelegga undervisinga etter nivå eller kva dugleikar elevane har, slik at dei opplever meistring i kvardagen. Ein må ikkje leggja lista for høgt. Spesialundervising handlar gjerne mykje om det same, men då har ein ressursar og kan gjerne trekkja elevar ut av undervisinga. Ein har ein individuell opplæringsplan der ein kanskje bruker heilt andre mål. I tilpassa opplæring er det gjerne enklare grep som må til.

### **Leseopplæring**

Etter å ha prøvd å definera desse omgrepa, dreidde no spørsmåla seg kring opplæringa i skulen. Eg ville informanten skulle få høve til å fortelja om kva ho meinte var føremålet med opplæringa før me gjekk vidare inn på leseopplæringa og praksis innan feltet.

Informanten meiner det viktigaste elevane lærer på skulen er handverk som dei kan nyttiggjera seg av vidare. At dei har basisdugleikane som lesing, skriving og rekning inne og kan bruka desse seinare i livet. Ho meiner leseopplæringa skal bidra til at elevane utviklar god flyt og at dei forstår det dei les. Om tempoet ikkje er høgt, det varierer frå person til person, er det likevel viktig at elevane klarar å lesa og forstå. Elevane bør ha innarbeida strategiar som fungerer for dei.

Vidare delte eg spørsmåla om praksis kring leseopplæring inn i dei kategoriane elevnivå, klassenivå, skulenivå og ulike samarbeidspartnarar. Eg opplyste om at det ville vera flytande overgangar mellom desse og at dei gjerne ville gripa inn i ein annan.

### **Elevnivå**

Informanten fortel at ho blant anna vurderer elevane sin lese-dugleik gjennom lesetesten ”Arbeid med ord” som tar føre seg lesetempo og leseforståing. Det ligg i årshjulet til skulen å bruka den tre gongar i året. Elles er høgtlesing av lekser eller ukjende tekstar ein måte å

vurdera på. Informanten forventar at elevane skal få med seg innhaldet i ein aldersadekvat tekst, og at det må vera eit mål. Dersom ein elev slit med lesinga, må skulen tilrettelegga. Nokre elevar får andre lesebøker og leselekser. Dette er elevar utan IOP, men der læraren ser at tekstane i klassen sine lesebøker blir for omfattande og for vanskelege. Elles bruker dei mykje tid på eigenlesing kvar veke. Då lånar elevane bøker på biblioteket og har stillelesing, der dei rett og slett les for å lesa.

På foreldresamtalane blir kartleggingsprøvene gjennomgått, og ein snakkar då om korleis lesesnøggleiken, høgtlesinga og leseforståinga er. I tillegg fortel informanten om det ho høyrer, opplever og ser i løpet av skuleåret. Elevane får jamleg ei munnleg tilbakemelding på lekse dei les og korleis det går dagleg. Foreldra får skriftleg og munnleg tilbakemelding. Informanten finn forskjellige typar lesevanskar hos elevane sine. Nokre elevar manglar flyt i lesinga, og må gjerne dela opp ord og strevar med framandord. Dei stokkar gjerne om på orda, eller gløymer eller hoppar over ord. Lesetempoet er lågt i forhold til standarden i lesetestane. Ingen av dei som har problem med lesinga har nokon diagnose. Men ho nemnar at ein elev har astma, og at sjukdomen kanskje har innverknad på lesinga. Informanten opplever at fire av dei fjorten elevane hennar slit med lesing i ulik grad.

I forhold til førebygging av lesevanskar trur informanten at det er viktig å lesa mykje. I tillegg er det viktig med leseglede og at elevane opplever gode stunder med lesing slik at det ikkje blir ein kjedeleg ting. Mengdetrening er viktig i forhold til førebygging. Sjølv bruker dei mykje tid på lesing på skulen. Informanten svarar at dei ikkje har øvd noko spesielt på nokre deldugleikar i forhold til lesing i år, utanom diktat. Men det går kanskje vel så mykje på skrivning og memorering av ord som lesing.

### **Klassenivå**

Informanten seier at dei bruker ein del tid på å snakka om tekstar. Sidan dei er tre trinn i ein klasse blir det ikkje så mykje som ho skulle ønskt. Det er ei utfordring sidan dei har ulike leselekser i tillegg til at det er ein del av elevane som har lekser utanom klassen sine bøker. Då blir det litt vanskeleg å få det til, men dei prøver til tider å samla seg gruppevis slik at nokre arbeider for seg sjølv medan andre snakkar saman.

Det varierer litt kor flinke elevane er til å reflektera over lesinga. Det kjem litt an på kva teksttype det er. Viss tekstane ikkje er for innfløkte, så kan elevane komma med mykje klokt. Det varierer frå person til person kva som engasjerer elevane. Nokre synest det er kjekt å lesa faktabøker medan andre er meir opptekne av krim og spenning. Informanten føler elevane er kjekk liten gjeng som er aktive og stort sett engasjerte i undervisinga.

Dei har snakka ein del om ulike måtar å lesa på; skumlesing, oversiktslesing og detaljlesing. Og dei har arbeidd ein del med kva type tekstar som krev kva. Informanten seier dei har snakka ein del om, og testa litt ut korleis dei skal lesa ulike sjangrar. Elevane hevdar sjølv at dei les ulike sjangrar på ulike måtar, men informanten trur ikkje alle meistrar det i like stor grad. Men så lenge dei er bevisst på det og har konkrete oppgåver kring måtar å lesa på, så klarar nok dei fleste dei. Dei sterkaste vil nok klara det i større grad enn dei svakaste, som les dei fleste tekstar i same tempo uansett. Av konkrete læringsstrategiar bruker dei blant anna tankekart og logg. Lærebøkene legg opp til det.

Informanten synest det kan vera vanskeleg å finna gode tekstar å lesa høgt for 5.-7.klasse. Det kan vera veldig stort sprik frå dei eldste til dei yngste elevane, og då kan det vera vanskeleg å finna noko som fengjer alle. Elles er lesebøkene ganske ok, sjølv om det varierer litt korleis tekstane er der òg. Nokre blir som sagt for vanskelege for enkelte. I forhold til høgtlesing i klassen, er det gjerne dei litt humorprega tekstane som blir likt. Men elles varierer det kva sjangrar som er populære. Blant dei eldste er det helst fantasy som går rett heim. Elles føretrekkjer ein del av gutane faktabøker.

### **Skulenivå og ulike samarbeidspartnarar**

Opplæringslova (1998) fastset at *”alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”*. Informanten synest at deira skule absolutt har eit godt miljø. Det er ein liten og oversikteleg skule, noko som kan ha ein del ulemper, men også fleire fordelar. Ho synest dei er flinke til å sjå elevane og fanga dei opp og følgja dei opp om det er noko. Ho trur elevane føler seg sett og ivaretatt på ein god måte. I samband med rammefaktorar som hemmar eller fremjar undervisinga, så trekkjer informanten fram at det er litt spesielt å ha tre trinn saman. Det kan til tider hemma, og då spesielt i norskundervisinga, sidan dei ikkje har så mange delingstimar. Settinga i klasserommet gjer at ein til tider ikkje får brukt så mykje tid på enkelte ting som ein gjerne burde brukt meir tid

på, og nokre aktivitetar kan vera vanskeleg å gjennomføra. Klasesamansetjinga er ei stor utfordring og krev ein mykje av den som er lærar. Elles er klasserommet stort og elevane har pultar med skiljeveggjar og dei er blitt flinke til å arbeida individuelt. Derfor har læraren høve til å ta med enkelte elevar bak i klasserommet der dei har eit stort bord. Då kan ho gå gjennom ting med dei elevane medan resten arbeider sjølvstendig og har ein assistent som går rundt og hjelper. På skulen elles er det ikkje så mange rom. Men det går stort sett greitt å fordela bruken av desse.

Skulen satsar på leseopplæring ved at skulen har ein ”leselærer” i 1.og 2.klasse. Sidan det er ei lita gruppe, får dei veldig god oppfølging. Etter dei begynte med det for eitt år sidan, trur dei det har gitt resultat og merkar det oppover på 3. og 4. trinn. Informanten er spent på korleis det blir vidare oppover, men ho trur det er bra å setja inn ressursar tidleg. Ho merkar ikkje noko elles i forhold til ressursfordelinga blant dei eldste og dei yngste. Informanten svarar at dei diskuterer leseopplæring og lesevanskar i kollegiet. Dei er flinke til å bruka kvarandre om det er noko dei lurar på eller om det er eit problem. Sidan dei er så få lærarar, har dei ikkje sett av timar til det, men dei pleier å samordna seg om dei treng det. Sidan enkelte kollegaer har lenger arbeidserfaring, så er det fint å kunna spørja dei. Det er ikkje utarbeidd noko leseplan, men det kan henda det skjer etter kvart no som dei har fått leselærer.

Skulen har bibliotek. Dei på mellomsteget pleier alltid å ha ei bibliotekbok i hylla som dei les i om dei har tid til overs, utanom lesetimen. Dersom dei er ferdige med ei bok, leverer elevane inn boka og kvitterer ho inn og ut sjølve. Dei går litt fritt og hentar bok, for i 1.-4.klasse har dei hatt bibliotekstimar der dei har lært seg korleis rutinane fungerer. Utvalet av bøker er rimeleg greitt, men dei eldste har etter kvart lese mange av bøkene i biblioteket. Heldigvis kjem bokbussen av og til med litt påfyll. Dei får nye bøker i skulebiblioteket òg av og til, men det er ein del gamle bøker. Elevane vel gjerne dei nyaste bøkene med dei finaste framsidene. Det er ikkje tilsett nokon som bibliotekansvarleg ved skulen. Informanten lånar til tider bøker på det kommunale biblioteket som ho les høgt for elevane, men ho har ikkje oversikt om dei elles nyttar det kommunale biblioteket utanom bokbussen som kjem til skulen.



---

Det varierer veldig korleis foreldra følgjer opp barna. Nokre får veldig god oppfølging heima, medan andre har gjerne ikkje like ressurssterke foreldre. Elles samarbeider dei med PPT, men informanten synest det går veldig lang tid før ein får hjelp. Det er litt frustrerande når det er elevane som er såpass dårlege og så må dei gjera så mykje i forhold til kartlegging på skulen først. Elles nemnar informanten at dei samarbeider med BUP og fysioterapeut i tillegg.

### **Oppsummering**

Mot slutten hadde eg med nokre oppsummeringssporsmål for å samla trådane igjen.

Informanten meiner at ein god leselærer bør iallfall vera opptatt av lesing og interessert i lesing. Ein bør gjerne vera glad i å lesa sjølv, lika det, og prøva å få den gleden til å smitta over på elevane. Ein bør elles vera tolmodig. Informanten prøver å realisera ei tilpassa leseopplæring i skulekvardagen ved å variera tekstar og lesemengda for elevane som slit. Dei får gjerne mindre lekser og tekstar i fleire fag. Nokre får også andre bøker. Ho har også skrive om ein del tekstar sjølv når stoffet har vore framstilt for vanskeleg. Informanten synest kanskje ho sjølv har litt lite kunnskap eller strategiar i forhold til dei som slit eller i det heile tatt korleis ein skal arbeida med lesing. Det er greitt at elevane kan lesa mykje, dei kan få lettare bøker, men ho synest det er litt frustrerande av og til og føler det ho gjer ikkje er nok. Elles trur ho at ho klarar å lukkast med å skapa leseglede, slik at elevane synest det er kjekt å lesa, sjølv om dei kanskje ikkje heilt får det til sjølve.

### **Avslutning**

Til sist fekk informanten høve til å fortelja korleis intervjusituasjonen blei opplevd. Ho kom ikkje på noko å tilføya utanom at det kanskje kunne vore noko og hatt leselærarar også på mellomsteget. Informanten meinte spørsmåla var litt ubehagelege eller vanskelege å svara på fordi ho kanskje ikkje følte seg heilt førebudd, eller at ho gjerne ikkje den tyngda ho burde ha. Men elles synest ho intervjuet gjekk greitt. Det var ingenting ho ville ha sletta. Aller sist takka eg informanten for at ho tok seg tid til å delta.

## Vedlegg 13

## Analyseskjema intervju

|                               | <b>Intervju A</b>  | <b>Intervju B</b>  | <b>Intervju C</b>   | <b>Intervju D</b>  |
|-------------------------------|--|--|---|--|
| <b>Skule</b>                  | Kommune 1<br>Fåddelt skule   | Kommune 1<br>Fulldelt skule  | Kommune 2<br>Fulldelt skule   | Kommune 2<br>Fåddelt skule   |
| <b>Informant</b>              | K, 51 år<br>IA   | K, 51 år<br>IB   | K, 30 år<br>IC  | K, 30 år<br>ID   |
| <b>Utdanning</b>              | Adjunkt. Matematikk,<br>geografi, PPU.<br>Ferdig i 2006.                   | Adjunkt. Nordisk,<br>pedagogikk,<br>samfunnsfag.<br>Ferdig kring 1990.   | Allmennlærer.<br>Spes.ped., tilpassa<br>opplæring, norsk 2.<br>Ferdig 2009.   | Allmennlærer.<br>Ferdig i 2005.  |
| <b>Arbeids-<br/>erfaring</b>  | Arbeidd i 4 år,<br>på mellomsteget.<br>Har dei fleste fag.                 | Arbeidd i over 20 år,<br>1.-10.steg.<br>Har dei fleste fag.  | Arbeidd i vel 3 år,<br>1.-10.steg.<br>Har dei fleste fag.   | Arbeidd i 4 år,<br>5.-7.steg<br>Har dei fleste fag.  |
| <b>Omgrepsforklaring</b>      |  |  |   |  |
| <b>”Lesing”</b>               | Handlar om leseteknikk og å forstå det ein les og kunna tolka informasjon. | Handlar om mykje meir enn å bokstavera og setja saman ord. Ein må også forstå innhaldet i det ein les, og kunna resonnera og samtala kring det.                  | Består av ein ordavkodingsprosess der ein les ord for ord og set dei saman til noko meningsfullt. Og forstå det ein les.  | Lesing er å kunna forstå og bruka ein tekst. Å kunna nyttiggjera seg av ein tekst.   |
| <b>”Å knekkja lesekode”</b>   | Å setja saman bokstavar til ord slik at dei får ei mening.                 | Dreier seg ikkje berre om det tekniske aspektet, men også om forståinga.   | Når ein har automatikk i ordavkodinga og forstår tydinga av det ein les.  | Automatikk i lesinga. Avkodinga er på plass. Ein klarar å lesa og forstå samstundes, og får med seg meninga.   |
| <b>”Normal” leseutvikling</b> | Om ein elev klarar å følgja bøkene som høyrer til det trinnet dei går på.  | Når ein elev klarar å ta føre seg vanskelegare og lengre tekstar etter kvart, og skilja mellom teksttypar på sikt.   | Å læra bokstavane og setja dei saman til ord, lesa meir kompliserte ord, fulle setningar og lenger setningar og forstå kva ein har lese.  | Vurderer dette ut ifrå kor mange ord eleven klarar å lesa i minuttet, og korleis flyten og forståinga er.  |
| <b>”Lese-<br/>vanskar”</b>    | Når ein manglar leseteknikken eller leseforståinga.                        | Når elevar har problem med å forstå det dei les, manglar flyt, bruker mykje tid på å konsentrera seg om den tekniske delen av lesinga i staden for innhaldssida. | Når det stoppar litt opp i leseprosessen. Ein klarar ikkje gjenkjenna eller lesa bokstavane, bruker mykje energi på å setja dei saman, forstår ikkje innhaldet eller meninga i tekstar rekna til alderstrinnet. | Når ein ikkje kan nyttiggjera seg av ein tekst. Ein har gjerne problem med uttale, klarar ikkje å stoppa opp eller har ikkje flyt, forstår ikkje innhaldet, stotring øydelegger for flyt og forståing. |
| <b>”Læring”</b>               | Me lærer på ulike vis og har sterke og svake sider.                        | Me lærer på mange måtar. Læring er alt det me gjer.  | Måten ein lærer på er forskjellig frå person til person. Å læra noko vil seia å utføra oppgåver med mening i. Ein tileignar seg noko nytt og bruker det som sitt eige.  | Me lærer på mange ulike måtar. Individuelt. Dei 8 intelligensane og ulike læringsstrategiar. Høyra, lesa, sjå – gjerne i kombinasjon.  |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| <b>”Tilpassa opplæring”</b>             | Noko alle har krav på. Ein tilpassar ut frå klassen sin plan. Færre/fleire oppgåver.   | Når ein arbeider på klassenivået, sjølv om ein må tilpassa vanskegrad og oppgåver.   | Noko alle har krav på, uavhengig av evner og føresetnader. Alle elevar må få tilpassa oppgåver slik at dei opplever meistring og mening i det dei gjer.                  | Å tilrettelegga undervisinga etter nivå eller kva dugleikar elevane har, slik at dei opplever meistring i kvardagen. |
| <b>”Spesialundervising”</b>             | Når ein har ein diagnose og IOP. Formelle ting å forholde seg til.   | Handlar om spesifikke vanskar – som i det heile tatt å kunna bokstavera, kjenna igjen bokstavar og å måtta gjenta heile tida for å forstå.             | Spesifikke vanskar. Ein må få tilrettelagt og øva heilt konkret på det ein slit med. Må skje i forhold til ein paragraf og ein får då tildelt ekstra ressursar.          | Har ressursar og kan gjerne trekkja elevar ut av undervisinga. IOP med kanskje heilt andre mål.                      |
| <b>Det viktigaste i opplæringa</b>      | Gode arbeidsvanar.   | Lesing. Fordi det omfamnar alt me gjer.  | Trivsel og meistring. Leseopplæringa er ein føresetnad for å kunna klara seg vidare i livet og i samfunnet.  | Handverk som dei kan nyttiggjera seg av vidare. Basisdugleikar inne og kan bruka desse seinare i livet.              |
| <b>”Den første leseopplæringa”</b>      | Å læra seg å lesa.   |  | Å forstå bokstavar og setja dei saman til meningsfulle ord.  |  |
| <b>”Den andre leseopplæringa”</b>       | Å lesa for å forstå og læra.   | Å utvida vanskegrad i forhold til tekstar, innhald og forståing. Elevane må få utfordringar etter alder  | Å kunna lesa meir avanserte tekstar med lenger setningar og forstå innhaldet. Leselyst og leseglede.   | Å utvikla god flyt og forståing. Forståing sjølv om lese tempoet varierer. Strategiar som fungerer.                  |
| <b>Elevnivå</b>                         |  |  |  |  |
| <b>Vurdering</b>                        | Lesetesten ”Arbeid med ord” tre gongar i året. Nasjonale prøvar i lesing på 5.steg, orddiktatar.                                       | Lesetestar minst to gongar i året. ”Arbeid med ord”, ”Carlsten”, (”Kartleggaren”). Høyrer elevane i leselekse. Diktat- og prøvebøker.                  | Lesetesten ”Arbeid med ord” til kvar årstid. Elles ”Carlsten” og ordkjedetest ved behov. Høyrer elevane i leselekser eller ukjende tekstar.                              | Lesetesten ”Arbeid med ord” tre gonger i året. Elles høgtlesing av leselekser eller ukjende tekstar.                 |
| <b>Forventingar</b>                     |  | Kunna lesa ulike typar tekstar og resonnera rundt dei. Stoppa opp, slå opp ord, spørja, bruka ulike strategiar.  |  | At elevane skal få med seg innhaldet i ein aldersadekvat tekst, og at det må vera eit mål.                           |
| <b>Felles plan på skulen?</b>           | Ja.  | Ja. Lesetestar før kontaktmøta, to gongar i året.  | Ja. Leseprøvar til visse tidspunkt, presentera dei på kontaktmøta.   | Ja. Leseprøver tre gonger i året.  |
| <b>Dersom ein elev slit med lesinga</b> | Diskusjon mellom lærarar og spesialpedagog, snakka med foreldra, gjennomføra ulike testar og kartleggingsprøvar, og samarbeid med PPT. | Snakkar med foreldra om korleis ein kan øva. Eleven får tekstar som skal lesast og øvast på, saman med foreldra. Dei skal bekrefte at eleven har lese. | Varierende samarbeid med heimen. Elevane får enklare, kortare leselekser. Foreldra blir oppfordra til å lesa lenger tekstar høgt. Gruppetilbod på skulen med høgtlesing. | Skulen må tilrettelegga. Andre lesebøker og leselekser. Eigenlesing/stillelesing.                                    |

|  |  |  |   |   |
|--|--|--|---|---|
| <b>Tilbakemelding</b>                            | Både foreldra og eleven får tilbakemelding.  | Elevane får tilbakemelding på lesesnøggleik og feil på diktat i lesetestane. Læraren snakkar med elevane på tomannshand om korleis det har gått. | På kontaktmøta får foreldra (og elevar om dei er med) vita korleis dei ligg an i forhold til førre prøve, om dei har ei grei leseutvikling eller om det er noko dei må øva meir på.                   | Gjennomgår lesetestar på samtalar, elles læraren sitt inntrykk Skriftleg og munnleg tilbakemelding til foreldre. Jamleg, munnleg tilbakemelding til elev.                                 |
| <b>Type lesevanskar</b>                          | Både avkodingsvanskar og leseforståingsvanskar.  | Vanskar med lange ord, å følgja teksten, det går litt for fort, forstår ikkje det dei har lese. Gløymer å lesa for sin eigen del.                | Låg eller for kjapp lesesnøggleik, får ikkje med seg innhald, dysleksi. Vanskar med avkodinga; stokkar om på bokstavar, gissar på endingar, hoppar over, klarar ikkje følgja med                      | Mangel på flyt, må gjerne dela opp ord og strevar med framandord, stokkar om på ord, eller gløymer eller hoppar over ord. Lesetempoet er lågt.  |
| <b>Karakteristikk</b>                            |  | Ein oppdagar gjerne tidleg usikkerheit og vegring i forhold til høgtlesing.  | Nokre har konsentrasjonsvanskar   |   |
| <b>Tal på lesevanskar</b>                        | Kring 15% av elevane.  | Kring 1-2 i klassen på 13 elevar.  | 3 av 22 elevar har store lesevanskar.   | 4 av 14   |
| <b>Diagnose</b>                                  | Ein elev med diagnose, fleire oppmeld.   | Ingen av desse har diagnose. Tidlegare har dei med lesevanskar hatt generelle lærevanskar.   | Ingen av desse har diagnose, men dei er oppmeld. Har også elevar med generelle vanskar.   | Ingen av desse har diagnose, men ein elev har astma. Kan ha innverknad på lesinga   |
| <b>Førebygging</b>                               | Ved å lesa mykje tidleg og øva. Arv og miljø kan spela inn.  | Testa ungane så tidleg som mogleg. Å lesa mykje og ofte.   | Oppfordra foreldra til å lesa mykje for barna, få dei interessert i bøker, kombinera lydbøker og bøker, lesegrupper etter nivå, trenar på høgtlesing.   | Viktig å lesa mykje. Mengdetrening. I tillegg er det viktig med leseglede og at elevane opplever gode stunder med lesing.   |
| <b>Øver på deldugleikar i forhold til lesing</b> | Nei. Bruker læreverk etter Kunnskapsløftet   | Ja, til tider. No skal dei læra seg læresamtale og lesa seg inn i teksten.   | Enkelte arbeider med "Les og rett"(tekst med feil), alle øver på høgtlesing.  | Diktat. Går kanskje vel så mykje på skrivning og memorering av ord som lesing.  |
| <b>Klassenivå</b>                                |  |  |   |   |
| <b>Samarbeid og samtale</b>                      | Snakkar, skriv og svarar på spørsmål til tekstane. Det er mange samarbeidsoppgåver og andre oppgåver til dei fleste tekstane i læreverket.   | Dei snakkar ofte om tekstar i klassen. Anten leseleksa eller annan tekst som fenger elevane.   | Høgtlesing og samtale om det dei har lese. Trekkjer ut det viktigaste og skriv punkta på tavla. Mykje lærarstyrt, mindre sjølvstendig arbeid.   | Bruker ein del tid på å snakka om tekstar, men ønskjer å bruka meir. Utfordrande med tre trinn og ulike leselekser, men prøver å samla seg gruppevis.                                     |
| <b>Engasjement Medverknad</b>                    | For å engasjera elevane er det sentralt å finna tema dei likar, gjerne som dei vel sjølv. Elevane er aktive og positive til læring. Dei medverkar ved å velja bøker sjølv og samtalar kring tekstar. | Elevane er aktive i undervisinga. Elevane er med på å finna ut og forma korleis ein skal gå inn i eit tema.                                      | Elevane får medverka og sidan nokre er meir engasjert enn andre, blir det ein del lærarstyrt. Dersom tema handlar om noko elevane kjenner til eller interesserer seg for, så får ein bra engasjement. | Det varierer frå person til person kva som engasjerer elevane. Faktabøker eller krim og spenning. Elevane er ein kjekk liten gjeng som er aktive og stort sett engasjerte i undervisinga. |

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
| <b>Refleksjon</b>                             | Nokre er flinke til å reflektera kring tekstar, medan for nokre er det berre ord.   | Elevane er flinke til å reflektera kring tekstar dersom dei får trening i det. Som lærar må ein stilla konkrete spørsmål til teksten.   | Sterke lesarane kan reflektera og trekkja konklusjonar ut ifrå det dei har lese, medan dei svake lesarane tar det meste bokstaveleg.   | Det varierer litt kor flinke elevane er. Viss tekstane ikkje er for innfløyte, så kan elevane komma med mykje klokt.  |
| <b>Lese-strategiar, Lærings-strategiar</b>    | Læreboka tar opp strategiane tankekart, VØL-skjema, BISON, nøkkelord og samandrag. Nokre er meir krevjande og nokre er betre likt. Elevane klarar ikkje å variera strategiane sjølve, og ein må fortelja kva type dei skal bruka. | Elevane lærer seg ulike lesestrategiar, som å bruka blikket. Læraren demonstrerer og bruker læringsstrategiar saman med elevane. VØL-skjema og BISON er blant desse. Elevane bruker ikkje strategiane på eiga hand, læraren må gjera det saman med dei og kanskje forenkla strategiane. | Læreboka tar opp nokre lese- og læringsstrategiar. Dei øver på ulike leseteknikkar. Elles øver dei på å trekkja ut viktig informasjon og skriva stikkord. Ein må minna elevane på å variera strategiane sine. Tankekart og faktasetningar er dei mest brukte læringsstrategiane. | Dei har snakka om ulike måtar å lesa på; skumlesing, oversiktslesing og detaljlesing. Og dei har arbeidd ein del med kva type tekstar som krev kva. Av konkrete læringsstrategiar bruker dei blant anna tankekart og logg. Lærebøkene legg opp til det. |
| <b>Variierer lese-måte</b>                    | Veit ikkje, har ikkje oversikt over det.  | Ja, dei snakkar om ulike strategiar i klassen. Dei nærles, leiteles, skumles. Av og til skal elevane lesa spesielt godt på ein tekst eller bruka ordbok. Elevane treng trening for å gjera dette sjølvstendig.  | Dei arbeider med å lesa ulike sjangrar på ulike måtar. Dei skal blant anna lesa tekstar som eventyr og dikt med innleving. Sterke elevar klarar det, medan svake elevar bruker all energi på avkoding.   | Har snakka ein del om, og testa litt ut korleis dei skal lesa ulike sjangrar. Dei fleste klarar det når dei arbeider med det. Dei sterkaste vil nok klara det i større grad enn dei svakaste, som les dei fleste tekstar i same tempo uansett.          |
| <b>Lesestoff</b>                              | Kan vera vanskeleg å finna lesestoff tilpassa elevane, iallfall når elevane skal velja bøker i biblioteket. Elevane vel gjerne same sjanger, som fantasy og grøssarar. Spesielt vanskeleg å finna gode bøker til gutar 10-12 år.  | Kan vera vanskeleg å finna lesestoff som er tilpassa elevane, spesielt til gutane. Bøkene må ikkje vera for tjukke. Spenning er populært. Jentene kan lesa om venskap og hestar, medan gutane likar å lesa om fotball.  | Eigentleg ikkje så lett å finna lesestoff tilpassa elevane. Det er mange kjekke tema å lesa om, men nivået er gjerne for vanskeleg. Er nivået enklare, er gjerne bøkene for barnslege. Eventyr og kåseri er populære sjangrar.   | Kan vera vanskeleg å finna gode, fengjande tekstar å lesa høgt, pga sprik mellom dei eldste til dei yngste. Lesebøkene er ok, sjølv om det varierer litt korleis tekstane er der òg. Humorprega tekstar, fantasy og faktabøker blir likt.               |
| <b>Skulenivå og andre samarbeidspartnarar</b> |   |   |  |   |
| <b>Læringsmiljø</b>                           | Skulen oppfyller kravet veldig bra. Dei har få problem. Stabilt, lite miljø. Skulen skåra bra på psykososialtest. Skulevurdering viste at foreldra var veldig engasjerte og positive. Fordi skulen var truga av nedlegging?       | Skulen prøvar å oppfylla dette kravet så godt dei kan under dei noverande forholda.   | Skulen gjer mykje bra i forhold til læringsmiljøet.  | Skulen har absolutt eit godt miljø. Det er ein liten og oversikteleg skule. Dei er flinke til å sjå elevane og fanga dei opp og følgja dei opp om det er noko. Elevane føler seg sett og ivaretatt på ein god måte.                                     |

|                                       |   |  |   |   |
|---------------------------------------|---|--|---|---|
| <b>Ramme-faktorar</b>                 | Skulle gjerne hatt delingstimar i basisfaga, og vore fleire lærarar. Nedskjeringar i økonomien. Har plass, men kunne gjerne hatt fleire grupperom for å dela elevane meir. Utstyrmessig er det bra. | Rom kan vera eit problem, biblioteket er til dømes i ei annan bygning. Elles skulle informanten gjerne ønskt å ha meir tid til kvar enkelt elev. Elles føler ho at personale får utfolda seg slik dei vil.       | God plass og ledige rom. Får stort sett det ein vil ha av bøker, men ønskjeleg med ei oversikt, konkrete tips og anbefalingar i forhold til litteratur. Når ein ikkje får vikarar, får ein ikkje utnytta ressursane på planlagt måte. | Få delingstimar. Klassesamansettinga utfordrande; ein får ikkje alltid brukt så mykje tid på enkelte ting, nokre aktivitetar kan vera vanskeleg å gjennomføra. Stort klasserom, få rom på skulen, men får fordelt bruken av desse greitt. |
| <b>Satsing på lese-opplæring?</b>     | Skulen satsar på leseopplæring. Lærarane i småskulen har blitt kursa.   | Skulen satsar på leseopplæring. Lærarane i småskulen har blitt kursa.  | Skulen satsar på leseopplæring på mellomsteget blant anna gjennom grupper etter lesenivå.   | Skulen satsar på leseopplæring ved at dei har ein "leselærer" i 1. og 2.klasse.   |
| <b>Ressursfordeling</b>               |   | Ressursane er veldig knytt til dei minste elevane. Er gapet frå dei små til dei store kanskje for stort? Kanskje det burde satsast litt på dei eldre viss ein vil at dei skal oppretthalda interessa for lesing. | Ikkje registrert noko spesielt i fordelinga. Reknar med at dei minste får meir og det er sjølvstendig viktig. Likevel ønskjeleg med meir ressursar blant dei eldre også, for ikkje alle har knekt lesekode heilt enno.                | Leselærer er mest blant dei yngste. Men det har kanskje god effekt oppover trinna?  |
| <b>Diskusjon og felles strategiar</b> | Kollegane diskuterer fag, leseopplæring, lesevanskar og kva ein kan gjera for elevane. Skjer sporadisk, men ofte. Læraren på mellomsteget prøver å følgja opp det lærarane i småskulen har gjort.   | Kollegaene har sett på ulike testar og prøver, dei diskuterer bokinnkjøp og er med på leseaksjonane. Dei samtalar om lesing på dei ulike trinna.   | Diskuterer stort sett enkeltelevar på teama. I fellesskap legg ein heller fram resultat og viser kurver. Ein snakkar ikkje så mykje om konkrete tiltak eller planar.  | Diskuterer og er flinke til å bruka kvarandre om det er noko dei lurar på eller om det er eit problem. Samordnar seg om dei treng det. Fint å kunna spørja dei med lenger arbeidserfaring.  |
| <b>Leseplan</b>                       | Nei   | Nei  | Nei. Har ein norskplan som blir følgt i forhold til kartlegging.  | Nei. Men det kjem kanskje pga leselærer.  |
| <b>Leserettleiar</b>                  | Nei   | Nei  | Nei   | Leselærer   |
| <b>Skulebibliotek</b>                 | 1 time kvar veke. Dei har 4-6 hyller med ulike bøker.   | Timeplanfesta å bruka ein norsktime til bibliotek. Elles ved behov. Sidan biblioteket er i eit anna bygg no, er dei der nokre timar etter kvarandre.   | Har i utgangspunkt bibliotektime ein gong i veka, men skulle gjerne brukt det meir. Elevane som treng det, får låna eller levera bøker. Utvalet av bøker er greitt.   | Må alltid ha bibliotekbok i hylla. Elevane lånar og leverer sjølv. 1.-4. steg har bibliotekstimar. Utvalet er greitt, men dei eldste har lese mange av bøkene.  |
| <b>Biblioteksansvarleg</b>            | Ja, men skal slutta snart.  | Ja, kontordama.  | Ja. Ein lærar og ein assistent deler ansvaret   | Nei   |
| <b>Anna bibliotektilbod</b>           | Bokbåt ein gong i året. Elevane lånar bøker, og skulen lånar bokassar. Det kommunale biblioteket har flinke og ivrige fagfolk.  | Bokbåt to gongar i året. Populært blant elevane. Skulen lånar bøker der, for å skifta ut noko litteratur av og til. Læraren anbefalar elevar og foreldre til å besøka det kommunale biblioteket.                 | Elevane blir oppfordra til å oppsøka og bruka det kommunale biblioteket, spesielt i samband med lydbøker. Elles kjem bokbussen til skulen cirka ein gong i månaden.   | Bokbussen kjem av og til med påfyll. Informanten lånar til tider bøker på det kommunale biblioteket som ho les høgt for elevane, men ho har ikkje oversikt om dei elles nyttar det.   |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| <b>Leseaksjon</b>  | Kommunal, vellykka leseaksjon. Skulen får bøker frå det lokale biblioteket som er relatert til tema for aksjonen. Fagfolk vel ut god litteratur.   | Lokal leselestaksjon. Les då ganske intensivt, og set fokus på kor viktig det er at heimen følgjer opp.  | Heile skulen deltar på den nasjonale leselestaksjonen.   |   |
| <b>Foreldre-samarbeid</b>  | Det varier korleis foreldra følgjer opp barna. Følgjer stort sett opp leksene.   | Det varier sterkt korleis foreldra følgjer opp barna. Det verkar som om elevane må klara seg sjølve når dei blir eldre. Nokre er flinke til å følgja elevane opp, høyrer, les, sjekkar lekser. Foreldra har gjerne utdanning, ressursar. | Det varierer veldig korleis foreldra følgjer opp. Nokre får god oppfølging og passar på at lekser blir levert i tide. Andre elevar har ikkje med seg riktig utstyr. Oppfølginga betrar seg gjerne i ein kort periode etter kontaktmøta.        | Det varier veldig korleis foreldra følgjer opp barna. Nokre får veldig god oppfølging heima, medan andre har gjerne ikkje like ressurssterke foreldre.  |
| <b>PPT-samarbeid</b>   | Fungerer bra. Går av og til veldig lang tid frå ein elev er oppmeldt til ein får hjelp. No skal PPT meir ut i skulen. Kjem med nyttige, konkrete forslag til kva ein som lærar kan gjera for å hjelpa.                           | Har ikkje samarbeidd med PPT sjølv i det siste, men trur det fungerer bra. Dei er stort sett velvillige og vitjar skulane med jamne mellomrom. Litt usikker på kor lang tid det tar før ein får hjelp.                                   | Samarbeidet med PPT er heilt greitt. Det blir avtalt møter ved behov, og PPT kjem for å observera enkeltelevar når det er bruk for det. Samarbeidet med PPT går via skulen sitt spes.ped.team.   | Synest det går veldig lang tid før ein får hjelp. Det er litt frustrerande når det er elevar som er såpass dårlege og så må dei gjera så mykje i forhold til kartlegging på skulen først.                                 |
| <b>Andre samarbeids-partnarar</b>                                |  | Ein logoped har faste dagar på skulen. Arbeider helst med dei yngste.  |  | BUP og fysioterapeut  |
| <b>Oppsummering</b>  |  |  |  |   |
| <b>Ein god leselærar</b>   | Leselyst, kunna formidla gleda ved å lesa, fagkunnskap, leiarstrategiar, kunna læra godt ifrå seg.   | Har tolmod. Ein må forventa at alle har sitt eige tempo i innlæringa.  | Må ha tid til å følgja opp elevane og høyra elevane i lesing.  | Bør vera opptatt av, og interessert i lesing. Glad i å lesa sjølv, og prøva å få smitta elevane. Tolmodig.  |
| <b>Korleis prøver du å realisera ei tilpassa lese-opplæring?</b> | Ved å sjå om eleven klarar å følgja lærebøkene. Om han eller ho ikkje klarar det, så må ein prøva å finna bøker eller lesestoff som passar deira nivå. Kan gjerast ved å lesa færre sider, samandrag, eller ein enklare versjon. | Gjennom å anbefala bøker, variere vanskegrada etter elevane. Det er også viktig å tilpassa til dei som er flinke, å utfordra dei.  | Nokre får kortare eller andre tekstar, men dei følgjer klassen fagleg. Å lesa høgt og hjelpa å trekkja ut det viktigaste i ein tekst. Dei som strevar med avkodinga kan bruka peikefingeren eller eit ark over tekst for å få konsentrert seg. | Prøver å variere tekstar og lesemengda for elevane som slit. Dei får gjerne mindre lekser og tekstar i fleire fag. Nokre får også andre bøker. Ho har også omskrive tekstar når stoffet har vore framstilt for vanskeleg. |
| <b>Noko som er vanskeleg å få til?</b>                           | Det kan vera vanskeleg å motivera enkelte til å lesa i vårt digitale samfunn.  | Tid til å gjennomgå alt. Kanskje pensum er for stort? Å få elevane til å lika å lesa kan vera utfordrande sidan lesing er i konkurranse med andre media.   | Det vanskelegaste er å få tid til alle elevane – å få høyrd dei og følgd dei opp.  | Har kanskje litt lite kunnskap eller strategiar i forhold til dei som slit og korleis ein skal arbeida med lesing. Frustrerande av og til og føler det ho gjer ikkje er nok.  |

|   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| <b>Kva lukkast du med?</b>              | Bibliotektimane er gode. Mange les konsentrert og forsvinn inn i bøkene. | Å samla klassen om tekstar og bruka litt tid på å snakka om det dei les. I periodar startar elevane dagen med stillelesing kvar for seg for å finna roen. | Å ha fått til eit ganske greitt arbeidsmiljø i klassen. Trass i at elevane er ulike, skal alle føla seg trygge, lesa høgt og hjelpe kvarandre. | Å skapa leseglede, slik at elevane synest det er kjekt å lesa, sjølv om dei kanskje ikkje heilt får det til sjølve. |
| <b>Avslutning</b>                       |  |   |  |   |
| <b>Noko å tilføya?</b>                  | Nei.   | Lesing er i konkurranse med alle andre media i dag.   | Det bør det vera kursing når det kjem nye ting, tilgong til gode opplegg og dela med kvarandre. I tillegg er det viktig å setja inn vikarar.   | Det hadde kanskje vore noko og hatt leselærarar også på mellomsteget.   |
| <b>Spørja andre om?</b>                 | Nei, kjem ikkje på noko.   | Korleis ein fordeler ressursar.   | Nei.   |   |
| <b>Ubehagelege/vanskelege spørsmål?</b> | Nei.   | Kanskje nokre vanskelege, men ingen ubehagelege.  | Ingen ubehagelege, men kanskje nokre vanskelege. Må tenkja over teori og praksis.  | Følte seg kanskje ikkje heilt førebudd, eller at ho gjerne ikkje den tyngda ho burde ha.                            |
| <b>Sletta noko?</b>                     | Nei  | Nei   | Nei  | Nei   |
| <b>Elles kommentar?</b>                 | Intervjuet gjekk greitt. Intervjuar hadde system og orden.               | Intervjuet gjekk ryddig og greitt for seg.  | Nei  | Intervjuet gjekk greitt.  |



---

*Vedlegg 14***Transkripsjonssystem**

Transkripsjonen er ortografisk. Ytringane blir omsett til nynorsk uavhengig av dialekt.

Kvar ytring startar med kodenamn og kolon:

KS: Intervjuar

IA: Informant A

IB: Informant B

IC: Informant C

ID: Informant D

/.../ Markerer at delar av ytringa er sløyfa

----- Markerer at det kjem ei ytring frå ein annan informant