

Kartlegging – og så kva?

Kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?

Jorunn Øren Gjelsvik



Masteroppgåve i spesialpedagogikk ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1.juni 2012

Kartlegging – og så kva?

Kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?

Eg ynskjer å undersøke kva som i røynda vert gjort for desse elevane. Fins det ein plan over kva som bør gjerast, eller er det opp til kvar einskild lærar å bestemme? Kvar ligg ansvaret?

© Jorunn Øren Gjelsvik

2012

Kartlegging – og så kva?

Jorunn Øren Gjelsvik

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Kontorsenteret AS, Førde.

Samandrag

Bakgrunn, formål og problemstilling

Eg kan ikkje komme utanom mitt utgangspunkt som allmennlærer i småskulen. Det har lagt premissane for mitt engasjement og stadig aukande interesse for born si læring dei fyrste åra på skulen, og då spesielt leseutviklinga. Eg trur det er svært viktig at elevane blir møtt på ein fagleg og metodisk god måte når dei tek til på skulen. Teori, forskning og styringsdokument trekkjer fram begynneropplæringa som viktig for vidare læring (Kunnskapsløftet, 2006). Det å kunne gje elevane eit godt grunnlag som dei seinare kan byggje vidare på ser eg på som avgjerande for å lukkast i skulen. God start er viktig for alle elevar, både dei flinke og dei som strevar. Gjennom tidleg innsats og differensiert undervisning skal ein kunne fange opp elevar som har komme ulikt i si læring og utvikling. At vi så tidleg som mogleg kan avdekkje om det er elevar med vanskar, er viktig slik at vi kan hjelpe dei vidare i si utvikling. PISA-undersøkinga i 2006 ga Noreg dårlege resultat i leseferdigheit, dette førte til at ei satsing på leseopplæringa blei ei hovudsak. Mange lærarar har tatt etterutdanning i leseopplæring og fleire kartleggingsprøver er innført for å fylgje den grunnleggjande leseopplæringa tett.

For at barn skal lære å lese og skrive, må dei tileigne seg fleire grunnleggjande delferdigheiter. Læreplanen for skulen, Kunnskapsløftet, blei justert med verknad frå skuleåret 2008/09. Ein ville styrkje leseopplæringa på 2. og 4.årssteg ved å tydeleggjere utviklinga av leseferdigheiter og lesestrategiar, og ved å styrkje lesing generelt som grunnleggjande ferdigheit i alle fag. Kartleggingsprøvene i leseferdigheit i 2.klasse er meint som eit verkty for å hjelpe læraren til å gjere undervisninga endå betre, og til å avdekkje dei som treng særskilt tilrettelegging i si leseopplæring (Lesesenteret, 2009).

Eg ville finne ut meir om kva som skjer etter ei slik kartlegging, og kvar ansvaret for det som evt. skjer ligg. Om vi driv kartlegging berre for kartlegginga si skuld, er det jo bortkasta arbeid. Eg gjekk inn i forskingsarbeidet med ein mistanke om at det kan vere noko tilfeldig kva som skjer etter at ein har gjennomført prøva og har fått elevar som skårar under kritisk grense i leseferdigheit. Kanskje nokre skular har rutinar og planar som ivaretek ein god prosess, medan det andre stader kan vere opp til kvar enkelt lærar å bestemme og setje i verk tiltak. Dette kan vere eit einsamt arbeid, og kanskje ein skyv det framfor seg i ein elles travel kvardag. Om ingen etterspør kva tiltak du har sett i verk, eller syner interesse for det, kan det fort bli «gløymt». Med denne mistanken gjekk eg inn i forskingsarbeidet mitt, med ynskje om

å finne ut meir om praksisen knytt til kartleggingsprøvene i leseferdigheit i 2.klasse. Til dette knytte eg problemstillinga: *Kva blir gjort for elevear som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?*

Når prøva er utført får ein lærar vite kven i sin klasse som er under kritisk grense. Eg ynskjer å undersøke kva som i røynda vert gjort for desse elevane. Fins det ein plan over kva som bør gjerast, eller er det opp til kvar einskild lærar å bestemme? Kvar ligg ansvaret?

Teori

Som teoretisk bakteppe for forskinga knyter eg dette opp i mot det som er relevant i høve til problemstillinga. Her trekkjer eg fram lesing og leseutvikling knytt til Spear-Swerling og Stenberg (1994) «The road not taken», og utdjupar dette med Gough og Tunmer, Frost, Lyster og Rygvold. Eg set også lesing inni ein større språkleg samanheng med Bloom & Lahey sin modell som syner dei ulike komponentane i språk. Alt dette ser eg i høve til eit førebyggjande perspektiv med hensikt å førebygge lesevanskar, eller hjelpe elevar med skeivutvikling i leseferdigheit på sporet igjen. Dette drøftar eg opp i mot Vygotsky si næraste utviklingszone, Caplan sin modell for førebygging i system og Frost sin modell om gradert støtte.

Metode

Målet med mi forskning var å hente inn lærarar sine erfaringar og tankar kring bruken av kartleggingsprøver i 2.klasse. Eg ville at dei skulle reflektere kring bruken, systemet og etterarbeidet som er knytt til arbeidet med prøvene. Derfor såg eg på det som nyttig å bruke det kvalitative forskingsintervjuet som metode for å hente inn opplysningar. Gjennom dette arbeidet, der eg har hatt ei fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til datamaterialet, har eg sett informantane sitt syn inn i ei heilskapleg ramme. Eg har gjort greie for val og vurderingar knytt til forskinga sin kvalitet og etiske vurdering.

Resultat

Eg har valt å presentere mine funn knytt til fire hovudkategoriar; 1) Elevar under kritisk grense, 2) Ansvar for tiltak, 3) Kva blir gjort for å hjelpe elevane som kjem under kritisk grense? 4) Lærarane sine tankar/haldningar til kartleggingsprøvene og bruken av dei. Ved kvar kategori drøftar eg funn opp i mot den teoretiske referanseramma eg har knytt til

oppgåva, og føretek ei analyse der eg prøver å setje eit objektivt søkjelys på funna knytt til forskning og teori.

Forord

Så var det mogleg! Det gjekk å vere kontaktlærer, student, mor, kone, dotter, syster, svigerinne, venninne og nabokjerring samstundes som eg skriv masteroppgåve, har flytt i hus og planlegg konfirmasjon. Ja, og det gjekk jo fint, trur eg. Takka vere tre ting; struktur, struktur og struktur!

Takk til Førde kommune som har støtta meg økonomisk slik at eg skulle kunne fullføre mi mastergrad i spesialpedagogikk. Eg er takknemlig for at eg bur og jobbar i ein kommune som tek etterutdanning av lærarar på alvor, som tek læring og utvikling til borna på alvor og har eit «hårete» mål om å vere best i landet på dette. Takk til arbeidsplassen min, Sunde skule. Eg har gode kollegaer som gjennom desse tre åra, har vore ulike utgåver av Jorunn, og ivaretatt jobben min i mitt fråvær. Dei har i tillegg orka å syne interesse for kva eg jobbar med, og har forståing når eg er vekke «på studie» igjen. Takk til rektor-Anne, som har sett min til tider krevjande arbeidssituasjon, men som samstundes har utfordra meg til å stå på. Takk til alle dei skjønne elvane som opp gjennom mi karriere har inspirert meg, fascinert meg, gjort meg fortvila og oppgitt, men i botn har inspirert meg til å lære meir om begynnaropplæring og om tilrettelegging for dei som skal lære og utvikle seg trass i sine ulike vanskar.

Takk til Kolbjørn Varmann som tok turar over fjellet til vårt vakre fylke for å gje stødig og presis rettleiing strødd ut over året, det ga meg mot og tru på å lukkast.

Takk til mine informantar og skular som har delteke i forkinga mi. Dei møtte meg på ein seriøs og god måte som gav meg inspirasjon.

Takk til Svanhild for god og grundig korrekturlesing.

Til slutt ei stor takk til ein mann og to born som har måtta leve med ei kone/mor som til tider har vore i ei boble. I saman greidde vi det!

Jorunn

Innholdsliste

1	Innleiing.....	1
1.1	Bakgrunn for val	1
1.2	Bruk av omgrep, avgrensing og forståingsramme	2
1.3	Formål med oppgåva	4
1.4	Oppgåva sin relevans i spesialpedagogikk	5
1.5	Oppbygging av oppgåva	5
2	Teori.....	7
2.1	Kva er lesing?	7
2.1.1	Leseutvikling	10
2.1.2	Lesevanskar	15
2.2	Kvifor kartlegge?	20
2.2.1	Nasjonale prøver og ekstern kartlegging	21
2.2.2	Kartleggingsprøver i leseferdigheit i 2.klasse	22
2.2.3	Interne prøver	24
2.3	Tilrettelegging og tiltak	26
2.3.1	Det støttande samspelet	27
2.3.2	Førebygging	28
2.3.3	Rettleia lesing	30
2.3.4	Repetert lesing	31
3	Metode	33
3.1	Metode og forskingsteoretisk ramme	33
3.1.1	Kvalitativ metode	33
3.1.2	Kvalitativt forskingsintervju	34
3.1.3	Vitskapleg referanseramme	34
3.2	Gjennomføring	36
3.2.1	Utval	36
3.2.2	Intervjuguide	37
3.2.3	Intervjusituasjonen	38
3.3	Handsaming av materialet	40
3.3.1	Transkribering	40
3.3.2	Analyse, tolking og drøfting av datamaterialet	40

3.4	Kvalitet i undersøkinga.....	41
3.4.1	Validitet.....	41
3.4.2	Reliabilitet.....	45
3.5	Etiske refleksjonar	46
4	Presentasjon av funn og drøfting.....	48
4.1	Elevar under kritisk grense	48
4.2	Ansvar for tiltak.....	49
4.3	Kva blir gjort for å hjelpe elevane som kjem under kritisk grense?.....	53
4.3.1	Nivåtilpassa lesegrupper	54
4.3.2	Smågrupper	55
4.3.3	Lesekurs	56
4.3.4	Repetert lesing.....	56
4.3.5	Effekt av tiltak.....	57
4.4	Lærarane sine tankar/haldningar til kartleggingsprøvene og bruken av dei.....	59
5	Avslutning og konklusjon	62
	Litteraturliste.....	67
	Vedlegg 1	70
	Vedlegg 2	72
	Vedlegg 3	73
	Vedlegg 4	75
	 Figur 1 The Simple View of Reading	 8
	Figur 2: Bloom & Lahey 1978	9
	Figur 3: «The road not taken», Spear-Swerling og Stenberg (1994)	19
	Figur 4: Støtte sett i høve til utvikling (Frost, 2009).....	27

1 Innleiing

For at barn skal lære å lese og skrive, må dei tileigne seg fleire grunnleggjande delferdigheiter. Læreplanen for skulen, Kunnskapsløftet, skisserer ulike kompetansemål i lesing og skriving som elevar skal ha oppnådd etter å ha gått to år på skulen. Norskplanen og kompetansemåla i Kunnskapsløftet blei justert med verknad frå skuleåret 2008/2009. Bak dette ligg eit ønskje om å styrkje leseopplæringa på 2. og 4. årssteget ved å tydeleggjere utviklinga av leseferdigheiter og lesestrategiar og ved å styrkje lesing generelt som grunnleggjande ferdigheit i alle fag (Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsløftet 06).

PISA-undersøkinga i 2006 ga Noreg dårlege resultat i leseferdigheit, dette førte til at satsing på leseopplæringa blei ei hovudsak. Mange lærarar har tatt etterutdanning i leseopplæring, og fleire kartleggingsprøver er innført for å fylgje den grunnleggjande leseopplæringa i skulen (Kunnskapsdepartementet, regjeringen.no, 2010).

Kartlegging av leseferdigheit i 2.klasse er obligatorisk og landsdekkjande kvar vår. Etter gjennomføring av ei slik kartlegging, blir elevane rangert etter poeng og resultat. Nokre elevar kjem under kritisk grense, ei grense som er talfesta og absolutt. Kartleggingsprøvene er meint som eit verkty for å hjelpe læraren til å gjere undervisninga endå betre, til å avdekkje kva elevar som heng etter i leseutviklinga si og antyde kva vanskeområdet er.

Eg ynskjer å forske på kva som skjer etter ei slik kartlegging, når du har avdekka at det fins elevar som er under kritisk grense i ei klasse, og kvar ansvaret ligg for evt. tiltak? Ut i frå dette er mi problemstilling:

- **Kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?**

Mi forskning er knytt til ein kommune på Vestlandet som eg har god kjennskap til. Alle mine informantar er tilsett i denne kommunen, men ved ulike skular. Denne avgrensinga er gjort av praktiske grunnar, og fordi eg ynskte å forske på praksisen og rutinar kring kartleggingsprøvene i nett denne kommunen.

1.1 Bakgrunn for val

Med min bakgrunn som allmennlærer på barnetrinnet, tykkjer eg det er spennande og nyttig å lære meir om begynneropplæringa innanfor både norsk og matematikk. Eg trur det er svært viktig at elevane blir møtt på ein fagleg og metodisk god måte når dei tek til på skulen. Teori, forskning og styringsdokument trekkjer fram begynneropplæringa som viktig for vidare læring (Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsløftet 06). Det å gje elevane eit godt grunnlag, som dei seinare kan bygge vidare på, ser eg på som avgjerande for å lukkast i skulen. God start er viktig for alle elevar, både for dei flinke og dei som strevar. Gjennom tidleg innsats og differensiert undervisning skal ein kunne fange opp elevar som har komme ulikt i si læring og utvikling. At vi så tidleg som mogeleg kan avdekkje om det er elevar med vanskar, er viktig slik at vi kan hjelpe dei vidare i si utvikling. For å greie dette kan tidleg kartlegging avdekkje vanske, og hjelpe læraren til å kunne gje tidleg hjelp. For at det skal skje, må kartleggingsarbeidet bestå i noko meir enn kun det å teste. Det betingar evaluering, refleksjon, vurdering og planlegging av vidare arbeid.

Eg ynskjer å finne ut meir om kva som skjer etter ei slik kartlegging, og kvar ansvaret for det som evt. skjer ligg. Om vi driv kartlegging berre for kartlegginga si skuld, er det jo bortkasta arbeid. Slik eg ser det, og kjenner skulen, trur eg det kan vere noko tilfeldig kva som skjer etter at du har fått påvist at du har elevar under kritisk grense. Nokre skular har nok ein plan over rutinar som skal trå i kraft, og det forpliktar jo. Andre lærarar opplever kanskje å stå åleine om ansvaret, og skyv det gjerne framfor seg i ein elles travel kvardag. Om ingen etterspør kva tiltak du har sett i verk, eller syner interesse for det, kan det fort bli ”gløymt”.

Når prøva er utført får ein lærar vite kven i sin klasse som er under kritisk grense. Eg ynskjer å undersøke kva som i røynda vert gjort for desse elevane. Fins det ein plan over kva som bør gjerast, eller er det opp til kvar einskild lærar å bestemme? Kvar ligg ansvaret?

1.2 Bruk av omgrep, avgrensing og forståingsramme

Eg vil ta utgangspunkt i problemstillinga for å definere og operasjonalisere dei omgrep som er brukt der, samstundes som eg tek føre meg nokre andre omgrep som er sentrale i oppgåva.

På grunn av avgrensingar i mitt forskingsarbeid, valde eg å setje fokus på kartleggingsprøver i leseferdigheit knytt til 2.klasse. Dette gjorde eg med bakgrunn i St.meld. nr. 16 (2006-2007)... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Der er språkutvikling hos barn

i førskulealder eit sentralt tema og det nasjonale satsingsarbeidet kring lesing der kartleggingsprøver i leseferdigheit er ein viktig faktor (Kunnskapsdepartementet, regjeringen.no, 2006). Nasjonale prøver og kartleggingsprøver skal vidareutviklast for å avdekkje vanskar tidleg, og regjeringa vurderer tettare kopling mellom resultat og skuleeigar sitt ansvar for oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2007). I tillegg skal eg ikkje stikke under ein stol at min eigen arbeidssituasjon har vore sterkt førande i val av tema.

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Lesesenteret, har på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet utarbeidd kartleggingsprøver i lesing. Prøvene er standardiserte, det vil seie at ein i statistisk samanheng set vilkår for gjennomføring av prøvene. Prøvestituasjon og gjennomføring skal vere så lik som mogleg for alle elevar. Det følgjer instruksjonar med for gjennomføring og prøvetidspunkt er fastsett. (Lesesenteret, 2009). Prøvene er normerte, det betyr at ein kan seie noko om kva dei ulike resultata inneber. Norma, kritisk grense, er på den enkelte delprøve sett ut frå statistiske vurderingar. Kritisk grense på dei fleste delprøvene er sett ved omlag 20 % av dei svakaste lesarane på 2.årsteg.

Med lesing er mitt fokus retta inn mot leseferdigheit og leseutvikling knytt til aldersgruppa 7-8 år, noko som tilsvarar 2.klasse. Eg knyter min teori om lesing til Gough og Tunmer (1986), «The simple view of reading», Lesing = ordavkoding x forståing. Dette ser eg i samanheng med Rygvold, Lyster og Frost. Eg har også tatt med Bloom & Lahey sin modell som syner språket sin funksjon i høve til lesing, her har eg lagt mest vekt på fonologi, morfologi og syntaks som er språket si forside. Eg utdjuar omgrepet lesing og leseutvikling med Spear-Swerling og Stenberg (1994) «The road not taken». Dette gjev eit bilde av leseutviklinga som eit barn med normal leseutvikling går igjennom, men også med avsporingane som kan inntreffe på dei ulike nivåa. Her vil eg ha mest fokus på den delen av utviklinga som er aktuell for problemstillinga, nemleg born i 2.klasse.

Det er rapportert at omlag 20 % av elevane har lese- og skrivevanskar (Shaywitz, 2003). Av desse reknar ein med at 3-6 % har dysleksi (Catts & Kamhi, 2005). Dette er ei ueinsarta gruppe som rommar elevar med svært ulike intellektuelle føresetnadar, erfaringsbakgrunn, oppvekstvilkår og temperament. Dette kan ein relatere til kartleggingsprøvene i leseferdigheit, der kritisk grense på kvar delprøve er sett ved 20 %. Eg må få understreke at eg ikkje meiner at elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse har ein lesevanske eller dysleksi, for å kunne slå fast det trengst det grundigare kartlegging og observasjonsarbeid. Likevel må ein kunne anta at elevar som har lesevanskar eller dysleksi, vil kunne vere i

kategorien under kritisk grense. Målet med denne kartleggingsprøva er ikkje å setje diagnose, men den skal fungere som eit sikkerheitsnett slik at læraren kan fange opp svake lesarar.

1.3 Formål med oppgåva

Søren Kierkegaard seier at vi må finne eit menneske der det er, før vi kan lukkast å føre det ein bestemt stad. For at lærarar skal greie det krev det at ein har erfaring, solid kunnskap om skriftspråkleg utvikling, god kjennskap til praktisk metodiske observasjonsteknikkar og stor grad av pedagogisk «fingerspisskjensle». Då kan ein kanskje ved hjelp av sine eigne auge og øyrer eit stykke på veg få oversikt over ein klasse og einskild elev, men dette er ikkje nok åleine, derfor kan systematisk kartlegging vere nyttig. I innleiinga skriv eg at om vi berre driv kartlegging for kartlegginga si skuld, er det bortkasta. Med det meiner eg at all kartlegging bør evaluerast og om nødvendig føre til endring av praksis som igjen kan virke positivt tilbake på dei som treng det; eleven. Mang ein gong har eg høyrte lærarar, meg sjølv inkludert, sukke oppgitt over alt ekstraarbeidet som fylgjer med eit så omfattande kartleggingsarbeid som desse kartleggingsprøvene er. Og på tampen av året, når desse kartleggingsprøvene kjem, har det kanskje lett for at etterarbeidet med prøvene blir noko hastig og lettvindt. Slik kan det vere, slik er det ikkje i alle tilfelle og slik bør det absolutt ikkje vere!

Gjennom mitt forskingsarbeid ynskjer eg å setje fokus på bruken av desse prøvene i småskulen, og kanskje gjere det tydeleg og klart at prøvene er viktige. Eg vil finne ut korleis praksisen er i høve til desse prøvene på ulike skular i denne kommunen på Vestlandet. Mitt hovudfokus er på det som blir gjort etter kartleggingsprøvene; evaluering og tiltak. Før eg gjekk i gang med arbeidet formulerte eg nokre forskarspørsmål som eg ynskte å finne svar på:

- Har skulen ein plan for gjennomføring av kartleggingsprøvene?
- Skal resultatet på prøvene meldast vidare til nokon?
- Kven har ansvar for å setje i gang evaluering og tiltak etter kartlegging?
- Kva blir gjort for å hjelpe elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit?
- Har resultatet på kartleggingsprøvene påverka undervisninga ovanfor klassen eller einskildelevar?

1.4 Oppgåva sin relevans i spesialpedagogikk

Forsking seier at 20 % av elevane i dagens skule har lese- og skrivevanskar (Shaywitz, 2003). Vi kan på ingen måte diagnostisere lesevanskar på bakgrunn av ei slik kartleggingsprøve åleine, men den kan styrke eller avkrefte ein mistanke. Kartleggingsprøvene har ei kritisk grense, som skal skilje ut omlag 20 % av dei svakaste lesarane. Slik sett må ein kunne rekne med at elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, kan vere i den gruppa som har generelle eller spesifikke lesevanskar/dysleksi, og vil krevje tilrettelegging og tiltak som krev spesialpedagogisk kunnskap.

For å kunne hjelpe elevane som kjem under kritisk grense krev det at anten læraren sjølv har eller at han kan søke råd hjå ein med spesialpedagogisk kunnskap. Den spesialpedagogiske kunnskapen ein treng er teoretisk og forskingsbasert kunnskap om leseutvikling og skeivutvikling i leseferdigheit og kva som kjenneteiknar dei elevane som sporar av. Etter kartlegging av leseferdigheit i 2.klasse, kan ein komme fram til at einskilde elevar har behov for vidare diagnostisering. Ein treng kanskje ytterligare og utfyllande informasjon om leseferdigheita, om mogelege årsaksforhold til svak leseferdigheit og om det føreligg ein lesevanske eller dysleksi (Ofteda & Solheim, 2000). I dette arbeidet er det aktuelt med spesialpedagogisk kompetanse, anten du innehar den sjølv eller må søkje råd hos nokon som har det, evt PPT. Testar som kan vere aktuelle er mellom anna LOGOS, Språk 6-16 og Ringeriksmateriellet.

1.5 Oppbygging av oppgåva

Fyrste del av oppgåva er innleiinga, der eg grunnlegg val av tema og avgrensingar. Eg skriv om min ståstad og førforståing som eg har hatt med meg i arbeidet. I neste del gjer eg greie for det teoretiske bakteppet som eg meiner er relevant i høve til problemstillinga. Eg knyter lesing og leseutvikling til Spear-Swerling og Stenberg (1994) «The road not taken», og utdjuvar dette med Gough og Tunmer, Frost, Lyster og Rygvold. Eg set også lesing inn i ein større språkleg samanheng med Bloom & Lahey sin modell som syner dei ulike komponentane i språk. Alt dette knyter eg til eit førebyggjande perspektiv med hensikt å førebygge lesevanskar, eller hjelpe elevar med skeivutvikling i leseferdigheit på sporet igjen. Dette drøftar eg opp i mot Vygotsky si næraste utviklingssone, Capplan sin modell for førebygging i system og Frost sin modell om gradert støtte. I metodekapittelet gjer eg greie

for mine vitenskaplege forskingsval og framgangsmåte, eg drøftar også validitet og reliabilitet i oppgåva og arbeidet mitt. Deretter presenterar eg funn og drøftar dette samstundes opp i mot teori og analyse. Til slutt samlar eg det heile kring mine forskarspørsmål og problemstillinga, og prøver å søkje svar på desse i ein konklusjon.

Som ein kommentar til oppbygginga av oppgåva vil eg påpeike at teoridelen som er knytt til leseutvikling, lesevanskar og førebygging av lesevanskar, femner om heile feltet og er allment for born som er i grunnskuleopplæringa. Eg har nokre stader knytt det spesielt til aldersgruppa som tilsvarar 2.klasse, men det er fyrst i analysedelen i oppgåva at eg knyter det spesifikt til 2.klasse. Alle mine informantar og funn er knytt til 2.klasse og tidleg 3.klasse.

2 Teori

Ein av skulen sine kanskje største utfordringar er å halde motivasjonen oppe hjå elevar som strevar med å knekkje lesekode, og som ikkje utviklar ferdigheiter på lik linje med resten av klassen. Det blir viktig å ta desse lesevanskane på alvor så tidleg som mogleg, uansett årsak. Det hjelper ikkje at vi «ser tida an» i høve til elevar som strevar med å utvikle leseferdigheiter i takt med klassen si utvikling. Det å oppleve nederlag når dei ser at andre meistarar, kan føre til at motivasjonen blir svekka og kanskje borte. Dersom læraren ikkje syner forståing, støttar og oppmuntrar, vil eleven lett føle seg åleine med vansken. Spesielt viktig er det å gje ein elev som strevar positiv merksemd og konstruktiv rettleiing, dersom han står på og vil lære trass i sine vanskar. Det er viktig for utviklinga til elevane at læraren har kunnskap om leseutvikling, at han tilrettelegg, støttar, rettleiar, instruerar og oppmuntrar (Lyster, 2011). Mi forskning handlar om elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, og kva som blir gjort for desse elevane. Som nemnt ovanfor er det svært viktig at læraren har kunnskap om lesing og leseutvikling for at han skal kunne rettleie elevar, derfor vil eg i det fylgjande gjere greie for normalutviklinga i lesing med kjenneteikn på avsporingar på kvart nivå. Vidare vil eg ta føre meg kartlegging som eit hjelpemiddel til å kunne avdekkje vanske. Til slutt i teoridelen vil eg seie noko om det som skal komme i etterkant av kartlegging, og då med eit førebyggjande perspektiv i dei tiltak som er aktuelle.

2.1 Kva er lesing?

Lesing er ein kompleks aktivitet som krev koordinering av ei rekkje evner, strategiar og kunnskapar (Catts & Kamhi, 2005). Dette er eit vidt syn på lesing, som nødvendigvis ikkje bidreg til ei presis forståing av kva lesing er.

Lesing = ordavkoding x forståing

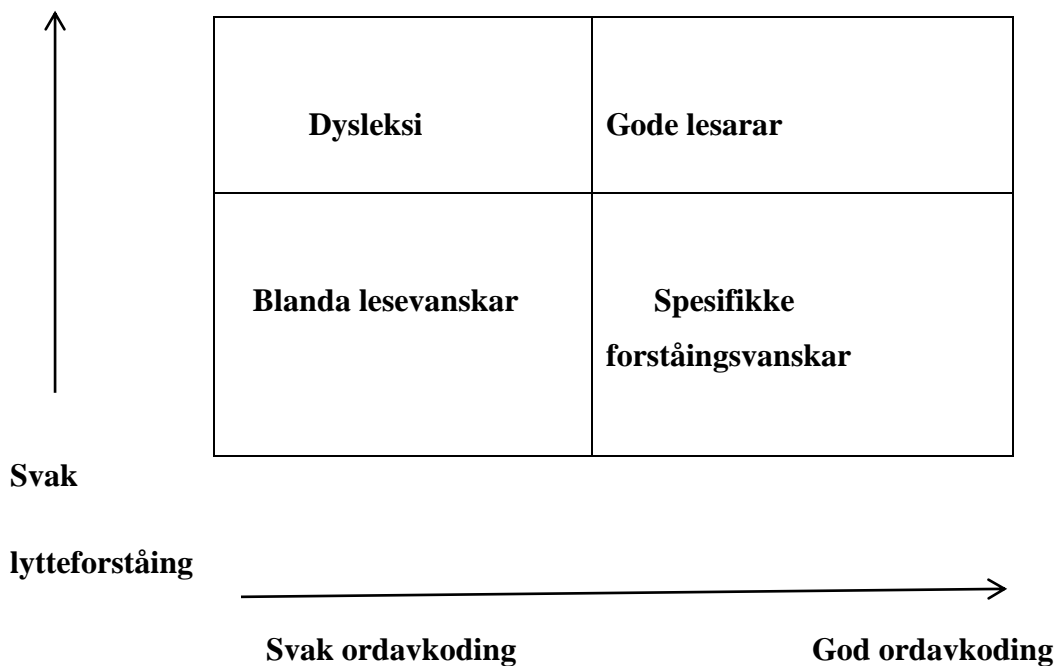
Denne modellen blei presentert av Gough og Tunmer (1986), og er gjerne referert til som «The simple view of reading». Dette er ein enkel modell, og har den seinare tid fått kritikk for at den ikkje fangar opp den store variasjonen som ligg i leseferdigheit (Lyster, 2011). Det er andre faktorar som påverkar lesinga, og som kan skape forskjellar mellom elevar sin leseferdigheit utover det ordavkoding og lytteforståing kan forklare. Ordavkodinga kan ein til ei viss grad sjå på som den «tekniske» delen av leseprosessen. Likevel skjer ikkje avkodinga

isolert utan påverknad frå det språklege aspektet i lesing. Avkodinga er sterkt relatert til handsaminga av språket sine fonologiske element. Barn si evne til å gjenkjenne, handsame og gjenkalle dei fonologiske elementa i språket, ser ut til å vere svært viktig for barna si lese- og skriveutvikling (Lyster, 2011). Når eit barn kan skilje ut lydar og identifisere dei og etterkvart setje dei saman til ord, går det føre seg ein parallell prosess der barnet er på søking etter meining. Det kan vere at barnet føregrip ordet etter ei delvis fonologisk omkoding og leitar etter meining i sitt leksikon, sitt språklager, ut i frå den delvise omkodinga. Nyare forskning viser nettopp at ordforrådet påverkar ordavkodinga (Lyster, 2011).

Figur 1 The Simple View of Reading

God

lytteforståing



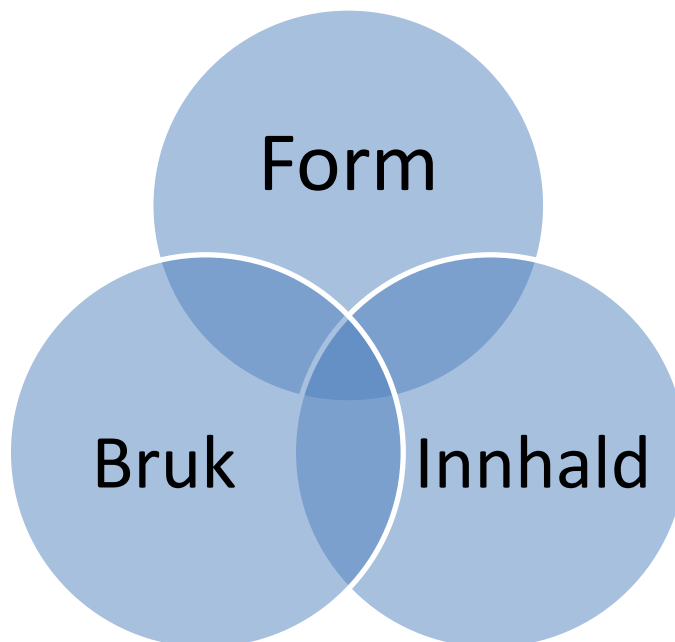
Basert på illustrasjonen til Catts & Kamhi (2005) i boka *Language and Reading Disabilities*.

The Simple Wiew of Reading syner oss fire grupper av lesarar basert på styrke og svakheit i ordavkoding/ordgjenkjenning og lytteforståing. Catts og Kahmi understrekar at lytteforståing refererer til språkforsåing, og at dette blir definert som evna til å forstå ord, setningar og tolke samtaler (Gough & Tunmer, 1986). Gode lesarar er kjenneteikna av gode ferdigheiter i ordavkoding og god lytteforståing. Dyslektikarar har problem med avkoding, men har til vanleg god lytteforståing. Nokre born avkodar korrekt, men slit med forståinga (spesifikke

forståingsvanskar), medan andre har problem med begge faktorane (blanda lesevanskar). Modellen understrekar eit viktig poeng; det må vere balanse i forholdet mellom avkoding og lytteforståing for at gode leseferdigheiter skal utvikle seg (Catts & Kamhi, 2005).

Rygvold (1993) utvidar dette synet med ein tredje faktor som er motivasjon, og viser til denne formelen når det gjeld lesing; lesing = avkoding x forståing x motivasjon. Vi kan ut i frå denne formelen seie at det å lese står på tre bein, fell eitt av beina vekk, så er det ikkje lesing. Vi kan avkode utan forståing, men då veit vi ikkje kva vi har lese. Lesing utan avkoding er heller ikkje lesing. Motivasjonen må vere tilstades som ei drivkraft, vi les dårlegare om vi ikkje er motivert for å lese.

Figur 2: Bloom & Lahey 1978



Talespråkleg ferdigheit har stor innverknad på tidleg innlæring og vidareutvikling av lesing og skriving. Språket har ei innhaldsside, ei formside og ei bruksside. Desse ulike sidene må samordnast for at språket skal kunne brukast både munnleg og skriftleg (Bloom & Lahey 1978). Språket si formside handlar om fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi handlar om korleis språklydar vert lagra og kombinert. Fonema/språklydane er dei minste meiningsskiljande delane i språket. Bokstavane representerar språklydar som gir signal om ein artikulasjonsbevegelse, som gjer oss i stand til å høyre skilnad på språklydane.

Kunnskapen om kva grafem som representerar kvart einskild fonem har avgjerande innverknad i den fyrste leseopplæringa. Det er ein av grunnpilarane i den alfabetiske

innsikten, og slik sett ein sentral ferdigheit for elevar som skal ta kartleggingsprøve i leseferdigheit i 2.klasse. Stavingar er også rekna som ei eining i dei fleste fonologiske teoriar. Alle norske ord består av eitt eller fleire stavingar. Stavingane er lettare å identifisere i ord enn fonema. Stavingane gjer til at vi har rytme i orda, dei kan både klappast, trommast, bankast og hoppast (Godøy & Monsrud, 2008). Kunnskap om dette er sentralt i leseutviklinga.

Morfema er språket sine minste meiningsbærande einingar. Morfologien handlar om korleis orda er bygd opp og korleis dei vert bøygd. Vi har rotmorfem, bøyingsmorfem og avledningsmorfem. Syntaksen har fokus på korleis fraser og setningar vert bygd opp. Semantikken handlar om språket si innhaldsside. Barn må både vite kva orda betyr og korleis dei blir brukt i forhold til kvarandre. Gode ferdigheiter i forhold til språket si formside er grunnleggande for ei rett og god forståing av språket sitt innhald. På den andre sida er ein god ord- og omgrepsforståing ein føresetnad for å meistre språket si formside. Dei to sidene av språket er tett samanfletta, og påverkar kvarandre gjensidig både i munnleg og skriftleg bruk. Normal språkutvikling er ein god interaksjon mellom innhald, form og bruk. Ein svikt i ein eller fleire av dei verkar negativt inn på budskapet som skal formidlast og bli forstått. Når vi skal lese må språket si form avkodast (lesast) eller innkodast (skrivast) rett, orda og setningane sitt innhald må bli forstått (Godøy & Monsrud, 2008). Desse to komponentane må samordnast for at lese- og skriveprosessen skal lukkast. Dette kan ein sjå i samanheng med Gough & Tunmer sin definisjon på lesing; lesing = avkoding x forståing, og The simple View of Reading ovanfor.

2.1.1 Leseutvikling

Her vil eg presentere ein modell som eg tykkjer gjev ei oversiktleg bilde av dei ulike stadia i leseutviklinga. Frost (2009) viser til denne modellen som er inspirert av Spear-Swerling og Stenberg (1994) «The road not taken» (Godøy & Monsrud, 2008). Modellen viser dei ulike utviklingsstega i leseutviklinga, og fortel oss kva som er forventa på dei ulike nivåa. Den seier oss også noko om kva som kan kjenneteikne elevar som sporar av leseutviklinga. Jo tidlegare avsporinga finn stad, jo større konsekvensar får det for leseutviklinga (Godøy & Monsrud, 2008). I mi oppgåve handlar det om leseutvikling i 2.klasse, og dei som kjem under kritisk grense i leseferdigheit. Her kan ein sjå parallellar mellom dei som sporar av tidleg i leseutviklinga si, og dei som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse. Derfor vil eg

vise mest merksemd til nett dei stega i utviklinga som dekkjer kompetansen til elevar i 2.klasse, anten dei er under, på eller rett over kritisk grense i leseferdigheit.

Ut i frå modellen ser vi at fyrste stadiet i leseutviklinga er barn si visuelle tolking av ord. Dei har enno ikkje etablert noko form for leseforståing, men kan kjenne att skriftbildet via heilskapen det er sett inn i og kontekstuell støtte. Til dømes kan dei sjå samanhengen mellom logoen «Tine» og «mjølk». Dette vert også kalla pseudolesing. Dette liknar på lesing fordi leseprosessen er gjennomført umiddelbart, og kan likne på ordbildelesing, men barnet har på dette stadiet ingen kjennskap til lesing enno. Om barnet får presentert ordet «Tine» skrive med andre typar bokstavar og tatt ut av kontekst, vil barnet ikkje kunne identifisere ordet. Slik sett er lesinga på dette stadiet basert på visuelle kjenneteikn, ikkje fonologiske delar (Frost, 2009). Denne visuelle prosesseringa er ein viktig innleiande aktivitet som barnet kan imponere omgjevnadane med. Vi ser dette stadiet i skriveutviklinga også, ved at barnet kan skrive namnet sitt. Det vert også kalla logografisk skriving (Frost, 2009). Om ein skal knyte dette til skuleløpet, vil det vel vere omtrent ved skulestart. Elevane kjem til skulen med svært ulike leseferdigheiter, eller kjennskap til bokstavar og eiga lesing, og ein skal vere budd på å ta i mot elevar som strekkjer seg over eit stort spekter i leseutviklinga. Det er svært avhengig av kva leseførebuande aktivitetar dei har fått tatt del i heime eller i barnehagen. For leseutviklinga startar her. Sjølv om ein finn store variasjonar i utviklinga, vil eg likevel seie at mi erfaring er at dei aller fleste kan skrive og kjenne att namnet sitt når dei tek til i første klasse, og har etablert dette stadiet når dei kjem til skulen.

Ei avsporing her ser ein ved svakt fonologisk medvit og vanskar med å koble bokstav – lyd, noko som karakteriserer barn som heng igjen i ein ikkje alfabetisk lesemane. Dei skjønner ikkje at det er lydane til bokstavane vi brukar når vi les og ikkje namna til bokstavane. Dei les ved hjelp av visuelle haldepunkt som teikningar, logoar, bilder, bokstavform og lengde på orda. Dei hugsar desse visuelle uttrykka og kan dei utanav. Barnet trur gjerne sjølv at dette er å lese, dei heng altså fast i ei ikkje alfabetisk lesing, medan medelevane har starta koplinga bokstav – lyd. Om ein finn elevar i denne kategorien etter kartlegginga, vil det vere alvorleg.

Frå dette til neste stadiet, handlar det om å kunne identifisere enkelt bokstavar og lydar, kunne skilje ut første lyd i namnet sitt til dømes. Det blir den fyrste linken mellom skriftbilde til lydbilde, og den alfabetiske fasen. Barnet ser samanhengen mellom det talte ord sin struktur og det dei finn i skrift. Forståinga av at symbol i skrift kan representerast med lydar er i ferd med å etablere seg. Handsaminga av desse symbola er nært knytt til både avkodingsferdigheit

og forståing. Så fylgjer eit stabilt forhold der bokstavsymbola blir knytt til faste lydar. Den fonologiske ordlesingsstrategien er etablert (Frost, 2009). Barnet gjer ei omsetting av bokstavane til lydar og arbeider slik sett med fonologisk prosessering i ein overgangsfase til orda kan bli kjent igjen direkte (Frost, 2001). Dette er ein tidkrevjande prosess. Gjennom aktiv bruk av språket knyter barnet etter kvart semantisk forståing til orda (Frost, 2009). Bokstavane blir funksjonelle når dei kan knytast til språk, og det kan dei normalt når barnet har høgt språkleg medvit. Slik sett blir høg språkleg medvit ei sikring av eit godt grep om bokstavane. Når denne grunnleggande ferdigheita er etablert, vil barnet gradvis utvikle ein fonologisk lesestrategi (Frost, 2009).

Strategien blir fyrst problematisk når dette held fram å vere ein hovudstrategi og eleven ikkje kjem seg vidare til ei fullstendig fonologisk avkodning eller kontrollert ordgjenkjenning (Godøy & Monsrud, 2008). Dei barna som skulle streve med dette og ikkje klarar å tileigne seg den fonologiske prosesseringa, vil halde fram med å bruke visuelle strategiar som hovudstrategi. Dette fører til at ved lesing vil barnet prøve å hugse ordbilde og vise leseferdigheit ved å sjå kvart ord som ein sjølvstendig logo, og gjengi det meiningsinnhaldet som dei har knytt til ordet frå før. Dette vil vere ein avsporing i leseutviklinga, ettersom denne aktiviteten ikkje inneber fonologisk avkodning vil den heller ikkje føre til utvikling i leseferdigheit (Frost, 2009). Dette verkar negativt inn på motivasjonen til eleven, og ein kan her sjå ein Matteus-effekt alt på dette stadiet. Stanovich har brukt omgrepet Matteus-effekten for å skildre dei negative konsekvensane som er knytt til ei avsporing i leseutviklinga. Omgrepet er inspirert av bibelen og evangeliet etter Matteus og handlar om at den rike blir rikare, medan den fattige blir fattigare. Stanovich hevdar at faktorar som låge forventningar, begrensa erfaringar med lesing og dårleg motivasjon gjer at borna blir fanga i ei negativ utvikling som endar i ein nedadgåande spiral som gjer borna «fattigare» i lesekunsten, medan dei flinke blir rikare (Catts & Kamhi, 2005). Stagnasjon på dette stadiet er ikkje vanleg.

For at lesinga skal bli meir effektiv og nyttig for barnet, er overgangen frå fonologisk til ortografisk strategi viktig. I normal leseutvikling vil denne utviklinga gå gradvis. Her effektiviserast dei fonologiske strategiane, der ein partiell avkodning inngår som ein del av strategien mot ei stadig meir ortografisk avkodning. Når eleven støytar på nye eller vanskelege ord, støttar han seg til fonologisk avkodning. Her er det svært nyttig å jobbe med repetert lesing og at lesetekstane er tilpassa eleven sitt nivå, især i den første leseopplæringa (Frost, 2009). Etter kvart vil lesinga bli meir rasjonell, og eleven får meir ordinnsikt som igjen fører til

raskare gjenkjenning av ord. No er eleven på veg vidare. Nye ortografiske strategiar blir utvikla parallelt med mykje lesing og at eleven blir meir sikker i ordavkodinga si. Eleven kjenner att orddelar som forstavingar, endingar og ordstammar, og tek i bruk denne kunnskapen i lesinga si og får stadig automatisert fleire og meir komplekse ord. Samstundes som eleven les ortografisk, oppfattar han også informasjonen som ligg i orda eller orddelane, slik at lesinga blir meir effektiv og lesefarten skyt fart (Frost, 2009). Skiljet mellom kontrollert ordgjenkjenning og ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle haldepunkt er radikalt, og inneber at barnet har «knekt koden», og har forstått det alfabetiske systemet. Her ynskjer vi at elevar i 1.-2.klasse skal vere.

Avsporinga i overgangen mellom fonologisk strategi til mest å bruke ortografiske strategiar, består i at den fonologiske prosesseringa ikkje blir nok stabil og sikker. Elevar som slit med dette og sit fast her, og som ynskjer å få tak i teksten sitt innhald, kompenserer for sin manglande kunnskap, ved å ta i bruk hukommelse av ordbildet og støttar seg overdriven til bilde. Ved å kompensere slik, når kanskje eleven inn til teksten sitt innhald, men det vil vere ei avsporing i leseutviklinga sidan han ikkje får gjort noko med si manglande fonologiske sikkerheit. Eleven kan klare seg ei stund med denne kompensatoriske strategien, men vil etter kvart komme til kort. Tekstane si vanskegrad aukar i takt med klassen si utvikling, og eleven si handtering av lesinga vil føre til frustrasjon. For å hjelpe eleven på sporet igjen, vil det hjelpe å lære eleven ei meir omstendeleg lesing, der all informasjon vert samla inn og handsama under lesinga. I tillegg vil det hjelpe å vise eleven korleis ord er bygt opp, og syne han mønster i ord. Dette blir ei todelt undervisning som handlar om automatisering av det han meistrar, og ei utviding av ordkunnskapen (Frost, 2009).

Det er vel dokumentert at mange barn med lese- og skrivevanskar har problem med å identifisere og dra nytte av større fonologiske einingar når dei skal lese eller skrive. Dermed stagnerer dei på eit tidleg fonologisk nivå i utviklinga, der det å omkode ein og ein bokstav eller eitt og eitt fonem om gongen ikkje er uvanleg (Lesesenteret, 2009). I denne fasen kan fokus på lesefart vere nyttig. Når eleven ikkje lykkast i å automatisere ein elles sikker lesemåte, fører dette til langsam og omstendeleg lesing. Forståinga kan vere god, men når tekstane blir vanskelegare aukar gjerne frustrasjonen. Det blir for krevjande å halde styr på innhaldet og samtidig avkode ein vanskeleg og lang tekst frå start til slutt. Her kan det vere fruktbart med gjenteken lesing av tekstar som ligg på eleven sitt meistringsnivå. Det vil seie at om lag 90% av orda i teksten kan eleven avkode direkte. I tillegg vil det vere til stor hjelp om

ein har fokus på innhaldet i teksten under handsaminga av den. Ein kan leite etter nøkkelord og meiningsberande delar av teksten, som vert gått igjennom på førehand. Slik kan ein aktivisere forkunnskapar og knyte det til det nye i teksten (Frost, 2009).

Ved dette utviklingssteget i leseutviklinga, vil mange elevar kunne spore av. Av dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, er mine vurderingar at mange sit fast her. Ein vanske på dette området vil bli avdekt i kartleggingsprøvene sine delar som testar fonologisk bevissthet, fonologisk analyseferdigheit og fonologisk synteseferdighet (delprøve 4, 5, 6, 7, 8 og 9). Elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, vil ha vanskar på desse delprøvene.

Slik eg ser det er vi no ved eit skilje i leseutviklinga i høve til dei klassestega denne oppgåva handlar om, og dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit. Min påstand er at dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, ikkje er kommen lenger i leseutviklinga si enn her. Vidare i utviklinga handlar det om automatiserte kunnskapar, leseflyt og fart, noko dei under kritisk grense slit med.

Automatisering er eit nøkkelord i arbeidet med leseutvikling. Ved hjelp av repetert lesing, les ein etter kvart raskt og sikkert. Ein kan sjå at ord vert lest ortografisk, og ein er over i neste nivå i leseutviklinga, som er automatisk ordgjenkjenning. Ved ei stadig sikrare fonologisk avkodning og samstundes at kunnskapen om ordsamansetjing og stavemønster byggjer seg opp, aukar lesefarten og sikkerheita i lesinga, slik at nye ord fortløpande vert automatisert. På mellomsteget har normallesaren eit stort forråd av automatiserte ord, lesinga har skifta gir, og flyt lett. Ein automatisert ferdigheit kan ein bruke utan at den i seg sjølv krev merksemd. Når automatisert ordgjenkjenning er etablert, blir fonologisk og ortografisk lesestrategi brukt om ein anna etter behov (Godøy & Monsrud, 2008).

Dei forseinka lesarane på dette nivået i utviklinga finn vi vanlegvis på mellomsteget, dei har streva meir og brukt lenger tid enn normallesaren til å oppnå automatisk ordgjenkjenning. Medan elevane med normal leseutvikling har tileigna seg ulike og meir avanserte lesestrategiar både til å lese og til å forstå det dei les, har dei forseinka lesarane brukt tida til å få leseprosessen automatisert. Dermed er dei forseinka i høve til å kunne gjere seg nytte av meir avanserte strategiar. Noko som i tillegg hemmar dei, er lite leseerfaring. Medan normallesarane har lese mykje og avanserar i strategiar, har den forseinka lesaren mindre leseerfaring og manglar på den måten verdifull lesetrening. (jmf. Matteus-effekten). Kanskje

dei i tillegg kjenner på at dei har mislukkast, og at det blir stilt lågare forventningar til dei enn andre, dette vil også kunne påverke leseutviklinga deira negativt (Godøy & Monsrud, 2008).

På neste nivå i utviklinga er leseforståelsen sentral, og dei har blitt strategiske lesarar. Dei lærer å forhalde seg til ulike teksttypar, og dei mest elementære strategiane for leseforståing blir lært. Orgjenkjenning meistrar dei godt, og lesinga blir brukt til innhenting av kunnskap og informasjon. Lesaren kan overvake si eiga lesing, han kan forstå, styre og overvaka si eiga lesing og læring. Han veit korleis han skal forholde seg til ulike tekstar og lesestoff (Godøy & Monsrud, 2008).

Lesarar som er suboptimale har tileigna seg automatisk ordgjenkjenning og nokre strategiar for forståing, men kjem likevel til kort i høve god strategisk leseforståing. Dei har ingen vanskar med avkodinga, og kjem på den måten ikkje under den elevgruppa vi seier har lesevanskar. Men dei er suboptimale lesarar i høve leseforståinga. Den suboptimale lesaren kjem først til syne seint i skuleløpet, først i ungdomsskulen eller vidaregåande skule (Godøy & Monsrud, 2008).

Det høgaste nivået i leseutviklinga er avansert lesar. Då har ein høgt utvikla strategiar for forståing som igjen er avhengig av god automatisk ordgjenkjenning. Lesaren er innsiktsfull, analytisk og reflektert i høve til det han les. Dette er ikkje eit nivå som er endeleg, men ein leseferdigheit som held fram med å utvikle seg gjennom heile livet om den blir brukt, utfordra og jobba med (Godøy & Monsrud, 2008). Dei siste nivåa i leseutviklinga er uaktuelle for elevar i 2.klasse, og kjem såleis utanom fagfeltet som eg tek føre meg i problemstillinga.

Felles for alle nivåa i leseutviklinga er at det er ingen fast stoppestad i utviklinga. Same kva evne du har eller kva miljø du kjem i frå, kan du stadig avansere og komme vidare i leseutviklinga di. Men det krev gjerne rettleiing og eigeninnsats. Uansett kvar vi er i vår leseutvikling, kan vi stadig bli betre lesarar ved at vi les, utfordrar oss sjølve og jobbar med den (Spear Swerling & Stenberg 1998). Eg ser på det som svært viktig at lærarar kjenner normalutvikling i leseferdigheit for å kunne identifisere elevar som har spora av. Kunnskap og kartlegging skal vere tilstrekkeleg for å kunne avdekke ein eller fleire elevar som treng hjelp vidare og til å komme på sporet igjen.

2.1.2 Lesevanskar

Det er rapportert at omlag 20 % av elevane har lese- og skrivevanskar (Shaywitz, 2003). Av desse reknar ein med at 3-6 % har dysleksi (Catts & Kamhi, 2005). Dette er ei ueinsarta gruppe som rommar elevar med svært ulike intellektuelle føresetnadar, erfaringsbakgrunn, oppvekstvilkår og temperament. Det dei har til felles er at dei i kortare eller lengre periodar treng ekstra rettleiing og hjelp for å kunne tileigne seg hensiktsmessig leseferdigheit (Knivsberg & Heber, 2009). Dette kan ein relatere til kartleggingsprøvene i leseferdigheit, der kritisk grense på kvar delprøve er sett ved 20 % av dei svakaste lesarane, denne grensa er sett ut i frå statistiske vurderingar.

Av dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i andre klasse, kan vi fastslå at dei av ein eller annan grunn har vanskar på eitt eller fleire område i det kartlegginga tek føre seg. Vi kan ikkje på bakgrunn av eit slikt resultat setje noko diagnose, og eg ville vere forsiktig med å bruke omgrep som lesevanske kunn bassert på ei kartlegging. Like fullt vil det vere elevar med slike vanskar i denne gruppa elevar, men for å fastslå det med sikkerheit krev det ytterlegare observasjon, kartlegging og testing.

Når ein skal prøve å definere kva som kjenneteiknar det å ha lesevanskar, ser ein at det let seg vanskeleg fange i ein definisjon. Fleire forskartradisjonar er engasjerte i dette fagfeltet, og forklaringsfaktorane ber preg av desse forskarane sine ulike fokus (Catts & Kamhi, 2005). Desse leirane har ulik teoretisk tilnærming og kunnskap som påverkar måten dei tenkjer og definere lesevanskar. I Catts og Kamhi brukar dei eksklusjonskriterie for å definere dysleksi, som ein kan seie er ein spesifikk lesevanske. Dei seier at det handlar om dysleksi når vansken med lesing ikkje skuldast; mangelfull opplæring, dårlege evner/IQ, dårleg hørsel, dårleg syn, emosjonelle forstyrringar eller hjerneskade (Catts & Kamhi, 2005).

Solveig Alma Lyster forklarar vansken med lesing og skriving som noko som er knytt til ein «ibuande» faktor i barnet. Individualpsykologiske orienterte studiar, som har vore dominert av ein medisinsk tradisjon, har avdekt ulike kognitive og perseptuelle handsamingsvanskar hos barn med lese- og skrivevanskar. Desse vanskane kan i nokre tilfelle skuldast ein generell kognitiv seinmodning eller utviklingssvikt som fører til at ein elev får vanskar på mange utviklingsområde. I andre tilfelle kan vansken relaterast til problem innanfor meir avgrensa kognitive områder, dette handlar ofte om spesifikke vanskar. Eleven si utvikling på eitt område, til dømes lesing, er i utakt med eleven si utvikling på andre områder (Lyster, 2011).

Det viser seg at ein bakanforliggende faktor hos nokre barn kan vere avgrensingar i minnefunksjon som kan manifestere seg i ein lesevanske. Det same ser ein hjå barn med språkvanskar. Forskingslitteraturen om språkvanskar brukar ulike omgrep om vansken. Nokre forskarar antar at vansken skyldast generelle avgrensingar i kapasiteten til informasjonshandsaming. Andre antar at det dreiar seg om spesifikke avgrensingar knytt til fonologisk minne. Andre igjen hevdar at disse barna har avgrensingar i kapasiteten til auditiv diskriminering. Uansett korleis ein forklarar vansken så har avgrensingar i minnefunksjon innverknad på leseprosessen. Minnefunksjonen er viktig for å kunne hugse teikn i ei ordna rekkjefylgje og halde dei fast i merksemda. Avgrensingar i evna til å hugse ei rekkje bokstavar lenge nok til at dei kan bli omkoda til ord, vil derfor virke negativt inn på leseinnlæringa. Desse avgrensingar kan også føre til at elevar får problem både med avkoding og med automatisering av leseprosessen. Lagring og framkalling kan også vere vanskeleg. Elevane treng fleire repetisjonar, og dei treng å lære gode strategiar både for avkoding og lagringa av kunnskap slik at ferdigheiter og kunnskap skal feste seg (Godøy & Monsrud, 2008).

Det er vanleg å snakke om lese- og skrivevanskar når eit barn ikkje lærer å lese og skrive under opplæringa, og/eller dersom utviklinga går seint og/eller stagnerar. Vanskane kan vise seg i forbindelse med bokstavinnlæringa, ved at det er vanskeleg å lære bokstavane, skilje dei frå kvarandre, hugse bokstavnamn og bokstavlydar eller formene til bokstavane. For einskilde kan det også vere vanskeleg å lære det alfabetiske prinsippet (å knekke koden), det vil seie å forstå at bokstavane representerar språklydar i talte ord og at dei må trekkjast saman for å lese ordet. Dette er svært viktig kunnskap for å kunne lære å lese og skrive.

Ein lesevanske kan gjere seg gjeldande på ulike måtar der eleven har problem (Lesesenteret, 2011):

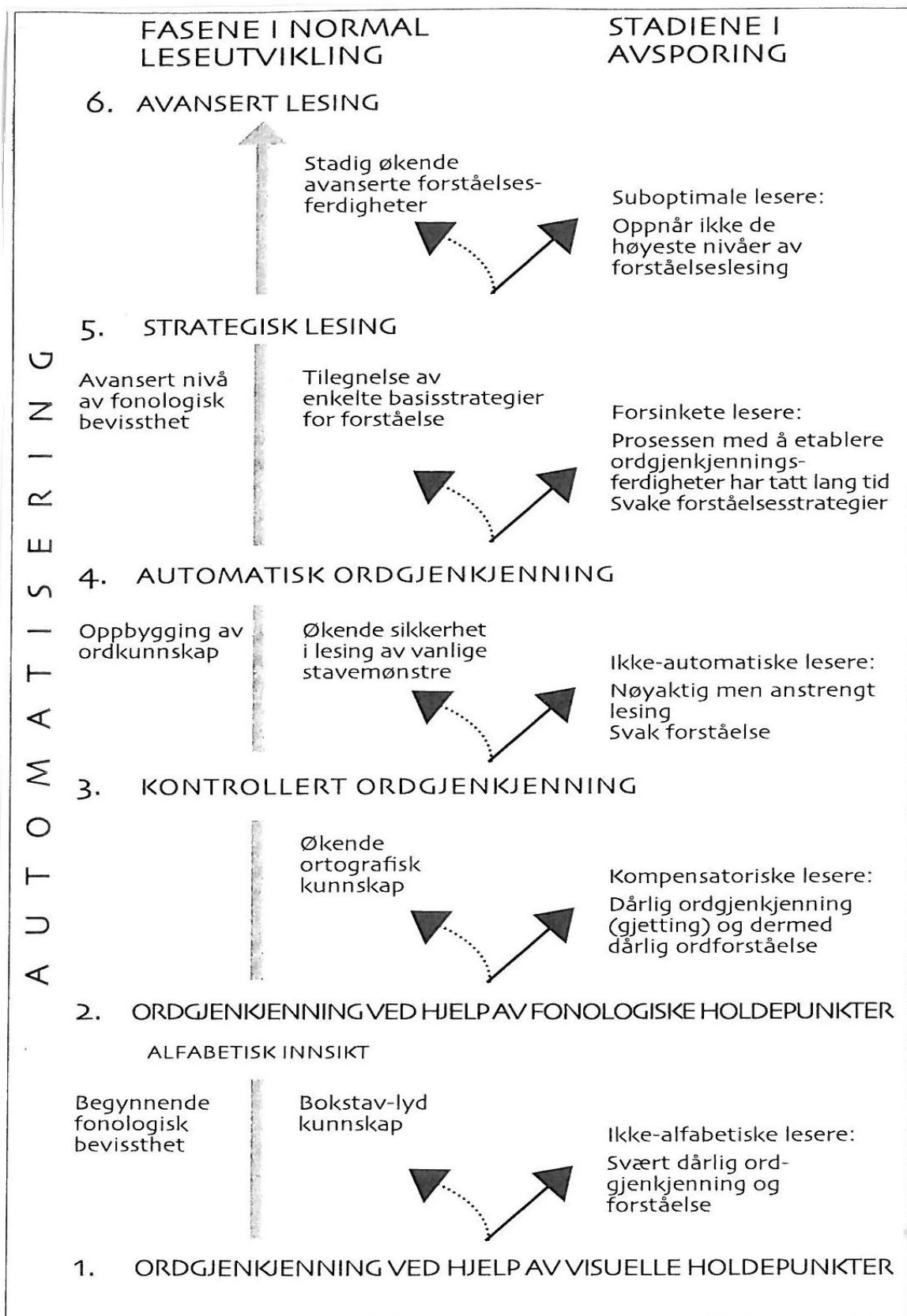
- Strevar med ordlesing
- Les mykje feil
- Gjettar
- Les svært seint
- Les monotont og teknisk

- Held fram å lese ord som går igjen i teksten, som om dei er nye
- Lesing og trening har ikkje særleg effekt
- Utviklinga går svært seint eller stagnerar
- Vanskar med å forstå både ord, setningar, innhald og samanhengar i teksten

Desse kjenneteikna er spesielt tydelege ved lesing av ukjente tekstar. Elevar som strevar med lesinga oppnår ofte ikkje å lese flytande og samstundes kunne variere lese måte og lese fart etter behov. Derfor blir det vanskeleg å få med seg innhaldet i det dei les. Utbytte av lesinga, leseopplevinga og lesegleda blir gjerne mindre fordi elevar med lesevanskar ofte har meir enn nok med å konsentrere seg om sjølve avkodinga (Lesesenteret, 2011).

Dette er delferdigheiter som kartleggingsprøvene i leseferdigheit i 2.klasse tek føre seg, og slik sett kan kartleggingsprøvene tene som eit godt hjelpemiddel når ein mistenkjer lesevanskar hjå elevar. Men eg vil igjen understreke at den kan brukast berre for å styrkje eller avkrefte ein mistanke, ikkje for å slå fast ein lesevanske. Til det trengst det grundigare testing, observasjon og utreiing over tid.

Modellen «The road not taken» av Spear-Swerling og Stenberg (1994) under syner dei ulike nivåa i leseutviklinga og seier oss noko om kva vi skal forvente på kvart nivå. Den seier også noko om kva som kjenneteiknar dei borna som sporar av frå ei god leseutvikling. Stega til venstre i modellen er den normale leseutviklinga som alle born må igjennom for å bli gode lesarar. Overgangane mellom utviklingsstega skjer meir eller mindre gradvis. Avsporingane finn ein til høgre i modellen og dei kan inntreffe på alle nivå i utviklinga. Når ein lærar har oppdaga ei avsporing, gjeld det å hjelpe eleven inn att på rett veg så snart som mogleg.



Figur 3: «The road not taken», Spear-Swerling og Stenberg (1994)

2.2 Kvifor kartlegge?

I eit overordna perspektiv kan ein seie at ulike typar kartlegging, i mange tilfelle, inngår i skulen sitt arbeid med å dokumentere læring. Skulen skal jammleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skuleeigar har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadane (Opplæringslova § 2-1). Vidare kjenner eg til at skular brukar kartleggingsprøver aktivt i sine handlingsplanar og målsetjingar, slik sett tener kartleggingsprøvene både til dokumentasjon og inngår i skulen sin framtidsretta handlingsplan.

Handlingsplanar for kommunen brukar også desse kartleggingsprøvene aktivt. Når eit resultat for ein skule føreligg, vert dette resultatet drøfta av kommunalsjefen og rektorane, der dei samanliknar resultata skulane i mellom. Ei slik samanlikning skal tene til å gjere skulane betre i leseopplæringa, og til å kunne lære av kvarandre. På dette nivået vert det ikkje teke omsyn til einskildelevar, og i liten grad andre rammefaktorar som både lærarane og elevane lyt forhalde seg til. I denne samanheng er det statistikk, søyler og tal ein studerer.

I eit lærarperspektiv kan kartleggingsprøver seie oss noko om nivået til klassen i til dømes leseferdigheit, samstundes som ein kan få peikepinnar på kva elevar som strevar med å henge med i leseutviklinga slik den normalt skal utvikle seg. Målet med kartlegginga blir då som ei hjelp for læraren til å fylgje med utviklinga i leseprestasjonar i klassen. Gjennom systematisk kartlegging kan læraren få bekrefta eller korrigert sitt eige bilde av einskildelevar, noko som ein elles byggjer på ei skjønsmessig vurdering (Kulbrandstad, 2003).

Det å kartlegge tener som ei kvalitetssikring for å sjekke kvar den einskilde eleven er i si leseutvikling. Det er nyttig arbeid og skulen bør ha rutinar på å kartlegge lese- og skriveferdigheitene til elevane. Å opprette slike rutinar vil for mange elevar kanskje vere unødvendig, men for nokre vil det vere viktig å avdekke risikofaktorar før vanskaner blir for store. Når du kartlegg er det ikkje berre viktig å finne ut kva eleven ikkje kan, men også sjå kva eleven meistrar og kvar dei er komne i si utvikling. Har læraren innsikt i dette, vil han lettare kunne legge opp ei undervisning som støttar eleven si leseutvikling mot eit høgare utviklingsnivå, og vil vere ei hjelp for den vidare utviklinga (Lyster, 2011).

Når ein planlegg undervisninga for elevar med lærevanskar, er det lett å tenkje at ein lyt senke krava slik at elevane kan nå måla og oppleve meistring. Men ein skal tvert i mot oppretthalde krava til eleven sin eigeninnsats, på den måten blir eleven ein aktør og ansvarleg for si eiga læring, noko som er ein føresetnad for at læring skal skje. Læraren må i tillegg ha stort fokus på evaluering, slik at ein sikrar at undervisninga faktisk skapar endring og at eleven opplever meistring (Frost, 2009).

Med ei slik grunngeving er det vanskeleg å sjå at kartlegging ikkje er bra, men likevel skal ein utvise ein sunn skepsis til kartlegging. Om ein lærar har god innsikt i normal leseutvikling, så veit ein at born utviklar seg i ulikt tempo. Nokre elevar kan ein vere i tvil om, med omsyn til om dei utviklar seg tilfredsstillande. Kanskje kan elevar oppleve kartlegging som frustrerande, og då spesielt dei som strevar. Det verkar demotiverande og elevane får berre ei stadfesting på at dei ikkje meistrar. Testsituasjonen kan vere kunstig og lausreven frå den røyndommen elevane vanlegvis kjenner, og dette kan sjølvsagt påverke utfallet. Eit testresultat er eit produkt av ein prestasjon der og då, så lyt ein i tolkinga kalkulere med utanom liggande forhold som kan ha virka inn på prestasjonen. Til dømes dagsforma til elevane, ro under kartlegginga, læraren si undervisning og liknande, alt dette er faktorar som spelar inn. Eit testresultat er hypotesedannande, og kan tene som eit grunnlag for vidare arbeid med å tilpasse undervisninga til nett den eleven eller gruppa (Traavik, 2003). Så skal ein merke seg at fagplanen i norsk for 2.klasse gjev læraren stor fridom med omsyn til progresjon i leseopplæringa. Resultata frå skule til skule kan derfor variere ut i frå kva ein har valt å prioritere i fagplanen i høve til progresjon (Engen & Solheim, 2003).

2.2.1 Nasjonale prøver og ekstern kartlegging

Resultat frå internasjonale og nasjonale studiar og kartleggingar om lesekompetanse og leseferdigheit låg til grunn for strategiplanen *Gi rom for lesing!* i 2003. PISA-undersøkingar frå 2000 og 2003 (15-åringar) og PIRLS-undersøkingar frå 2001 (10-åringar) synte at det var store forskjellar i leseferdigheit og læringsresultat blant elevane i norsk grunnskule. Ein relativt stor del av elevane hadde ikkje gode nok leseferdigheitar (Utdanningsdirektoratet, 2007). Gledelig nok har dette snudd til PISA-undersøkinga i 2009. Sidan undersøkinga i 2006 har norske elevar på 10.årssteg hatt framgang i alle tre fagområde. Framgangen var betydeleg i lesing, og undersøkinga viser at norske elevar les no betre enn OECD-gjennomsnittet. I høve til andre land i Norden, ligg Noreg no på andreplass, etter Finland. Kristin Halvorsen forklarar

dette mellom anna, med ei tettare oppfølging av kommunane, betre leiing og meir rettleiing. I tillegg trekkjer ho fram ei sterkare bevisstheit om å sjekke resultatane av opplæringa gjennom nasjonale prøver og kartleggingsprøver og tilbakemeldingar til elevane som sterkt medverkande til at trenden har snudd (Kunnskapsdepartementet, regjeringen.no, 2010).

Strategiplanen *Gi rom for lesing!* har hatt eit nasjonalt fokus på lesing sidan 2003. Kunnskapsløftet gir lesing brei plass som grunnleggjande ferdigheit og er grunnlaget for arbeidet i skulen med lesing framover. På ulike måtar og i varierende grad er lesing også forankra i andre nasjonale satsingar og strategiar. I St.meld. nr. 16 (2006-2007)... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, er språkutvikling hos barn i førskulealder eit sentralt tema. God stimulering og oppfølging startar tidleg og må fylgjast opp gjennom heile skuletida. Dette er i tillegg eit viktig ledd i sosial utjamning. I det nasjonale satsingsarbeidet er kartleggingsprøver i leseferdigheit sentrale. Nasjonale prøver og kartleggingsprøver skal vidareutviklast for å avdekkje vanskar tidleg, og regjeringa vurderer tettare kopling mellom resultat og skuleeigar sitt ansvar for oppfølging (Kunnskapsdepartementet, regjeringen.no, 2006)

Nasjonale prøver vert gitt til alle elevar på eit gitt klassesteg på ei bestemt tid av året. Desse eksterne prøvene har til hovudsiktemål å kontrollere effekt. Dei kartlegg læringsutbytte til elevane over ein lang periode, det vil seie eitt eller fleire år (Frost J. 2009). Det finst fleire typar nasjonale kartleggingsprøver, som tek føre seg ulike fag og som er obligatoriske på ulike årssteg gjennom skuleløpet. Mitt forskingsarbeid handlar om kartleggingsprøver i leseferdigheit i 2.klasse, desse er obligatoriske og nasjonale, og eg vel i det vidare å gjere greie for desse prøvene.

2.2.2 Kartleggingsprøver i leseferdigheit i 2.klasse

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Lesesenteret, har på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet utarbeidd kartleggingsprøver i lesing. For at born skal lære å lese og skrive, må dei tileigne seg fleire grunnleggjande delferdigheiter. Ved hjelp av Kartleggingsprøver i leseferdigheit i 2.klasse, kan læraren kontrollere dei mest sentrale av desse delferdigheitene. Prøvene er standardiserte, det vil seie at at ein i statistisk samanheng set vilkår for gjennomføring av prøvene. Prøvestituasjon og gjennomføring skal vere så lik som mogleg for alle elevar. Det følgjer instruksjonar med for gjennomføring og

prøvetidspunkt er fastsett. Ei slik prøve let seg ikkje heilt og fullt standardisere, sjølvst sagt spelar ytre faktorar inn på elevar sin prestasjon, det kan ein ikkje unngå (Lesesenteret, 2009).

Prøvene er normerte, det vil seie at ein kan seie noko om kva dei ulike resultatane inneber. Norma, kritisk grense, er på den enkelte delprøve sett ut frå statistiske vurderingar. Kritisk grense på dei fleste delprøvene er sett ved omlag 20 % av dei svakaste lesarane på 2.årsteg. Dette vil seie at det er grunn til å sjå nærmare på ein elev som kjem under denne grensa. I tillegg er det oppgitt ein konfidensintervall rundt den kritiske grensa, noko som gjer det mogleg å ikkje berre fastsetje den kritiske grensa, men ein kan også finne eit sannsynleg intervall rundt desse. Konfidensintervallet angir resultatet med 95% sikkerheit. Dette fører til at dersom ein elev ligg over kritisk grense, men innanfor konfidensintervallet, så er dette ein elev ein skal sjå nærmare på også (Lesesenteret, 2009).

I arbeidet med å revidere prøvene, har det vore viktig å tilpasse dei til Kunnskapsløftet, samstundes som ein har ynskt å halde fast på dei gode pedagogiske og faglege tradisjonane som desse prøvene representerar. Særskilt på dei lågaste årsstega må kartleggingsprøvene sikre at viktige delferdigheitane som forskning har peika på som nødvendig å meistre for å bli gode lesarar, er på plass. Utfordringa i revisjonsarbeidet har vore å lage gode delprøver som fangar opp nivået til elevane på desse delferdigheitene, samstundes som prøvene skal relaterast til relativt vide og generelle målformuleringar i læreplanen (Lesesenteret, 2009).

Ferdigheitane som kartleggingsprøvene måler gjennom ni delprøver er; fonemisk bevisstheit, grafemisk bevisstheit, morfemisk og ortografisk bevisstheit, omkodingsferdigheit, fonologisk analyseferdigheit, fonologisk synteseferdigheit, ferdigheit i automatisert ordgjenkjenning, ordforståing, setningsforståing og skrivemotorisk ferdigheit.

Kartleggingsprøvene er laga slik at dei skal kartlegge elevane sine ferdigheitane i lesing, og skal bidra til at læraren skal kunne tilpasse opplæringa til den enkelte eleven. Lesesenteret får mange tilbakemeldingar som tyder på at kartleggingsprøvene blir brukt til å rangere skular og kommunar etter kvalitet, og blir gjennomført på ein måte som mellom anna gjev kunstig gode resultat. Ragnar Gees Solheim og Liv Engen ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, er kritiske til denne bruken av prøvene, og peikar på at prøvene ikkje er laga for å måle kvaliteten av skular eller undervisning, og slett ikkje for å kunne rangere skular. Om ein skule har større prosentandel enn 20 % under kritisk grense, har denne skulen fleire svake lesarar enn ein kanskje kunne forvente, men resultatet seier likevel ikkje noko om kor store

problem desse elevane har. Derfor kan ein ikkje ut i frå ei slik måling, seie noko om kva skule som har dei svakaste lesarane (Engen & Solheim, 2003). Skular som er på toppen av slike målingar – akkurat dette året – har mange elevar med eit godt utgangspunkt for leseopplæring, dette kan dei ha sjølv om skulen nødvendigvis ikkje har eit godt tak på leseopplæringa.

Vidare er Solheim kritisk til at elevar puggar spesifikt til desse prøvene. Verdifull informasjon om elevane sine sterke og svake sider går tapt, og i tillegg mister skulen eit verdifullt verkty til å kunne sikre kvaliteten på leseopplæringa. Engen & Solheim hevdar at denne praksisen øydelegg for innsamling av data til forskingsføremål, og seier det ikkje gjev eit rett bilete av leseferdigheita. Samstundes er det ein fare for at einskildelevar som har – eller står i fare for å utvikle lesevanskar, ikkje blir oppdaga tidsnok til å kunne setje dei på rett spor (Engen & Solheim, 2003). Trass i dette får lesesenteret tilbakemeldingar om at prøvene er nyttige verkty for lærarar, men understrekar sterkt at fokuset skal vere på å kartlegge leseferdigheita til einskildelevar for å kunne hjelpe dei vidare, ikkje for å rangere klassar eller skular, og slett ikkje som eit måleinstrument på kvaliteten på skulen eller kommunen (Vedvik, 2012).

Dette opptek meg litt, fordi eg trur desse to ankepunktta som Engen & Solheim her set søkelys på, heng saman. Det sterke fokuset på resultat både på skule- og kommune nivå, gjer noko med læraren si innstilling til prøvene. Eg trur det ligg ei frykt hjå lærarane om at det i klassen skal vere mange elevar under kritisk grense, fordi dei veit at dei som lærarar blir ansvarleggjorde og får eit forklaringsansvar ovanfor resultatet. Kanskje dei til og med blir samanlikna med fjorårets 2.klasse, eller 2.klassar ved andre skular i kommunen. Ingen lærarar ynskjer eit negativt fokus på sitt arbeid. Med dette som bakteppe trur eg det kan førekomme førebuing til prøver. Sjølv om dette er omstridt, ser eg at det kan slå ut uheldig, men likevel ser eg fordel med at elevane kan øve seg i sjølve prøveforma. Ei heilt ukjent oppgåveform kan føre til at elevane ikkje får vist sin kunnskap i den delferdigheiten det handlar om. Denne førebuinga handlar sjølvsagt ikkje om øving i den aktuelle prøva, men i oppgåver som liknar og tek føre seg den aktuelle ferdigheita. Ei ukjent prøveform kan føre til at elevane ikkje får synt sin kunnskap.

2.2.3 Interne prøver

Ei god leseutvikling føreset at eleven lukkast i den grunnleggande opplæringa i lesing. Læraren som skal guide elevane gjennom utviklinga, treng innsikt i heile breidda av

aktivitetar, metodar og materiell som er tilgjengeleg. Då kan han lettare finne ein metode eller tilnærming som passar for elevar som har komme ulikt i si læring. Elevar si leseutvikling innanfor ei klasse, kan du finne på eit vidt spekter når det gjeld leseferdigheit. For å finne elevane der dei er krev det kartlegging. Ovanfor har eg gjort greie for dei landsdekkande nasjonale prøvene, som testar ferdigheiter over ein lang periode. Dette er eit godt verkty, men ikkje tilstrekkeleg slik eg ser det. I tillegg treng læraren ein type prøver som måler utbytte av det som nettopp har vore arbeidd med. Nokre læreverk har slike interne prøver, men for det meste må læraren sjølv utarbeide interne prøver. Det kallast curriculumbasert kartlegging (Frost, 2009). Alle mine informantar høyrer elevane i leseleksa og brukar vekeprøver, med vekeord og diktat, aktivt i si undervisning og vurdering.

Eg vel her å gå nærmare inn på kartleggingsverktøyet LUS (leseutviklingsskjema) fordi det kan samanliknast med Spear-Swerling & Sternberg 1998 «The road not Taken». LUS er konkret og eit mykje brukt kartleggingsverktø som handlar om leseutvikling på eit heilt konkret plan. I Spear-Swerling & Stenberg sin modell er det 6 nivå, medan det i LUS er 19 nivå. Derfor kan ein kanskje seie at LUS er eit meir anvendelig verkty for å rettleie og gje god opplæring til elevar, fordi den bryt ned utviklinga i 19 nivå. LUS er eit leseutviklingsprogram for den første leseopplæringa i skulen og kan leggst til grunn for nivådelt leseopplæring. Utforminga av kartlegginga er basert på svensk forskning om korleis barn lærer å lese. Leseutviklingsskjemaet er inndelt i tre fasar, som kvar omfattar fleire steg. Skjemaet gjev hjelp til å fylgje leseutviklinga frå å kjenne igjen eige namn (ordbilde), til å kunne fordjupe seg i ein stor og komplisert tekst og raskt forstå teksten sitt innhald og oppbygging. Det siste nivået i LUS-skjemaet kan ein samanlikne med Spear-Swerling & Sternberg sitt høgaste nivå, som er avansert lesar, dette nivået kjenneteiknar ein svært kompetent lesar. LUS hjelper læraren til å kartlegge den leseutviklinga som eleven går igjennom, og til å kunne rettleie eleven om kva neste steg i utviklinga skal vere (Allard, Rudquist, & Sundblad, 2006). Ut i frå standardar skal elevar ved utgangen av 2.klasse vere rundt LUS-nivå 11. Gjennom året skal læraren kartlegge LUS-nivået til alle elevane, dette gjev dei god forståing av elevane sin ferdigheit og synleggjer utviklinga.

Dette er eit verkty som kan hjelpe læraren til ein arbeidsmåte ein kan samanlikne med Vygotsky si næraste utviklingszone, og Frost sin modell der læraren losar eleven gjennom modellering, eleven imiterer og læraren gjev gradert støtte fram til eleven meistrar på eiga

hand. Alle mine informantar brukar både vekeprøver og LUS aktivt i si kartlegging av elevane.

2.3 Tilrettelegging og tiltak

No er vi ved mi oppgåve sitt kjernepunkt; kva blir gjort etter kartlegging? Anten det er interne eller eksterne prøver, er det rimeleg bortkasta å bruke tid og krefter på kartlegging om det ikkje fører til noko. Om prøvene blir retta og lagt i ei skuff, har kartlegginga slik eg ser det vore fånytt. Når ein elev strevar med lesinga, vil det beste vere om læraren kunne få spesifikk, og konkret informasjon om kva som kan hjelpe den einskilde eleven. Elevar er ulike og krev ulike tiltak. Dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, er heller inga einsarta elevgruppe, og ein kan derfor ikkje rekne med at dei vil ha nytte av same type tiltak. Men i kartleggingsprøvene ligg det informasjon om kva område som er eleven sin vanske, kva område er det han skårar lågt på og treng tiltak retta inn i mot. Når tiltak skal utformast, må dei tilpassast den einskilde eleven sine ferdigheiter og kunnskapar, og tiltaka må justerast i takt med utviklinga (Knivsberg & Heber, 2009). I prøvematerialet fylgjer det med eit idè-hefte som skal vere til hjelp for læraren i nettopp dette viktige etterarbeidet.

Arbeidsmåtar og tilnærminga i undervisninga har stor betydning for muligheitene for å tilpasse undervisninga slik at elevane utviklar seg. Som sagt ovanfor er identifiseringa av enkelt elevar sitt behov og ståstad i utviklinga, grunnlaget for korleis vi tilrettelegg vidare undervisning. I pedagogisk samanheng er den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978) ein kjent modell, som framleis er aktuell i dagens skule. Modellen inneheld fem likeverdige faktorar som inngår i eit stadig samspel som læraren vurderer i sitt pedagogiske arbeid. Faktorane er; mål, faginnhald, evaluering, didaktiske føresetnader og læringsaktivitet. I denne samanhengen ser eg på kartlegging og evaluering som det same. Då ser ein at kartlegginga skal spele inn på alle dei andre faktorane i modellen, og dei andre faktorane må om nødvendig justerast etter kartlegging (Ekeberg & Homberg, 2001).

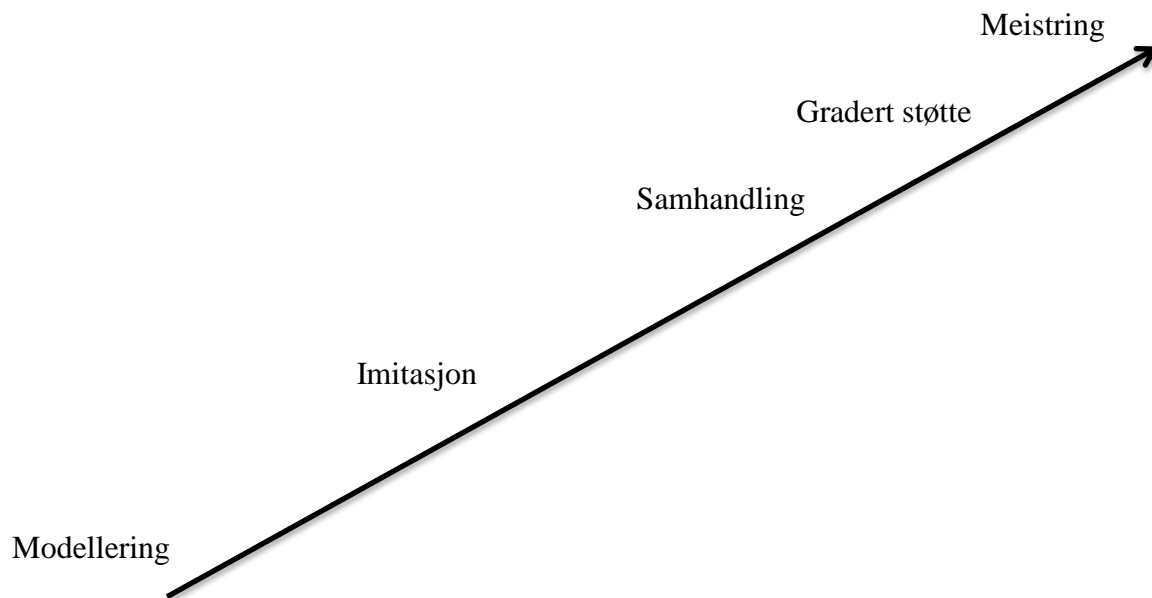
Denne modellen kan ein sjå i samanheng med SPA-modellen (Den spesialpedagogiske arbeidsmodellen) til Holmberg & Lyster (1998). SPA-modellen tek føre seg kva som føregår i dei ulike fasane, medan Bjørndal og Lieberg tek med kva område fokuset i det pedagogiske arbeidet er retta mot. Dei fem fasane i SPA-modellen er; kartleggingsfasen,

planleggingsfasen, gjennomføringsfasen, evalueringsfasen og rapporteringsfasen. I spesialpedagogisk arbeid og gjerne i alt pedagogisk arbeid, startar prosessen med kartlegging. Resultat frå kartlegginga skal ha betydning for korleis læraren planlegg, tilrettelegg og gjennomfører undervisninga (Ekeberg & Homberg, 2001).

2.3.1 Det støttande samspelet

Når læraren har vurdert eleven på bakgrunn av sin kunnskap om leseutvikling og kva aktivitetar som høver best til å hjelpe eleven vidare i si leseutvikling, kjem den vanskelege utfordringa å tilpasse undervisninga til elevar med ulike behov i same klasse. Ulike elevar innan ei og same klasse krev at læraren tilnærmar seg på ulike måtar både i høve lærestoff, aktivitet og forventningar. Elevane treng ulik grad av støtte og hjelp av læraren, og det er svært viktig at læraren kjenner til elevane sin plass i utviklinga for å vite eksakt kvar hjelpa trengst, og på kva måte hjelpa skal presenterast på slik at den treff eleven. Samspelet må graderast og ha forskjellig karakter som er tilpassa eleven du skal hjelpe (Frost, Språk- og leseveiledning, i teori og praksis, 2009).

Figur 4: Støtte sett i høve til utvikling (Frost, 2009).



Ved modellering tek læraren fullt ansvar og styring ved gjennomføring av den strategien som skal lærast i høve til ei oppgåve. Eleven ser på, fylgjer læraren sin måte å løyse oppgåva på og lyttar til læraren sine korte og presise instruksjonar. Eleven imiterer og læraren går inn og støttar der det er behov, fram til eleven meistrar strategien på eiga hand. Nokre elevar treng kanskje mindre støtte, og berre litt instruksjon/modellering frå læraren slik at han kan utføre

oppgåva åleine. Når eleven er så nær målet at han berre treng støtte direkte retta mot detaljar i arbeidsmåte, gjev læraren den støtta. Slik graderar læraren den støtta han gjev, til ulike elevar som er på ulike utviklingssteg i si læring (Frost, 2009). Spesialundervisning til dei som har lesevanskar og for elevar med andre vanskar, handlar om å gje nødvendig støtte for å kunne hjelpe eleven vidare slik at han kan bli sjølvstendig. Støtta bør i tillegg vere intensiv, målretta og tidsavgrensa (Frost, 2009).

2.3.2 Førebygging

Befring skriv at førebygging har tradisjonelt bestått i å motverke at skade eller uønskte tilstandar oppstår eller får utvikle seg. Førebygging vil for ein stor del handle om ei generell tilrettelegging av ulike funksjonar og tenester innanfor opplæring, omsorg, helse og velferd. Det vil vere behov for målretta førebyggjande tiltak for å hindre eller bremse ei negativ og uønska utvikling hos enkeltpersonar eller grupper (Befring, 2008). Eit viktig mål med kartleggingsprøvene i leseferdigheit er å avdekkje vanskeområde, og setje i verk tiltak eller støtte som kan hjelpe eller førebygge at vansken får halde fram å skeivutvikle seg. I eit slikt perspektiv tykkjer eg det er på sin plass å drøfte førebygging som eit tiltak i leseutviklinga. Dette knyter eg opp mot problemstillinga som er; *Kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?*

For mange elevar kan vanskar førebyggast dersom ein fylgjer utviklinga nøye, og dei får nødvendig tid til å trene på grunnleggjande ferdigheiter. Fokuset har dei seinare åra blitt retta nettopp mot førebyggjande tiltak og forskning syner at førebygging verkar. Det må reagerast så tidleg som mogleg dersom ein elev strevar med å lære bokstavar eller å lese og skrive. Ein må heller ikkje bortforklare vansken med lesing og skriving dersom eleven i tillegg har andre typar vanskar, som til dømes åtferdsvanskar. Det er viktig å få svar på kvifor eleven har vanskar i høve til lesing for å kunne hjelpe dei vidare i si utvikling, og på den måten førebygge at vansken får utvikle seg vidare eller at eleven stagnerer.

Caplan er ein sentral teoretikar i høve til førebygging. Caplan sin analysemodell er ein model som gjev ein god oversikt og synleggjer heilskapen i førebyggjande arbeid. Modellen er forma som ei trakt som er inndelt i fleire nivå. Det er primærnivå, sekundærnivå og det teritære nivå. Primær førebygging handlar om tiltak som omfattar heile skulen og alle elevane. Det kan vere tiltak som er nedfelt i skulen sin handlingsplan. Målet er å setje inn hjelp så tidleg som mogleg. Sekundær førebygging gjeld tiltak som omfattar spesifikke grupper som ein meiner

er sårbare, og står i fare for å utvikle større og meir omfattande vanskar. Her er tiltaka retta mot risikogrupper, og har som mål å snu utviklinga, og redusere varigheita av vansken. Dette kan til dømes vere ei gruppe elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse. Tertiær førebygging kan handle om barn som har låst seg fast i eit mønster som hindrar vidare utvikling og læring (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Vi er då på gruppe eller individnivå. Slik eg ser det er dette først og fremst læraren sitt handlingsrom. Her er det læraren kan setje inn tiltak til grupper eller einskildelevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit. Dette er førebyggjande arbeid som hindrar at elevane fastnar i ei negativ leseutvikling, og skal hjelpe dei på spor igjen.

Modellen kan brukast innanfor ulike organisasjonar som til dømes skulen. Det er viktig å merke seg at jo større innsats som blir sett inn på det primære og det sekundære nivå, jo mindre ressursar treng ein å bruke på det tertiære nivå. Eit sentralt trekk ved modellen er at den ikkje er statisk, men tiltak og førebygging kan vere forankra på alle nivå og bevege seg mellom dei ulike nivåa. Modellen kan vere til god hjelp i høve til å sjå på alternative løysingar i systemet rundt eleven, og på samspeilforholdet mellom barnet og miljøet (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010).

Ein annan teoretikar som eg ser er sentral i høve til førebygging og vurdering av tiltak for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit, er Vygotsky. Den proksimale utviklingssona handlar om å finne eleven der det er i utviklinga si, og ved hjelp av tilrettelegging og kunnskap om leseutvikling løse dei vidare i utviklinga. Vygotsky hevdar at utviklinga går frå det sosiale til det individuelle. Først lærer born i samspel med andre, det kan vere ein vaksen eller ein meir kompetent elev, for så å verte i stand til å utføre oppgåva åleine (Imsen, 2005). Eleven møter altså noko som er over hans evne, men som likevel utøver innflytelse på deira utvikling og medfører at dei kan agere (utfalde seg) utover sin aktuelle og individuelle kompetanse. Eleven gjer noko som han ikkje kan, men som han likevel kan, saman med andre (Strandberg, 2008). Den proksimale utviklingssona kan ein sjå i nær samanheng med Frost sin modell for læring, frå det medierte til det sjølvstendige.

Nettopp i dette spennande feltet trur eg nøkkelen ligg til å kunne tilpasse undervisninga og førebygge vidare lesevanskar, for elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit. Om vi ser Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssona opp mot Caplan sine førebyggjande perspektiv, kan ein kanskje seie at om kartleggingsprøvene avdekkjer at eit barn har vanske innan for eit område i leseutviklinga, har ikkje læraren treft med

undervisninga si i eleven si proksimale utviklingszone. Det fører oss over til det tertiære nivået, der læraren må setje i verk tiltak retta inn mot einskildelevar. Om det ikkje blir gjort kan det føre til at barn fastnar og vert hindra i si vidare utvikling (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010).

Det å få samhandle er det Vygotsky kallar «utviklinga si allmenne lov». For han var sosial kompetanse eit fundament i all menneskeleg utvikling. Vygotsky meinte at dei aktivitetane som leda til læring og utvikling har tydelege kjenneteikn (Strandberg, 2008). Det er gjennom interaksjon vi tileignar oss språklege verkty, og vår «indre prat» med oss sjølve kan utviklast. Vi treng hjelpemiddel/verkty i ytre aktivitet før vi kan ha indre tankearbeid. Læring er avhengig av tilgang til ulike verkty og teikn/symbol som er interessante, utfordrande og relevante i høve til det ein held på med. Menneske si læring går alltid føre seg i spesielle situasjonar. Det vil seie at kvar vi befinn oss, påverkar vår læring. Det er lettare å lære å lese i eit miljø som inneheld tekstar og bøker, enn i eit miljø som ikkje gjer det. Slik sett påvirkar organiseringa av det ytre rom vår måte å lære på. Aktivitetar som fører til læring og utvikling er dei som bryt grenser og er kreative. Barn tek mange utviklingssteg når dei påverkar eigen læringssituasjon. Vygotsky meinte at utvikling og læring ikkje er bunden til gitte gjenstandar eller stadie, men at vi kan overskride desse ved hjelp av utviklingssoner der vi kan prøve ut det vi enno ikkje kan (Strandberg, 2008).

Mange av mine informantar snakkar om læring i smågrupper, der elevane får undervisning i det dei treng å øve meir på. To av skulane brukar rettleia lesing i leseopplæringa, dette er nivåtilpassa lesegrupper. Slik eg ser det er dette leseopplæring og undervisning i Vygotsky si næraste utviklingszone, der elevane les først med lærar i eit felleskap og sidan les åleine. Frost sin modell for gradert støtte i undervisninga kan ein jamstille med Vygotsky sine tankar om utviklingssoner.

2.3.3 Rettleia lesing

To av mine informantar brukar rettleia lesing (bokmål; veiledet lesing) i leseopplæringa. Denne metoden inneheld faktorar som eg meiner er svært formålstenleg for å få til ei fagleg god leseopplæring med tanke på leseutvikling og forskning innanfor feltet. Derfor vil eg kort gjere greie for denne metoden. Metoden er utvikla på New Zealand og heiter opphavleg «Guided reading». Fordi New Zealand kan vise til svært gode leseresultat, har stadig fleire land teke i bruk metoden. Rettleia lesing legg vekt på tilpassa opplæring og differensiering i

tråd med krava i Kunnskapsløftet. Elevane blir delt inn i grupper tilpassa det nivået dei er i leseutviklinga. Elevane les og blir rettleia i småbøker. Læraren og kvar elev har eit eige eksemplar av boka, som også er leseleksa. Læraren losar elevane gjennom teksten ved å aktivere forkunnskapar, modellere og ved å motivere for lesing. God kunnskap om kvar elev er ein viktig føresetnad for å lukkast med denne metoden. Alle mine informantar brukar LUS for å kartlegge leseutviklinga til elevane, og det er eit godt reiskap knytt opp mot rettleia lesing. Metoden bevisstgjer og utviklar den einskilde lesaren, og læraren lærer elevane bruk av lesestrategiar og bidreg til å utvikle elevane sin kritiske merksemd som lesar. (Steen-Paulsen & Wegge, 2008).

Slik eg ser det har denne metoden element som ein kan dra parallell til både Vygotsy si næraste utviklingssone, Frost sitt støttande samspel og Capplan sin modell for førebygging. Eg trur, og har erfart, at rettleia lesing kan ha god effekt for alle elevar si leseutvikling, uansett nivå. Sidan lesegruppene er nivådelte og leseleksene er tilpassa elevane sitt nivå, let dette seg godt tilpasse dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit. I tillegg kan denne tilpassinga bli gjort utan synlege omorganiseringar av undervisning og eventuelt stigmatisering av elevar som er under kritisk grense eller strevar med lesinga.

2.3.4 Repetert lesing

Når born har knekt lesekode er neste steg i utviklinga at dei utviklar leseflyt. Leseflyt er evna til å lese samanhengande tekst raskt, automatisk og uanstrengt. Forsking syner at leseflyt i svært stor grad er bestemt av evna til å avkode ord effektivt og raskt, at ein kan avkode ortografisk. Sikker, rask og automatisert ferdigheit i å identifisere enkeltord i ein tekst er kjerna og er absolutt naudsynt for leseflyt. Forsking seier oss at repetert lesing fremjar leseflyt hos barn og unge. Både barn med normal leseutvikling og barn med lesevanskar har god nytte av repetert lesing. Metoden går ut på at eleven les ein kort tekst fleire gonger til dei oppnår ein avtalt nøyaktigheit og fart. Elevane blir motiverte ved at dei sjølve er med på å setje mål. Deretter les dei ein ny tekst på same måte. Kvar treningsøkt bør ikkje vere meir enn 15 minutt, helst ei økt kvar dag over ein periode. Dette kan skje både på skulen og heime (Klinkenberg, 2008).

Repetert lesing kan vere ei hjelp for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit, der hovudvansken er vanskar med automatisert ordgjenkjenning, ordforståing og setningsforståing. Desse delferdigheitene føreset at du har ein viss flyt i lesinga, slik at du

rekk å lese ferdig og får gjort alle oppgåvene. Alle deltestane er på tid, slik at dei med dårleg leseflyt og ikkje automatiserte fonologiske- eller ortografiske ferdigheiter vil komme til kort.

Med dette teoretiske bakteppet har eg i mitt vidare arbeid analysert mine funn i forkinga, det kjem i kapittel 4.

3 Metode

Val av forskingsmetode er avhengig av korleis ein vil søkje svar på problemstillinga som du går inn i forskingsarbeidet med, kva er det du vil finne svar på, og korleis er det best tenleg å finne svar på problemstillinga. I dette kapittelet vil eg gjere greie for kva forskingsdesign eg har valt, og kvifor. Vidare vil eg setje dette inn i ei vitenskapsteoretisk ramme, samstundes som eg skildrar framgangsmåten og handsaminga av det innsamla materialet. Til slutt drøftar eg mitt arbeid opp i mot oppgåva sin validitet, reabilitet og etiske refleksjonar.

I Noreg opererar vi med to hovudtradisjonar, kvalitativ og kvantitativ metode. Fyrst og fremst skil desse to metodane seg ved formålet med forskinga og eigenskapar ved data. Korleis data blir til er det primære spørsmålet. Kvalitativ tilnærming har fokus på opplevingar og ikkje berre på ei skildring av dei omstende eit menneske lever under (Dalen, 2010). Tidleg i prosessen vurderte eg om kvantitativ metode med spørjeskjema kunne vere eit alternativ i mitt forskararbeid. Eg kunne sjå føre meg eit spørjeskjema der eg kunne få greie på omfang av elevar under kritisk grense i leseferdigheit, kvar ansvaret for tiltak låg, og kva tiltak som blei sett i verk. Men sidan eg ville få tak i lærarane sine refleksjonar og tankar kring desse kartleggingsprøvene, valde eg ikkje kvantitativ metode. Problemstillinga i denne oppgåva handlar om lærarar sine erfaringar og tankar om kva som blir gjort for dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse. Med det som utgangspunkt har eg valt å bruke kvalitativ tilnærming med intervju som forskingsmetode.

3.1 Metode og forskningsteoretisk ramme

Eg har valt å bruke kvalitativ forskningstilnærming i mitt arbeid, og med intervju som forskingsmetode. Dette har eg gjort på bakgrunn av problemstillinga, som har til hensikt å kartlegge lærarar sine erfaringar og tankar kring ei gitt problemstilling: *Kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?*

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode byggjer på teori om fortolking (hermeneutikk) og menneskeleg erfaring (fenomenologi). Metoden tek sikte på å utvikle forståinga av fenomen knytt til personar og situasjonar i deira sosiale røyndom (Dalen, 2010). Målet med mi oppgåve og forskning er å

søkje svar på problemstillinga som handlar om lærarane sine erfaringar og tankar kring bruken av kartleggingsprøver i 2.klasse, og kva som blir gjort for elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit. For å finne svar på dette valte eg å bruke kvalitativ forskingsmetode, der målet nettopp er å gå i djupna på informantane sine skildringar og erfaringar, noko som eg ser står i stil med problemstillinga (Dalen, 2010).

Metoden handlar om ulike former for systematisk innsamling, handsaming og analyse av materiale frå samtale, observasjon eller skriftleg tekst. Målet er å utforske meiningsinnhaldet i sosiale fenomen, slik det blir oppfatta av dei involverte sjølve (Befring, 2010).

Med bruk av denne metoden vil eg, trass i eit lite utval, komme i posisjon til å kunne hente fram lærarane sine meningar og få ei djupare forståing av deira erfaringar kring kva som blir gjort for elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit (Gall, Gall & Borg, 2007). Sidan eg vil tileigne meg forståing av korleis informantar forhold seg til eit bestemt fenomen, vil ei kvalitativ tilnærming vere formålstenleg (Merriam, 2009). Målet har vore å få tak i fyldige skildringar som kan gje eit forståingsgrunnlag for lærarane sine tankar og erfaringar kring kartlegging av leseferdigheit og elevar som kjem under kritisk grense, noko som samsvarar med det som kvalitativt forskingsintervju søker å nå (Dalen, 2010).

3.1.2 Kvalitativt forskingsintervju

Intervju som forskingsmetode er eit godt eigna verkty når ein ynskjer å få innsikt i informantane sine egne erfaringar, tankar og kjensler (Dalen, 2010). Kvale (2005) seier at målet med eit kvalitativt forskingsintervju er å hente inn skildringar av intervjupersonen si livsverd, ut i frå tolking av dei fenomena som blir skildra. Det er den kvardagslege, men likevel faglege samtala eller konversasjonen som forskingsintervjuet er basert på. Trass i at det er ei samtale mellom informant og intervjuar er det forskaren som likevel legg prinsippa for intervjuet. Dette fordi det er forskaren som definerer og kontrollerer situasjonen, slik sett blir ein ikkje likeverdige samtalepartnarar (Kvale, 2005). Ut frå problemstillinga og mitt ynskje om å få tak i lærarar sine erfaringar og tankar om kartleggingsprøver og bruken av dei, passar det godt å bruke intervju med lydopptak som metode for å samle inn data. Slik ynskjer eg å få innsikt i kva desse lærarane har av erfaringar kring forskingsobjektet.

3.1.3 Vitskapleg referanseramme

Målet med mi forskning er å finne ut kva som blir gjort for dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, og kvar ansvaret ligg for at det vert sett i verk tiltak. Derfor ser eg det som naudsynt å søke ut i feltet til informantane for å freiste finne svar på dette, for å få tak i informantane sine erfaringar og tankar kring bruken av kartleggingsprøver i 2.klasse. Med dette som bakteppe har eg i oppgåva gjort meg nytte av ein fenomenologisk tilnærming, med tolking ut i frå ein hermeneutisk tradisjon.

Det fenomenologiske perspektivet inneber at ein set fokus på folk sine opplevingar og forståing av sin situasjon og av det kvardagslivet dei har. Dette kan ein derfor seie er eit aktørperspektiv. Med ei hermeneutisk analyse blir det lagt vekt på å fange inn og fortolke aktørforståinga inn i eit vidare teoretisk perspektiv (Befring, 2010).

Hermeneutikk tyder «læra om tolking». Det sentrale er å fortolke utsegn og forsøke å setje det inn i eit djupare meiningsinnhald enn det som umiddelbart blir oppfatta. For å få tak i ein djupare meining må budskapet setjast inn i ein samanheng eller heilskap. Den einskilde budskapet kan ein forstå som del av ein heilskap. Når forskaren tek i bruk ei veksling mellom heilskap og del i si søking etter ei djupare meining, oppstår den «hermeneutiske sirkel». Det finst ikkje eit eksakt utgangspunkt eller slutt for tolkinga, den utviklar seg vidare ved stadig å vere i samspel mellom heilskap og del, tekst, forskar og førforståinga til forskaren (Dalen, 2010). Mi utfordring var, og er, å heile tida knyte enkeltutsegn og svar frå informantane opp mot det som er målet med forskinga og heile tida relatere det opp imot problemstillinga, som er *Kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?*

All vår forståing er påverka av ein førforståing av situasjonen eller fenomenet ein skal undersøke, og har stor innverknad på korleis vi forhold oss til fenomenet (Wormnæs, 2010). Det viktige blir å trekke fram si førforståing på ein slik måte at den opnar for størst mogleg forståing av informantane sine opplevingar og utsegn. Å lytte og motta er skapande prosessar. Forskaren må fortolke den informasjonen som kjem fram. Fortolkinga byggjer i første rekke på informantane si direkte utsegn, men den vidareutviklast i ein dialog mellom forskaren og det empiriske datamaterialet. I ein slik prosess vil både forskaren si førforståing og aktuell teori om fenomenet påverke tolkinga (Dalen, 2010).

Som ansvarleg forskar i dette prosjektet har eg gjennom heile prosessen lagt vekt på mi eiga førforståing, på ein slik måte at det så lite som mogleg skal påverke både problemstillinga, gjennomføring, tolking og analyse. Så langt det er mogleg skal ikkje mine eigne tankar og

erfaringar med kartleggingsprøvene komme til uttrykk og påverke prosessen, slik at forskinga er gjort med objektive «briller».

3.2 Gjennomføring

3.2.1 Utval

I kvalitativ forskning er det viktig å velje så hensiktsmessige informantar som mogleg, utvalet er ofte lite og derfor er det hensiktsmessig å velje eit utval som kan gje deg nyttig og truverdig informasjon i høve det fenomenet ein skal studere (Vedeler, 2009).

Målsetjinga er vanlegvis å hente inn data frå eit utval som kan framstå som populasjonen i miniatyr. Dette betyr at utvalet må vere representativt, ikkje tendensiøst, når det gjeld vesentlege kjenneteikn ved populasjonen (Befring, 2010).

I mitt forskingsarbeid har eg brukt eit formålstenleg utval. Det vil seie at eg har lagt eit vurderande prinsipp til grunn for utveljinga av informantar. Eg har brukt «sunt skjønn» for å avgjere kven som på ein rimeleg måte kan representere populasjonen. Dette kan kallast formålstenleg, pragmatisk eller skjønnsmessig utveljing (Befring, 2010).

Eg ville intervjuje lærarar i grunnskulen, som har gjennomført kartleggingsprøver i leseferdigheit i 2.klasse. Eg bestemte meg ganske fort at eg ville halde meg til ein bestemt kommune, som er min arbeidsstad. Eg har sjølv tenkt, og har fått innspel frå andre, på at det kunne vore spennande å velje informantar frå andre kommunar også, for å samanlikne data mellom kommunane. Men valde likevel ikkje å gå utanom denne kommune. Ei målsetjing med forskinga er å undersøke bruken av kartleggingsprøvene i min kommune, for å setje søkelys på praksisen her. Om eg skulle ha samanlikna ulike kommunar, ville forskinga fått eit anna fokus, som kunne ha vore spennande, men som eg ikkje vil gå inn på i denne samanheng.

Då det var bestemt sette eg nokre kriterier som skulle ligge til grunn for mitt utval. Eg ville ha erfarne lærarar som har gjennomført kartleggingsprøvene to eller fleire gongar. Vidare avgrensa eg utvalet til å handle om lærarar som har gjennomført prøvene våren 2010 eller 2011, dette for at det skulle vere rimeleg friskt i minnet, og at det samstundes har gått ei tid sidan prøva. Denne kommunen har 8 skular som ville vere aktuelle for meg, ettersom det må

vere skular som har barnesteg (1.-4.kl). Eg vurderte ei stund om eg ville ha dei fådelte skulane med i forkinga, men slo dette etterkvart i frå meg. Dei fådelte skulane ville vere sårbare i mitt prosjekt, ettersom det vil vere ei fare for å kunne spore data tilbake til skule og då også lett kunne identifisere informantar eller utsegn. Dette ville eg prøve å unngå, derfor avgrensa eg meg til å søke informantar på fire av dei større skulane.

Tidleg på hausten deltok eg på eit rektormøte i kommunen, der eg presenterte prosjektet mitt for rektorane og skulesjef. Eg sa samstundes noko om kva for informantar eg var på leiting etter, og at eg ville ta kontakt med skulane og håpa på god respons. Fleire av rektorane var positive, og ynskte meg velkommen til sin skule.

Eg fekk etter nærmare avtale med rektorane på skulane, fire informantskular. To av intervjuar var gruppeintervju. Det eine var med to lærarar, men det handla om den same klassen/elevgruppa. Dei hadde vore kontaktlærarar begge to i elevgruppa, og hadde dermed jobba mykje i lag både med gjennomføring og etterarbeid med kartleggingsprøvene. Ved ein annan skule var det tre informantar i eitt intervju. Dei var kontaktlærarar for kvar sin klasse på same steg. Dei utgjorde eit team som var veldig samansveisa, hadde felles rutinar og mykje samarbeid seg i mellom. Dei to andre intervjuar var med einskild lærarar som representerte skulen sin.

3.2.2 Intervjuguide

I eit forskingsintervju ynskjer forskaren å få belyst det tema som problemstillinga handlar om. Det blir ofte trekt skilje mellom opne og meir strukturerte eller fokuserte intervju. I mitt tilfelle fall valet på eit strukturert eller fokusert intervju, sidan eg ville konsentrere samtala kring dei tema/fokusområde som eg hadde bestemt på førehand (Dalen, 2010). Dette hadde eg systematisert i ein strukturert intervjuguide, med kategoriar. Kategoriane var:

- Innleiande spørsmål
- Elevar under kritisk grense
- Ansvar for tiltak
- Kva blir gjort for å hjelpe elevane som er under kritisk grense?

Under kvar kategori var det eitt eller fleire hovudspørsmål, med støttespørsmål til kvart hovudspørsmål. Støttespørsmåla kunne eg ta i bruk ved behov. Alle kategoriar og spørsmål var relevante i høve til problemstillinga. Informantane fekk på førehand tilsendt ein forenkla intervjuguide som avspegla kva intervjuet ville handle om i grove trekk. Dette gjorde eg for å få mest mogleg ut av intervjua, i tillegg opplevde informantane det som godt og trygt å vite på førehand kva eg kom til å spørje om. Alle informantane hadde lese intervjuguiden då eg kom, og hadde førebudd seg til intervjuet.

Ettersom eitt av mine forskarspørsmål handla om ansvar kring kartleggingsprøvene, var det naturleg å gjennomføre eit kort intervju med rektorane ved dei fire skulane også. Til dette føremål utarbeida eg ein intervjuguide i tillegg, denne var inndelt i kategoriane:

- Har skulen ein plan for rutinar kring kartlegging av leseferdigheit i 2.klasse?
- Tykkjer du kartleggingsprøven i leseferdigheit i 2.klasse er nyttig, og på kva måte?
- Kven har ansvar for å setje i verk tiltak for dei elevane som kjem under/på kritisk grense?
- Er du som rektor involvert i vurderinga av tiltak, bruken av det og vurdering av effekt av tiltaka?
- Korleis blir resultatata brukt vidare, i høve til felles kommunalt arbeid med kartleggingsarbeidet?

3.2.3 Intervjusituasjonen

For at intervjusituasjonen skal opplevast som trygg og open, er det mange faktorar som spelar inn og som avgjer om forskaren skal få nødvendig innsikt i informantane si livsverd. Ein svært viktig faktor er fenomenet som skal studerast, forskaren sin bakgrunn og informantane sin tilgjengelegheit (Dalen, 2010). I mitt tilfelle har eg intervjua lærarar og rektorar i den kommunen der eg sjølv er lærar. Alle mine informantar veit at eg er lærar, og kjenner til at eg sjølv har erfaring med bruken av kartleggingsprøver i 2.klasse. Eg opna intervjuet med å gjere det klart at mi rolle no er å vere forskar, at det i val av tema ikkje ligg noko kritikk eller kontroll av verken kartleggingsprøvene, skulen dei jobbar på eller dei som lærarar. At eg sjølv har gjennomført prøvene fleire gonger, og at eg derfor kjenner til prosessane rundt dei og evt

begeistring eller frustrasjon som medfører. Med dette utgangspunktet trur eg at eg opna nokre dører i intervjusituasjonen. Vi visste at vi hadde nokre felles erfaringar som kanskje gjorde at informantane blei meir opne og meddelsame i intervjusituasjonen. Samstundes kan desse felles erfaringane også farge mitt syn og vurderingar, utan at eg sjølv er det bevisst (Dalen, 2010). Det å oppnå forståing er iblant berre mogleg dersom forskaren har ein «innanforforståing» av liknande erfaringar. Det ideelle er sjølv sagt å foreine dei to perspektiva, innanfor/utanfor, og å greie å få til det som teaterkritikarar kallar «Picasso-profilen» i skodespelarkunsten. Med det meiner dei at skodespelaren er både innanfor og utanfor rolla på ei og same tid. Han kan både gje seg hen og kontrollere seg sjølv i rolla, slik vi i eit Picasso-bilete oppfattar profil og ein face samstundes (Dalen, 2010). Dette måtte eg heile tida jobbe med under intervjuet. Eg måtte vere medviten målet med intervjuet som var å søke svar på problemstillinga: Kva vert gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, og kvar ligg ansvaret? Sjølv om det under intervjuet kunne dukke opp andre interessante tema, som eg som lærar kunne ynskje å høyre meir om, måtte eg legge band på meg og framstå som ein profesjonell forskar, ikkje nyfiken lærar.

To av intervjuet enda noko uventa opp med å bli gruppeintervju. Då eg kom til skulane, hadde fleire lærarar budd seg til intervjuet og ville gjerne delta. Sjølv om eg i utgangspunktet hadde planlagt enkeltintervju, og i tillegg hadde skrive det i informasjonsbrevet til skulane, valde eg å gå for gruppeintervju. På førehand måtte vi avklare nokre kørereglar under intervjuet, så var vi i gang. I etterkant ser eg at gruppeintervjuet blei vel så gode som enkeltintervjuet. Lærarane kunne svare utfyllande til kvarandre, og eg fekk betre refleksjonar og nyanserte syn. Sjølv sagt ligg det ein fare for at noko kunne bli usagt i eit gruppeintervju, som kanskje ville ha vore lettare å sagt til meg i eit enkeltintervju der ingen kollegaer var til stades. Trass i det følte eg det var ein open og ærleg tone i gruppeintervjuet.

Under opptakta til eitt av gruppeintervjuet, stilte ein av informantane seg svært kritisk til at eg skulle ta lydopptak av intervjuet. Eg forklarte kvifor eg gjorde det, at eg har innhenta løyve frå NSD, at det er berre eg som skal høyre på det og at det vil bli sletta når masteroppgåva er godkjent. Eg gav ho høve til å trekkje seg om ho ville det. Etter å ha blitt trygga, valde ho å vere tilstade, men at ho kanskje ikkje ville svare så mykje. Under intervjuet var det ho som nok hadde mest taletid.

Eg gjennomførte intervjuet med rektorane ved skulane same dagen som eg intervjuet lærarane på den aktuelle skulen. Rektorane var svært imøtekommande og synte interesse for arbeidet

mitt. I forkant hadde eg budd meg på at eg kunne bli møtt med skepsis og ei tilbakeholdande haldning frå rektorane. Eg sette jo eit litt kritisk søkelys på planarbeid og praksis kring kartleggingsprøvene, og kunne ikkje ta det som sjølvstøtt at dei ville blottlegge seg. Men det følte eg dei gjorde. Eg hadde ingen kjensle av å vere underordna eller underdanig i møte med desse rektorane. Dei var opne og ordrike, og det blei gode intervju.

3.3 Handsaming av materialet

3.3.1 Transkribering

På grunn av jobbsituasjon og tid avsett til studie, gjekk det to veker mellom eg utførte intervjuet til eg transkriberte dei. Intervjuet varte ca 30 minutt, så det var eit godt stykke arbeid å transkribere dei fire hovudintervjuet med lærarane, og dei fire intervjuet med rektorane. Eg hadde brukt PC som lydopptakar, så det var rimeleg greitt å administrere både lydavspeling og transkribering samstundes. Lydkvaliteten var god, så det var ikkje vanskeleg å få tak i orda. Likevel opplevde eg det som litt rart å skulle skrive ned ei munnleg samtale. Det som eg under intervjuet opplevde som ein heilt naturelg måte å snakke på, var på ein måte rart når eg skulle skrive det ned.

I tillegg til å transkribere, valte eg også å skrive ein logg om tankar eg sat igjen med etter intervjuet. Dette gjorde eg rett etter intervjuet. Feltnotatar og analytiske refleksjonar som blir gjort undervegs vil også ha betydning. Analyseprosessen startar tidleg i kvalitative studie, faktisk alt i intervjuet der forskaren tek inn og observerer undervegs i prosessen (Dalen, 2010).

3.3.2 Analyse, tolking og drøfting av datamaterialet

Det er dei transkriberte intervjuet som er grunnlaget for analyse. Det fins ei rekkje metodar for kvalitativ analyse. Felles for dei er at teksten må brytast ned til mindre delar og kodast. Ifylgje Kvale (2005) er val av analysemetode avhengig av kva som skal studerast og kvifor.

Eg hadde i utgangspunktet planlagt å bruke Nvivo-8 i analysearbeidet, etter ei kort innføring av dataprogrammet på Sandane våren 2011, såg eg muligheita for at dette ville vere eit godt hjelpemiddel for meg. Då eg eit halvt år etter innføringa, hadde transkribert intervjuet mine, og skulle setje meg inni Nvivo-8, låg dette så langt bak i hukommelsen min at eg valde det vekk.

Eg ville ikkje bruke tid på setje meg inn i programmet på nytt, i tillegg var det vanskar med å laste det ned. Derfor valde eg å kode intervju mine i kategoriar ut i frå intervjuguiden. Desse kategoriane sorterte eg i Word-dokument, der sitata frå informantane blei klypt inn med ulike fargekodar. Dette blei eit oversiktleg system, som fungerte godt for meg.

3.4 Kvalitet i undersøkinga

Ved å sjå på forskinga sin validitet og reliabilitet freistar eg å setje eit kritisk søkelys på eige arbeid. Dalen (2010) skriv at omgrepa validitet og reliabilitet byggjer på ein naturvitskapleg tenkemåte og representerer ei anna vitskapsteoretisk oppfatning enn den kvalitative forskinga står for. Ho seier vidare at det er utvikla standardiserte metodar for å måle validitet og reliabilitet i ein kvantitativ forskingstradisjon. Desse metodane let seg vanskeleg bruke i ei kvalitativ forskning. Eg har prøvd og gje eit detaljert bilete av dei ulike ledda i forskingsprosessen, gjort mi undersøking så transparent som mogeleg, for å guide lesaren gjennom mine val og framgangsmåtar. Dette for at lesaren skal kunne komme i posisjon til å kunne vurdere om mi forskning er påliteleg.

3.4.1 Validitet

Omgrepet validitet handlar om kor gyldig eit resultat er (Befring, 2010). I ei undersøking vil validitet seie noko om den måler det den har til hensikt å måle og om dei innsamla data er relevante i høve til problemstillinga i undersøkinga. Cook og Campbell deler det inni fire former for validitet i kvalitative studie; truverdigheit, overførbarheit, pålitelegheit og bekreftbarheit (Dalen, 2010).

Begrepsvaliditet, eller konstruksjonsvaliditet som det også vert kalla, seier oss noko om i kva grad det instrumentet ein har konstruert for undersøkinga måler det vi meiner å måle. Det reiser spørsmål om fagleg konsensus i oppfatninga av det fagbegrepet som skal målast, den formelle begrepsdefinisjonen (Befring, 2010). Har forskar og informant felles forståing av omgrep? Vidare kan det dreie seg om korleis kategoriane ein har konstruert, er godt definerte og operasjonaliserte i høve til problemstillinga og fokuset for forskinga (Vedeler, 2009). Under innsamling av data kan ein komme i situasjonar der informantar prøver å gjette kva som er formålet med undersøkinga, og at dei oppfører seg atypisk i høve til denne gjettinga eller forventninga, ei slags hypotesegjetting (Lund, 2002). Til dømes kunne mine informantar

ha eit ynskje om å framstå i eit betre lys ovanfor meg eller kommuneleiinga i kommunen, og såleis ville svara vere farga av eit slikt ynskje.

Når det gjeld ytre validitet handlar det om muligheita til å kunne generalisere funna i ei undersøking. I fylgje Cook og Campbell sitt system er det ein trussel mot grad av generaliserbarheit når; vi ikkje har representative utval, det er interaksjon mellom uavhengige variablar og personar eller om utvalet er for homogent. Om eg bevisst valde å utelukke visse skular i kommunen, fordi eg av ein eller annan grunn visste at deira informantar ville ha ei innverknad på mi forskning som eg ikkje ynskde, ville det påverke forskinga og resultatet er invalid.

Ettersom eg sjølv jobbar som lærar i småskulen, og har gjennomført kartleggingsprøver og andre type prøver fleire gonger opp gjennom åra, vil det vere på sin plass med ei validitetsdrøfting av mi eiga forskarrolle. Forskaren gjekk inn i dette forskingsarbeidet med ei førforståing. Eg ville prøve å finne ut meir om kva som skjer etter ei slik kartlegging, og kvar ansvaret for det som evt. skjer ligg. Om vi driv kartlegging berre for kartlegginga si skuld, er det jo bortkasta arbeid. Slik eg ser det, og kjenner skulen, trur eg det kan vere noko tilfeldig kva som skjer etter at du har fått påvist at du har elevar under kritisk grense. Nokre skular har nok ein plan over rutinar som skal trå i kraft, og det forpliktar jo. Andre lærarar opplever kanskje å stå åleine om ansvaret, og skyv det gjerne framfor seg i ein elles travel kvardag. Om ingen etterspør kva tiltak du har sett i verk, eller syner interesse for det, kan det fort bli ”gløymt”.

Denne førforståinga prøvde eg å legge til sides i intervjusituasjonen. Eg som forskar og mine spørsmål skulle ikkje vere prega av mine erfaringar med prøvene. Eg har heile vegen i arbeidet prøvd å vere kritisk til mine egne tolkingar og oppfatningar kring tema, og vore medviten på at mi førforståing både gjennom erfaring og teoretisk forankring kan ha påverka tolkinga. Likevel vil eg seie at min ståstad også kan ha vore ein styrke for forskinga. Den kvalitative forskinga bygger på menneskeleg samspel, og det er ein metodisk føresetnad at det blir skapt intersubjektivitet mellom forskar og informant (Dalen, 2010). Eg og mine informantar har eit felles utgangspunkt og ei felles referanseramme, dette gjer at mine tolkingar av informantane sine utsegn er prega av intersubjektivitet, noko som er heilt sentralt i kvalitative studie. Slik eg ser det er dette med på å styrke validiteten i mitt forhold til forskarrolla.

Å drøfte validiteten av metoden eg har valt å bruke handlar om i kva grad eg har lagt til rette for at eg har fått resultat som er tilpassa undersøkinga sitt mål, problemstillinga og aktuell teoretisk forankring (Dalen, 2010). Maxwell kallar dette deskriptiv validitet og Kvale handverksvaliditet. Eg valte å intervju lærarar i småskulen som har gjennomført kartleggingsprøvene 2-3 gonger, slik sett ville dei ha ein meir solid erfaringsbakgrunn å snakke ut i frå, enn nyutdanna lærarar. Mine informantar jobbar innanfor same kommunen, men ved ulike skular i kommunen. Som lærar veit eg at det kan danne seg ulike kulturar ved ulike skular, om dette er tilfelle vil det komme fram i undersøkinga.

Generalisering av data handlar om å kunne overføre data og om den kunnskapen ein har komme fram til kan vere gyldig for andre. Omgrepet generalisering eller ytre validitet er henta frå den kvantitative forskningstradisjonen, og ein tenkjer lett i retning av store utval og representativitet. Derfor snakkar ein annleis om generalisering av resultat i kvalitative studie, der utvala er små og nært knytt opp mot fokuset for studiet (Dalen, 2010). Mine funn er basert på intervju på fire skular, dette er eit kriteriebassert utval og eg vil vere forsiktig med å trekke slutningar om bruken av kartleggingsprøver i lesedugleik i 2.klasse generelt på grunnlag av dette materialet. Datamaterialet er samla inn på skular innan for ein kommune, og kan derfor vere prega av ein felles kommunal plan for organisering og samarbeid innanfor kommunen.

Mine informantar var erfarne lærarar som hadde gjennomført prøvene fleire gonger, likevel må eg i forskinga ta høgde for at dei svara dei har gitt nødvendigvis ikkje samsvarar med det dei faktisk gjer eller ikkje gjer, for dei elevane som kjem under eller nær kritisk grense i leseferdigheit. Eit anna forhold er at eg sjølv er lærar og har gjennomført desse prøven, dette visste mine informantar. Dette kan ha ført til at informantane gav for lite utfyllande informasjon, nettopp fordi eg og informantane har ein felles bakgrunn og kunnskap om prøvene.

Vidare er det viktig å merke seg at detter er funn basert på informasjon frå lærarar på fire skular, og at dette nødvendigvis ikkje representerer alle lærarar sine perspektiv og erfaringar.

Når eg skal drøfte validiteten av datamaterialet vil eg trekke fram at eg så langt det er mogleg har prøvd å ivareta tjukke skildringar gjennom eit semistrukturert intervju med plass til at informantane kunne prege intervjuet, og ved å ta utgangspunkt i informantane sine eigne utsegn. Det er desse utsegna som utgjer hovudtyngda i materialet som dannar grunnlag for analyse og tolking (Dalen, 2010). Slik sett er det svært viktig at dette stoffet blir så fyldig og

relevant som mogleg. Arbeidet med intervjuguiden har vore ein måte å imøtekomme denne kvalitetssikringa, sidan eg ønska å formulere spørsmål som kunne gje informantane høve til å komme med innhaldsrike og fyldige svar. Samstundes styrker dette validiteten i datamaterialet.

Etter at eg gjennomførte eit prøveintervju, gjorde eg nokre små justeringar i intervjuguiden og det blei tydeleg for meg korleis eg ville framstå som forskar i ein intervjusituasjon. Prøveintervjuet gjorde eg på arbeidsstaden min med ein kollega, intervjuet blei så bra at eg valde å ta det med i forskinga.

Eg såg det naturleg å bruke kategoriane i intervjuguiden i analysearbeidet. Desse kategoriane var rammer som eg sorterte datamaterialet inn i. I utgangspunktet hadde eg, som nemnt ovanfor, planlagt å bruke Nvivo-8 til hjelp i analysearbeidet, men sidan det var vanskar med å laste dataprogrammet ned, og at eg måtte bruke betydeleg tid på å setje med inn i programmet, valte eg å gå vekk frå det. Eg koda heller intervjuet inn i word-dokument, med klipp og lim og ulike fargekodar til dei ulike informantane. Intervjuet var rimeleg oversiktlege og godt transkriberte, så dette fungerte godt.

Med tolkingsvaliditet er føremålet i fylgje Maxwell (1992) å komme fram til indre samanhengar og informantane si subjektive forståing av materialet, denne validiteten er i varetatt ved at eg har fått gode og fyldige svar gjennom bruk av ein godt utforma intervjuguide. Eg hadde støttespørsmål som eg kunne bruke for å få utfyllande svar og som henta ut lærarane sine synspunkt og erfaringar. Ein trygg og tydeleg kommunikasjon er også med på å styrke tolkingsvaliditeten, noko eg følte var tilfelle i intervjusituasjonen. Sjølv sagt har min førforståing vore ein faktor i mi tolking av informantane sine svar. Ei objektiv og fullstendig deskriptiv tolking let seg vanskeleg gjere, nettopp på grunn av mi førforståing. Derfor har eg gjort greie for denne førforståinga og mitt syn på mi eiga forskarrolle og intervjusituasjonen, slik at ein kan ta dette med i vurderinga når eg presenterar mine funn, og i kva grad dette har hatt innverknad på materialet. Eg har gjort greie for mitt tilhøve til både kartleggingsprøvene og informantane, for å unngå at subjektiviteten i undersøkinga blir ei reell fare for truverde av resultatet.

Den teoretiske validiteten handlar om i kva grad dei omgrep og teoriar eg har brukt, gjev ei grundig forståing av det fenomenet undersøkinga tek sikte på gjere greie for (Dalen, 2010). For å kunne forstå bruken av kartleggingsprøver i leseferdigheit, ser eg på det som naturleg å

ta føre meg sjølve fundamentet her; lesing. Den teoretiske referanseramma her handlar derfor om kva lesing er, kva som kjenneteiknar normal leseutvikling med avsporingar og lesevanskar. Vidare knyter eg dette opp i mot Vygotsky sin teori om næraste utviklingssone, Forst sin modell om gradert støtte og Caplan sin traktmodell i høve til førebygging. Eg har ein teoridel som handlar om kartlegging, ulike former for kartlegging og føremål med kartlegging. Dette knyter eg opp til PISA-undersøkingar, nasjonale satsingar, Kunnskapsløftet og Opplæringslova. Når validitet er eit mål på om eg i realiteten undersøker det eg ønsker å undersøke, er det også eit spørsmål om teorien eg brukar fungerer som bakteppe for undersøkinga sitt føremål, noko eg vil seie det gjer i mitt arbeid (Kvale & Brinkmann, 2009). Med bakgrunn i denne teorien hevdar eg at det set eit interessant fokus på datamaterialet og dreg fram dei delane som kan knytast opp mot mi problemstilling. Teorien har vore nyttig i mitt arbeid med å analysere og drøfte funna.

3.4.2 Reliabilitet

Medan validitet er eit mål på om mine resultat er i tråd med intensjonen for forskinga, seier reliabiliteten noko om kor påliteleg forskinga er, og i kva grad undersøkinga kan gjerast på nytt av ein annan forskar, på eit anna tidspunkt ved å nytte den same metoden (Kvale & Brinkmann, 2009). Omgrepet reliabilitet vert av mange forskarar oppfatta som eit lite eigna omgrep i kvalitativ forskning. Dette kjem av at reliabilitet i kvantitative undersøkingar går ut frå at ein framgangsmåte ved innsamling og analyse av data skal kunne kontrollerast nøyaktig av andre forskarar (Dalen, 2010). Dette er eit krav som ein ikkje kan stille i kvalitativ forskning. Det vil seie at mi undersøking let seg vanskeleg etterprøvast med omsyn til reliabilitet.

Eg har likevel prøvd å gje eit detaljert bilete av dei ulike ledda i forskingsprosessen, gjort mi undersøking så transparent som mogeleg, for å guide lesaren gjennom mine val og framgangsmåtar. Dette for at lesaren skal kunne komme i posisjon til å kunne vurdere om mi forskning er påliteleg.

Det at eg kjenner informantane og har ei viss nærheit til dei styrker truverde i svara, men mogelegheiten for ein høg reliabilitet er mindre enn ved kvalitativ forskning. Dette kjem av at svara ikkje kan etterprøvast, fordi omgjevnadane og einskildindividua endrar seg (Dalen, 2010). Det er ingen garanti at mine informantar svarar nøyaktig det same til ein annan forskar på eit anna tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Min måte å stille spørsmåla på kan verke

inn, og informantane sin kognitive ståstad der og då vil ha noko å seie også. Informantane kan etter mitt intervju ha gjort seg nokre erfaringar med kartleggingsprøvene, som endrar deira syn og vil kunne påverke deira standpunkt og svar. Vidare vil eit slikt intervju gje refleksjonar kring tema, og kanskje endre meiningane til eit evt. neste intervju. Min måte å framstille spørsmåla på i dei ulike intervju, kan opplevast ulikt, i tillegg kan også kroppsspråk, pausar og småord vere med å prege korleis informantane tolkar spørsmåla. Eg valde å stille spørsmåla med eigne ord, noko lausreven frå intervjuguiden, men samstundes nær guiden. Dette førte nok til at ikkje alle informantane fekk ordrett dei same spørsmåla. Eg vurderte det som meir naturleg, framfor å lese direkte opp får guiden, og føler eg hadde så pass kontroll over intervjusituasjonen at eg greidde å formulere spørsmåla på ein slik måte at kvar og ein fekk eit likt inntrykk av kva eg ville ha svar på.

Trass i at reliabilitet er eit vanskeleg omgrep i kvalitativ forskning, har eg likevel arbeidd reflektert med det mål å kunne gjennomføre ei påliteleg og truverdig undersøking. Eg har forsøkt å gjere greie for dei komponentane i forskinga som gjer det mogeleg å spore mine val og framgangsmåtar under innhenting, handsaming og presentasjon. Slik prøver eg så godt som råd er å ivareta reliabiliteten i undersøkinga, ved at delar av prosessen så langt det er råd, skal kunne gjerast på nytt. Dei delane av forskinga der etterprøving ikkje er mogeleg, gjev eg likevel ei nøyaktig skildring av mine val og metodar å sikre reliabiliteten (Dalen, 2010).

3.5 Ethiske refleksjonar

Etikk handlar om å vurdere kva som er rett og gale, akseptabelt og forkasteleg, kva som er verdig og uverdig. Som forskar må ein heile tida gjere etiske vurderingar av korleis ein skal gå fram, kva ein skal spørje om, korleis ein skal tolke svar og korleis resultata skal framstillast. Om ein som forskar skal framstå som påliteleg og seriøs har ein eit ansvar ovanfor dei personar og data ein skal forhalda seg til. Befring kallar dette å vere vitskapleg redeleg, og meiner med det at ein skal vere til å stole på. Ein skal kunne gjennomføre ei forskning med validitet og kvalitet (Befring, 2010).

Eg ynskjer at mi forskning skal tene til ei bevisstgjerjing kring kartleggingsprøver, og at desse skal føre til konstruktiv planlegging og hjelp til dei elevane som kjem under kritisk grense. Målet med kartlegginga er å avdekke kven som treng hjelp til å komme vidare i si

leseutvikling, kartlegging skal ikkje tene som ein kommunal gapestokk der dei faktiske tala er viktigare enn kva tiltak ein bør setje i verk.

Dette lyt eg ta med meg inn i forskingsarbeidet mitt. For å få tak i den informasjonen eg er ute etter hos informantane, må eg gjere det tydeleg at dette ikkje skal vere belastande for dei. Resultata skal handsamast anonymt og ikkje brukast på ein slik måte at det vil vere uheldig for verken skulen, den einskilde lærar eller elevane. Eg er klar over at resultata og analysen i denne forskinga vil vere interessant for den overordna skuleleiinga i kommunen. Derfor må resultata framstillast på ein slik måte at det ikkje fell uheldig ut for enkelt skular, og at dei på grunn av dette risikerar ubehageleg fokus.

Som eg har skrive ovanfor ville eg intervjuje lærarar på ulike skular i kommunen, og eg ville prøve å dekkje heile spekteret av dei ulike skuletypane vi har i kommunen, frå store sentrumsskular til små fådelte skular. Om mine innsamla data skulle avdekkje forskjellar mellom sentrum og meir rurale strok, må eg med varsemd gjere greie for det. Eg ynskjer ikkje at mi forskning skal byggje opp under ei nedvurdering av småskulane, eller at det til dømes skal brukast i ein politisk debatt om skulenedlegging.

Eit viktig mål med mi forskning og masteroppgåve, er å setje fokus på bruken av kartlegging i skulen. At kartlegging er bra om den tener til utvikling og forbetring, og at den kjem elevane til gode. Eg har sett tendensar til at kartlegging kan bli brukt på andre måtar, til dømes til rangering av skular. Om mi forskning skulle bygge opp om denne rangeringa, ville det etter mitt syn vere uheldig.

4 Presentasjon av funn og drøfting

Når eg no skal gjennomføre ei analyse av datamaterialet mitt, og drøfte informantane sine analytiske og normative skildringar opp i mot problemstillinga og relevant teori, har eg valt å bruke intervjuguiden som ramme. Eg har kategorisert mine funn og drøfting rundt tre kategoriar henta frå guiden; elevar under kritisk grense, ansvar for tiltak og kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit. I tillegg har eg drøfta lærarane sine frie tankar og erfaringar med bruken av kartleggingsverktøyet. Dette ville eg ha med fordi det kom fram klare og gode synspunkt under intervjuet som handla både om sjølve kartleggingsprøvene og om kva dei tenkte om bruken av dei. Eg tykkjer det er relevant å ta med her, sidan informantane sine tankar og refleksjonar kring prøvene truleg vil prege både bruken av prøvene og det dei gjer i etterkant av kartlegginga.

Dei fire hovudinformantane omtalar eg med nummer 1-4, medan eg omtalar rektorane med bokstavar A-D. Gjennom denne analysen vil eg prøve å få fram informantane sin praksis og tankar kring kartleggingsprøvene, det vil vere på bakgrunn av dei svar eg fekk den dagen eg gjennomførte intervjuet. Dette kan ha endra seg etter at eg gjennomførte intervjuet. Informantane kan ha gjort seg nye erfaringar, tankar kan ha utvikla seg og ny innsikt kan ha påverka mine informantar i ettertid. Like fullt ser eg på mine funn som verdifulle og dei kan gje ny innsikt kring bruken av kartleggingsprøver i leseferdigheit i 2.klasse.

4.1 Elevar under kritisk grense

Eitt kriterium for utveljing av informantar var at dei skulle ha elevar under kritisk grense i leseferdigheit våren 2011 eller 2010, slik sett sikra eg meg om at alle mine informantar hadde elevar under kritisk grense, og kunne gje meg svar som var relevante. Det varierte noko kor mange elevar dei hadde under kritisk grense, frå 1 til 5 elevar, og det varierte også om desse elevane låg rett under kritisk grense eller om dei var langt under. På spørsmål om det var eit forventa resultat at desse elevane kom under kritisk grense, svarte alle mine informantar at det var forventa. Forventningane blei forklart med at det var svake elevar som dei visste om, nokre var framandspråklege elevar, det var elevar som jobba seint og nokre elevar kom frå ei uroleg klasse. I normeringa til kartleggingsprøvene er den kritiske grensa sett ved 20 % av dei svakaste elevane, så det er ikkje urimeleg at det i ei klasse på til dømes 25 elevar er 5 elevar under kritisk grense. Forsking syner i tillegg at ca 20 % av elevane har lese- og skrivevanskar

i ei eller annan form (Shaywitz, 2003). Dette styrker normeringa til kartleggingsprøva, og styrker mine informantar sin erfaringsbakgrunn med omfang av elevar under kritisk grense. Hadde nokre av mine informantar hatt til dømes 10 elevar av 20 under kritisk grense, ville det ha vore grunn til å trekkje dette resultatet i tvil om det er representativt. Kanskje eg ville ha mistenkt at det kunne vere ytre rammefaktorar som hadde verka inn på resultatet.

Eg ynskte å vite om dei kunne finne samsvar med dette resultatet og anna kartlegging eller observasjonar dei hadde gjort seg. Alle informantar bekrefta at resultatet på kartleggingsprøvene samsvarte med anna type kartlegging. Av anna type kartlegging nemnde dei LUS, Carlsten leseprøve og veketestar. Elles trakk fleire informantar fram at det også samsvarte med det elevane presterte på lekser og lesing i det daglege arbeidet, og den «der-og-då» vurderinga lærarar gjer seg i kvardagen. Informant 4 seier:

«Det samsvarar med det du ser og høyrer kva dei presterar på lekser og lesing og sånt, observasjonar som ein gjer seg i det daglege arbeidet».

Ut i frå dette ser det ut til at kartleggingsprøvene i leseferdigheit i 2.klasse kan gje lærarar eit godt bilete av elevane sin leseferdigheit. Når ein ser resultatet i lag med anna type kartlegging og observasjonar, ser det ut til at det er samsvar mellom resultat på kartlegging og lærarane sine forventningar på førehand. Desse forventningane er basert på anna kartlegging, observasjonar og god kjennskap til elevane i det daglege arbeidet.

4.2 Ansvar for tiltak

Då eg skulle finne ut om ansvar for tiltak og det overordna ansvaret for gjennomføring og oppfylging, såg eg at eg måtte snakke med rektorane ved skulane. Derfor gjennomførte eg intervju med dei fire rektorane i tillegg til lærarane. Mine funn her vil eg knyte opp i mot Capplan sin modell om førebygging på ulike nivå.

Det kom fram at alle rektorane var positive til bruken av kartleggingsprøvene, og såg på det som eit godt verkty som gav dei oversikt over klassane, men òg for å sjå korleis deira skule skårar i høve til andre skular i kommunen. Alle rektorane hevda at dei hadde planer og rutinar som skulle sikre kvaliteten på gjennomføringa og etterarbeidet, dei var opptekne av at systemet rundt kartleggingsprøvene skulle vere nedfelt i planar, slik at kvaliteten på gjennomføringa ikkje skulle variere frå år til år. Planane var utarbeidd av rektorane sjølve, og

to av rektorane seier at den har vore i bruk i to år. Då eg spurde kva denne planen inneheldt, svara dei noko ulikt på det. Rektor C sa:

«Ja, vi har jo planer for oppfølging av alle typer kartlegging... både kartlegging 3.klasse, altså kartlegging nasjonale prøver 5.klasse, sånn at vi har ein plan for korleis vi skal følgje opp kartleggingar»

Medan rektor B svara:

«Vi har vel ikkje ein sånn rutineplan som vi kan bla opp i permanente våre på rutinar, men vi har ein praksis vi har ein rutine på kva vi gjer. ... og den er vi no i ferd med å forbetre, for betre å fange opp dei som treng det enno betre.»

På spørsmål om ansvar for tiltak, meiner alle rektorane at det direkte ansvaret ligg hos kontaktlæraren. Rektor sitt ansvar er å systematisere og tolke resultatane i høve til målsetjingane til skulen, og i høve til handlingsplanen. Vidare trekkjer rektorane fram sitt ansvar for å vurdere ressursar og eventuelt tilmelding til PPT. To av rektorane, rektor C og D, føler ansvar for å halde kontroll med oppfølging etter kartleggingsprøvene, der lærarane må skriftleg gjere greie for si vurdering av elevane som er under kritisk grense, og kva tiltak dei planlegg å setje i verk. Ved neste LUS-frist eller evt. anna kartlegging, går rektorane aktivt inn og sjekkar om desse elevane har hatt framgang. Resultat på kartleggingsprøver er også eit tema på medarbeidersamtalen. Rektor C seier:

«Det formelle ansvaret er det jo ikkje tvil om, det ligg jo hos meg. Men eg tenker at det faglige ansvaret der, det ligg hos læraren. Mmmm.... Så har du elever som ligg etter, så må ein først gjere det ein kan, så er det jo eit felles ansvar med systemansvar. Sånn at det er jo eit litt delt ansvar, men eg tenker at ein lærer har eit sjølvstendig ansvar for å gjere noko med det».

Rektor B seier:

«Ansvaret til rektor er å systematisere og hente ut talmateriale, setje det i system slik at læraren eller tema sjølv kan klare å ha ei vurdering av utvikling».

Alle rektorane føler ansvar for å melde resultat vidare til den overordna leiinga i kommunen, det er dessutan nedfelt i kommunen sitt kvalitetssystem for skule. Resultatane blir systematisk nytta for å betre resultatane i skulen. Ein av rektorane reflekterer over bruken av kartleggingsprøvene på denne måten, som ei samanlikning mellom skulane. Denne rektoren trekkjer fram at for å forstå eit resultat, treng du omfattande kunnskap om prøvene og elevgruppene. Du kan ikkje samanlikne resultat på eit likt grunnlag utan å ha dette med deg i bakhovudet, men det blir det altså gjort på dette nivået. Rektor B:

«For meg som rektor og for oss som skule så føler eg at dei er viktige visst vi klarar å bruke dei til det dei skal brukast til. Og vi blir jo freista til å bruke desse kartleggingsprøvene til å kunne identifisere meistringa til elevane på alle typar nivå»

Eit anna svar rektorane trekte fram i høve til kartleggingsprøvene, var at dei kunne samanlikne resultat på prøvene med ressursbruk i klassen. Om ei klasse har mange elevar under kritisk grense og ein kan forklare dette med til dømes lite ressursar i klassen slik som, for få lærarar/assistentar, bråkete klasse og liknande, vil ein kunne forsvare ein auke i ressursar i denne klassen. Rektor A:

«Elles er slike testar eit tidleg signal slik at ein i tide kan setje inn midlar og tiltak for å hjelpe vidare. Rektor blir jo då involvert når ein ikkje kan gje tilstrekkeleg tilbod innan klassen eller steget si ramme».

Når eg spør mine hovudinformatar om ansvar i høve til kartleggingsprøvene, og om skulen har ein plan for gjennomføringa, bekreftar alle informantane dette. Dei har planar, men det er noko ulikt kva denne planen handlar om. På nokre skular er det ein framdriftsplan med datoar, medan to informatar kunne fortelje om ein meir omfattande plan med tilbakemeldingsskjema til rektor der dei måtte gjere greie for resultat og tiltak. Alle informantane kunne fortelje at dei skal rapportere resultatata til rektor, men nødvendigvis ikkje kva tiltak dei tenkjer å setje i verk.

På to av skulane skal altså lærarane gjere greie for tiltak som skal setjast i verk for å hjelpe dei elevane som er under kritisk grense. Informant 3:

«Ja, der skal vi vi jo skrive kva vi har tenkt... korleis vi skal jobbe for at disse elevene skal komme seg over den kritiske grensa».

Det blei sett i verk tiltak på alle skulane, men to av dei har altså ikkje noko system om rapportering eller skriftleggjering av tiltak. Informant 1:

«Vi sett jo alltid i gang eit eller anna tiltak, vi som lærarar har gjort det. Men det er vel ikkje noko system på at vi skal rapportere det vi gjer».

I arbeidet med å vurdere kva tiltak ein skulle setje i verk, svara alle informantane at dei rådførte seg med kollegaer, og i nokre tilfelle spesialpedagogisk ansvarleg på skulen. Ein skule gjer seg god nytte av spesialpedagog etter kartleggingsprøvene, og tykkjer dette er ei klar forbetring i høve til tidlegare år. Der er spesialpedagog aktivt med i undervisninga, og tilbyr lesekurs for elevane som kjem under kritisk grense. Informant 4:

«Så er det desse spes.ped lærarane, før måtte vi bestille tid med dei, viss vi ville ha elevane grundigare undersøkt eller...ja, så kunne vi bestille tid hos dei, og så sjekka dei dei ut

og gav oss veiledning. Men frå i haust av så er det sann at spes.ped lærarane har avsett eit vist timetal i veka der dei er ledig, så kan du leige dei inn på ein måte der du treng, sann at alle klassane får litt hjelp, og vi har hatt lesekurs i haust då».

På spørsmål om informantane er nøgde med rutinane og planane rundt kartleggingsprøvene er dei godt nøgde på tre skular, og seier det forbettrar praksisen og sikrar at rutinar vert ivaretatt frå år til år. På ein skule er dei noko meir kritiske, og saknar ei tettare oppfølging frå leiinga. Dei føler at praksisen blir ulik frå år til år, og noko tilfeldig alt etter kva lærar som gjennomfører prøvene. Informant 1:

«Gjennomføringa har no stort sett vore grei. Men vurdering av tiltak, der føler eg, vi har jo snakka litt om at det er litt sann opp til kvar enkelt lærar då. Vi er jo godt samkøyrte og har jobba i lag i fleire år, så vi synst jo det har fungert greitt for oss sant, men eg synst kanskje.... Ja det kunne ha vore betre, det blir litt sann flaks eller uflaks for elevane...»

Slik eg tolkar dette, finn eg ein svikt på det sekundære nivået i Capplan sin førebyggingsmodell. Lærarane kjenner seg åleine og saknar eit system som sikrar at praksisen blir lik frå år til år. Sjølv om ikkje desse informantane tykte det påverka resultatet på kartleggingsprøvene dette året, ligg det ein fare for at det kan gjere det ved neste prøve. Dette vil kunne få konsekvensar for elevane, og i verste fall vil elevar trenge hjelp på tertiærnivå i modellen til Capplan (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010).

Alle informantane er positive til kurs som dei deltek på ved PPT i forkant og etter prøvene er gjennomført. Likevel varierer begeistringa frå svært positiv til noko meir lunken. Ved ein skule tykkjer dei desse kursa er svært nyttige og det får dei til å reflektere mykje betre kring gjennomføringa og etterarbeidet. Ein annan skule tykkjer det er OK, men at det er litt bortkasta tid.

Skal ein trekkje dette opp i mot teori, ser eg at Capplan er sentral her. Her handlar det om ansvar for tiltak og system som kan ivareta ein god praksis. Om ein tenkjer seg den overordna leiinga i kommunen og rektorane på primærnivå, seier rektorane i intervjuet at dei har planar for gjennomføring av kartleggingsprøvene og leiinga har desse prøvene nedfelt i ein kvalitetssikringsplan. På sekundærnivå handlar det om å setje i verk tiltak for spesielt sårbare grupper, slik som dei elevane som har komme under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse. Her delar skulane seg noko. På to skular har både rektor og lærarar ansvar på sekundærnivå, lærarar har det direkte ansvaret for å setje i verk tiltak, men dette skal skriftleggjerast og rapporterast til rektor. Dette tolkar eg som eit delt ansvar. På tertiærnivå finn vi barn som har

låst seg fast i ein vanske, og det må rettast tiltak direkte mot denne eleven. Dette er elevar som ikkje har hatt nytte av tiltaka som har vore sett i verk på sekundærnivå, tiltaka har ikkje vore tilpassa denne eleven sine behov og vanskar, og det har ikkje ført til noko betring i leseferdigheit for denne eleven. På dette nivået kan det vere aktuelt å kople inn PPT eller anna spesialpedagogisk hjelp. Slik eg ser det er det her ein svikt på sekundærnivå, som handlar om manglande oppfølging frå rektor. Dette kan føre til at enkeltelevlar ikkje får tilstrekkeleg hjelp på dette nivået, og vil etter kvart trenge hjelp på tertiærnivå, kanskje i form av støtte frå PPT.

Det er viktig å merke seg at jo større innsats som blir sett inn på det primære og det sekundære nivå, jo mindre ressursar treng ein å bruke på det tertiære nivå. Eit sentralt trekk ved modellen er at den ikkje er statisk, men tiltak og førebygging kan vere forankra på alle nivå og bevege seg mellom dei ulike nivåa. Modellen kan vere til god hjelp i høve til å sjå på alternative løysingar i systemet rundt eleven, og sjå på samspeleforholdet mellom barnet og miljøet (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010).

4.3 Kva blir gjort for å hjelpe elevane som kjem under kritisk grense?

Eg har skrivne i innleiinga at om ein driv kartlegging for kartlegginga si skuld er det bortkasta tid. Om ikkje kartleggingsprøvene fører med seg ei evaluering og ei tilpassing av undervisninga for å kunne hjelpe dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, har den ikkje noko effekt ut over berre det å måle ferdigheita der og då. Her er vi ved kjerna i mi forskning som eg har formulert i problemstillinga; *Kva blir gjort for elevlar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?*

I pedagogisk samanheng er den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978) ein kjent modell, som framleis er aktuell i dagens skule. Den inneheld fem faktorar som skal spele inn på kvarandre og hjelpe læraren i planlegginga si av undervisninga. Kartlegging er ein av dei, og skal spele inn på alle dei andre faktorane i modellen, og om nødvendig justerast etter kartlegging (Ekeberg & Homberg, 2001).

Denne modellen kan ein sjå i samanheng med SPA-modellen (Den spesialpedagogiske arbeidsmodellen) til Holmberg & Lyster (1998). SPA-modellen tek føre seg kva som føregår i dei ulike fasane, medan Bjørndal og Lieberg tek med kva område fokuset i det pedagogiske arbeidet er retta mot. Dei fem fasane i SPA-modellen er; kartleggingsfasen,

planleggingsfasen, gjennomføringsfasen, evalueringsfasen og rapporteringsfasen. I spesialpedagogisk arbeid og gjerne alt pedagogisk arbeid, startar prosessen med kartlegging. Resultat frå kartlegginga skal ha betydning for korleis læraren planlegg, tilrettelegg og gjennomfører undervisninga (Ekeberg & Homberg, 2001).

På spørsmål om resultatata frå kartleggingsprøvene i vår har påverka undervisninga, svarar alle informantane at det har dei. Men ein informant nyanserer bilete noko, og meiner at undervisninga kanskje ikkje har blitt endra så mykje på grunn av kartlegginga fordi dei alt hadde ei god og tilpassa leseundervisning frå før, som dei har ført vidare. Informant 4:

«...det vil eg ikkje seie at det er prøva som, eller resultatet av den prøva som gjer at vi tilpassar for vi er ganske flinke på å tilpasse synst eg. Men eg vil ikkje seie at det er kartleggingsprøvene som styrer det. For vi tilpassar heile vegen, men eg blir kanskje enno litt meir påpasseleg med at den eller dei som strevar får noko ekstra i forhold til: har du skjønt oppgåva, veit du kva du skal gjere?»

Dei andre informantane hevdar at dei har gjort tilpassingar i etterkant av prøvene. Prøvene har hjelpt dei å finne nivået til elevane, og dokumentert kva vanskeområde dei slit med. Informant 3:

«Ja, for du må jo sette deg ned og tenke igjennom, og du blir jo veldig bevisst på det sjølv, og du leverer det inn til rektor og det forpliktar jo».

Av tiltak informantane nemner er det desse som går igjen: nivåtilpassa lesegrupper, smågrupper, lesekurs og repetert lesing. Eg vil vidare ta føre meg desse tiltaka og drøfte kva effekt dei eventuelt har.

4.3.1 Nivåtilpassa lesegrupper

To av skulane har rettleia lesing som ein del av leseopplæringa, der er lesegruppene sett saman etter kva nivå eleven er på og dei får lesetekstar som er tilpassa deira nivå. Metoden er utvikla på New Zealand. Fordi New Zealand kan vise til svært gode leseresultat, har stadig fleire land teke i bruk metoden (Steen-Paulsen & Wegge, 2008). Denne metoden brukar dei uavhengig av resultat på kartleggingsprøvene, men kartleggingsprøvene dannar grunnlag for samansetjing av gruppene, i lag med LUS. Skulane i denne kommunen har fokus på leseopplæring, innføring av rettleia lesing og LUS er eit resultat av denne satsinga. Rettleia lesing kan ein sjå i samanheng med Capplan sin modell for førebygging, og desse gruppene finn vi på sekundært nivå. Samstundes ser eg parallellar til Vygotsky si næraste

utviklingszone. På smågruppene finn vi elevar som er på omtrent same nivå, men likevel litt ulikt. Slik sett kan dei påverke kvarandre positivt, og hjelpe medelevar vidare i utviklinga si (Strandberg, 2008), samstundes som læraren er seg medviten eit støttande samspel, slik som Frost skisserer det, frå modellering til meistring (Frost, Språk- og leseveiledning, 2009). For at læraren skal få dette støttande samspelet til å fungere optimalt, er det viktig at læraren har kunnskap om normalutviklinga i lesing og kan identifisere når utviklinga har spora av eller stoppa opp. Slik som «The road not taken» av Spear-Swerling og Stenberg (1994) syner oss (Godøy & Monsrud, 2008). Eg finn god støtte i teori som peikar på at nivåtilpassa lesegrupper er eit godt tiltak for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit, og treng hjelp til å komme på sporet igjen. Informant 3:

«...ja, som eg sa har vi rettleia lesing på skulen, at det ikkje har ført til store forandringar, men på lesestasjon har vi fått ei lita lesegruppe, så der har vi jo justert litt på det lågaste nivået».

4.3.2 Smågrupper

Alle informantane bruker smågrupper som eit aktivt tiltak etter kartleggingsprøvene og elles i undervisninga si. Desse smågruppene kan vere knytt til rettleia lesing, eller så har dei ein meir laus struktur og kanskje ikkje fullt så timeplanfesta framdrift. Ein informant bruker smågrupper, der 3-4 av dei svakaste elevane i klassen får støtteundervisning på det dei treng støtte til. Dette kan vere ein time for veka. Denne informanten brukar veketestar aktivt og resultat av dei til å danne desse gruppene. Når veketestane viser vanskeområde, får eleven komme på ei lita gruppe og jobbe grundigare med det han ikkje meistrar. Slike interne vekeprøver måler utbytte av det som nettopp har vore arbeidt med. Nokre læreverk har slike interne prøver, men for det meste må læraren sjølv utarbeide interne prøver. Det kallast curriculumbasert kartlegging (Frost, 2009).

Eit anna grep som to av informantane brukte som tiltak etter kartlegging, var å tilpasse vekeplanane. Det kunne vere at dei forenkla stoffet, eller at dei kutta ned på mengde. Dette handlar om å finne elevane der dei er i utviklinga si, og tilpasse undervisninga. Slik vi finn støtte i teorien til Vygotsky om den næraste utviklingssona, men også føreset det at læraren kjenner utviklingsstega i normalutvikling i leseferdigheit, og kan identifisere vanskar (Frost, 2009). Informant 1:

« ...tilpassa vekeplanane gjer vi, og òg arbeidsmengde og oppgåver er tilpassa enkelt elevar. Og den som treng ekstra oppfølging, er du oppmerksam på og prøver å gje dei det».

4.3.3 Lesekurs

På den eine skulen har spesialpedagog lesekurs som blir sett i verk for elevar under kritisk grense. Desse lesekurser er intensive og går over seks veker, før dei evaluerar effekten. Dette brukar dei på lesestasjonar eller på andre smågrupper som er inndelte etter nivå. Informant 4:

«Ja, vi har jo hatt ekstra lesegruppe som vi sa i stad. Der vi køyrer over seks veker, ein til to gonger i veka, ekstra trening og då har det jo vore brukt ein del dette her repetert lesing for eksempel»

For å ta føre meg intensive lesekurs først, verkar dette å vere eit svært godt tiltak som informantane ved denne skulen var svært godt nøgde med. Dei følte det var ein styrke at det var spesialpedagogen som hadde desse kursa, og i det ligg det ei kvalitetssikring. Kurser er intensive, små drypp utover veka, og pågår i seks veker. Då vert effekten målt, gjerne med LUS, og dei vurderar om det skal fortsetje eller opphøyre. Dette er i tråd med den spesialpedagogiske arbeidsmodellen som Lyster skriv om, SPA-modellen. SPA-modellen tek føre seg kva som føregår i dei ulike fasane, medan Bjørndal og Lieberg tek med kva område fokuset i det pedagogiske arbeidet er retta mot. Dei fem fasane i SPA-modellen er; kartleggingsfasen, planleggingsfasen, gjennomføringsfasen, evalueringsfasen og rapporteringsfasen. I spesialpedagogisk arbeid og gjerne alt pedagogisk arbeid, startar prosessen med kartlegging. Resultat frå kartlegginga skal ha betydning for korleis læraren planlegg, tilrettelegg og gjennomfører undervisninga (Ekeberg & Hømberg, 2001). Med bakgrunn i dette, tenkjer eg at intensive lesekurs leia av spesialpedagog er eit svært viktig og effektivt tiltak som er spissa inn mot å hjelpe nettopp dei elevane mi forskning handlar om, elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse.

4.3.4 Repetert lesing

Når det gjeld repetert lesing, vil det vere god hjelp om det er leseflyten og –farten, som gjer at elevane kjem under kritisk grense. Alle delprøvene i kartleggingsprøva er på tid, slik at det føreset ein viss flyt og fart i lesinga. Mi erfaring og mistanke er at mange elevar skårar lågt nettopp på grunn av tidsfaktoren, dei har ikkje automatisert godt nok lesestrategien dei nyttar og brukar lang tid på lesinga. Her ser eg parallell til Spear-Swerling & Stenberg (1994) sin

leseutviklingsmodell, der eleven har spora av og sit fast i ei omstendeleig fonologisk avkoding som er for tidkrevjande (Godøy & Monsrud, 2008). Forsking syner at leseflyt i svært stor grad er bestemt av evna til å avkode ord effektivt og raskt, at ein kan avkode ortografisk. Sikker, rask og automatisert ferdigheit i å identifisere enkeltord i ein tekst er kjerna og er absolutt naudsynt for god leseflyt. Forsking seier oss at repetert lesing fremjar leseflyt hos barn og unge. Både barn med normal leseutvikling og barn med lesevanskar har god nytte av repetert lesing (Klinkenberg, 2008). To informantar trekkte fram repetert lesing som eit tiltak for dei som kom under kritisk grense i leseferdigheit. Informant 3:

«Og sjølvsagt repetert lesing, som vi har på lesestasjonane i rettleia lesing, hjelper veldig på lesefarten og også på leseforståelsen».

Dette finn eg støtte i «The simple view of reading» av Gough og Tunmer (1986), som set opp likninga; lesing = avkoding x forståing.

4.3.5 Effekt av tiltak

I fylgje den spesialpedagogiske arbeidsmodellen, er evaluering ein viktig faktor i spesialpedagogisk arbeid og tiltak. Derfor var det naturleg for meg å spørje mine informantar korleis dei vurderte effekten av dei tiltaka dei hadde sett i verk etter kartlegginga. Det varierte noko, men det alle hadde felles var LUS. Informantane meinte LUS eigna seg godt som ein dokumentasjon på utvikling, og brukte det aktivt. Når elevane skåra under kritisk grense på våren, og tiltak var sett i verk, forventa dei at elevane hadde klatra på LUS-stigen ved lusing på hausten. Ein informant hadde opplevd dette, og kunne fortelje at ho hadde to elevar som ved kartlegging skåra under kritisk grense, og hadde LUS-nivå 7, men som ved LUSing på hausten i 3.klasse (oktober 2011) hadde klatra til LUS-nivå 11. Forventa LUS-nivå ved utgangen av 2.klasse er LUS 11 (Allard, Rudguist, & Sundblad, 2006). Informant 4:

«Det vil seie at desse to mine dei låg på lusnivå 7 og dei er no på 11».

Ein annan informant kunne fortelje om ein veldig framgang på den eine eleven som skåra under kritisk grense i hennar klasse. Han fekk B-timar, som dei organiserte i smågrupper der to andre under kritisk grense deltok også. På hausten 2011 hadde denne eleven vore på PPT for å teste igjen, og han synte stor framgang. Denne framgangen synte igjen på LUS-utviklinga også. Informant 1:

«Ja, vi har jo eit konkret bevis heldt eg på å sei, for han B-eleven han har jo no vore inn på ein test på PPT, og der gjorde han det bra, så det går jo veldig bra med han. Og vi ser jo på LUS-ing som vi har gjort at han, og det gjeld alle tre, at der er framgang».

Fleire av informantane brukte resultat på vekeprøver som ein dokumentasjon på utvikling, og då gjerne diktatdelen på vekeprøva. Den av informantane mine som hadde hatt flest elevar under kritisk grense, såg også framgang. Der hadde dei jobba mykje med nivåtilpassing og smågrupper, men også mykje tettare oppfølging på lekser og resultat på veketestane. Ho hadde «stramma grepet» og la ned mykje tid i tilbakemeldingar til elevane. Det tok mykje tid, men ho såg at det hadde effekt og var vert det. Informant 2:

«...og så har vi blitt flinkare til å følgje opp lekser. Det trur eg er noko av det viktigaste vi gjer. Vi har alltid vore flinke til å gje lekser, men det å følgje opp dagen etterpå, og sjå kva dei har gjort, og etterspørje... Og eg skriv også mykje meir kommentarar enn det eg gjorde før, kommentarar som er mykje meir konkrete enn før».

Dette handlar om å gjere elvane medviten si eiga læring, ved å finne ut kvar dei er i utviklinga og kunne lose dei vidare. For å greie det krev det at læraren, slik som denne informanten, har god kunnskap om normal utviklinga i lesing, at du kan gje støtte og rettleiing til elevane i høve til utvikling (Frost, 2009).

Alle informantane brukar Carlsten leseprøve som ein del av kartlegginga i 2.klasse. Informantane tykkjer også det går an å samanlikne resultatata på kartleggingprøvene i leseferdigheit og Carlsten leseprøve til ei viss grad. Men likevel skal ein merke seg at kartleggingsprøva er langt meir omfattande enn Carlstenprøva i 2.klasse. Ein informant reflekterte over om kanskje Carlstenprøva, slik den er no, er litt gamaldags. Ho tykte kanskje ikkje at Carlstenprøva samsvarte med den utviklinga det har vore i 1. og 2.klasse i høve til forventingar til læring og der dei er i leseutviklinga etter dagens norm. Prøvene har ikkje vore fornya etter Kunnskapsløftet, og ber gjerne preg av at det er eit gap mellom det dei testar og den faktiske kunnskapen til elevane, og informanten undrar seg på om Carlsten-prøven er for lette pr. i dag. Informant 3:

« Ja, eg ser jo at desse Carlstenprøvene kanskje er litt lette då. Så eg synst nok at kartleggingsprøvene er betre til å finne vanskeområde, kva dei strevar med og treng hjelp til. Carlsten gir ikkje så god informasjon synst eg.»

På spørsmål om informantane fekk hjelp av nokon når dei vurderte effekten av tiltaka, svarte to informantar at dei fekk inga hjelp, medan to henta hjelp og støtte hjå teamet, kollegaer eller

spesialpedagog på skulen. På ein skule følte informanten seg noko overlatt til seg sjølv, men støtta seg veldig på ein kollega. Ho sakna eit system som kunne hjelpt ho også i denne delen av arbeidet. Ho var litt kritisk til at leiinga var så veldig intressert i resultatet etter kartleggingsprøvene, medan dei ikkje synte same interesse når effekten av tiltaka skulle målast og dokumenterast. Informant 1:

«Det kan godt hende at dei er interessert, men dei er i alle fall ikkje fysisk til stades. Men dei er no veldig opptatt av kartleggingsresultat, he, he, he... kordan vi skårar der...»

Ser ein dette i høve til Capplan sin modell for førebygging, anar eg ein svikt innan det sekundære nivået. Ein svikt her på grunn av manglande system, kan føre til at elevar vil trenge tiltak på tertiærnivå, noko som ein bør prøve å unngå (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010).

4.4 Lærarane sine tankar/haldningar til kartleggingsprøvene og bruken av dei.

Alle mine informantar er positive til kartleggingsprøvene, og ser på dei som eit godt hjelpemiddel og verkty for å dokumentere kvar elevane er i utviklinga si. Dei tykkjer resultatane gjev eit godt bilete på elevane og klassane, og alle mine informantar seier at resultatet er som forventa. Det er ingen av informantane som seier at dei har fått overraskingar i høve til korleis elevane skårar. Dette seier meg to ting (eg trur at begge faktorane er like sanne); kartleggingsprøvene er gode og gjev eit godt bilde av elevane si utvikling, og; informantane mine har god kjennskap og kunnskap om sine elevar uavhengig av kartleggingsprøvene. Informant 2:

«Dei er nyttige i den forstand at eg kan sjå kor elevane skårar høgt, og kor problemområdet er. Fordi ein del elevar kan gjere det veldig godt på nokre oppgåver, og så dette dei igjennom på andre. Og då er det lettare å sjå kva det er vi spesifikt må trene meir på. Det er sjeldan nokon store overraskingar, dei som skårar jamt over dårleg, dei veit vi om på forhand, og det same med dei som gjer det godt. Men det er klart i mellomgruppa kan det dukke opp ting som du ikkje var klar over, så det er greitt å kartlegge».

I den grad eg kunne spore misnøye i høve til kartleggingsprøvene, var det i forhold til bruken av resultat utan for skulen. Det at skulane blei samanlikna seg i mellom, og det blir laga søyler og tabellar av resultatane skurra litt for informantane. Ein informant såg på dette som

svært uheldig, og hadde opplevd å få negativ tilbakemelding på grunn av resultat. Informant 1:

«Eg tykkjer det er veldig mykje fokus på det her på skulen, veldig opptatt av å fortelje korleis det går og samanliknar oss med andre skular... Ja, og det er ikkje bra, for skulane er veldig ulike»

Informant 2:

«... altså prøvene i seg sjølv er jo greitt. Skal eg komme med ein kritisk ting så er det at det av og til kan vere eit for stort fokus på korleis resultatet er, og den her samanlikninga skulane i mellom».

Eg vil tru dette gjer noko med læraren si haldning til kartleggingsprøvene, og at ein lett kan kjenne på stress og prestasjonsangst i høve til kartlegginga. Då mister ein fokus og det blir viktigare med eit godt resultat, enn det å kartlegge utviklinga til elevane for å kunne hjelpe dei der dei er. Likevel kan eg sjå nytten av det å kunne samanlikne resultat skulane i mellom, og rektorane eg snakke med såg på det som nyttig. Slik kunne dei få kunnskap om den leseopplæringa dei praktiserte ved skulen gav ønska effekt, eller om det er område dei treng å bli betre på. Fleire rektorar eg intervjuar var på utkikk etter korleis dei kunne bli betre, og lære av andre skular. Dette kunne dei finne svar på i kartleggingsprøvene og resultat der i frå.

To av informantane tykte det var uheldig å bli samanlikna med fjorårets klasse, korleis dei hadde skåra, og at det hjå rektorane låg ei forventning om at dei skulle prestere i samsvar med dette. Informantane meinte det var feil å samanlikne ulike klassar i høve til resultat, men at det kan vere verdifullt å sjå på resultat innan for same klasse frå eitt år til neste. At det berre då var greitt med samanlikning av resultat. Informant 3:

«...det er jo snakk om det å samanlikne klassar sitt resultat, og eg må jo sei at eg er ikkje for at vi skal samanlikne forskjellige klasser, men at vi brukar desse resultatata til å samanlikne min klasse frå... ja, frå haust til vår eller frå år til år, og sjå progresjonen til ungane».

Ein av rektorane eg snakka med delte denne oppfatninga. Rektor B:

«Men igjen så er det jo utviklinga som er viktig... kor mange hadde denne oppgåva under kritisk grense i første klasse, korleis ser det ut i andre klasse, og i tredje...»

Lesesenteret, som har utarbeida kartleggingsprøvene, har fått tilbakemeldingar nettopp på dette som handlar om rangering av skular og at kartleggingsprøvene blir brukt som eit

måleinstrument på kvalitet på opplæringa. Dei stiller seg svært kritiske til dette og meiner det er heilt feil fokus. Prøvene er ikkje konstruert for å vere eit måleinstrument, men for å kartlegge enkeltelevar si leseutvikling (Vedvik K. O., 2012).

Som ein konsekvens av denne rangeringa, som føregår i mellom anna denne kommunen på Vestlandet, uttrykkjer nokre av mine informantar ei misnøye med det. Dei føler det blir litt som ein gapestokk og at dei blir stilt til ansvar for sin klasse. Eg trur dette nok stressar mange lærarar i høve til kartleggingsprøvene og resultat. Dette stresset kan nok påverke førebuinga, gjennomføringa og etterarbeidet med kartleggingsprøvene, og føre til at dei mister det viktigaste fokuset med prøvene; kartlegge leseutviklinga til enkeltelevar, for å kunne hjelpe dei vidare i si utvikling. I staden blir fokuset at ein ikkje skal ha elevar under kritisk grense, for det ser dårleg ut i statistikken.

5 Avslutning og konklusjon

Eg gjekk inn i dette arbeidet med eit ynskje om å finne ut meir om kartleggingsprøvene i leseferdigheit i 2.klasse. Eg ville finne ut lærarar sin praksis rundt desse prøvene, kva tenkjer dei om prøvene, korleis brukar dei prøvene, fører prøvene til endra undervisning på noko måte, og viktigast; kva blir gjort for dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit og kven har ansvaret for at det vert sett i verk tiltak. Læreplanen for skulen, Kunnskapsløftet, skisserer ulike kompetansemål i lesing og skriving som elevar skal ha oppnådd etter å ha gått to år på skulen. Norskplanen og kompetansemåla i Kunnskapsløftet blei justert med verknad frå skuleåret 2008/2009. Bak dette ligg eit ynskje om å styrkje leseopplæringa på 2. og 4. årssteget ved å tydeleggjere utviklinga av leseferdigheiter og lesestrategiar og ved å styrkje lesing generelt som grunnleggjande ferdigheit i alle fag. Ein av skulen sine viktigaste utfordringar er tilrettelegging for at elevar lærer å lese, og at dei får utvikle sin leseferdigheit i takt med alder, modning og kognitiv utvikling. Det føreset at ein med jamne mellomrom kartlegg elevane sin leseferdigheit og leseutvikling, men ikkje minst at ein gjer ei vurdering av dei innsamla resultata som føreligg etter kartlegginga. Min mistanke var at dette viktige punktet kanskje blir forsømt noko. Eg trur alle lærarar kan vere samde om at dette er viktig og må prioriterast, men at vi kanskje manglar system og tid til å gjennomføre det på ein skikkeleg måte. Derfor kom eg fram til problemstillinga; *Kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?* Eg har søkt å finne svar på denne problemstillinga gjennom ei kvalitativ forskning med intervju. I intervjuguiden kategoriserte eg spørsmåla rundt desse kategoriane; Elevar under kritisk grense, ansvar for tiltak og kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense.

På spørsmålet om skulane i mi undersøking har ein plan for gjennomføring av kartleggingsprøvene, svarar alle, både rektorar og lærarar at dei har plan. Når eg spør nærmare syner det seg at desse planane er noko ulike. Ein plan med datoar for gjennomføring skil seg sterkt frå ein plan med både datoar for gjennomføring og i tillegg plan for etterarbeidet med skjema for elevar som har komme under kritisk grense og kva tiltak som skal setjast i verk for desse. Nokre skular har ein slik plan/skjema med tilbakemelding og godkjenning av rektor. På ein skule som ikkje har meldeskjema over tiltak, seier dei at dei føler seg åleine i dette arbeidet, at det er noko tilfeldig frå år til år kva som blir gjort, og at dei kunne ha ynskt seg meir engasjement frå leiinga. Slik eg ser det er dette eit viktig funn, og eg tolkar det slik; kvaliteten på etterarbeidet, vurderinga av tiltak og tilpassa undervisning basert på

kartleggingsprøvene, heng saman med kor sterkt overordna leiing på skulen engasjerer seg i arbeidet. Eg tenkjer ikkje at rektorane skal inn å vurdere kva tiltak som skal setjast i verk, det er det læraren og spesialpedagog som har hovudansvar for, men at rektor etterspør og systematiserer etterarbeidet. At dei ikkje berre er opptekne av kor mange elevar vi har under kritisk grense i år, men også kva tenkjer vi å gjere for å hjelpe dei? Og når tiltaka har vore prøvd ein periode, at dei då etterspør om tiltaka har virka. Her finn eg støtte i Capplan sin analysemodell, som gjev ein heilskapleg og god oversikt over førebyggjande arbeid på ulike nivå i eit system. Capplan deler inn i primærnivå, sekundærnivå og tertiært nivå. Primær førebygging handlar om tiltak som omfattar heile skulen og alle elevane. Sekundær førebygging gjeld tiltak som omfattar spesifikke grupper som ein meiner er sårbare, og står i fare for å utvikle større og meir omfattande vanskar. Her er tiltaka retta mot risikogrupper, og har som mål å snu utviklinga, og redusere varigheita av vansken. Dette kan til dømes vere ei gruppe elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse. Tertiær førebygging handlar til dømes om barn som har låst seg fast i eit mønster som hindrar vidare utvikling og læring (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Vi er då på gruppe eller individnivå. Slik eg ser det er dette først og fremst læraren sitt handlingsrom. Her er det læraren kan setje inn tiltak til grupper eller einskildelevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit. Men rektor eller leiinga ved skulen kan også vere synleg og deltakande på dette nivået, i form av interesse og krav om dokumentasjon. Dette er førebyggjande arbeid som hindrar at elevane fastnar i ei negativ leseutvikling, og skal hjelpe dei på spor igjen. Modellen er ikkje statisk, men tiltak og førebygging kan vere forankra på alle nivå og bevege seg mellom dei ulike nivåa. (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Altså meir overordna kontroll. Så kan ein seie at ein ikkje er komfortabel med overvaking, og at rektorane stolar på at lærarane gjer ein god jobb. Ja, det gjer dei nok, eg trur lærarar alltid legg seg i selen for å hjelpe sine elevar. Men når det blir stilt krav om at du skal dokumentere tiltak til dømes, så forpliktar det på ein annan måte enn elles. I denne dokumentasjonen ligg det også dokumentasjon på godt arbeid, tiltak som har virka er nyttig å dele med andre på skulen slik at vi gjer kvar andre gode. Så skadar det heller ikkje med eit klapp på skuldra frå rektor, som ser at du har gjort ein innsats for elevane som var under kritisk grense.

I denne kommunen på Vestlandet skal alle resultat frå kartleggingsprøvene meldast vidare til rektor og så til kommunalsjef. Desse resultatata er gjenstand for gransking og samanlikning skular i mellom og det er også tema på rektorsamlingar. Lesesenteret i Stavanger er kritiske til denne rangeringa av skular basert på kartleggingsprøvene. Dei framhevar sterkt at prøvene er

ikkje meint å vere eit måleinstrument på kvalitet av undervisning, men kunn meint som eit hjelpemiddel for læraren til å kunne avdekkje dei elevane som treng hjelp til å komme vidare i si leseutvikling. Informantane eg snakka med var også kritiske til denne samanlikninga mellom skulane, og følte det blei negativt fokus på dei som lærarar om dei hadde mange elevar under kritisk grense. Slik som informant 1 seier:

«Eg tykkjer det er veldig mykje fokus på det her på skulen, veldig opptatt av å fortelje korleis det går og samanliknar oss med andre skular. Ja, og det er ikkje bra, for skulane er veldig ulike».

Lesesenteret har også fått tilbakemeldingar om skular som øver til prøvene, og meiner at målet med prøvene fell vekk om ein øver til prøvene. Ein får ikkje eit reelt bilde av nivået i klassen, og det ligg ein fare for at ein overser elevar som er i faresona for å utvikle lesevanskar. Slik eg ser det heng dette saman med sterkt fokus på samanlikning og rangering. Når dette blir gjort til ein konkurranse, vil ein jo prestere så godt som mogleg. Ingen likar å stille til startstreken utan å ha trena, i alle høve ikkje når ein mistenkjer at dei andre har vore igjennom ein god treningsperiode. Samstundes ser eg at eit visst fokus på resultat frå overordna skuleleiing i kommunen kan vere bra. På den måten kan dei fylgje utviklinga til skulane i kommunen over tid, sjå tendensar og jamvel sjå effekt av tiltak. Men for at dette skal fungere, og vere til nytte for alle, må konkurranseaspektet vekk.

I mi undersøking var eg ute etter å finne kven som sit med ansvaret for å setje i verk tiltak etter kartlegginga var gjennomført. Her var rektorane samde om at det direkte ansvaret for å setje i verk tiltak er lærarane si oppgåve, så sa nokre av rektorane at dei følte eit delt ansvar på den måten at dei ville vite kva tiltak som skulle setjast i verk og kva effekt det hadde. Dette er på sekundært nivå i Capplan sin analysemodell. Felles for rektorane var at dei følte ansvar for å systematisere resultat, og forvalte ressursane slik at lærarane kunne hjelpe elevane på beste mogleg måte. Lærarane eg intervjuar var klare på at dei kjente seg ansvarlege for å setje i verk tiltak ovanfor dei elevane som skulle komme under kritisk grense. Det varierte noko kor mykje dei rådførte seg med andre, men felles for alle var at dei drøfta tiltaka med kollegaer eller teama sine, i nokre tilfelle rådførte lærarane seg med spesialpedagogisk ansvarleg på skulen. Ein informant sakna meir samarbeid og interesse for tiltak frå leiinga på skulen.

«Men vurdering av tiltak, der føler eg, vi har jo snakka litt om at det er litt sånn opp til kvar enkelt lærar då. Vi er jo godt samkøyrt og har jobba i lag i fleire år, så vi synst jo det

har fungert greitt for oss sant, men eg synst kanskje.... Ja det kunne ha vore betre, det blir litt sånn flaks eller uflaks for elevane...»

Som svar på problemstillinga mi, har eg gjort mange funn. Det blir gjort noko for dei elevane som kjem under kritisk grense i leseferdigheit! Alle mine informantar kunne fortelje at dei reflekterte grundig kring kva tiltak som skulle setjast i verk. I kapittel 4 har eg gjort greie for dei ulike tiltaka mine informantar gjorde seg nytte av. Eg sit igjen med eit inntrykk av at det ikkje manglar på kompetanse eller vilje til å setje i verk tiltak, men det handlar like mykje om ei bevisstgjering og ei systematisering av dei undervisningsmetodar og tiltak som dei alt har innarbeidd i klassane. Etter kartlegginga ser dei tydeleg kven som treng ekstra tilrettelegging eller styrking på eit vanskeområde, som dei med relativt enkle grep kan finne eit system, anten det må etablerast eller at det alt er der, som hjelper eleven vidare i si leseutvikling. Mange av informantane gjorde seg nytte av nivåtilpassa lesegrupper eller lesekurs, noko som eg ser på som eit svært godt tiltak. Dette finn eg støtte i både i teori, forskning og praksis. Spesialundervisning til dei som har lesevanskar og for elevar med andre vanskar, handlar om å gje nødvendig støtte for å kunne hjelpe eleven vidare slik at han kan blir sjølvstendig. Støtta bør i tillegg vere intensiv, målretta og tidsavgrensa (Frost, 2009). Frost sin modell som handlar om gradert støtte og støtte i høve til utvikling styrker tiltaka som mine informantar trekkjer fram som nyttige. Ein skule hadde intensive lesekurs basert på resultat frå kartleggingsprøvene. Slik eg ser det er dette eit tiltak som er direkte retta inn mot elevane som kjem under kritisk grense, det er intensiv trening på det dei treng støtte til, og etter ein seks vekers periode blir effekten vurdert. Etter mitt syn burde fleire skular gjere seg nytte av eit slikt system, gjerne med spesialpedagog som ansvarleg for lesekurs slik det var på den eine skulen i mi undersøking. Mi forskning har styrka meg i trua på at dette er eit godt tiltak.

Eg var nysgjerrig på om resultat på kartleggingsprøvene påverka undervisninga ovanfor klassen eller einskild elevar i klassen. Som eg har skrive ovanfor, så førte kartleggingsprøvene til at det blei sett i verk tiltak for dei elevane som kom under kritisk grense. Men det var ikkje nødvendigvis slik at det førte til store omleggingar av undervisninga eller at heilt nye tiltak blei sett i verk. Slik som ein av informantane seier:

«Og da synst eg vi tilpassar undervisninga likevel, eg vil ikkje seie at det er prøva som, eller resultatet av den prøva som gjer at vi tilpassar for vi er ganske flinke på å tilpasse synst eg. Men eg vil ikkje seie at det er kartleggingsprøvene som styrer det åleine...»

Lærarane i mi undersøking gjorde tilpassingar innanfor eit etablert system, der det var mogleg å finne fleksible løysingar. Slik eg ser det handlar det her om dyktige lærarar som ser behova til einskildelevane, og gjer tilpassingar innan for dei rammene dei rår over. Dette føreset at leiinga har organisert skulen, lærar- og assistentressursane på ein fleksibel måte slik at lærarane kan finne dei gode løysingane for elevane som kjem under kritisk grense. Då kan ein praktisere førebyggjande arbeid på alle nivå sett i høve til Capplan sin analyse modell.

Som ein samlande kommentar hentar eg opp att problemstillinga; *Kva blir gjort for elevar som kjem under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse?* Før eg gjekk inn i arbeidet, tenkte eg at det nok blei gjort noko for elevane, men at det kanskje var litt tilfeldig og opp til kvar enkelt lærar å setje i verk tiltak. Eg hadde ein mistanke om at læraren stod litt åleine med dette arbeidet, noko eg såg føre meg kunne vere ei fallgruve. Gjennom mine samtaler med informantane og rektorane på desse fire skulane, gjorde eg funn som belyst med relevant teori gav med denne innsikta; For at kartelggingsprøvene skal fungere optimalt til det dei er meint til å vere, ei hjelp for dei elevane som strevar med leseutviklinga, bør det vere eit systematisk arbeid rundt gjennomføringa og etterarbeidet av prøvene som ansvarleggjer både lærar og leiinga ved skulen. Her er Capplan sin analysemodell sentral og kan tene som eit godt utgangspunkt. Det borgar for kvalitet og systematisk målretta arbeid som kjem både enkelteleven, klassen og heile skulen til gode. Som eit resultat av mi forskning vil eg hevde at eit slikt arbeid bør engasjere både lærarar, spesialpedagogar, rektorar og kommunalsjef. Desse ulike nivåa skal samarbeide og dra lasset saman for å hjelpe dei elevane som er under kritisk grense i leseferdigheit i 2.klasse, slik at dei kjem på sporet igjen.

Litteraturliste

- Allard, B., Rudguist, M., & Sundblad, B. (2006). *Den nye LUS-boken*. Oslo: Cappelen.
- Befring, E. (2008). Forebygging i psykososial kontekst. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 170-191). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode, med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and Reading Disabilities*. Pearson Education, Inc.
- Dalen, M. (2010). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Einseth, A. (. (2008, November). *Lese og skrivevansker. Metode og teori*. Oslo: Pedlex.
- Ekeberg, T. R., & Homberg, J. B. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, L., & Solheim, R. G. (2003, April). Kartleggingsprøver som pedagogisk verktøy. *Utdanning nr. 11*, ss. 64-65.
- Frost, J. (2001). *Lesepraksis, - på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Frost, J. (2009). *Språk- og leseveiledning, i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Godøy, O., & Monsrud, M. B. (2008). *Spesialpedagogisk leseopplæring, en veileder*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgiving. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klinkenberg, J. E. (2008). *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Knivsberg, A.-M., & Heber, E. (2009). *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger: Lesesenteret.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. 2006: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2006, desember 15). *regjeringen.no*. Henta mars 12, 2012 frå st. meld. nr. 16. ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Kunnskapsdepartementet. (2010, desember 7). *regjeringen.no*. Henta mars 12, 2012 frå Pisa 2009: Klar framgang for norsk skole.: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2010/pisa-2009-klar-framgang-for-norsk-skole.html?id=627309>
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California: SAGE Publication Ltd.
- Lesesenteret. (2006, November 10). *Lesesenteret*. Henta Mai 11, 2011 frå Systematisk kartlegging gir resultater: http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/kartlegging_av leseferdigheter/
- Lesesenteret. (2009). *Idèhefte. Kartlegging av leseferdigheit 1. og 2. årssteg*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lesesenteret. (2011, April 12). *Lesesenteret*. Henta Mars 16, 2012 frå Lese og skrivevansker: http://lesesenteret.uis.no/lese-_og_skrivevansker/article35534-512.html
- Lund, T. (. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ofteda, M. P., & Solheim, R. G. (2000). Om kartlegging og vurdering av leseferdighet. *Norsk Skoleblad nr. 32*, ss. 28-29.
- Steen-Paulsen, M., & Wegge, K. (2008). *Veiledet lesing. Metodehefte med DVD*. Oslo: Cappelen.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blandt puggehester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Traavik, H. (2003). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i førskole- og småskolealderen. Teori og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Gi rom for lesing! Veien videre. Forankring og oppfølging av nasjonal strategi*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Kunnskapsløftet 06*. Henta mars 10, 2012 frå Læreplan for norsk: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731>
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Vedvik, K. O. (2012, februar 6). *forskning.no*. Henta mars 16, 2012 frå Kartleggingsprøvene brukes feil: <http://www.forskning.no/artikler/2012/januar/311815>
- Wold, A. H. (2007). *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wormnæs, O. (2010). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I O. Wormnæs, *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk* (ss. 1-18). Oslo: Unipub AS.
- Wormnæs, O. (2010). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. *Vitenskapsteori og forskningsmetode, Blandingskompendium*, 17-36.

Vedlegg 1

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

Kolbjørn Varmann
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 05.10.2011

Vår ref: 27975 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 30.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27975	<i>Kartlegging - og så hva?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kolbjørn Varmann</i>
Student	<i>Jorunn Øren Gjelsvik</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 meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Jorunn Øren Gjelsvik, Stykkje 4 B, 6800 FØRDE

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Formålet med prosjektet er å undersøke hva som skjer i etterkant av den obligatoriske kartleggingsprøven som alle elever må gjennomføre på 2. trinn, når de har avdekket at det finnes elever i en klasse som er under den kritiske grensen for leseferdighet, samt undersøke hvor ansvaret ligger for eventuelle tiltak.

Utvalget består av rektorer, samt 3-5 lærere som har gjennomført kartleggingsprøver i leseferdighet våren 2011 i 2. klasse. Prosjektet avklares med rektor ved de aktuelle skolene, og forespørsel om deltakelse formidles til aktuelle lærere via skolen. Ombudet anbefaler at interesserte lærere tar direkte kontakt med student, ikke via skolen.

Samtlige i utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykker muntlig til deltakelse. Vi forutsetter at utvalget informeres om formålet med prosjektet, metode(r), hvilke opplysninger som samles inn, hva opplysningene skal brukes til, hvem som vil ha tilgang på opplysningene, konfidensialitet, at det er frivillig å delta, at de kan trekke sitt samtykke underveis, eventuelt at et nei til deltakelse eller senere trekk fra studien ikke på noen måte får konsekvenser for vedkommende, dato for prosjektslutt og sletting av data, samt kontaktopplysninger for de som er ansvarlige for studien.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju. Intervjuene registreres som lydopptak, og en tar høyde for at disse behandles elektronisk.

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

Prosjektslutt er 01.06.2012. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Lydfiler slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger som f. eks. navn på skole fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Vedlegg 2

Jorunn Øren Gjelsvik

XXXXXXXXXXXXX

19.09.2011

XXXXXXX

HENVENDELSE ANGÅANDE DELTAKING I UNDERSØKING KRING KARTLEGGINGSPRØVER I LESEFERDIGHEIT I 2.KLASSE

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk, og er no i gang med det avsluttande arbeidet som skal munne ut i ei masteroppgåve som handlar om kartleggingsprøver i leseferdigheit i 2.klasse. Dette er ein forespørsel om lærarar på dykkar skule kunne hjelpe meg i mitt prosjekt. Eg ynskjer å intervjuje både rektor og aktuelle lærarar kring dette tema, hovudinformatane vil vere lærarane.

Som nemt ovanfor skal masteroppgåva handle om kartleggingsprøver i leseferdigheit i 2.klasse. Fokuset i mitt arbeid vil vere på kva som skjer etter ei slik kartlegging, når du har avdekka at det fins elevar som er under kritisk grense i ei klasse, og kvar ansvaret ligg for evt. tiltak. Finns det ein plan over kva som bør gjerast, eller er det opp til kvar einskild lærar å bestemme? Kvar ligg ansvaret?

Eg ynskjer å komme i kontakt med lærarar som har gjennomført kartleggingsprøva våren 2010 eller 2011, og som har elevar som kom under eller nær kritisk grense i leseferdigheit. Vidare vil eg at lærarane har jobba ei stund i skulen, at dei har erfaring med leseopplæring og har fylgt utviklinga på dette området over ei tid. I tillegg vil eg gjere eit kort intervju med rektorane ved skulane, der dei gjer greie for rektorane sitt ansvar og deltaking i høve desse kartleggingsprøvene.

Eg tenkjer å gjennomføre intervjuet i løpet av oktober-november. Dei som ynskjer å delta vil få tilsendt spørsmåla på førehand, slik at dei kan gjere seg kjent med innhaldet i intervjuet. Eg ser føre meg at sjølve intervjuet vil vare i omtrent 1/2 til ein time.

Opplysningar som kjem fram i intervju vil bli anonymisert, og vil bli brukt på ein slik måte at det ikkje kan sporast tilbake til lærarar eller skular. Datamateriale eg samlar inn vil bli sletta når masteroppgåva er godkjent. Undersøkinga er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunns-vitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Håpar dykkar skule kunne tenkje seg å delta, og at de tek kontakt med meg om aktuelle lærarar som er villige til å stille opp. De kan ta kontakt med meg på e-post/telefon om de har spørsmål eller ynskjer å komme i kontakt med meg.

Med venleg helsing

Jorunn Øren Gjelsvik

Epost:XXXXXXXXXXXXXXXXX

Tlf. XXXXXXXX

Vedlegg 3

Intervjuguide til hovudinformatar (lærarar)

- Innleiande spørsmål
 - Kor lenge har du vore lærar i småskulen?, og kor lenge har du vore tilsett ved skulen?
 - Kor mange gonger har du gjennomført kartleggingsprøver av leseferdigheit i 2.klasse?
 - Kva tenkjer du om desse prøvene? (Er det nyttig, hjelper det deg i ditt arbeid, får du overraskingar, føler du press/kontroll/overvaking, osv.)
 - Kven har ansvar for at du får kunnskap om prøvene, gjennomfører dei på rett måte og at rutinene rundt gjennomføring er ivaretatt?
 - Har du deltatt på kurs eller formell opplæring i høve til kartlegginga?

- Elevar under kritisk grense
 - Kor mange elvar har du som kom under eller på kritisk grense under kartleggingsprøva i leseferdigheit i vår?
 - Var det forventa at desse elevane kom under kritisk grense?
 - Samsvarar dette resultatet med evt. andre kartleggingar/vurderingar/observasjonar du har gjort?

- Ansvar for tiltak
 - Kjenner du til om skulen har ein plan som skal fylgjast i høve til kartleggingsprøvene, når det har blitt avdekka at det er elevar i klassen som er under eller på kritisk grense?
 - I tilfelle kven har utarbeidd denne planen?
 - Veit du kvar du finn denne planen?
 - Skal du rapportere resultat til rektor/evt. anna overordna?

- Skal du gjere greie for evt. tiltak som skal setjast i verk for elevar som er under/på kritisk grense?
 - Søkjer du hjelp hos nokon, når du vurderer tiltak?
 - Er det sett ein frist for rapportering av resultat og tiltak? Kven fylgjer deg opp i dette arbeidet?
 - Er du fornøgd med rutinane rundt arbeidet med gjennomføring, rapportering og vurdering av tiltak til elevar som treng det?
-
- Kva blir gjort for å hjelpe elevane som er på/under kritisk grense?
 - Har resultatet på kartleggingsprøvene i vår, påverka undervisninga di ovanfor klassen? Evt. på kva måte?
 - Har resultatet på kartleggingsprøvene i vår, påverka undervisninga di i høve til enkelt elevar i klassen? Evt. på kva måte?
 - Kan du sjå resultat av dette?
 - Får du hjelp til oppfølging av resultat og tiltak?
 - Korleis vurderer du effekten av tiltaka?

Vedlegg 4

Intervjuguide til rektorar

- Har skulen ein plan for rutinar kring kartlegging av leseferdigheit i 2.klasse?
 - Kven har utarbeidd denne?
 - Kor lenge har de hatt den?
 - Fungerar denne etter intensjonen?
- Tykkjer du kartleggingsprøvene i leseferdigheit i 2.klasse er nyttige, og på kva måte?
- Kven har ansvar for å setje i verk tiltak for dei elevane som kjem under/på kritisk grense?
- Er du som rektor involvert i vurderinga av tiltak, bruken av det og vurdering av effekten av tiltaka?
- Korleis blir resultata brukt vidare, i høve til felles kommunalt arbeid med kartleggingsarbeidet?

