

# ”Alle snakker om LUS”

*En analyse av LUS  
som kvalitativt kartleggingsverktøy for leseopplæring  
i barneskolen*

Ragnhild Hergum Vegge



**Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen**

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013



# ***”Alle snakker om LUS”***

*- men hva snakkes det egentlig om?*

© Ragnhild Hergum Vegge

2013

*”Alle snakker om LUS” – en analyse av LUS som kvalitativt kartleggingsverktøy for leseopplæring i barneskolen*

Forfatter: Ragnhild Hergum Vegge

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

Trykk: Allkopi, Oslo





# Sammendrag

Mitt mål med denne masteroppgaven har vært å få innsikt i hvordan LUS hjelper lærere med å legge til rette for kvalitativ vurdering og tilpasset leseopplæring. I tro på at lærere selv er de beste til å svare på dette, har jeg intervjuet ni lærere fra tre ulike barneskoler, hvor alle benytter LUS i sitt daglige vurderingsarbeid. Min metodiske tilnærming til forskningen har vært kvalitativt, gjennomført som gruppeintervju. I tillegg til å besvare oppgavens hovedproblemstilling *På hvilken måte hjelper LUS lærere med å legge til rette for kvalitativ vurdering og tilpasset leseopplæring på barnetrinnet?* har jeg drøftet fire følgende forskningsspørsmål:

- *På hvilken måte er LUS et verktøy i tråd med lesepedagogiske retningslinjer og vurderingsprinsipp i Opplæringsloven og LK06?*
- *På hvilken måte bygger LUS på teori og forskning om leseutvikling?*
- *På hvilken måte bygger LUS på forskning om vurdering som læringsfremmende redskap?*
- *På hvilken måte tar LUS høyde for elever med skriftspråklige vansker?*

LUS bygger på whole-language-tradisjonen, som er et syn på lesing man ikke lenger anerkjenner i det anerkjente forskningsmiljø innen lesing. I oppgaven har jeg derfor drøftet hvordan dette synet påvirker lærernes tilnærming til leseopplæring, og jeg har problematisert at elever med skriftspråklige vansker ikke får avdekket sine lesevaner med LUS. I tillegg favoriserer LUS-bokens forfattere observasjon av elevens evne til å lese skjønnlitteratur som eneste aktuelle og troverdige vurderingsmetode. Dermed ivaretar ikke LUS de kvalitative vurderingsbeskrivelsene i Opplæringsloven og LK06, som til fordel oppfordrer lærere til å delta aktivt i elevenes læringsprosesser, som veiledere og rollemodeller. Jeg har også drøftet hvordan det komplekse synet på lesekompetanse i LK06 ivaretas med LUS.

Møtet med mine ni informanter gjorde meg oppmerksom på læreres behov i et verktøy som LUS. Flere lærere frustrerte, både på grunn av LUS-modellens utforming og på grunn av skolens vurderingskultur på systemnivå. De lærerne som opplevde at LUS hjalp dem i deres daglige vurderingsarbeid brukte LUS til et helt annet formål enn lærerne som ikke opplevde at LUS hjalp dem. Det er, med andre ord, en kompleks verden jeg har gått inn i når jeg har forsøkt å svare på denne oppgavens hovedproblemstilling.





# Forord

Tema for denne oppgaven er kvalitativ vurdering og tilpasset leseopplæring i barneskolen – et tema jeg vil påstå reflekterer selve essensen av læreryrket. I den gode dialogen mellom elever og lærere, hvor refleksjon, diskusjon og nysgjerrighet til å lære inngår som selvfølgeligheter i undervisningen – det er der vurdering kommer inn og blir interessant.

Særlig takk til min veileder, Jørgen Frost, for inspirerende, klargjørende, og ikke minst eksklusive veiledningsøkter. Det er ikke hver dag man får servert læringsteoriene direkte fra forskeren selv. Du har forklart for meg mange essensielle og viktige funn fra forskning, som har vært svært nyttig i arbeidet med denne oppgaven. Det jeg har lært av deg, tar jeg med glede med meg inn i mine framtidige arbeidsdager som lærer.

*Takk til* – alle mine ni informanter, som har hjulpet meg å belyse oppgavens problemstilling med mange nyanser – til alle mine gode venner og min gode familie, som har heiet meg fram til mål – til mamma, for utmerket korrekturlesing, og for klargjørende og inspirerende samtaler om skole – til Lene for dansetimer på Sterke Nils, Dance Explosion har vært større terapi enn du kanskje aner – til Janne og Børge, alle middagene, og alle oppmuntringene og til slutt en *superstor* takk til Sigmund, du har nok ropt ”heia” aller høyest, hver dag i to år. Jeg tror du kjenner dette studieløpet og denne oppgaven fra innsiden, like godt som meg. I tillegg har din uredde holdning til hardt arbeid smittet over på meg og gjort at strevsomme dager ikke har følt så lange. Nå gleder jeg meg til skravle med dere alle sammen om *helt* andre ting enn travle masterdager!

To studieår ved Helga Engs Hus er ved veis ende. Det kjennes for meg nokså vemodig. Nå skal jeg ikke lenger delta på det jeg vil beskrive som lærerutdanningens viktigste fordypningsstudium, med kremen av norske leseforskere som forelesere. Et omfattende og tidkrevende studieløp er over, en bratt læringskurve er besteget, og det er selvfølgelig en herlig bragd å levere fra seg denne masteroppgaven.

Ragnhild Hergum Vegge

Seljord, 2013



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Retningslinjer for grunnskoleopplæringen</b>	<b>5</b>
2.1	<b>LK06's kompetansesyn og retningslinjer</b>	<b>5</b>
2.1.1	Prinsippet om tilpasset opplæring	7
2.1.2	Vurdering i Opplæringsloven og LK06	8
2.1.3	Mediert læring	9
2.2	<b>Forskning om vurdering i grunnskolen</b>	<b>10</b>
2.2.1	Summativ og formativ vurdering	12
2.2.2	Helhetlig planlegging for læringsstøttende vurdering	12
<b>3</b>	<b>Teoretisk ramme for leseopplæringen</b>	<b>14</b>
3.1	<b>Hva er lesing?</b>	<b>14</b>
3.1.1	Å lese balansert	16
3.1.2	Leseprosessen	17
3.1.3	Leseutvikling	18
3.1.4	Opplæring for elever med lesevansker	20
3.2	<b>Forskning om leseopplæring i grunnskolen</b>	<b>22</b>
3.2.1	Fonologisk bevissthet	23
3.2.2	Leseflyt	24
3.2.3	Leseforståelse	25
<b>4</b>	<b>Metode</b>	<b>26</b>
4.1	<b>Målsetting og forskningsmetodisk tilnærming</b>	<b>26</b>
4.1.1	Forholdet mellom teori og empiri	27
4.1.2	Valg av informanter	27
4.1.3	Intervjuene	28
4.2	<b>Intervjuguidens oppbygging og innhold</b>	<b>29</b>
4.2.2	Bearbeiding, analyse og rapportering av intervjumaterialet	31
4.2.3	Etiske refleksjoner	33
4.3	<b>Vurdering av forskningsprosessen</b>	<b>33</b>
4.3.1	Reliabilitet og validitet	33
<b>5</b>	<b>LUS - LeseUtviklingsSkjema</b>	<b>37</b>
5.1	<b>Beskrivelse av LUS og verktøyets hensikter</b>	<b>37</b>
5.1.1	Lærings syn	38
5.1.2	Leseprosesser	39
5.1.3	Leseutvikling	41
5.1.4	Dysleksi og vansker med skriftspråket	42
5.1.5	På hvilket grunnlag vurderes lesekompetanse?	43
5.1.6	Kartlegging med utgangspunkt i LUS-skjema	45
5.2	<b>God leseutvikling – kartlegging og øvinger</b>	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>Resultater</b>	<b>50</b>
6.1	<b>Innføring i LUS</b>	<b>50</b>
6.1.1	Opplæring i LUS for nytilsatte	51
6.1.2	Hvordan har LUS slått rot i lærernes vurderingspraksis?	52
6.2	<b>Vurdere med LUS</b>	<b>53</b>
6.2.1	På leting etter et felles vurderingsgrunnlag	54

<b>6.3</b>	<b>Tilpasse leseopplæringen med LUS.....</b>	<b>56</b>
6.3.1	Tilrettelagt bruk av skolens bibliotek.....	59
<b>6.4</b>	<b>Veilede med LUS .....</b>	<b>60</b>
<b>7</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>62</b>
<b>7.1</b>	<b>Drøfting av forskningsspørsmål.....</b>	<b>62</b>
<b>7.2</b>	<b>Avsluttende drøfting i forhold til oppgavens hovedproblemstilling .....</b>	<b>76</b>
7.2.1	LUS, som hjelp for kvalitativ vurdering.....	77
7.2.2	LUS, som hjelp til tilpasset leseopplæring.....	81
7.2.3	En forundring trenger en oppklaring.....	82
7.2.4	Til ettertanke .....	83
7.2.5	Konklusjon .....	85
<b>8</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>86</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>91</b>

# 1 Innledning

## Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Som nyutdannet lærer opplevde jeg praksissjokket. Jeg sikter til sjokket mange nyutdannede opplever, som en stresstilstand i økende takt med krav, forventninger og utallige arbeidstimer. Selv om begrepet ofte vinkles negativt, tror jeg de fleste kommer seg igjennom stressende oppstarter og synes etter hvert at det er fint å bli stilt krav og forventninger til. Ordet praksissjokk har gitt meg ideen til begrepet *praksishull*.

Begrepet praksishull vokste fram av noe jeg opplevde som problematisk som nyutdannet. Praksishull ser jeg på som kompetansemangler etter endt utdanning. I mitt tilfelle gjaldt dette kunnskap om *leseutvikling* og *vurdering*. Disse begrepene ble sjelden presentert med aktualitet i forelesningene, men som nyutdannet opplevde jeg daglig å bli konfrontert med mine faglige mangler når jeg skulle planlegge, tilpasse leseundervisningen og bruke skolens vurderingsverktøy.

Med dette som bakteppe har jeg valgt å skrive min masteroppgave om leseutvikling og vurdering. Praksishullet skal med andre ord tettes. Vurderingsverktøyet jeg refererer til ovenfor, er LUS (Birgita Allard, Margret Rudqvist og Bo Sundblads *Leseutviklingsskjema*). Dette verktøyet skulle være min hjelp i vurderingsprosessen, min hjelp til å tilpasse opplæringen, og til å lære meg hvordan leseutvikling skjer. Jeg opplevde i stedet at LUS framprovoserte flere spørsmål enn gode svar og løsninger. Når jeg ble fortalt at LUS-modellens utviklingstrinn ikke skulle brukes til å fortelle eleven hva de måtte gjøre for å nå neste utviklingstrinn stilte jeg meg ofte spørsmålet: Hva gagnar det egentlig mine elever at de vet hvilket LUS-trinn de er på? Bør ikke poenget med utviklingstrinn være å forstå og forklare hva som skal til for utvikle seg som leser?

Jeg mener at det bør skapes debatt rundt tiltak som ikke ser ut til å imøtekomme behovene de skal dekke. Mye tyder på at flere lærere enn meg selv har blitt uteksaminert fra en allmennlærerutdanning med et relativt fraværende fokus på leseopplæring og vurdering. Kanskje kan min masteroppgave om LUS være et nyttig bidrag i den pågående debatten om den norske lærerutdanningen, leseopplæringen i grunnskolen og om vurderingskulturen i de tusen klasserom.

## **Presentasjon av problemstilling og eget faglig ståsted**

Det er både personlig engasjement og faglig interesse som ligger bak mitt valg av perspektiv i dette forskningsprosjektet. Den faglige interessen har vokst fram igjennom noen år som lærer på mellomtrinnet. Min tro er at lærerens kunnskap om konstruktiv vurdering og kompetanse om leseutvikling er en vei å gå for å bedre opplæringen i norsk skole. Bakgrunn for valg av perspektiv i oppgaven er dermed et dagsaktuelt tema. Jeg velger å skrive min masteroppgave om LUS, som et av tiltakene iverksatt for å bedre læreres vurderingskompetanse og elevers lesekompetanse. Selv er jeg kritisk til om LUS dekker det behovet norske lærere har for et godt verktøy for vurdering og tilrettelegging i leseopplæringen. For å få bedre kunnskap om LUS, og i tro på at lærerne selv er de beste til å beskrive hvordan dette verktøyet innfrir dets hensikter, har jeg valgt å intervju en gruppe lærere som bruker LUS med følgende hovedproblemstilling:

*På hvilken måte hjelper LUS lærere med å legge til rette for kvalitativ vurdering og tilpasset leseopplæring på barnetrinnet?*

Som grunnlag for drøfting og fortolkning av oppgavens hovedproblemstilling, vil min empiri bli knyttet opp mot forskning og relevant teori om vurdering, leseutvikling og om LUS. Mitt mål er i tillegg å diskutere følgende forskningsspørsmål:

- På hvilken måte er LUS et verktøy i tråd med lesepedagogiske retningslinjer og vurderingsprinsipp i Opplæringsloven og LK06?
- På hvilken måte bygger LUS på teori og forskning om leseutvikling?
- På hvilken måte bygger LUS på forskning om vurdering som læringsfremmende redskap?
- På hvilken måte tar LUS høyde for elever med skriftspråklige vansker?

## **Avgrensning og presisering av problemstillingen**

Omfanget på et forskningsprosjekt legger føringer for metodiske valg og avgrensinger. I mitt tilfelle legger tidsrammen og omfanget tydelige avgrensinger på oppgaven i den grad at mine forskningsfunn ikke er generaliserbare, da utvalget av informanter er for lite. Resultatene er kun et utgangspunkt for drøfting og refleksjon i oppgavens siste kapittel. Jeg er klar over at lærernes beretninger om LUS er farget av en større helhet, som tidligere utdanning, måten LUS ble implementert på og trivsel på egen arbeidsplass. På tross av et relativt lite utvalg

informanter har jeg tro på at empirien likevel kan antyde hvordan LUS ser ut til å fungere i praksis. Det kunne vært spennende med en effektmåling og sammenligning mellom leseprestasjoner på skoler som bruker og ikke bruker LUS, men den oppgaven overlater jeg til eventuelle andre forskere med andre rammebetingelser.

### **Oppgavens disposisjon og operasjonalisering av sentrale begreper**

Min problemstilling opererer med begrepene *tilpasset leseopplæring* og *kvalitativ vurdering*. Jeg vil gjennomgå begrepene grundig i kapittel to og tre med utgangspunkt i skolepolitiske forskrifter, utvalgt forskning og ulike teorier om lesing og vurdering.

*Tilpasset leseopplæring* vil bli definert gjennom prinsippet om tilpasset opplæring slik det er definert i Opplæringsloven og læreplanverket LK06. Begrepet *leseopplæring* vil bli utdypet gjennom teorier og forskning om hvordan leseferdighet utvikles, hvordan leseprosesser pågår og hvordan leseopplæring kan fremme gode leseferdigheter hos elever. *Kvalitativ vurdering* vil bli utdypet gjennom Opplæringslovens og Kunnskapsløftets retningslinjer for vurdering i opplæringen. LK06 sitt læringssyn vil bli omtalt fordi vurdering inngår som en naturlig del av læringsprosessen og en forutsetning for læring. Jeg vil også presentere forskning om kvalitativ vurdering. Med kvalitativ vurdering mener jeg vurdering som fremstår på basis av kriterier som har elevens læringsprosesser i fokus.

I kapittel fire vil jeg presentere min forskningsmetodiske tilnærming til oppgaven. Tema vil være kvalitative forskningsintervju og fenomenologisk forståelsestradisjon. Jeg vil også vise hvordan jeg har gått fram for å samle inn, tematisere og behandle data. Kapittel fem har fått tittelen LUS – LeseUtviklingsSkjema. Hovedinnholdet i dette kapitlet er beskrivelser av LUS samt en kortere beskrivelse av ett annet vurderingsverktøy, som sammenligningsgrunnlag for drøftingskapitlet. LUS vil i dette kapitlet hovedsakelig framstilles med utgangspunkt i Den nye LUS boken (Birgita Allard, Margret Rudqvist og Bo Sundblad 2006) og en nettside om LUS (Birgita Allard og Bo Sundblad 2008). Oppgavens to siste kapittel vil bestå av resultater fra empiri og en drøftingsdel.

## 2 Retningslinjer for grunnskoleopplæringen

Læreplanen, Kunnskapsløftet (LK06) (2006), bygger på et *kompetansesyn* med klare føringer for opplæringen (Dysthe, 2001). Fokus i læreplanen er særlig knyttet til prinsippet om *tilpasset opplæring*, som forutsetter at lærere må ha blikk for den enkelte elev og sikre at alle elever får maksimalt utbytte av opplæringen innen et læringsfelleskap (Frost, 2008).

*Grunnleggende ferdigheter i kommunikasjon* betraktes som avgjørende for å lykkes med skole og utdanning i dagens samfunn (Berge, 2007), og kompetanse i lesing, skriving, muntlige og digitale ferdigheter beskrives som grunnlaget for læring på alle områder. For å gjøre det enklere for elever å nå målene i LK06, settes det fokus på å gjøre arbeidet i skolens klasserom tydeligere målrettet. I den sammenheng har det vokst fram et økt fokus på *vurdering*. LK06 setter altså større krav enn tidligere til målrettet undervisning og bedret vurderingspraksis.

Til å innlede den teoretiske forankringen jeg har i denne oppgaven vil jeg i følgende kapittel utdype ordene i kursiv fra forrige avsnitt. Dette gjør jeg for å danne en nødvendig forståelsesramme for de mål og kompetansekrav norske elever og lærere står ovenfor. Dette teoretiske grunnlaget skal dessuten tjene som utgangspunkt for drøfting av på hvilken måte LUS er et verktøy i tråd med Opplæringsloven, beskrivelser av lesekompetanse i LK06, prinsippet om tilpasset opplæring og forskning innen vurdering.

Aller først vil jeg starte med å beskrive LK06 sitt syn på kompetanse og presentere begrepet *literacy* – et ord som på mange måter oppsummerer LK06 sitt syn på *lesekompetanse*. Videre vil jeg presentere *prinsippet om tilpasset opplæring* og beskrive hvordan *vurdering* omtales i Opplæringsloven og LK06. Avslutningsvis vil jeg presentere hvilken type vurdering som ser ut til å fremme læring ved å referere fra anerkjent forskning innen dette fagfeltet.

### 2.1 LK06's kompetansesyn og retningslinjer

Bakgrunnen for utformingen av LK06 og flere av tiltakene iverksatt av norske myndigheter de siste ti årene er norske elevers prestasjoner på de internasjonale PISA-undersøkelsene (regjeringen.no, 2004). Prøvene har vist at norske ungdommer ikke presterer godt nok, og av den grunn har norsk skole og lærerutdanning også høstet mye kritikk. Særlig har norske



elevens leseferdigheter framstått som urovekkende. Et av tiltakene for å bedre opplæringen har vært å justere beskrivelsene av kunnskap, kompetanse og utvikling i læreplanen, LK06, i et forsøk på å tilpasse læringsmålene til de endrede kompetansekravene i dagens samfunn.

LK06 sto for innføringen av *grunnleggende ferdigheter*, som beskriver nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet (Udir), 2013). De grunnleggende ferdighetene er integrert i alle fagenes kompetansemål, og defineres som forutsetninger for å utvikle kompetanse i alle fag (Berge, 2007). LK06 opererer med en funksjonell kompetanseforståelse, der menneskets ferdigheter ikke er naturlig, biologisk gitt, men et kulturelt og sosialt forankret fenomen, som ressurser man tar i bruk i samhandling med andre. Kompetanse er altså ikke noe man har, men noe man tilegner seg.

De grunnleggende ferdighetene viser til et mer komplekst og omfattende syn på kompetanse enn det tidligere læreplaner har gjort (Skjong, 2011). For første gang blir det med LK06 slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket.

*Det nye er evna til å lese og til sjølv å uttrykke seg med verbalspråkleg, skriftleg og munnleg, tydeleg blir sett i samheng med faglæring. Eit nødvendig vilkår for å lære eit fag er eksplisitt bestemt som å lære å meistre fagspråket på alle nivå: Faglæring kan altså ikkje skiljast frå språklæring (Skjong, 2011: 34).*

Hva som ligger i prinsippet om grunnleggende ferdigheter kan misforstås dersom skolens ansatte forstår aktivitetspedagogikken, eller annen lignende metodikk, som løsningen på å innfri behovet for et kvalitetsløft i opplæringen (Skjong, 2011). Løsningen er nemlig ikke metodikken i seg selv, men strategier elevene må lære for å forstå, tolke og reflektere over språket og fagene. Disse strategier er en forutsetning for å tilegne seg grunnleggende lesekompetanse, slik det blir beskrevet i neste avsnitt.

### **Grunnleggende lesekompetanse - Literacy**

Berge (2007) beskriver på en av Udirs nettsider begrepet *literacy* som et sentralt prinsipp for lese- og skriveopplæringen i LK06:

*Innføringen av de grunnleggende ferdighetene er på mange måter et språklig vendepunkt i skolen ved at fagenes språk og fagets tekster får større fokus i lese- og skriveopplæringen. Å lære et fag er å lære det enkelte fagets språk. God leseundervisning har som mål å utvikle elevenes kompetanse i fagrelevant lesing og skriving, og kunnskapsløftet er derfor blitt kalt en literacy-reform (Udir, 2013)*

Vendepunktet i leseopplæringen, som Berge viser til, beskrives som en sum av nødvendige leseferdigheter. Med dette stilles det også høyere krav til norske elevers leseferdigheter enn tidligere (Berge, 2007).

*To be literate it is not enough to know the words; one must learn how to participate in the discourse of some textual community. And that implies knowing which texts are important, how they are to be read and interpreted, and how they are to be applied in talk and action.*  
(Olson, 1994:273)

Literacy-kompetanse utvikles først og fremst gjennom omgang med og bevissthet om ulike typer skriftlige kilder (Kleve & Penne, 2012). I matematikkfaget innebærer dette å kunne lese matematiske tekster hvor ord må leses nøye og bli forstått. I historie må man derimot være klar over at teksten er fortolkninger av historiske hendelser og ikke nødvendigvis ”sannheter”, slik matematiske tekster er (Shannahan og Shannahan, 2008). Ulike skolefag medieres gjennom ulike diskurser og ulike tekster og teksttyper (Kleve & Penne, 2012). Å mestre et skolefag vil si å bli bevisst, det vil si metabevist, essensielle diskursive likheter og ulikheter mellom fagene.

De høye kravene til leseferdigheter må også gjenspeile seg i kravene til skolens leseopplæring (Roe, 2011). Lærere må kunne vurdere elevenes generelle forståelse av et bredt spekter av tekster. Det er ikke tilstrekkelig å vurdere de enkelte delene av lesekompetansen, slik som avkoding, lesehastighet eller bruk av lesestrategier. Målet er at elevene skal utvikle seg som gode lesere av et bredt spekter av tekster, samtidig som de lærer å reflektere over egen utvikling og læring. På denne måten kan man si at vurdering og leseutvikling er to gjensidige integrerte prosesser i læringsforløpet. Målet med vurderingen er også å gi elevene overkommelige utfordringer i tråd med deres forutsetninger for å lære (Udir, 2013). Det forutsetter at lærere vet hva som ligger i prinsippet jeg videre vil utdype; *tilpasset opplæring*.

### **2.1.1 Prinsippet om tilpasset opplæring**

*Tilpasset opplæring* er en rettighet norske barn har som elever i skolen. Det betyr at den enkelte elev skal få læringsmål som han eller hun kan klare å nå (Udir, 2013). Retten til tilpasset opplæring er forankret i Opplæringsloven (2006):

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*  
(Opplæringslova §1-3 (2006))

Læreren skal tilpasse undervisningen ved å kartlegge elevens kompetanse for deretter å gi elevene oppgaver med tilpasset vanskelighetsgrad (Udir, 2013). Det skal synliggjøres hvordan læreren tilrettelegger for tilpasset opplæring. I Stortingsmelding 16 ...*og ingen sto igjen* (2006-2007) defineres ikke tilpasset opplæring som et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre (St.mld. nr.16, 2006-2007). Udir (2013) poengterer at målet med den tilpasset opplæring er at eleven

- skal oppleve mestring
- motiveres for oppgaven
- utvikler seg og setter realistiske mål
- deltar aktivt i sin egen læringsprosess
- medvirker aktivt og tar medansvar
- bidrar aktivt til fellesskapet

Norske elever har også rett til å bli vurdert gjennom hele skoleløpet (Udir, 2013). I neste delkapittel vil jeg utdype dette og beskrive hvordan vurdering og det sosiokulturelle læringssyn er ment å styrke opplæringen gjennom hele grunnskoleløpet.

### **2.1.2 Vurdering i Opplæringsloven og LK06**

I debatten om vurdering i skolen, dens mål og metoder settes det ofte opp en motsetning mellom vurdering *for* læring og vurdering *av* læring, også kalt formativ og summativ vurdering (Lie & Roe, 2009). I dette kapitlet vil jeg utdype denne motsetningen og henviser til hvordan vurdering beskrives og eksemplifiseres i Opplæringsloven (2006) og LK06.

Norske elever har, i følge Opplæringsloven, rett til vurdering gjennom hele grunnskolen. Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven. Hva som blir vurdert skal være kjent og tilgjengelig for elevene, gis løpende og systematisk gjennom skoleåret slik at elevene aktivt kan delta i vurderingsprosessen (Udir, 2013). Jeg vil i følgende avsnitt presentere de tre begrepene LK06 opererer med, knyttet til vurdering som læringsfremmende redskap; *underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering*.

Begrepet *underveisvurdering* beskrives som de tilbakemeldinger elevene får i løpet av skoleåret, et prinsipp forankret i Opplæringsloven (2006):

*Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane. Underveisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som*

*grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag*  
(Opplæringsloven §3-2 (2006))

Udir (2013) eksemplifiserer undervisvurdering som blant annet elevsamtaler, egenvurdering, kameratvurdering eller elevarbeid som dokumenterer prosess og utvikling. Som en del av undervisvurderingen blir *egenvurdering* beskrevet som viktig. Gjennom aktiv deltagelse i vurdering av eget arbeid, oppnådd kompetanse og egen faglig utvikling er formålet med egenvurderingen å utvikle en forståelse for hva læringsmålet er og samtidig forstå hva som må til for å nå ulike mål. På denne måten skal elevene få mulighet til å utvikle hensiktsmessige læringsstrategier, sette mål, velge læremidler, lærestoff og evaluere egen læring (Udir, 2013). Formålet med undervisvurderingen på ungdomsskoletrinnet blir å skape forståelse for *sluttvurderingen*, altså hvilken karakter eleven skal få. Gjennom å bevisstgjøre elevene i deres læringsløp, med egenvurdering, undervisvurdering og tilbakemelding fra læreren, skal det være kjent for eleven hva som skal til for å lykkes med sluttvurderingen. Formålet med vurderingen er å bedre opplæringen og å styrke elevenes ferdigheter i fagene.

### **2.1.3 Mediert læring**

Gjennom undervisvurdering og egenvurdering vil både elever og lærer få informasjon som kan være grunnlag for tilrettelegging og justering av undervisningen (Udir, 2013). Slik legges det til rette for læring. Tilpasset opplæring, elevmedvirkning og vurdering henger dermed nøye sammen. Jeg vil nå utdype dette samspillet ved å presentere prinsippet om *mediert læring*. Med dette beskriver jeg også LK06 sitt sosialkonstruktivistiske læringssyn, hvor mennesket konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser som resulterer i læring (Dysthe, 2009).

Prinsippet om mediert læring dreier seg om at læreren bevisst gir den støtten som er nødvendig for at eleven skal nå et resultat (Frost, 2003). Lærerens oppgave er å støtte og korrigere elevenes strategier, slik at de blir effektive. Frost (2003) sammenligner denne støtten med å bygge et stillas når en bygning skal reises. Stillaset må hele tiden endres og flyttes på, alt etter som byggverket endrer seg, og når ”huset er ferdig og kan stå av seg selv” blir stillaset fjernet helt.

Målet med det sosialkonstruktivistiske læringssyn er at eleven aktivt skal utnytte sine egne ressurser, og gjøre framskritt ved hjelp av dem i fellesskap med andre og en aktivt støttende lærer. Slik kan eleven utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1971).

*Hvis man vil sikre at læring skjer, må eleven konstruere sin kunnskap. Derfor må undervisningen sikte mot å lage arbeidssituasjoner der eleven kan bruke sine egne strategier i læringen (Frost 2003: 111).*

Med dette læringssynet trekkes eleven inn i refleksjon og gis støtte til å aktivt skape en egen sammenheng i det som læres. Lærerens oppgave er å legge til rette for at elevens egne ressurser og erfaringsverden aktiviseres. Frost (2003) beskriver *dialogen* mellom medelever og lærer som essensiell og stedet der læring og utvikling skjer. Udir (2013) beskriver i tillegg dialogen som avgjørende for å lykkes med tilpasset opplæring.

Jeg har hittil forsøkt å vise hvordan Opplæringsloven og LK06 omtaler vurdering og tilpasset opplæring. Jeg skal nå vise til anerkjent forskning om vurdering og mediert læring. Avslutningsvis vil jeg beskrive hva som menes med vurdering *av* og *for* læring. I den sammenheng vil jeg også beskrive hvilke vurderingsmåter som preger politiske føringer for skoleutvikling både nasjonalt og internasjonalt.

## **2.2      Forskning om vurdering i grunnskolen**

The Assessment Reform Group (ARG) i Storbritannia er et akademisk forskningsmiljø som har kommet langt i arbeidet med vurderingskulturer, både med hensyn til å legge fram forskningsresultater og å utarbeide praktiske tiltak for skoler og lærere (ARG, 2002). ARG har formulert ti prinsipper som tydeliggjør gruppens forståelse av vurdering som fremmer læring, og av disse ti, velger jeg ut fem prinsipper som verdt å nevne:

- 1. Elevene skal få effektiv tilbakemelding.*
  - 2. Elevene skal være aktivt involvert i sin egen læring.*
  - 3. Undervisningen tilpasses informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering.*
  - 4. Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevens motivasjon og selvbilde, og begge er av kritisk betydning for læring.*
  - 5. Det er akseptert at elevene trenger å kunne vurdere sin egen læring og forstå hvordan de skal komme videre.*
- (Smith, 2009: 25)*

De fem prinsippene setter aktiv deltagelse, vurdering og refleksjon over eget og andres arbeid som forutsetning for læringsfremmende vurdering. Terry Crooks (2006) understreker også

viktigheten av å se på vurderingspraksis med et kritisk blikk. Han foreslår syv spørsmål læreren, skolen og utdanningssystem bør stille seg selv, som en hjelp til å etablere en effektiv vurderingskultur:

1. *Gjør vurderingen elevene mer entusiastiske over sin egen læring?*
  2. *Hjelper vurderingen å bygge på deres sterke sider?*
  3. *Hjelper vurderingen dem med å rette vanlige feil og overkomme svakheter?*
  4. *Hjelper vurderingen dem til å åpne opp for veiledning (for eksempel ved å søke den frivillig)?*
  5. *Hjelper vurderingen å gi dem en forståelse av sterke og svake sider av arbeidet sitt?*
  6. *Hjelper vurderingen dem å se innsats som kjernen til suksess, mer enn faktorer som de ikke kan kontrollere, for eksempel talent?*
  7. *Hjelper vurderingen å bygge et læringssamhold i klassen?*
- (Smith 2009: 26)

Black og William's (1998) omfangsrike meta-analyse av internasjonale studier, *Inside the black box*, konkluderer med at informasjonsrik tilbakemelding trukket direkte inn i kandidatens arbeidsprosess, fremmer læring i langt høyere grad enn vurderingsformer hvor tilbakemelding blir gitt sammen med en karakter.

*Tilbakemelding som er rik på informasjon om både hva som er bra, hva som bør forbedres og forslag til tiltak til forbedring, er en form for fremovermelding mer enn tilbakemelding. Det er vurdering for læring, vurdering som former læring, det vil si formativ vurdering som skaper bedre læring hos elevene og styrker læringsutbyttet.*  
(Smith 2009: 28)

I Black og Williams studie beskrives også at læringsprosesser, som støttes av lærerens veiledning, viser de mest fremgangsrike og overbevisende resultater blant kandidater regnet som mindre suksessrike. I disse læringsprosessene deltok ikke eleven på egenhånd, men sammen med læreren og medelever. William (2008) hevder at nøkkelprosessene for vurdering som former læring er å stadfeste hvor eleven er i sin læring, stadfeste det fremtidige læringsmålet og finne ut hvordan eleven best når målet.

De forskningsfunn jeg nå har presentert er i tråd med retningslinjer i LK06, med et sosialkonstruktivistiske læringssyn hvor tilpasset i opplæringen inngår som en naturlig konsekvens av mediert læring. I tillegg beskrives en aktivt deltagende lærer og elev som forutsetninger for et godt læringsmiljø. Videre vil jeg beskrive de to vurderingsformene, *formativ* og *summativ vurdering*, som på mange måter beskriver den mer paradoksale vurderingskulturen i norsk skole.

### **2.2.1 Summativ og formativ vurdering**

*Summativ vurdering* er vurdering av læring. I sosialkonstruktivistisk sammenheng blir ofte ikke summativ vurdering anerkjent som læringsfremmende vurdering fordi denne vurderingsformen ikke gir eleven mulighet til forbedre og utvikle sine egne prestasjoner. Summativ vurdering peker tilbake på et oppnådd resultat etter en gjennomført læringsprosess (Smith, 2009), og gis av læreren i form av en oppsummerende kommentar eller karakterer. På tross av dette er den summative vurderingsformen dominerende i skolen, gjennom prøver og eksamen – i dag sterkest profilert som nasjonale og internasjonale prøver (Hagtvet, 2009).

I den internasjonale og nasjonale debatten om utdanning og skoleutvikling blir summativ vurdering ofte benyttet som et instrument for å samle inn kunnskap om kvaliteten på enkeltindividens prestasjoner (Smith, 2009). Myndigheter får på denne måten et helhetlig bilde av kvaliteten på skoler og utdanningssystem, både lokalt og nasjonalt, og er et styringsmiddel for utdanningspolitikk. Elevers prestasjoner på nasjonale og internasjonale tester er det hovedsakelige utgangspunktet for å sette inn tiltak der man finner det nødvendig.

Vurdering *for* læring er på mange måter synonymt med *underveisvurdering*. Men Smith (2009) påpeker også at underveisvurdering ikke nødvendigvis er synonymt med formativ vurdering dersom en elev blir gitt arbeidsoppgaver på grunnlag av en dårlig karakter med den hensikt å forbedre kandidatens mangler. Dersom lærerens vurdering gir eleven tilbakemelding uten informasjon som kan nyttiggjøres i videre læringsprosesser, kan vurderingen oppleves negativt, som beskrivelser av hva eleven ikke kan heller enn hva eleven faktisk kan. Dette er vurdering som ofte hemmer læring snarere enn å fremme den.

For å skape en god vurderingskultur i norsk skole vil det være hensiktsmessig å lære av andre lands suksessive erfaringer med vurdering i grunnskolen. Videre vil jeg vise til erfaringer fra Canada - et land som på mange måter har lyktes med sine strategier for å bedre opplæringen.

### **2.2.2 Helhetlig planlegging for læringsstøttende vurdering**

Québec i Canada er et land som kan vise til suksesserfaringer ved en styrket og læringsstøttene vurderingskultur (Hagtvet, 2009). Et sentralt prinsipp i Québecs vurderingsstrategi er at undervisning og vurdering planlegges samtidig, med samme grundighet og i god tid før undervisningen starter. Dette gjøres for å sikre at undervisningens

mål og vurderingsmåte ses i sammenheng og gjennomsyrer opplæringen, både før, under og etter undervisning. Dette anses som nødvendig for å etablere en læringsstøttene vurderingskultur som kan supplere summative, testorienterte prosedyrer. Hele skolesamfunnet i Québec trekkes inn i vurderingsprosessen, også elever og foreldre.

Hensikten til den kollektive prosessen er:

- *å sikre at vurderingen får et innhold og en form som er tilpasset mål og visjoner man er enige om.*
- *at skolen har en felles strategi for hvordan vurderinger skal offentliggjøres, og hva som skal offentliggjøres til foreldre og myndigheter.*
- *at vurderingen får en undervisningsjusterende effekt, som et aktivt redskap til å revurdere og fornye undervisningen og til å sikre at også lærerne lærer.*

For å lykkes med disse punktene legges stor vekt på å sette av tid til samarbeid mellom lærere på tvers av klassetrinn, sammenheng på tvers av fag og enighet om hvilken type vurdering som skal anvendes (Hagtvat, 2009). Lærerens oppgave med å innhente og tolke informasjon, og være bevisst på hvilke lærende situasjoner som bør danne utgangspunkt for vurdering anses som essensiell. Læreren må også vite hvilke pedagogiske grep som skal tas og være bevisst på hvilken strategi som skal anvendes for kommunikasjon med foreldre og elever.

Med dette sørges det for en linje fra overordnede visjoner og mål, via et undervisningsinnhold som er samordnet med en kollektivt vedtatt vurderingsprosedyre på skolenivå, og til en gjennomtenkt strategi for formidling av resultater til foreldre og utdanningsmyndigheter (Hagtvat, 2009). Slik ansvarliggjøres både skoleeier, skoleleder og lærer i en vurderingskultur basert på enighet og samarbeid om innhold, gjennomføring og vurdering. Dette stimulerer lærere til å se overordnede mål for undervisningen i sammenheng med vurderingsmetoder og det daglige pedagogiske arbeidet forøvrig.

Suksessfaktorene fra Québec tilsier at lærere trenger kompetanse om helhetlige vurderingsprosesser for å lykkes med opplæringen i skolen (Hagtvat, 2009). For å lykkes med leseopplæringen trenger lærere for øvrig også kompetanse om hvordan leseferdigheter utvikles (Frost, 2003). I kapittel tre vil jeg ta for meg Frost sin påstand for å kunne drøfte om LUS samsvarer med teorier og forskning om lesing.



## 3 Teoretisk ramme for leseopplæringen

Den teoretiske plattformen som ligger til grunn i min masteroppgave er todelt. Førrige kapittel tok for seg de nødvendige tilpassings- og vurderingsdefinisjonene for drøfting av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel to er derimot basert på teorier og forskning om hvordan leseferdigheter utvikles og best læres bort i skolen. Med denne innsikten håper jeg å kunne drøfte min problemstilling med dybde og nyanser.

Dette kapittelets innhold vil dessuten være grunnlaget for å drøfte på hvilken måte LUS bygger på teori og forskning om lesing og leseutvikling. Til å begynne med vil jeg presentere teorier om hva lesing er. Videre vil jeg beskrive en leseutviklingsmodell som også viser hvilke lesetekniske vansker som oppstår dersom barn ikke utvikler gode nok lesestrategier. Til slutt vil jeg vise til forskning om leseopplæring for å forstå hvilke faktorer som er nødvendige i leseopplæringen.

### 3.1 Hva er lesing?

Lesing blir tradisjonelt definert ved å skille ut to vesentlige komponenter i lesingen, nemlig avkoding og forståelse som begge er språkprosesser på forskjellige nivåer (fonologi og semantikk) (Gough & Tunmer, 1986):

$$\textit{Lesing} = \textit{avkoding} \times \textit{forståelse} \quad (L = A \times F)$$

Avkoding er lesingens tekniske side, og automatiserte avkodingsferdigheter er en forutsetning for å bli en god leser. Forståelsesprosessen krever andre kognitive ressurser, hvor leseren må tolke teksten i forhold til tidligere kunnskap og erfaringer (Frost, 2003). I denne modellen er forutsetningen for å lese at begge produktene virker sammen, som i et multiplikasjonsstykke. I formelen må alle komponentene være til stede, for å kunne lese raskt, nøyaktig og med god forståelse. Man kan altså ikke snakke om lesing dersom forståelsen uteblir.

Det er i følge Frost (1999) vanlig å definere lesing på ulike måter, avhengig av hvilke sider av leseprosessen som vektlegges. Det synet jeg nå har presentert, er det synet på lesing det er størst enighet om i dagens nasjonale og internasjonale forskningsmiljø. Jeg vil videre utdype

flere definisjoner på lesing for å kunne forstå hvilket syn på lesing LUS bygger på og senere drøfte på hvilken måte LUS forholder seg til det rådende synet på lesing.

Gough & Tunmers (1986) modell uttrykker et interaktivt forhold mellom to typer av prosesser i lesing. Men de to typer av prosesser kan også sees på som to uavhengige prosesser. De to lesepedagogiske tradisjonene *Whole-language* og *Phonics* representerer to ytterkanter, hvor *Whole-language* primært ser på lesing som en naturlig og kommunikativ språkprosess, hvor fonologiske prosesser ikke er relevante (Frost, 1999). *Phonics* mener derimot at fonologiske prosesser er nødvendige og at lesing oppstår gjennom evnen til å avkode og tolke det alfabetiske system.

Innen *Whole-language-tradisjonen* blir lesing sett på som en naturlig språklig prosess (Frost, 1999). Man lærer å lese like naturlig som man lærer å snakke, og leseutvikling settes i gang av elevens egne tekstproduksjon og selvvalgte bøker. Læreren trenger altså ikke tilrettelegge undervisningen og tilpasse tekstene, men må sørge for at elevene selv finner fram til tekster som gir mening for dem. Alle leseaktiviteter i skolen bør derfor ha et kommunikativt utgangspunkt, helst med eleven som aktiv deltager. Et særlig fokus på lesetekniske øvelser aksepteres ikke fordi dette ødelegger elevenes oppmerksomhet mot tekstens mening. Fonembevissthet, altså læren om språkets lydsystem, utvikler eleven ubevisst og på egen hånd i møte med tekster tilpasset sine leseforutsetninger.

På den andre siden finner vi *Phonics-tradisjonen*, som mener at lesing oppstår gjennom riktig tolkning av det alfabetiske system, et system som ikke er naturlig, men konstruert og skapt av mennesker (Frost, 1999). For å lære å lese må prinsippene som bærer systemet, læres og automatiseres slik at tolkingen av symbolene ikke krever særlig oppmerksomhet. Fonembevissthet betraktes som avgjørende for å lære å lese. Begynneropplæringen er dermed først og fremst rettet mot å lære elevene det alfabetiske system ved bruk av enkle ord og korte tekster uten nødvendigvis å fokusere på innholdet i teksten. Når avkodingsferdighetene er automatisert kan leseren konsentrere seg om meningsinnholdet i teksten.

En stor del av forskningsmiljøene kritiserer begge disse tradisjonene på bakgrunn av forskningsresultater fra de siste 20 årene (Frost, 1999). *Whole-language-tradisjonen* kritiseres for å ikke ta godt nok vare på de elevene som har problemer med å lære seg å lese, mens *Phonics-tradisjonen* kritiseres for å fokusere for mye på det alfabetiske prinsippet, uten å

integrere det som skal være lesingens primære hensikt, nemlig å forstå innholdet i teksten. Store deler av forskningsmiljøene støtter seg til ”The simple view of reading” (Gough & Turner, 1986) og mener at lærerens viktigste oppgave er å støtte elevenes egne måter å lære på, ved å kombinere de to syn.

”The simple view of reading” ser på ytterpunktene innen Whole-language og Phonics som like viktige (Gough & Turner, 1986). Dette perspektivet betegnes av Pressley (2005) som et balansert syn på lesing og det er dette synet på lesing jeg velger å støtte meg til i min masteroppgave. Videre vil jeg utdype hva et balansert syn på lesing vil si.

### **3.1.1 Å lese balansert**

Et balansert syn på lesing vil si at lesing betraktes som en prosess der ulike ferdigheter tilknyttet både avkodning og forståelse fungerer i samspill med hverandre (Pressley, 2005). Bloom & Tinker (2001) beskriver språkfunksjonene generelt med de tre dimensjonene innhold, form og bruk. Der lesing primært er en språkprosess har Frost og Lyster (2012) benyttet samme betraktningssmåte i forhold til lesing. Dermed blir lesing:

1. Meningsskapning (språkets innhold)
2. Symbolbearbeiding (tolking av språkets form)
3. Hensikt (bruke lesingen til forskjellige formål)

Lesing er et samspill mellom en rekke perseptuelle og konseptuelle prosesser (Frost og Lyster, 2012). Frost og Duna (2000) har, med utgangspunkt i Ehri (1995) sin lesemodell, utarbeidet *En interaktiv lesemodell* som synliggjør disse prosessene. Jeg vil forholde meg til deres modell for å beskrive hvordan leseprosessen foregår.

I modellen er *lesing som meningsbærende funksjon* det sentrale. I tillegg til å ha fokus på avkodning og forståelse, slik den tradisjonelle definisjonen på lesing gjør, regner modellen andre faktorer som avgjørende for å kunne tolke og forstå innhold i tekst. Bakgrunnsfaktorer, som sanser, konsentrasjon, evner, bevegelse og sosial virkelighet kan innvirke positivt eller negativt på leseutbyttet. I tillegg understrekes det at elevens kunnskaper, interesser, selvbilde, motivasjon, leseerfaringer og lesestrategier er avgjørende for i hvilken grad elevene erfarer

lesing som en meningsfylt aktivitet. Ingen av disse faktorene er knyttet til fonologiske ferdigheter, men kan likevel, dersom de ikke fungerer godt nok, påvirke leseutbyttet.

### EN INTERAKTIV LESEMODELL

for analyse av viktige funksjoner ved forståelse av lese og skriveferdighet.

#### Bakgrunnsfaktorer:

Sanser      Konsentrasjon      Evner      Bevegelse      Sosial  
 Persepsjon      Oppmerksomhet      Kognisjon      Motorikk      virkelighet



Figur 1: En interaktiv lesemodell (inspirert av Ehri 1995, utarbeidet av Frost og Duna 2000)

Leserens evne til å veksle mellom de forskjellige områdene i modellen har betydning for om leseren oppfyller målet om å skape mening med teksten. For å få en bedre forståelse for hva som kjennetegner leseferdigheter vil jeg i neste delkapittel beskrive den kognitive prosessen som foregår når man leser.

### 3.1.2 Leseprosessen

Lesing beskrives i Frost og Dunas (2000) modell som en helhetlig prosess, hvor flere ulike ferdigheter fungerer i interaksjon med hverandre. Når man leser foregår det et umiddelbart samspill mellom alle områdene. Leseprosessen er altså en sammensatt kognitiv prosess.

Områdene kan ikke erstatte hverandre, men støtter hverandre. Leseren kan velge å veksle mellom de forskjellige områdene for å betone lesingens formål i øyeblikket.

Modellen viser tre piler, som tre samarbeidende komponenter i leseprosessen. De to pilene, *forståelse* og *avkodning* er hovedområdene som representerer språkprosessene direkte involvert i etableringen av leseferdigheter (Frost, 2003). Den tredje, formet som en sol i midten, kalles *den sentrale meningsskapende funksjon*, og beskrives som basis for alle kognitive funksjoner. Denne funksjonen kan være sterk eller svak, som vil si at elevens leseferdigheter påvirkes positivt eller negativt av elevens forkunnskaper, selvbilde, motivasjon, tidligere erfaringer og kvalitetene på strategier leseren tar i bruk.

Modellens kompleksitet, der alle funksjoner er i aktivitet samtidig, favoriserer ingen av prosessene framfor en annen, men påpeker derimot at flere ferdigheter må ligge til grunn når man skal lære å lese funksjonelt (Frost, 2003). Hvert område er et unikt bidrag til at den samtidige kognitive funksjonen, lesing, finner sted. Frost (2003) påpeker at et helhetlig syn på lesing, slik jeg nå har beskrevet, må få konsekvenser for opplæringen og for all undervisning gjennom grunnskolen hvor lesing inngår som en sentral del. Videre i dette kapitlet vil jeg vise til forskning om leseopplæring for å beskrive hvordan et helhetlig syn på lesing kan utnyttes pedagogisk. Aller først vil jeg presentere Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell (1994) som beskriver det naturlige leseutviklingsforløpet.

### **3.1.3 Leseutvikling**

Det er utviklet mange modeller som beskriver det utviklingsforløpet man gjennomgår for å lære seg å lese (Høien og Lundberg, 1997, Chall, 1983 og 1997, Spear-Swerling og Sternberg, 1994, Gough et al., 1992, Ehri, 1991, Frith, 1985). De ulike modellene beskriver i hovedsak de samme utviklingstrinnene i leseutviklingen. En av modellene som anses å være mest sentral hos de overnevnte leseforskere er Spear-Swerling og Sternberg "The road not taken" (1994). Jeg forholder meg derfor til denne modellen for å beskrive leseutvikling i dette kapitlet.

Modellen til Spear-Swerling og Sternberg (1994) viser trinnvis det tidlige leseutviklingsforløpet knyttet til ordavkodning og i tillegg hvilke avvik som kan forekomme underveis (*Se vedlegg nr. 1*). Modellen bygger på et syn på lesing hvor leseferdigheter

utvikles ved å tidlig knytte mening til skriftspråklige symboler (Spear-Swerling og Sternberg 1994). Den videre presentasjonen av Spear-Swerling og Sternbergs modell tar utgangspunkt i Frost (1999) sin oversettelse av de ulike stadiene.

I modellens første fase, *førleseren*, lærer eleven at symboler (tekst) representerer et språk. I denne fasen forsøker barnet å huske ordene ut fra enkeltbokstaver og visuelle kjennetegn, men for at eleven skal utvikle seg til neste stadium må fonologisk bevissthet utvikles. Fonologisk bevissthet vil si at eleven ser sammenhengen mellom bokstav og lyd, og blir klar over lydstrukturen i språket. Elever som ikke mestrer dette forsøker gjerne å huske ordbilder eller lære hele tekster utenat. Resultatet blir at eleven ikke bygger et godt nok grunnlag for komme videre til de øvrige nivåene, der eleven skal utvikle effektive strategier for å lese stavelser, altså ortografiske strategier.

Det neste stadiet kalles *begynnerleseren* (Frost, 1999). I denne fasen knekker eleven den alfabetiske koden, som vil si at eleven mestrer å trekke bokstavlydene sammen til ord. I denne fasen forsterkes den fonologiske bevisstheten og bokstavkunnskapen som gjør at eleven blir i stand til å lese og skrive etter fonologisk strategi. Etter hvert som denne strategien automatiseres blir lesingen raskere og sikrere.

Når avkodingsferdighetene er automatisert har eleven et godt utgangspunkt for å utvikle ortografiske lesestrategier (Frost, 1999). Neste stadium kalles *overgangsleser*, og eleven utvikler forenklingsstrategier, der barnet bygger opp kunnskap om delene et ord består av, som forstavelser, endelser, hyppige småord og grunnmorfem. Når slike strategier automatiseres, blir lesingen mer effektiv. Eleven kjenner igjen og forstår systematikken i både lydrette og ikke-lydrette ord. Det er store forskjeller i hvor lang tid det tar å tilegne seg ortografiske ferdigheter. Enkelte elever lærer raskt, mens andre trenger mer tid og mer lesetrening. Det siste stadiet kalles *strategisk lesing* eller *innholdslesing* (Frost, 1999). Elevene i denne fasen kan, på grunn av sine automatiserte leseferdigheter, variere lesestrategier for å øke leseforståelsen. Aktive og motiverte lesere vil fortsette tilegninger av ulike lesestrategier gjennom hele livet.

Som tidligere nevnt ivaretar et balansert syn på lesing både perseptuelle og forståelsesbaserte prosesser, hvor de to prosessene fungerer parallelt og støtter hverandre i leseprosessen. De overnevnte leseutviklingsmodellene må fungere som et teoretisk grunnlag for

leseundervisning og ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og ferdigheter tilknyttet både avkoding og forståelse (Frost 1999). Hos elever som ikke etablerer god nok kunnskap om fullstendig fonologisk analyse og prosessering er *partielle avkodingsteknikker* den eneste mulige strategien (Frost, 2003). Hva som menes med dette skal jeg utdype i neste delkapittel. Jeg vil også fremme teorier om hvordan elever med partielle avkodingsteknikker kan få hjelp til å utvikle funksjonelle lesestrategier. Dette vil være det teoretiske grunnlaget for senere drøfting av på hvilken måte LUS tar høyde for elever med skriftspråklige vansker.

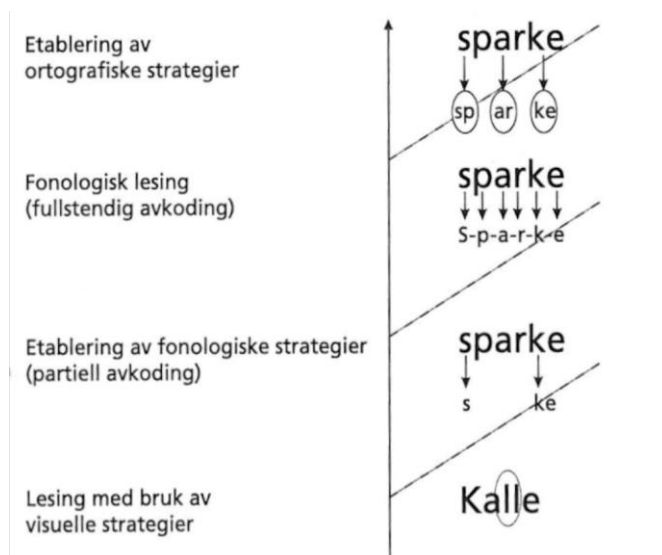
### **3.1.4 Opplæring for elever med lesevansker**

Lese- og skrivevansker utvikles ofte som et resultat av vansker med den fonologiske omkodingen, som vil si å forbinde bokstavtegn til lyd (Frost, 1999).

*Vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsakes av en svikt på det fonologiske området.  
(Høien og Lundberg, 2012)*

Elever med grunnleggende gode språklige ferdigheter, som klarer å utnytte sin kunnskaper om bokstaver, morfologi, fonemer og syntaks, vil ofte komme over i utviklingsprosesser hvor utviklingen skyter fart av seg selv. Denne effekten kalles ”Matteuseffekten” (Stanovich, 1986), og beskriver hvordan elever med grunnleggende gode leseferdigheter kommer inn i positive og selvforsterkende utviklingsspiraler, som påvirker både leselyst og lesemengde. Elever som har mindre gode grunnleggende språklige forutsetninger trenger derimot målrettet trening for at prosessene skal kunne utvikle seg naturlig og selvforsterkende (Frost, 2003). Imidlertid påpeker Frost at det er viktig at denne treningen må bygge på de samme premissene om et samtidig samspill mellom avkoding og forståelse.

Vansker med skriftspråket oppstår gjerne tidlig, når barnet er førleser, og vansken forplanter seg videre i elevens lese- og skriveutvikling dersom ikke eleven får tidlig hjelp til å forstå fonologisk omkoding (Frost, 2003). Svikt i den fonologiske bevisstheten anses å være den hovedsakelige grunnen til at elever utvikler vedvarende lese- og skrivevansker. Slike lesere avkoder med *partielle avkodingsteknikker*, som vil si ugunstige, unøyaktige og usikre avkodingsteknikker. Modellen for ordgjenkjennelse (Frost, 2003) illustrerer hvilken type avkodingsteknikk dette er.



Figur 2: Utviklingsmodell for ordgjenkjenning (Frost 2003, etter Ehri 1991)

*Nøkkelen til barnets funksjonelle bokstavekunnskap (det vil si bokstavekunnskap som åpner for fonologisk omkoding, som videre kan forbindes med innhold (semantikk)) ligger i at barnet har en fornemmelse for at ord i talespråket kan deles opp i enkeltlyder (Frost, 2003: 77).*

I utviklingsmodellen for ordgjenkjenning (Frost, 2003) beskrives fonologisk bevissthet og funksjonell bokstavekompetanse som utgangspunktet for alfabetiske og ortografiske lesestrategier.

Nivåene i Leseutviklingsmodellen (Spear-Swerling og Sternbergs, 1994), den sammensatte kognitive prosessen i Den interaktive lesemodellen (Frost & Duna, 2000) og modellen for ordgjenkjenning (Frost, 2003) bør prege undervisningen og utnyttes pedagogisk av alle lærere (Frost, 2003). Læreren må være klar over at svake sider, som svikt i fonologiske eller ortografiske strategier, kan støttes av andre sterkere sider. Dermed kan læreren med god grunn tilrettelegge leseopplæringen med tanke på at elevens sterke sider kan "trekke opp" svakere områder. Men Frost poengterer at sterke sider aldri kan erstatte de svake sidene. Dersom et grunnleggende prinsipp, som fonologisk prosessering, er tydelig svekket, kan ikke eleven unngå å lære dette til fordel for sterkere områder. Det læreren likevel må vite, er at læreren kan lette elevens arbeid ved å la andre parallelle prosesser fungere som støtte i en overgangsperiode.



Både normal- og spesialundervisning har effekt dersom tiltak iverksettes tidlig, er intensivt og systematisk bygd opp – med utgangspunkt i grundig diagnostisering som avdekker elevens vansker og styrker (Frost, 2003). Slik kan eleven få hjelp til å bruke sine sterke sider til å forstå sine vansker og utvikle seg videre. Forskning viser at effekten av både spesialundervisning og vanlig undervisning generelt sett er liten dersom læreren ikke er klar over faktorer jeg hittil har presentert (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Videre vil jeg vise til forskning om leseopplæring for å vise at mitt teoretiske grunnlag hviler på anerkjent forskning som bekrefter og utdyper de teorier og læringssyn jeg hittil har presentert.

### **3.2      Forskning om leseopplæring i grunnskolen**

Det finnes ingen enkle svar eller raske oppskrifter på hvordan man underviser i lesing eller lærer seg gode leseferdigheter. I dette delkapittelet vil jeg likevel vise til *noen* løsninger fra en større syntese om lesing med tittel "The Report of the National Reading Panel (NRP): Teaching Children to Read" (2000). Syntesen baserer seg på over 100 000 nøye utvalgte studier basert på forskning om leseopplæring, språk- og leseutvikling i barnehage og grunnskole. Formålet med syntesen er å forstå hvilke ferdigheter som må ligge til grunn når man skal lære å lese. NRP retter i tillegg klare anbefalinger til skolen om hvordan leseopplæring bør praktiseres. Funn fra dette studiet er særlig interessant, da ett av mine mål er å drøfte hvordan LUS forholder seg til nyere og anerkjent forskning om leseutvikling.

Forskergruppen (NRP) satt sammen for å skrive syntesen, tok utgangspunkt i noen hovedtema, ansett av forskergruppen som avgjørende for utvikling av leseforståelse og følgende problemstillinger ble forsøkt å gjøre rede for i syntesen:

- Kan undervisning i *fonologisk bevissthet* forbedre barns leseferdigheter?
- Kan *undervisning i språkets lyd- og bokstavlære* forbedre barns leseferdigheter?
- Kan *veiledet lesing* forbedre barns leseflyt og leseforståelse?
- Kan *fokus på vokabular* i undervisningen bidra til å bedre barns leseferdigheter
- Kan *strategier for leseforståelse* bedre barns leseferdigheter?
- Kan undervisningsopplegg som vektlegger *mengdelesing og individuell stillelesing* forbedre barns leseferdigheter og motivasjon til å lese?

Videre vil jeg presentere sentrale funn fra NRP's syntese og trekke fram det jeg anser som relevant for min problemstilling.

### **3.2.1 Fonologisk bevissthet**

Resultatene fra undersøkelsen som inngår i metaanalysen tilsier at grad av bevissthet rundt språkets lyder (fonologisk bevissthet) og bokstavferdigheter ved skolestart avgjør hvor godt man lærer å lese de to første årene av skoleløpet. Derfor bør barn i barnehager få mulighet til å øve opp kjennskap til både muntlig språk og skrevet språk allerede før skolestart. Funnene i undersøkelsen viste også at det er viktig å lære barn å manipulere lyder i språket (språkleker, dikt, regler, osv.) med variert metodikk tilpasset aldersgruppen. Elever har nytte av et fundament basert på fonologisk bevissthet. Flere funn viste at elever som deltok i undervisning med et slikt fokus forbedret sine leseferdigheter i større grad enn elever som deltok i undervisning uten oppmerksomhet til språkets fonologiske prinsipper. Fonologisk bevissthet viste seg dermed å være grunnlaget for utvikling av nøyaktige og funksjonelle lese- og skriveferdigheter.

Viktigst var konklusjonene som tilsa at effekten av undervisning i fonologisk bevissthet bidro til at elevene utviklet deres leseferdigheter også etter endt undervisning, mer enn elever som ikke deltok i lignende undervisning. Denne effekten var å spore hos elever med både normal og sen leseutvikling. Det kan være viktig å merke seg at undervisningen måtte inneholde tekstlesing på elevens aktuelle nivå hvor fokus på fonologisk bevissthet kun var en del av opplæringen, og at den var integrert i et samlet leseopplæringsprogram.

#### **Undervisning i språkets lyd- og bokstavsystem for utvikling av fonologisk bevissthet**

Undervisning om språkets lyd- og bokstavsystem har til hensikt å utvikle elevenes evne til fonologisk omkoding. NRP bekrefter at systematisk opplæring med dette fokuset er svært nyttig for barn fra barnehage og til 6.klasse, og særlig for barn med lesevansker. Ingen data i undersøkelsen støttet teorier om at elever i barnehage ikke var modne nok til å bli undervist i fonologisk bevissthet, snarere tvert imot. De elevene som i barnehage og første klasse tok del i systematisk fonologisk opplæring viste bedre resultater i lesing, skriving og senere i leseforståelse enn elever som tok del i systematisk fonologisk opplæring først ved et senere klassetrinn. Det viste seg dessuten at de eldre elevene som tok del i slik undervisning sent i skoleløpet utviklet bedre forståelse for staving og muntlig høytlesning, men at elevenes leseforståelse ikke så ut til å forbedre seg av fonologisk opplæring alene.

### **3.2.2 Leseflyt**

NRP (2000) anså leseflyt som en av de faktorene som oftest ble neglisjert i de fleste klasserom, men som bør anses som essensiell når eleven skal lese for å lære og forstå. Lesere med god leseflyt kan lese med tilstrekkelig lesefart, både høyt og inni seg. Å utvikle god leseflyt regnes for å være nødvendig for å utvikle god leseforståelse. Eleven vil ha vansker med å huske tekstens innhold og relatere tekstens innhold til egne, tidligere erfaringer dersom leseflyten ikke er god nok. NRP anser i denne sammenheng lesetrening som essensielt for utvikling av automatiserte avkodingsteknikker og leseflyt.

#### **Veiledet lesing for utvikling av leseflyt**

NRP konkluderte med funn der elever som hadde deltatt på veiledet lesing, hvor teksten repeteres ord for ord, oppsummeres og analyseres muntlig sammen med en annen lesekyndig voksen eller elev, hadde signifikant og positiv effekt på både leseflyt. Dette gjaldt hos elever i alle aldre, både hos gode lesere og hos elever med lesevansker.

Det finnes hundrevis av studier med bevis for at de beste leserne også er de som leser aller mest. Ut ifra disse funnene blir det dermed ofte foreslått at mengdelesing styrker leseflyt, vokabular og leseforståelse. Dette, som jo er naturlige følger, forklarer ikke nødvendigvis hvorfor det er slik. Det er mulig at sterkere lesere leser mer, kun fordi lesingen krever lite energi. Men på grunn av dette oppmuntrer lærere ofte til mengdelesing, og av praktiske grunner til stillelesing (lese inni seg), så mye som mulig. Ser man på effekten ved å oppmuntre elever til å lese mye inni seg, med ingen veiledning eller tilbakemelding, viste NRP sine studier ingen positiv sammenheng mellom mengden stillelesning og utvikling av leseferdigheter, inkludert leseflyt. Med andre ord, selv om oppmuntring til mengdelesing der og da fører til at eleven leser mye, tilsier ingen studier at slike tiltak fører til bedret leseflyt og leselyst over lengre tid enn tiltaket varer.

Likevel, man kan ikke se bort i fra at mengdelesing kan påvirke både leseflyt og leseforståelse på en positiv måte. Poenget til NRP (2000) er heller å formidle at individuell stillelesing ikke er en effektiv leseøvelse dersom dette er den eneste måten elevene får sjansen til å utvikle lesekompetanse. Hos elever som enda ikke har utviklet god nok fonologisk bevissthet kan oppmuntring til individuell mengdelesing uten veiledning få svært

negative følger, som for eksempel skole- og lesevegring. Ingen data bekrefter teorien om at individuell stillelesing fører til bedret leseforståelse.

### **3.2.3 Leseforståelse**

Forståelse er alltid viktig i utviklingen av leseferdigheter, noe NRP (2000) ser på som essensiell og avgjørende for å kunne gjennomføre et helt utdanningsløp. Leseforståelse blir derfor anerkjent som essensen av det å kunne lese (Durkin, 1993). Den er essensiell, ikke bare når man skal lese akademiske tekster, men også for å fungere som samfunnsborger i et samfunn som krever leseferdigheter på mange områder.

NRP (2000) definerer tre dominerende prinsipper som ser ut til å påvirke utviklingen av leseforståelse. Aller først, leseforståelse er en kompleks kognitiv prosess som tydelig påvirkes av elevens utviklede vokabular. For det andre beskrives leseforståelse som en aktiv prosess som forutsettes av en intensjon og gjennomtenkt interaksjon mellom leseren og teksten. For det tredje, lærerens evne til å formidle hvordan man kan nyttiggjøre seg av gode lesestrategier påvirker elevenes leseforståelse i stor grad. Disse tre prinsippene betegnes av NRP som selve fundamentet for hva lærere må kunne formidle til sine elever for å hjelpe dem i leseutviklingen.

NRP (2000) konkluderte også med at læreren er svært viktig i elevenes utvikling. For at elevene skal lære å lese må læreren ha forståelse og kunnskaper om hvordan elever lærer å lese, hvorfor noen elever har vansker med å lære å lese, og hvordan man kan identifisere og implementere effektive tilnærminger og undervisningsopplegg. Det er også viktig å poengtere at NRP beskriver lærerens og elevenes motivasjon for å lære som en viktig forutsetning for å lykkes med leseopplæringen.

# 4 Metode

## 4.1 Målsetting og forskningsmetodisk tilnærming

Målgruppen for dette forskningsprosjektet er først og fremst lærere som bruker LUS i sitt vurderingsarbeid. Lærere med LUS-erfaringer kan fortelle meg om deres opplevelser angående verktøyets nytteverdi, og det er disse erfaringene jeg ønsker å få innblikk i. Oppgavens problemstilling krever utfyllende og nyanserte svar og det naturlige valget for datainnsamling er en kvalitativ metode. Kvale (1997) definerer den kvalitative metoden som et forsøk på å forstå verden fra intervjupersonens side og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Dalen (2011) omtaler metoden som et mål om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon.

Med en kvalitativ tilnærming hadde jeg som mål å drøfte hvordan LUS innfrir verktøyets hensikter. I tillegg til å se LUS i sammenheng med skolepolitiske lovverk, forskning og ulike læringsteorier ønsket jeg også å forstå verktøyet slik det oppleves og benyttes av lærere i praksis. Som en konsekvens av dette valgte jeg å benytte et *halvstrukturert, kvalitativt forskningsintervju*, gjennomført som *fokusgruppeintervju*.

Min kvalitative tilnærming er godt egnet da begrepet kvalitativt fokuserer på *forståelse* (Kvale, 1997). For å oppnå forståelse måtte jeg *gå i dybden* av mine informanters svar med oppfølgingsspørsmål for få frem en helhetlig *karakteristikk* av lærernes tanker om LUS. Min bevissthet om at lærere er forskjellige gjorde meg oppmerksom på å *være fleksibel* under datainnsamlingen og møte lærerne individuelt. Ved å vektlegge de begrepene uthevet i kursiv i dette avsnittet, nemlig å karakterisere, gå i dybden, være fleksibel og forstå, var mitt ønske å kunne gjengi informantenes opplevelse av LUS så lojalt og autentisk som mulig. Dette er, i følge Repstad (1993), også viktige kjennetegn ved kvalitative forskningsmetoder.

*Kvalitative fokusgruppeintervju* er en metode for innsamling av data i forskningssammenheng (Dalland, 2007). Likt som i intervjusituasjoner med én informant blir det i fokusgruppeintervju med flere informanter utforsket klart definerte tema. Metoden skiller seg derimot fra det individuelle intervjuet ved at interaksjonen i gruppen brukes spesielt til å få fram data. Spørsmål blir ikke rettet til hver enkelt, men intervjueren utfordrer

heller gruppen til å snakke til hverandre, stille spørsmål, utveksle anekdoter og kommentere hverandres erfaringer og synspunkter. Slik jeg ser det var fokusgruppeintervju det ideelle valget da jeg ønsket å utforske lærernes samlede erfaringer, meninger, ønsker og anliggender.

#### **4.1.1 Forholdet mellom teori og empiri**

Underveis i forskningsprosessen ble teorien nedskrevet med utgangspunkt i empiridelens hovedkategorier. Målet var at teorien skulle samsvare med oppgavens innhold og målsetting. Spørsmålene i intervjuguiden ble utviklet gjennom prosjektets gang. De er preget av tidligere erfaringer med LUS, den teoretiske bakgrunnskunnskapen jeg allerede hadde om mitt forskningsfelt, og teori jeg tilegnet meg underveis i prosessen. Mitt mål var å utarbeide spørsmål som skulle gi dekkende og meningsfulle svar på problemstillingen.

#### **4.1.2 Valg av informanter**

Informantene i mitt forskningsprosjekt ble systematisk, og ikke strategisk utvalgt. Dette er et kriterium i empiriske undersøkelser, for å forhindre at forskeren ved et strategisk utvalg av informanter kan oppnå det resultat forskeren helst ønsker (Dalland, 2007). For å tilfredsstille kravet om systematisk utvalg i så stor grad som mulig satte jeg to kriterier for hvilke typer informanter jeg ønsker å intervju. Jeg ønsker at alle mine informanter skulle ha erfaring med LUS og jeg ønsket at informantene skulle være fra ulike skoler, gjerne også fra ulike kommuner. Slik håpet jeg å få beskrivelser av LUS farget av forskjellig skolekulturer.

Statistiske generaliseringer var ikke mitt hovedmål med undersøkelsen. Jeg var mest opptatt av hovedtrekkene i hva en gruppe lærere opplevde som sannhet om LUS og verktøyets nytteverdi. Jeg utarbeidet et informasjonsbrev hvor jeg forespurte lærere om å delta som informant og sendte forespørselen til tre rektorer ansatt ved barneskoler som brukte LUS (*se vedlegg 2*). Mitt utvalg besto til slutt av ni lærere ansatt ved tre barneskoler hvor hver informantgruppen besto av tre personer. To av informantgruppene arbeidet på barneskoler i Oslo, mens den ene gruppen var ansatt ved en skole i Trondheim. Jeg antok at ni informanter kunne gi meg en overkommelig informasjonsmengde å bearbeide i den tiden jeg hadde til rådighet, samt en tilstrekkelig stoffmengde som grunnlag for meningsfulle drøftinger. Dette antall informanter er også innenfor rammen av det et fenomenologisk studie anbefaler (Creswell, 1998).

### 4.1.3 Intervjuene

#### Intervjuform og forståelsesramme

Kvalitative intervjuer har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale, 1997). Intervjuene dekker ofte en rekke tema, og spørsmålene skisseres tematisk. Et halvstrukturert intervju gir mulighet til fleksible forandringer under selve intervjuet, både når det gjelder spørsmålenes rekkefølge og form. Denne fleksibiliteten gjør det mulig for den som intervjuer å være åpen, følge opp svar og gi rom for å utvikle nye, relevante spørsmål underveis.

Med min forskningsmetodiske tilnærming og tidligere beskrevne formål ligger den en *fenomenologisk fortolkningstradisjon* til grunn for fortolkningene av informantenes beretninger. Metoden er inspirert av fenomenologisk filosofi, basert på en deskriptiv studie av menneskets bevissthet. Målet med metoden er å *tolke meningen* med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale, 1997). Meningsaspektet ved en fenomenologisk tilnærming beskrives av Moustakas (1994). Det mest sentrale ved denne forskningstradisjonen er:

*...to determine what an experience means for the persons who have had the experience and are able to provide a comprehensive description of it. From the individual descriptions, general or universal meanings are derived, in other words, the essences of structures of the future (Moustakas 1994: 13)*

I tillegg til å gi innblikk i informantenes individuelle erfaringer, viser sitatet at den fenomenologiske forskningstradisjonen også har tro på at det ut fra disse erfaringene kan vokse fram mer generelle strukturer som kan ha betydning for andre enn de som har deltatt i forskningsprosjektet. Om de ni lærernes erfaringer også kan være til nytte og lærdom for andre, så har hovedhensikten med datainnsamlingen likevel vært å komme fram til hva min gruppe opplever som sannhet i forhold til de temaer de uttaler seg om. Jeg anser samtidig kvalitative intervju som en god metode til å kunne si noe om generelle tendenser med utgangspunkt i likheter og ulikheter fra informantenes utsagn.

I følge Dalen (2011) er det iblant bare mulig å oppnå forståelse dersom forskeren har ”innenforståelse” av lignende virkeligheter som informantene. Innenforståelse vil si å ha erfaringer og førforståelse om forskningsemne fra tidligere. Det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse for informantenes

opplevelser og uttalelser. Gadamer (1984) ser på begrepet førforståelse som en viktig forutsetning for utvikling av forståelse og tolkning. Likevel poengterer Stewart & Mickauns (1990) at den som forsker i den fenomenologiske tradisjon, må være bevisst på å sette sine egne forhåndsopplysninger til side slik at ikke førforståelsen farger informantenes svar i for stor grad. For min del innebar dette å være mest mulig åpen, slik at mine informanternes synspunkter, og ikke mine forutinntatte holdninger, skulle prege forskningsresultatene.

## 4.2 Intervjuguidens oppbygging og innhold

Med bakgrunn i Kvaales (1997) definisjon av hva en intervjuguide bør inneholde, valgte jeg å la min intervjuguide bære preg av spørsmål som forsøkte å balansere mellom intervjuets tematiske og dynamiske dimensjon, mellom referanser til forskning og samtale mellom lærerne. Spørsmålene måtte stilles i en positiv atmosfære og være lette å forstå slik at samtalen gled lett. Hvert emne ble åpnet med noen innledende spørsmål hvor jeg gjorde det mulig for informanten å legge fram deres tanker omkring de enkelte tema. Informantene fikk på denne måten mulighet til å legge fram hva de anså som hoveddimensjonene i de ulike temaene. Prosjektets tematiske forskningsspørsmål ble ikke laget for å stilles direkte til informantene, men for å fungere som en slags overskrift for de dynamiske spørsmålene. Intervjuguiden ble skrevet samtidig som jeg leste teori og på bakgrunn av de forkunnskapene jeg allerede hadde om LUS.

Jeg delte intervjuguiden inn i syv hovedtema:

1. Implementering og innføring i LUS på egen skole.
2. Fordeling av vurderingsansvar.
3. LUS som verktøy for tilpasset opplæring.
4. Elever med forsinket leseutvikling.
5. Skole-hjem-samarbeid.
6. Tanker om LUS
7. LUSing av bøker

Under hvert hovedtema hadde jeg forberedt fire-fem spørsmål. Jeg brukte intervjuguiden som en momentliste og som en sikkerhetsliste for at alle de viktigste temaene ble berørt, men var åpen for justeringer av spørsmålenes rekkefølge for å skape så god dynamikk som mulig i intervjusituasjonen (*Se vedlegg nummer 3*).



### **Utprøving av intervjuguiden**

Før jeg møtte mine informanter, gjennomførte jeg et prøveintervju med to venner som er lærere med arbeidserfaringer fra grunnskolen. Mine venner var kjent med LUS før intervjuene. Jeg var på forhånd spent på om spørsmålsformuleringene jeg hadde nedskrevet var lette å forstå og om de åpnet opp for refleksjon om de temaene jeg anså som mest sentrale. Jeg innledet prøveintervjuet med å fortelle at jeg var opptatt av deres tanker og erfaringer om vurderingsverktøyet LUS.

Etter prøveintervjuet fikk jeg positive tilbakemeldinger på at intervjuet virket bevisstgjørende og framkalte tanker om hvordan leseopplæring tilrettelegges i grunnskolen. Mine prøveinformanter hjalp meg med å omformulere noen spørsmål slik at det ble enklere å forstå hva jeg ønsket svar på. Noen spørsmål, som kunne oppfattes som ledende, ble også omformulert. Informantene ga meg tilbakemelding på tidsbruk og framdrift i samtalen. Vi ble enige om at jeg kunne ta meg god tid, la noen spørsmål ”henge en stund i lufta”, slik at informantene fikk god tid til å tenke. Prøveintervjuet ga meg trygghet til å ta fatt på hovedintervjuet, og jeg følte meg sikker i forhold til mine spørsmåls relevans.

### **Gjennomføring av intervjuene**

Da mine informanter skulle intervjues oppsøkte jeg to av gruppene ved deres egen arbeidsplass. Den siste gruppen møtte jeg hjemme hos én av informantene. Alle intervjuene ble gjennomført i omgivelser uten forstyrrelser. Jeg var opptatt av å tilpasse meg deres ønsker om tidspunkt og plassering for å legge forholdene til rette for en *god atmosfære* og *imøtekommende holdninger*.

Jeg var godt forberedt til intervjuene. Å være forberedt uttrykker Kvale (1997) som et viktig kvalitetskriterium for intervjueren. Forberedelsene gikk ut på å tilegne meg *mye kunnskap* om de forskjellige tema som skal berøres, og legge vekt på å *utforme gode spørsmål* som kunne favne de ulike personenes måte å uttrykke seg på. Jeg var oppmerksom på å stille spørsmål av typen ”på hvilken måte ...” heller enn ”synes du at ...”, for å unngå korte ja-eller-nei-svar og innholdsmessige føringer. Jeg var bevisst på å møte informantenes svar både *vennlig* og *lyttende*. For å trygge lærerne og understreke min hensikt poengterte jeg innledningsvis av intervjuene at jeg ønsket innblikk i deres tanker og erfaringer med LUS, altså ikke kartlegge hvor ”flinke” de var til å bruke LUS.

Det var aldri vanskelig å få informantene i tale, men som intervjuer måtte jeg ofte styre samtalen inn på intervjuets formål. Det var utfordrende å finne balansen mellom å *være styrende*, hvis informantenes digresjoner ble for langvarige, og å *være åpen*, når informantene bragte på banen tema som jeg i utgangspunktet ikke hadde satt opp, men som var viktige for informanten og mulig også for oppgavens problemstilling. For eksempel kunne mine spørsmål om LUS resultere i svar som omhandlet skoleledelsens praksis i forhold til oppfølging av arbeidet med LUS, beskrivelser av andre vurderingsverktøy eller undervisningstiltak forøvrig. Jeg opplevde likevel at mine spørsmål og lærernes digresjoner satte i gang refleksjoner om LUS og læreres vurderingsansvar som var av interesse for oppgaven. I følge Bachtin (1986) blir mening og forståelse konstruert i møtet mellom samspillspartnerne. Dette merket jeg da alle informantgruppene avslutningsvis ga uttrykk for at intervjuene virket bevisstgjørende og meningsfulle for deres egen opplæring- og vurderingspraksis. Informantenes interesse for tema som ble tatt opp anser jeg som viktig informasjon, fordi det forteller noe om hvilken plass temaer relatert til leseopplæring og vurdering har i disse informantenes bevissthet.

### **Lydopptak og transkribering**

Alle intervjuene ble tatt opp med et opptaksverktøy på min iPhone. Taleopptakene var av god kvalitet og det var lett å høre hva informantene sa. Det virket ikke som informantene lot seg forstyrre av opptaket da intervjuene var i gang. Etter at intervjuene var gjennomført ble intervjuene transkribert av forfatteren selv.

### **4.2.2 Bearbeiding, analyse og rapportering av intervjumaterialet**

Silverman (2006) hevder at *analyse* og *fortolkning* vanligvis glir over i hverandre i kvalitative studier, men påpeker noen klare forskjeller:

Å *analyse* betyr å dele noe opp i biter eller elementer, hvor målet er å avdekke et budskap eller mening og finne et mønster i datamaterialet. Forskeren trekker til slutt en konklusjon som svar på problemstillingen.

Å *tolke* betyr å sette de analyserte elementene inn i en større sammenheng, og se hvilke konsekvenser analysen og konklusjonen har for undersøkelsen. Fortolkning dreier seg altså om å få tak i mening ved å se funnene i lys av relevant teori. Målet er å forstå og forklare funnene i analysen, slik at formålet med undersøkelsen oppnås.

Dalen (2011) sier at hensikten med fenomenologiske analysedesign er å *fortolke innholdet* for å *forstå* den dypere *meningen* med folks tanker. Til å behandle data og sikre systematikk i analysearbeidet har valgte jeg å bruke Malterud (2003) sin modell for fenomenologisk analyse:

1. helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. koder, kategorier og begreper
3. kondensering
4. sammenfatning

Etter at intervjuene var transkribert gikk jeg gjennom hele materialet for å få et *helhetsinntrykk* av data. Videre forsøkte jeg å sammenfatte tema som virket å være sentrale og viktige. Utfordringen var å skille mellom irrelevant og sentral informasjon. Kvale og Brinkmann (2009) kaller dette en *meningsfortetning* hvor forskeren forkorter og komprimerer setningene uten å forandre på innholdet.

Etter meningsfortetningen må forskeren skille ut data som er relevant for problemstillingen (Malterud, 2003). Dette gjorde jeg ved å sette utsnitt jeg anså som relevante i sammenheng med sentrale *begreper* og *kategorier*. Denne prosessen kalles *koding* og gjøres for å avdekke, redusere og organisere meningsfullt materiale. Det videre arbeidet gikk ut på å abstrahere meningsinnholdet i de etablerte kodene, det Malterud omtaler som *kondensering*. Jeg plukket ut de mest meningsbærende sitatene og sammenfattet materialet i mer generelle koder. Til slutt *sammenfattet* jeg data for å utforme nye begreper og beskrivelser. I denne fasen landet jeg på fire hovedoverskrifter som ble datamaterialets hovedkategorier:

1. Innføring i LUS
2. Vurdere med LUS
3. Tilpasse leseopplæringen med LUS
4. Veilede med LUS

Data ble også sammenfattet med mine egne kommentarer for å gjøre det lettere for den som leser å forstå progresjon og innhold i forskningsresultatene. For eksempel har jeg skrevet

noen avsnitt om utsagn som bærer preg av å bli gjentatt av flere ganger, og som virket å ligne eller være motsatte av hverandre.

### **4.2.3 Ethiske refleksjoner**

Som forsker tok jeg utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). I mitt studie var det viktig å ta hensyn til følgende krav:

- krav om informert og fritt samtykke
- krav om å informere dem som utforskes
- krav om konfidensialitet

I informasjonsbrevet utsendt til de tre skolene fikk informantene informasjon om forskningsprosjektets målsetting og rammer. Jeg ga eksempler på hvilke tema som ville bli berørt i intervjuene samt mitt ønske om å høre deres tanker og erfaringer med LUS, heller enn å avdekke hvor ”flinke” de var. Avslutningsvis i informasjonsbrevet ble min mailadresse gitt med en oppfordring å kontakte meg dersom tilbudet vekket interesse. Alle informantene benyttet denne mailadressen som kontaktpunkt.

Da jeg møtte informantene personlig informerte jeg dem om deres rett til å lese igjennom mine resultater, altså deres egne uttalelser, før jeg leverte masteroppgaven inn til sensur. Jeg ønsket at lærerne skulle se at de ikke ble feilsitert. Informantene fikk også vite at deres navn og arbeidsplass ville bli anonymisert, men at kommunen de arbeidet i ville bli oppgitt med riktig navn. Det var viktig for meg at informantene følte seg trygge på at deres opplysninger ville bli behandlet fortrolig. Før intervjuene ble gjennomført sørget jeg for å få informasjonsbrevet, intervjuguiden og forskningsprosjektet godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (*se vedlegg nummer 4*).

## **4.3 Vurdering av forskningsprosessen**

### **4.3.1 Reliabilitet og validitet**

Hittil har jeg forsøkt å gi et bilde av den forskningsprosessen som ligger til grunn for min undersøkelse. Jeg har beskrevet muligheter og begrensninger ved det kvalitative forskningsintervju og omtalt metoden som et godt utgangspunkt for drøfting og refleksjon

rundt oppgavens problemstilling. I dette delkapitlet vil jeg utdype nærmere det Moustakas (1994) var inne på i sin beskrivelse av fenomenologisk forskningstilnærming, nemlig muligheten til å generalisere og trekke konklusjoner med utgangspunkt i empiri. Dette vil jeg gjøre ved å beskrive hvordan jeg begrunner mine data (*validitet*) og i hvilken kontekst jeg anser mine resultater som gyldige i (*reliabilitet*).

### **Reliabilitet – hvordan gjorde jeg mine målinger så pålitelige som mulig?**

*Reliabilitet* kan beskrives som grad av pålitelighet i målingene (Kleven, 2011). Upålitelige målinger betraktes som målinger preget av unøyaktighet, inkonsistens og ustabilitet. I en intervjusituasjon kan unøyaktig formulerte spørsmål påvirket av forskerens subjektive meninger påvirke reliabiliteten på svarene informantene gir. Høy reliabilitet kan derfor oppnås ved at forskeren unngår å stille ledende spørsmål påvirket av egne meninger. Jeg var opptatt av at intervjuguiden skulle inneholde spørsmål preget av åpenhet for informantenes fortellinger. Selv om det likevel kan ha forekommet enkelte spontane, ledende spørsmål i løpet av de forskjellige intervjuene, mener jeg at intervjuguiden fungerte godt som en slags kvalitetssikring for måten spørsmålene ble stilt på.

Forskeren bør også ta stilling til om resultatene er preget av tilfeldige dag-til-dag svingninger i informantenes meninger og i hvilken grad resultatene påvirkes av hvem som tolker informantenes svar (Kleven, 2011). Kleven presiserer at resultatenes reliabilitet kan styrkes dersom intervjuene gjentas flere ganger eller at flere forskere går gjennom de innsamlede data for deretter å komme fram til tema de kan enes om. I mitt tilfelle har ikke dette vært mulig, men jeg har likevel valgt å stole på at mitt arbeid, med å se sammenhengen mellom teori og empiri, gir pålitelige valg av tema. I tillegg vil min mest mulig ordrette transkribering styrke oppgavens reliabilitet.

### **Validitet – hvordan har jeg begrunnet mine teorier?**

*Validitet* handler om hvor godt teorier er begrunnet, og de teorier det er best begrunnelser for er å regne for de mest valide (Kleven, 2011). Valide forskningsresultater stiller krav både til kvaliteten av de data som resultatene bygger på, og til de slutningene som trekkes fra data. Min evne til å behandle egne tolkninger med et kritisk blikk var derfor viktig for å unngå selektiv forståelse og skjev tolkning.

I mitt forskningsprosjekt vil jeg anvende Maxwell (1992) sitt validitetssystemet bestående av fem kategorier for drøfting av validitet og kvalitet: *deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserings- og evalueringsvaliditet*.

Det Maxwell (1992) betegner som *deskriptiv validitet* handler om å drøfte om den metodiske tilnærmingen er tilpasset målsettingen for undersøkelsen og redegjøre for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse. Slik jeg ser det synliggjør min problemstilling oppgavens primære mål: å finne ut om LUS innfrir verktøyets hensikter. Til å svare på problemstillingen intervjuet jeg en gruppe lærere fordi jeg mente at lærere med relevant erfaring var de beste til å kunne svare på mine spørsmål. Deres fortellinger er det jeg i min oppgave betrakter som essensiell informasjon om verktøyets nytteverdi. For å få tak i data av interesse for problemstillingen har jeg gjort et grundig forarbeid i forhold til teoretisk forankring, valg av forskningsmetode og informanter, etiske refleksjoner, utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene (se avsnitt ovenfor i dette kapittelet).

Maxwell (1992) beskriver *tolkningsvaliditet* som forskerens evne til å finne indre sammenhenger i datamaterialet og utvikle en dypere forståelse av tema som studeres. En forutsetning for senere fortolkning er dermed at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene. Slik jeg ser det vil informantenes evne til å tolke den virkeligheten de er en del av, antageligvis variere fra person til person, alt etter hvilke bakgrunns erfaringer de har. Jeg må være bevisst på at deres evner, til å uttrykke erfaringer i ord, er forskjellige. Mye kan dessuten bli ufortalt i informantenes fortellinger. En av årsakene til dette kan være at de ikke husker å fortelle det de ikke blir spurt om, selv om det de lar være å si kunne ha vært relevant for deres historie. Dette har jeg derfor med i bevisstheten når verdien i informantenes fortellinger skal drøftes. Jeg er også bevisst på at mine spørsmål og tolkninger av det informantene forteller, vil være med å "fargelegge" hvordan mine informanter beskriver sine opplevelser. Når jeg likevel mener at mye av det som fortelles representerer essensiell informasjon om LUS, så er det fordi informantenes historier på flere områder har felles trekk. I de tilfellene informantenes svar var forskjellige fra hverandre eller annerledes enn jeg hadde trodd, anså jeg dette som styrker for svarenes validitet, fordi svarene da ikke bare kan være et resultat av mine eventuelle ledende spørsmål, men heller et resultat av det lærerne virkelig mener.

*Teoretisk validitet* handler om i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene jeg, som forsker, anvender, også er basert på teoretisk forståelse av de fenomenene som studien omfatter. Av meg krever dette at de sammenhenger som avdekkes og forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og min sammenfattede tolkning. En teoretisk forståelsesramme tar altså sikte på å forklare sammenhenger med utgangspunkt i utvalgt teori.

Statistisk *generalisering* er ikke målsettingen i min undersøkelse. Til det har jeg verken stort nok utvalg informanter eller riktig forskningsmetodisk tilnærming. Likevel har jeg et ønske om at den kunnskapen mine informanter gir meg kan gi ideer om hvordan vurderingsverktøy bør utformes for å hjelpe lærere og styrke skolens leseopplæring. Selv om statistisk generalisering ikke er forskningens mål, mener jeg at flere av informantenes uttalelser også har gyldighet ut over det de forteller. Denne gyldigheten styrkes ved at informantenes fortellinger drøftes i lys av relevant teori og nyere forskning om leseutvikling, leseopplæring og vurdering. Mine *evalueringer* av informantenes uttalelser er derfor viktige fordi de kan være med å åpne opp for nye og kanskje også bedre alternativ som kan settes ut i praksis.

## **5 LUS - LeseUtviklingsSkjema**

For å kunne drøfte oppgavens problemstilling, om på hvilken måte LUS hjelper lærere å legge til rette for tilpasset leseopplæring og kvalitativ vurdering på barnetrinnet, har jeg gjort rede for retningslinjer, teorier og forskning om sentrale begreper i problemstillingen. Men for å drøfte problemstillingen er det også nødvendig at jeg vet hvilket syn på lesing, leseutvikling og vurdering som ligger til grunn for LUS-modellen. På denne måten kan jeg sammenligne LUS med nyere forskning, lovverk og læringsteorier. I dette kapitlet vil jeg presentere en helhetlig karakteristik av LUS ved å svare på følgende spørsmål:

- Hva er hensikten med LUS?
- Hvilket syn på leseutvikling bygger LUS på?
- Hvordan skal man bruke LUS til å vurdere og tilpasse undervisningen?

Framstillingen av LUS er skrevet hovedsakelig med utgangspunkt i Den nye LUS-boken (2006) og nettsiden [www.bibo.se](http://www.bibo.se) (2008), utarbeidet av Birgita Allard og Bo Sundblad, som en informasjonsside om LUS og en rekke andre vurderingsverktøy, som MUS (matematikkutviklingsskjema), SUS (Skriveutviklingsskjema), med mer. I tillegg vil jeg vise til innspill fra konsulenter i Utdanningsetaten i Oslo, som i noen pedagogiske tidsskrifter har uttalt seg om LUS.

Til sist i dette kapitlet har jeg også valgt å inkludere beskrivelser av ett annet kartleggingsverktøy, som også er et verktøy for tilpasning og planlegging av leseopplæring. Dette gjør jeg for å kunne sammenligne sentrale prinsipper i de ulike vurderingsverktøyene.

### **5.1 Beskrivelse av LUS og verktøyets hensikter**

LUS er et metodeuavhengig og dynamisk verktøy for kartlegging og vurdering av elevers leseutvikling (Allard, Rudquist og Sundblad, 2006). Ved å bruke LUS skal læreren få et godt bilde av hvordan elever utvikler lesekompetanse ut fra den opplæringen som finner sted, og på denne måten skal LUS fungere som et utgangspunkt for pedagogiske tilpasninger og justeringer (Allard og Sundblad, 2008). Observasjon fra skolehverdagen er grunnlaget for lærerens vurderinger.



LUS definerer kriterier for å vurdere elevens kvalitative lesekompetanse i forhold til 21 ulike nivå (Hellstrøm & Rønjum, 2009). De ulike nivåene er progressive steg, framstilt i et LUS-skjema med lineære utviklingstrinn. LUS er metodefritt og viser ikke til konkrete undervisningsprogram for leseopplæringen. Pedagogisk veileder ved Utdanningsetaten i Oslo, Gerd Gylder Corneliussen, beskriver en av fordelene med dette slik:

*Siden LUS ikke gir henvisning til hvilke arbeidsmetoder som skal benyttes, men bare hvilken kvalitet elevene leser med, blir utfordringene for lærerne og ledelsene å finne fram til både de arbeidsmetodene (tiltakene) og de eventuelle organisatoriske grepene som må til for å bedre elevenes lesekompetanse. Disse utfordringene er med på å skape diskusjoner og rom for nytenkning i skolene (Corneliussen 2009: 188).*

Med LUS blir lærere dermed gitt full tillit til å avgjøre hvordan leseopplæringen skal gjennomføres uten føringer fra LUS-bokens forfattere (Allard mfl., 2006). LUS er kun et *kartleggingsverktøy* for leseutvikling, med den hensikt å være lærerens kort på hånden for å treffe riktige valg av læremidler, arbeidsmåter og organisering (Rønjum & Hellstrøm 2009). LUS skal altså være lærerens hjelp for en kvalitativ vurdering av elevers leseutvikling (Smeland & Corneliussen, 2006). Jeg vil videre utdype *læringssynet* LUS bygger på, og beskrive hvordan *leseprosesser* og *leseutvikling* operasjonaliseres i Den nye LUS-boken.

### **5.1.1 Læringssyn**

LUS bygger på prinsippet om at læring er en del av en meningsskapende prosess (Allard m.fl. 2006). Det er bare den lærdom som gir mening for mennesket som forankres i hukommelsen og blir varig. Allard mfl. refererer til Herman Ebbinghaus<sup>1</sup> sin forskning fra slutten av 1800-tallet, for å beskrive LUS sin teoretiske forankring. Hans forskning omhandlet hvordan lærdom kan forankres i menneskets hukommelse og bli varig. I et av Ebbinghaus forskningsprosjekt ble en gruppe elever utfordret til å pugge meningsløse ord, som *eir, rol, mik, nel*, osv. Deretter kartla han hvor mange av ordene personene husket etter en viss tid. I kartleggingen kom det fram at ingen av elevene husket de meningsløse ordene på rams, selv etter intens pugget. Ebbinghaus konkluderte med at læring forutsetter mening, pugging fører ikke til varig læring, og dette formet også hans grunnleggende syn på leseopplæring.

Allard mfl. (2006) har et sterkt rotfeste i Ebbinghaus sitt læringssyn. Flere ganger i Den nye LUS-boken uttrykkes det at leseopplæring aldri må oppleves av elevene som terping av

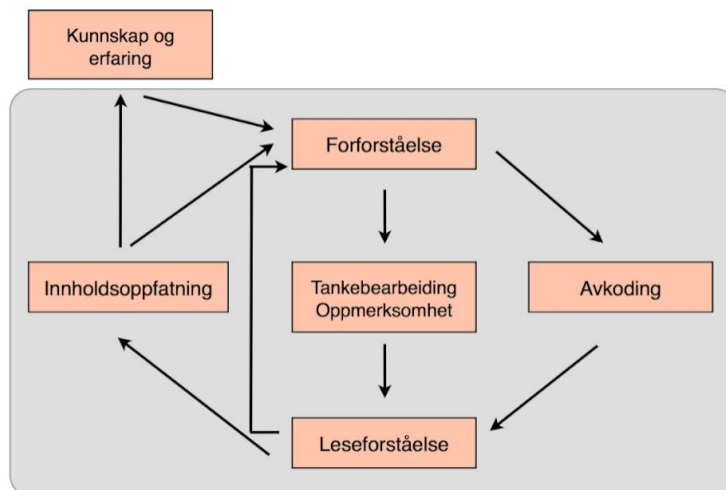
---

<sup>1</sup> Det oppgis ikke kilde til Ebbinghaus' forskning i Den nye LUS-boken.

enheter uten innbyrdes sammenheng. Dette vil gi elevene et negativt og meningsløst syn på læring, i verste fall gjennom hele livet. I tillegg uttrykker Allard, m.fl., bekymring for skolens framtid dersom lærerutdanninger fortsetter å utdanne studenter til å tro at læring skjer i møte med meningsløs terping av skriftspråkets symboler og stavelser. I bekymringen kritiseres også den gjeldende leseopplæringen i Norge og Sverige, ved flere anledninger, for å være preget av mekanisk innlæring og meningsløs terping.

### 5.1.2 Leseprosesser

LUS viser til 'Leseprosessmodellen' for å beskrive hvordan leseprosesser og leseutvikling foregår. Dette er en videre tolkning av Åke W. Edfeldts modell "Leseprosessen" (1979). Leseprosessmodellen beskrives som et kart, og kartet viser steg for steg veien å gå for å oppnå optimal lesekompetanse.



Figur 3: Leseprosessmodellen til Allard mfl. (2006), hentet fra Den nye LUS-boken (Allard mfl.2006)

De progressive trinnene vises ved å følge pilene i modellen. Utgangspunktet starter i *Kunnskap og erfaring*, og følges av de videre trinnene *Forforståelse – Avkoding – Leseforståelse – Innholdsoppfatning*. *Tankebearbeidingen* ligger som en kjerne mellom leseforståelse og innholdsoppfatning, og betraktes som grunnlag for å finne mening i tekster.

De ulike delene vist som firkanter utgjør til sammen en helhet, og delene er kun virksomme i relasjon til hverandre. Når delene virker sammen gir dette fenomenet *lesing*. Plukker man helheten fra hverandre opphører fenomenet lesing. Man kan, for eksempel, ikke snakke om lesing dersom leseforståelsen uteblir.

*Kunnskap og erfaring*, plassert i en rute utenfor selve leseprosessen, står som en sammenfatning av alt det vi er, og som grunnlaget for vår måte å fungere, tenke og lese. Alt vi har erfart er dermed også det vi bruker for å danne ny kunnskap og erfaring. *Forforståelse* er beskrevet som første ledd innenfor modellens innrammende linje. Med forforståelse menes de forutsetninger man har for å forstå og tolke sosiale kontekster i virkelig liv og mening i skriftspråket. Forforståelsen styrer hvordan vi lytter og leser.

*Den tankemessige bearbeidingen* viser til kognitive refleksjoner som skjer når man avkoder, altså en prosess som er mer enn bare øyets registrering av tekst. *Avkoding* er en del av en innviklet tolkningsprosess mellom tenking og sanseorgan (øyet). Personen som avkoder må bruke forforståelsen om bokstaver for å tolke meningen med skriftspråket. De tre aspektene, forforståelse, avkoding og tankemessig bearbeiding er det som danner grunnlag for å kunne lese med forståelse.

*Leseforståelse* defineres som en samtidig og parallell prosess mellom avkoding og tankebearbeiding. Man kan si at leseforståelsen står på to bein – faller ett av dem bort, kan vi ikke lenger snakke om leseforståelse. Jo bedre forforståelse en har til tekstens tema, jo lettere og raskere går det å lese teksten. Forkunnskaper påvirker, med andre ord, både innholdsforståelse og leseflyt. *Innholdsoppfatning* er modellens siste rute, og beskriver elevens helhetsoppfatningen av den leste teksten. Som vi kan se dannes helhetsoppfatningen allerede fra begynnelsen av, for så under lesingens gang å forandre dens struktur, kvaliteter og omfang til et stadig bedre bilde av hva teksten handler om. Ut ifra våre kunnskaper og erfaringer tolker, forstår og forestiller vi oss innholdet i teksten.

For at eleven skal lese med forståelse er det viktig at den som leser blir gitt tekster som vekker interesse, er tilpasset elevens kunnskaper og erfaringer, og passer til leserens språklige ferdigheter. Tekster tilpasset elevens leseferdighet betraktes derfor som avgjørende når leseferdigheter skal vurderes. På denne måten kan eleven vise hva han/hun faktisk klarer å lese uten å bli avbrutt av faktorer som svekker leseutbyttet.

*Når en persons lesing er slik at når prosessen er i gang, så foregår prosessen uten avbrudd gjennom et tekstavsnitt, kan en si at denne personen har god leseferdighet (Allard mfl. 2006: 38)*

Dersom personer blir gitt for vanskelige tekster, som eksempel at en 7-åring får i oppgave å lese en naturfagtekst for ungdomsskoleelever, eller en voksen til å lese Likningsetatens veiledning om utfylling av selvangivelsen, leser man sannsynligvis stotrende og uten forståelse (Allard mfl., 2006). Det vil ikke være riktig å vurdere dette som indikasjoner på dårlig leseferdighet. Teksten må derfor tilpasses personens kunnskaper og erfaringer, slik at man ved hjelp av egen forforståelse kan man lese teksten med god flyt i avkodingen og med god forståelse og resonnement. Det er på denne måten mulig å vurdere en 7-åring sine leseferdigheter som gode, selv om leseferdigheten er langt fra ferdig utviklet.

### 5.1.3 Leseutvikling

Leseutvikling skjer når de ulike delene i *Leseprosessmodellen* får virke sammen, modnes og forsterkes over tid, ikke hver for seg, men samtidig (Allard mfl., 2006). Som tidligere nevnt mener forfattere bak LUS-modellen at unødige repetisjoner av ord uten betydning kan få katastrofale følger for både leseutviklingen og holdninger til læringsprosesser. Gode og automatiserte avkodingsferdigheter skjer av seg selv, gjennom ubevisste oppdagelser, både når barnet lærer å snakke, lese og skrive, og Allard mfl. (2006) hevder at barnets behov for å forstå og skape mening gjør at barnet selv oppdager strukturer i språket. Det er svært uheldig at språkforskere betrakter språk som formelle systemer og at disse forskerne får prege den dominerende leseundervisningen i skolen (Allard mfl., 2006). Bevisste handlinger, som forutsetter en viss språklig bevissthet om lydsystemet i språket, kalles å lese etter *lyderingsmetoden (phonics-tradisjonen)*. Allard mfl. støtter seg til Donaldson (1980) sitt syn på leseutvikling, som uttrykker at leseopplæring etter lyderingsmetoden, er meningsløs. Slik opplæring har ingen hensikt annen enn å slavisk følge en modell språkforskere har utviklet. Undersøkelser av Downing og Leong (1982), Francis (1985), Reid (1983), Liberg (1997) og Söderbergh (1982) har samme oppfatning og konkluderer med at leseopplæring slett ikke forutsetter en lingvistisk bevissthet. For mye fokus på bokstavenes lyd framfor bokstavenes betydning kan kanskje føre til perfekt avkoding, men sikrer ikke forståelse for innholdet i teksten.

*Hvis denne typen lesesituasjon blir gjentatt i den begynnende (initiale) leseundervisningen, blir mekanisk lesing Pers dominerende leseerfaring og dermed også hans definisjon av hva lesing går ut på. Det blir det han innstiller seg på og tror forventes av han (Allard mfl., 2006: 47).*

Misnøyen mot den dominerende leseopplæringen baseres hovedsakelig på overnevnte argumentet. Bokstavene må læres ved å la elevene knytte mening til symbolet, i en samtidig

prosess med resten av delene i leseprosessmodellen. Å utvikle leseferdigheter forutsetter at den som leser først og fremst forstår innholdet og kan danne ny mening med teksten. Dersom eleven jevnlig leser tekster tilpasset sine leseferdigheter vil leseutviklingen skje av seg selv.

For å legge til rette for leseutvikling bør lærerens pedagogiske verktøy bidra til å motivere til mengdelesing av skjønnlitterære bøker over flere år (Allard mfl., 2006). Barna merker selv når tekster de leser blir for enkel. Overgangen til mer komplekse bøker skjer dermed når de selv ønsker å lese lengre og mer krevende tekster. Lærerens oppfordring til leselyst er viktig, fordi å like å lese er en forutsetning for å bli en god leser. Elevene bør få lese tekster der de kan kjenne seg igjen, og samtidig lære noe om livet, konflikter og relasjoner. Etter mange års leseerfaring kan barn bruke forforståelsen sin aktivt og utvikle fortrolighet til omfattende tekster. Skjønnlitteratur er dermed det beste utgangspunktet for leselyst, personlig utvikling og en utmerket måte å formidle informasjon. ”Litteratur og lesing skaper bedre lesere. Det er de verktøyene vi trenger” (Allard mfl., 2006: 148).

I følgende delkapittel vil jeg beskrive hvordan Allard m.fl. forholder seg til dysleksi og lese- og skrivevansker. Dette gjør jeg for å kunne drøfte mitt forskningsspørsmål om på hvilken måte LUS tar høyde for elever med skriftspråklige vansker.

#### **5.1.4 Dysleksi og vansker med skriftspråket**

Allard og Sundblad (2008) støtter seg ikke til det de kaller ”en trend” om at dysleksi har en biologisk forklaring. Dysleksi beskrives av Allard og Sundblad som en diagnose som kan forverre det de i utgangspunktet mener er et resultat av en kompleks nedbryting av troen på seg selv som leser. Slik omtales også lese- og skrivevansker for øvrig i Den nye LUS-boken (2006). Symptomene viser seg i lese- og skriveferdigheter som ikke viser tilstrekkelighet korrekthet og funksjon i forhold til det man forventer i en bestemt alder, i yrkeslivet eller det som personen selv ønsker. Symptomet er alders-, situasjon- og kulturbundet, som vil si relativt.

Går man inn for å forklare elevers lese- og skrivevansker med en kvalitativ ansats kan man forklare årsak til læreproblematikken på en annen måte. ”Andelen elever på höstadiet som inte förstår sina laroböcker ar skrammande stor och detta ar inte ett lasproblem utan et text- och undervisningsproblem” (Allard og Sundblad, 2008) Dersom elever styres av tanker som

”jeg klarer ikke” eller ”jeg må ikke lese feil” i møte med tekst påvirker dette både leseflyt og leseutbytte. Dette oppfattes ofte av lærere som persepsjonsvansker, men faktum er at dette høyst sannsynlig er emosjonelle eller kognitive problem, heller enn persepsjonsvansker (Allard mfl., 2006).

Lesevansker og dysleksi opptrer gjerne i de klasserom der det fokuseres på lyderingsmetoden og korrekt avkoding i for høy grad (Allard mfl., 2006). Dysleksi anses dermed ikke som en biologisk årsak alene. Årsaken til slike vansker *kan* være både biologisk, emosjonell, pedagogisk, kulturell eller historisk forankret. For å hjelpe elever som har kommet inn i det de kaller ”en ord sirkel”, og dermed utviklet lese- og skrivevansker, må gode metoder, som får eleven til å tro på seg selv som lesekyndig, benyttes. Opplæringen handler om å hjelpe disse elevene til å overvinne blokkeringer som den onde sirkelen har skapt. Hvilke metoder Allard mfl. mener skal hjelpe elever med lesevansker presenteres ikke i Den nye LUS-boken (2006) eller i annen LUS-litteratur. Det poengteres at det er lærernes oppgave å finne metodikk og læremateriell tilpasset den enkelte elevs lesevanse.

Videre vil jeg omtale Allard m.fl. beskrivelser av hvordan vurdering av leseferdigheter bør foregå. Dette beskriver også LUS-bokens forfattere intensjonen med vurdering.

### **5.1.5 På hvilket grunnlag vurderes lesekompetanse?**

Det hevdes i Den nye LUS-boken at den beste situasjonen man kan vurdere elevens lesekompetanse er i deres møte av skjønnlitterære tekster, og vurderingen skal foregå ut i fra en tekst eleven har valgt selv (Allard mfl., 2006). Lesing av skjønnlitteratur betraktes som gode lesesituasjoner der lesing oppleves av elevene som langt mer enn korrekt og hurtig avkoding. Lengre skjønnlitterære tekster gjør det enklere for elever å jobbe seg inn i teksten, skaffe seg et overblikk over persongalleri, tematikk, osv. Når eleven har lest et stykke ut i en skjønnlitterær bok vil læreren kunne be eleven fortelle hva historien handler om og dermed få et realistisk bilde av elevens faktiske lesefart og leseforståelse. Det er et dårligere utgangspunkt å vurdere elevens leseferdigheter i dens møte med læreboktekster om et ukjent emne med mange fremmedord. Lesing av læreboktekster gir derfor et feil inntrykk av elevenes faktiske leseferdigheter. I tillegg til å kritisere ’det dominerende synet’ på lesing med dens fokus på lyderingsteknikker stiller LUS-bokens forfattere seg kritisk til en del lesetester hvor

leseferdigheter testes og måles (Allard mfl., 2006). I disse lesetestene vurderes elevene, i følge Allard mfl., etter lyderingsteknikken (å trekke sammen lyd for lyd i ord som skrives slik de uttales, eks: h-a-r-e). Denne teknikken kan bare brukes til å lese lydrette ord, og ikke til å avkode ord som uttales annerledes enn de skrives. Dette påvirker resultatene på lesetestene og gir et uekte bilde av elevenes faktiske lesekompetanse. Selv den mest garvede leser kan ha dårlig lesehastighet og forståelse dersom han blir gitt i oppgave å lese en tekst med mange fremmedord om et tema han ikke kjenner til. Lesetestene kan derfor aldri gi et korrekt bilde av elevenes leseferdigheter, men er kun mål på lesehastighet over tid med antall feillesinger. Leseprøvene er urettferdige og uvesentlige som utgangspunkt i lærernes vurderingsarbeid og kan gi elevene et dårlig bilde av seg selv som leser.

*Å lese en mengde ord etter hverandre som ikke inngår i noen løpende tekst, er både vanskelig og unaturlig. For barn som er i ferd med å lære å lese, kan det være katastrofalt (Allard mfl. 2006: 26).*

I kritikken av lesetestene henvises det til testmetodikken utarbeidet i den vestlige verden på 1940-tallet. En del av kritikken mot denne testmetodikken baserer seg på at *tid* er den mest avgjørende faktoren for et godt resultat. De som trenger lang tid fikk et dårlig resultat, mens de som var raske fikk et godt resultat, noe som ga et feil bilde av hva elevene kunne prestere i naturlige lesesituasjoner. Testing og prøving, slik det her beskrives, anses fremdeles den dag i dag som en valid måte å vurdere elevens kompetanse på. Dette uttrykker Allard m.fl. som et foreldet syn på vurdering som fører til en misforstått oppfatning av elevens kompetanse.

*En etter vår mening alvorlig konsekvens av denne tradisjonen er at lærere er blitt fratatt en av hjørnesteinene i sin profesjon, nemlig vurderingskompetansen, i betydningen av kompetansen til å vurdere sine elevs ferdigheter på annen måte enn gjennom middelverdibaserte tester der en kan oppnå poeng, konstruert av lærerne selv eller av utenforstående konstruktører (Allard mfl. 2006: 125).*

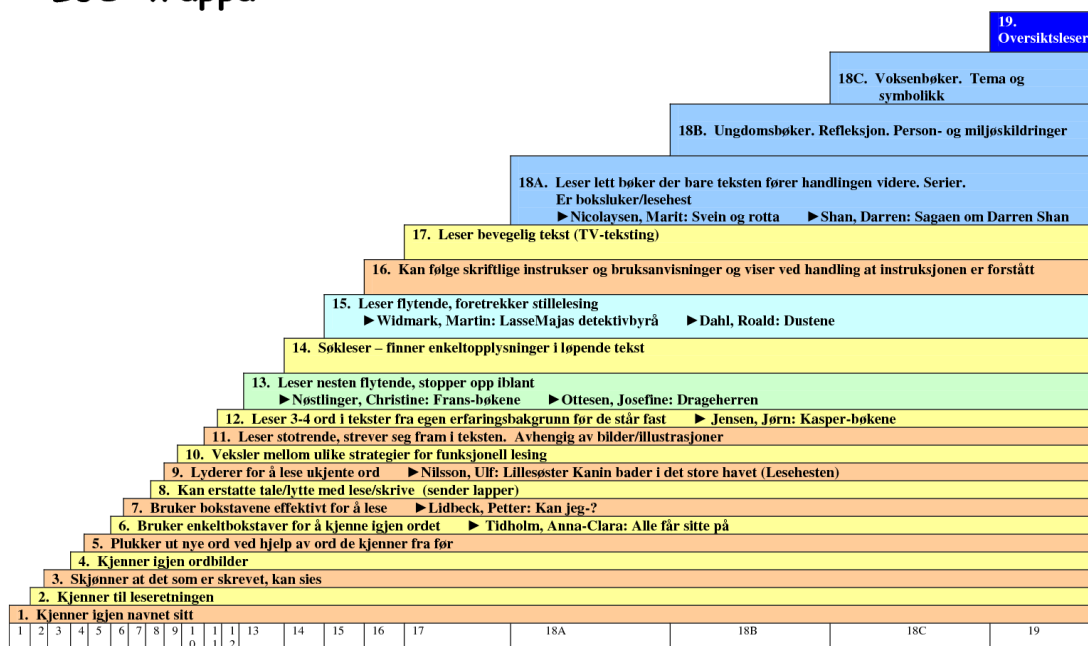
Det er dermed ikke uten grunn at LUS, som kartleggings, verktøy framstilles i Den nye LUS-boken som et ikke-diagnostiserende vurderingsinstrument. LUS må ikke regnes som en beskrivelse av utvikling på en ”stige”, som karakterer, men må sees på som faser over et langt tidsrom der kvalitative leseferdigheter utvikles. Lesekvalitetene på hvert trinn skal ikke fastsettes på bakgrunn av tester eller tiltak for diagnostisering, fordi testing innenfor en gitt tidsramme aldri gir et realistisk bilde av elevens faktiske kvaliteter. Lesehastighet kan aldri

brukes som et kriterium på leseferdighet. Vurdering av elevers lesekompetanse blir langt mer realistisk dersom barn får lese lengre skjønnlitterære bøker, framfor enkeltord. Slik kan elevene korrigere eventuelle feillesinger på en selvstendig og meningsfull måte ut i fra innholdet i teksten.

### 5.1.6 Kartlegging med utgangspunkt i LUS-skjema

Ved å observere elevene kan man se tegn til utvikling gjennom det barna gjør (Allard mfl., 2006). Disse tegnene kommer hos de fleste barn i en bestemt rekkefølge når de i naturlige situasjoner og i samspill med allerede lesekyndige utvikler seg til lesere. Utviklingstrinnene i LUS-modellen beskriver denne rekkefølgen i 21 progressive utviklingstrinn, der man starter på 1 og jobber seg oppover mot 21.

#### LUS-trappa



Figur 4: LUS-trappa , hentet fra Den nye LUS-boken (Allard mfl., 2006) (Se vedlegg nr.5 for bedre oppløsning)

Utviklingstrinnene følger de suksessive strategiene barnet trenger å kunne for å oppnå funksjonell leseforståelse. Ut ifra lærerens observasjon av elevene skal LUS gjøre det mulig å plassere alle lesere, uavhengig av alder, inn på utviklingstrinn. Å vurdere hvilket utviklingstrinn eleven tilhører kalles å *luse* eleven. Lusing skal gjøres av alle lærere i alle fag, og alle lærere skal være kurset i LUS og involvert i vurderingsarbeidet. Når elevene luses



veier lærernes kjennskap til eleven tyngst, og denne kjennskapen gir det beste bildet av elevenes faktiske lesekompetanse (Allard mfl., 2006).

LUS-skjemaet er delt i tre faser, fra det helt enkle med gjenkjennelse av ordbildet av eget navn (fase 1), til evnen til å fordype seg i en større, komplisert tekst og raskt identifisere tekstens innhold og struktur (fase 2 og 3). LUS-skjemaet skal fungere som et verktøy for læreren og være et bidrag til å holde fokus på det eleven kan, og mindre på det eleven ikke kan. Dette betraktes som en måte å motivere elevene på i deres utvikling og skal gjøre det lettere å tilrettelegge undervisningen.

*LUS er med andre ord et redskap for lærere i det daglige arbeidet med å følge opp og støtte barna i deres utvikling (Allard m.fl. 2006:124).*

Min videre framstilling av LUS-modellens ulike faser beskriver kontinuiteten LUS bygger på. Fase én, med navnet 'Utforskende fase', beskriver den tidlige delen av leseutviklingen, fra utviklingstrinn 1-12. I hovedtrekk foregår utviklingen slik: Kjenner igjen navnet sitt - vet at tekst har en bestemt leseretning - vet at tekst betyr noe - leser ordbilder - leser første bokstav i ord og enkle lyd- og bokstavkombinasjoner - skrive korte tekster - kjenner de fleste lyd- og bokstavkombinasjoner og kan lese lengre ord - leser for å finne fram til innhold i enkle tekster med bildeillustrasjoner - utvikler leseflyt der minimum tre-fire ord leses uten feil. Fase én forsøker å beskrive den tidlige leseutviklingen med både utvikling av forståelse for tekst, kvaliteten på leseflyt og evne til å avkode skriftspråket der denne samtidigheten beskrives trinnvis. I den første fasen bruker eleven mye energi på å koble forforståelsen til tekstens budskap og mot slutten av denne fasen bruker eleven mindre og mindre energi på selve avkodingen, og kan i større grad lese og tolke teksten innhold.

Den 'Ekspanderende fase' betraktes som fase to i leseutviklingen, fra utviklingstrinn 13- 19. Eleven har i denne fasen et fundament av fungerende lesestrategier og er nå klar for å lese lengre bøker uten bilder. I denne fasen utvikler barnet evnen til å søkelese, følge skriftlige instruksjoner og lese for å skaffe oversikt. Egenskapene i fase to beskrives fra fase 13-19 slik: lesingen flyter bedre – kan søkelese og finne enkeltopplysninger i tekster – leser flytende og foretrekker å lese inni seg - leser mer kompliserte instruksjoner og viser forståelse gjennom handling – forstår innholdet i utenlandske filmer og lignende ved å lese TV-tekst – leser mye

fordi man liker å lese – leser serier og bøker med personskildringer, miljøbeskrivelser og inder monologer – leser voksenlitteratur, og iblant flere bøker parallelt.

Den tredje fasen kalles 'Litterat lesing' og beskriver en leser som kan forstå prinsipper som ikke beskrives i en ordrett formulering i teksten, kan forstå hypotetiske resonnement og trekke slutninger om fenomener utenfor sin egen konkrete erfaringsverden. Den litterate leseren er en selvstendig leser som på egen hånd får utbytte av sakprosa og skjønnlitterære tekster innenfor ulike sjangere og forstår suksessivt betydningen av metaforer og finner nye dimensjoner på ulike nivåer. Fase tre beskrives ikke i utviklingstrinn, men beskriver en tilstand der leseren har nådd siste trinn i utviklingen.

Det er vesentlig å merke seg at hver fase eller hvert punkt i seg selv innebærer en utvikling som spenner over tid, der egenskapene innarbeides og foredles. LUS beskriver derfor hvert steg i utviklingen som en fase, og utviklingstrinnene i modellens begynnelse (trinn 1-12) oppnås i relativt rask rekkefølge, mens det krever betydelig lengre tid med lesing før hvert av de senere punktene nås.

Det er svært viktig at lærere kontinuerlig snakker sammen i konstruktive dialoger om de ulike kvalitetene for å oppnå felles vurderingsoverensstemmelse (Allard m.fl. 2006).

*Nøkkelen til profesjonalitet kan i så henseende være god overensstemmelse i vurderingene, under forutsetning av at overensstemmelsen er knyttet til kvalitetene i de respektive punktene (Allard mfl., 2006: 167)*

Hva som er avgjørende for en kvalitet, hva det er rimelig av hver kvalitet omfatter og hva som er forskjell mellom kvalitetene må lærere i fellesskap lære å sette ord på. Dette samarbeidet vil være et godt grunnlag for at diskusjoner på skolen kan gå mer i dybden og lettere nå målet om en samstemte vurderingsoverensstemmelser. Derfor er det viktig å sette av tid til intensivt arbeid i den perioden LUS skal implementeres som en skoles kartleggingsverktøy.

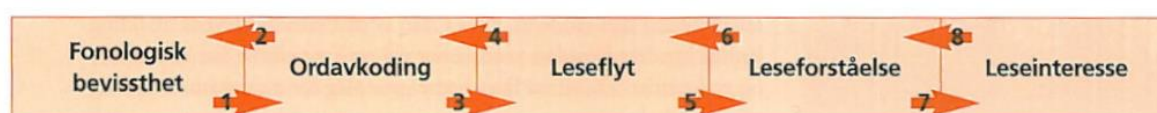
## **5.2 God leseutvikling – kartlegging og øvinger**

For å kunne drøfte min problemstilling har jeg valgt å inkludere beskrivelser av ett annet kartleggingsverktøy. Dette gjør jeg med den hensikt å sammenligne sentrale prinsipper i de

ulike vurderingsverktøyene. Av hensyn til denne masteroppgavens omfang blir sammenfatningen kort, kun basert på noen sentrale likheter og ulikheter mellom LUS og dette vurderingsverktøyet.

Lundberg og Herrlin kom i 2008 ut med boken, *God leseutvikling – kartlegging og øvinger*. Boken er på knappe 70 sider og er ment å være et veiledningshefte for lærere i deres vurderingsarbeid knyttet til leseopplæring (Lundberg & Herrlin, 2008). Boken inneholder to kopieringsoriginaler, én der læreren registrerer oppnådde leseferdigheter og en annen der eleven og læreren sammen skal vurdere elevens leseferdighet (*se vedlegg nr.6.1 og 6.2*). I tillegg inneholder boken flere metodiske øvelser knyttet til de ulike fasene i leseutviklingen samt noen henvisninger til mer objektive tester. Disse skal fungere som forklaringer og råd til lærere på hvordan man kan gå fram for å stimulere til leseutvikling og hindre at eleven stagnerer.

Utvikling av leseferdigheter omfatter utvikling innen flere dimensjoner (Lundberg & Herrlin, 2008). Disse dimensjonene inngår i et samspill, som også hver for seg viser et typisk forløp. Det er ikke nok å vurdere leseferdighet generelt. Vurdering av leseferdighet bør innebære enkeltvis vurdering av de ulike dimensjonene som inngår i leseutviklingen. Det typiske forløpet beskrives i denne boken i et detaljert skjema, med fem dimensjoner i et samtidig utviklingsforløp. Nedenfor vises de fem dimensjonene, med piler som markerer hvordan delene samvirker.



Figur 5: De fem dimensjonene i lesekompetanse, (Lundberg og Herrlin, 2008).

Kartleggingen tar utgangspunkt i kopieringsoriginalene vist som vedlegg bakerst i denne oppgaven. Kartlegging bør skje med en viss regelmessighet, til å begynne med omkring annenhver måned, men etter hvert som elevene når 4.årstrinn er det nok med én gang hvert semester (Lundberg & Herrlin, 2008). Elever som viser langsom utvikling bør derimot kartlegges oftere for å kontrollere om tiltakene gir effekt. I boken beskrives det et forventet utviklingsforløp etter årstrinn. Likevel påpekes det at elever utvikler seg ulikt, og kartleggingsskjemaet må ikke brukes mekanisk, som en oppskrift. Noen elever hopper over enkelte trinn, og det kan hende at noen elever må gå tilbake for å repetere. Slik understrekes

det dermed at leseutviklingen ikke skjer lineært. Kartleggingens hensikt er å se hva som skjer med elevens utvikling, om utviklingen går langsomt eller stagnerer. Aller viktigst er det at læreren vet hvilke tiltak som bør iverksettes i ulike faser.

Det som skiller LUS og dette kartleggingsverktøyet fra hverandre er denne modellens fem dimensjoner, hvor fonologisk bevissthet anses som helt avgjørende i utviklingen av leseferdighet. LUS og dette verktøyet har også ulike syn på hvordan lesing utvikles. Hvor Allard mfl. (2006) formidler at eleven selv skal drive sin egen utvikling framover, påpekes det av Herrlin og Lundberg (2008) at læreren må være delaktig i elevens tekstforståelse, selv før bokstaver kan leses med automatikk og forståelse.

*Elevene greier kanskje ikke ennå på egen hånd å få tak i meningsinnholdet i teksten, men den kan du som lærer få fram for dem, ved å aktivere elevens forforståelse, ved å vise hvordan illustrasjoner henger sammen med innholdet, ved å gi støtteord som gjør den "røde tråden" synlig, og ved å fortelle og samtale. Slik skaper du forventning til teksten hos elevene.*

*(Lundberg & Herrlin, 2008:12)*

Det anses som viktig at eleven får mulighet til å være delaktig og ansvarlig for sin egen utvikling. På denne måten får hver elev også mulighet til å utvikle en reflekterende bevissthet rundt sin egen læring. Kartleggingen er ment å være et godt utgangspunkt for samtale med foreldre, ikke bare som informasjon om barnas sterke og svake sider, men også å trekke foreldrene konstruktivt med inn i arbeidet med barnas leseutvikling.

Lundberg og Herrlin (2008) anbefaler lærere å benytte objektive tester i tillegg til sine subjektive observasjoner. Tester gir læreren noen objektive holdepunkter og et bilde av leseutviklingen til en større gruppe elever, og med dette unngår lærere risikoen for at vurderingene blir for subjektive. En enkelt lærers vurdering av sine elevers leseutvikling anses av Lundberg & Herrlin (2008) som begrenset. Derfor anbefales det å supplere med andre vurderingsverktøy for å sikre at eleven blir oppfattet og veileder riktig.

## 6 Resultater

Min intensjon med gruppeintervjuene var å høre hvordan et utvalg lærere ved tre forskjellige skoler opplevde at LUS hjalp dem med å vurdere elevenes leseferdigheter og tilrettelegge leseopplæringen. I gruppesamtalen ytret lærerne både tilfredshet og frustrasjon over det de karakteriserte som styrker og svakheter med LUS. I mitt utvalg av replikker har jeg forsøkt å få fram ytterpunktene, altså hva lærerne ved skolene hadde ulike oppfatninger av, og likhetene, altså hva de virket å være enige om. Lærernes tanker har for meg satt både LUS, lærernes arbeidsvilkår og innovasjonsprosesser i et nytt lys. Informantenes refleksjoner er med andre ord svært interessante og aktuelle i mitt fordypningsstudium om LUS. Jeg vil videre referere til de ulike skolene som skole A, B og C. Skole A og B viser til skolene fra Oslo-distriktet og skole C viser til skolen fra Trondheim. R viser til meg selv, som intervjuer. Jeg har tematisert mine forskningsfunn under følgende overskrifter: *Innføring i LUS, Vurdere med LUS, Tilpasse leseopplæringen med LUS, Veilede med LUS.*

### 6.1 Innføring i LUS

På de tre skolene hvor mine informanter var ansatt, hadde LUS vært brukt som vurderingsverktøy i sju år eller mer. Lærerne ved alle de tre skolene beskrev de første årene, da LUS var et nytt kartleggingsverktøy i leseopplæringen, som interessante. Positive beskrivelser av avsatt tid til refleksjon og innføring i LUS som verktøy, ble sett tilbake på som inspirerende og bevisstgjørende. Enkelte lærere ved de tre skolene fikk i oppgave å være skolens superbrukere/veiledere og dro på kurs for en grundigere innføring i LUS. Deretter returnerte de til egen arbeidsplass som rådgivere og pådrivere for LUS. Flere fellestider ble brukt til å se filmer av barn som leser, og det ble lagt til rette for refleksjon mellom lærerne om hvilket LUS-trinn barna på filmen befant seg på. Intensjonen var å utvikle en samlet vurderingsoverensstemmelse og forståelse for LUS.

De første årene med LUS ble av mine informanter betraktet som en tid med et økt fokus på skolens gjeldende leseopplæring. Noen informanter beskriver perioden slik:

*A1: Da det startet fikk vi jo veldig trykk på lesingen. LUS ble et redskap for deg selv til å se om barna har flytta seg oppover på lesestigen.*

*B1: Når LUS kom, og noen år framover, synes jeg at det var et veldig bevisstgjørende verktøy, spesielt i forhold til de som stagnerte eller var svake lesere. Det ble fokus på at man måtte komme seg videre fra det nivået de stagnerte på, og det mener jeg var kjempebra. Jeg*

*tror kanskje vi har tatt med oss denne kunnskapen videre, selv om vi ikke har så mye fokus på akkurat LUS-skjema de siste årene.*

*B1: Refleksjoner og filmene gjorde at LUS ikke ble så subjektivt. Også gjorde det at det ble en litt mer felles linje på skolen.*

Men flere informanter fortalte også at de i løpet av de første årene strevde med å bruke LUS slik de trodde var riktig.

*A1: Jeg husker da LUS var nytt ved skolen og jeg skulle begynne med 5.klasse. Jeg skulle sjekke ut om de kunne lese tv-tekst, det som er LUS-trinn 17. Da brukte jeg en film med spansk tale, som jeg visste at ingen hadde sett før. Men jeg husker at det var vanskelig å sjekke hvilke elever som fikk med seg innholdet.*

*B1: Jeg husker jo hvordan de (kursholdere fra Utdanningsetaten i Oslo) snakket om LUS i starten. De sa at når vi fikk LUS litt under huden så kunne man be elevene lese litte grann og så skjønnte du hvilket LUS-nivå de var på. Men da jeg hadde en full klasse var det likevel vanskelig å få alle sammen til å lese høyt for meg.*

Informantene ved skole B arbeidet sammen på team da LUS ble innført ved deres skole. Der opplevde de at de ikke hadde en god nok felles forståelse for hvilke kriterier elevene skulle vurderes etter og bestemte seg derfor for at én av lærerne skulle luse alle på ett trinn, til sammen 60 elever. Slik håpet de at alle elevene og deres foreldre skulle oppleve å bli vurdert etter samme kriterier. Avgjørelsen resulterte i en svært tidkrevende og til tider også frustrerende prosess for den læreren som fikk oppgaven med å luse.

*B2: Da vi jobbet sammen var det meg som luset alle på trinnet. Jeg var så sykt opptatt av at det skulle gjøres riktig, så jeg tok opp alle på lydbånd. Og jeg hatet LUS.*

*R: Hvorfor hatet du LUS?*

*B2: Jeg husker at da jeg skulle lære meg å bruke LUS synes jeg ikke det var tatt nok høyde for de med lærevansker. I tillegg sa ikke LUS meg noe om hva jeg skulle gjøre for å tilrettelegge. For meg var det ikke godt nok på lavere trinn, med de små. Jeg opplevde noen av stegene klare og lette, men så var det noen av stegene hvor vi strevde med å finne ut 'hva er en 12?' eller 'hva er en 13?'.*

### **6.1.1 Opplæring i LUS for nytilsatte**

Ved skole A uttrykte en av lærerne som hadde gått glipp av innføringen i LUS en usikkerhet knyttet til hvordan LUS skulle brukes. Denne læreren hadde henvendt seg til skolens ledelse for å meddele sitt ønske om grundigere opplæring i LUS, men uten å bli tilbudt en grundigere innføringen slik andre lærere tidligere hadde fått. Denne læreren beskrev situasjonen slik:

*A2: Jeg føler jo selv at jeg er kjempeusikker på LUS. Jeg synes det er vanskelig. Jeg har prøvd å finne gode beskrivelser på de ulike nivåene, finne gode tekster som kan passe, men synes det er vanskelig. Jeg har fått litt sånn følelse av at, ja, det her er bare noe du skal gjennom på en måte. Jeg, som lærer, ser ikke hva det tjener elevene. Jeg ser ikke hva det tjener meg, og ikke foreldrene heller. Sånn, fordi, hvis jeg hadde vært kjempegod på LUS så kunne jeg sikkert forklart foreldrene veldig 'dette er nivåene' og sånne ting, men i og med at jeg er såpass usikker på det selv så har ikke jeg gått ut med masse LUS-informasjon til foreldre heller. Så jeg føler bare at dette er en slitsom ting som vi må igjennom.*

### **6.1.2 Hvordan har LUS slått rot i lærernes vurderingspraksis?**

I tillegg til å høre hvordan innføringen i LUS hadde foregått på de forskjellige skolene, ønsket jeg å få lærerne til å samtale om hvordan LUS fremdeles ble benyttet og betraktet som skolens kartleggingsverktøy i leseopplæringen. Mine informanter fra Trondheim brukte fremdeles LUS aktivt i leseopplæringen. De uttrykte stor nytteverdi av verktøyet, selv om fokus på LUS ikke lenger var like stort på fellestider med kollegiet. Mine informanter i Oslo var derimot raskt ute med å uttrykke forvirring og misnøye over at LUS, som var et tiltak det ble avsatt mye tid og ressurser til for noen år siden, i dag virket å ha "dødd ut". Informantene fra Oslo uttrykte at LUS ikke lenger ble snakket om eller drøftet konstruktivt, slik det i utgangspunktet var tenkt. Om dette var fordi verktøyet ikke lenger skulle brukes eller om det var meningen at lærerne skulle bruke det på egen hånd uten jevnlig refleksjon med andre lærere, rådet det usikkerhet om. Fra skolens ledelse ble det ikke lenger snakket om LUS som en del av skolens verktøy i leseopplæringen. Informantene fra Oslo hadde likevel rapporteringskrav til skolens ledelse én til to datoer hvert semester, som *LUS-frister* å forholde seg til. Jeg var av den grunn interessert i å vite hvordan rapporteringen ble brukt som utgangspunkt for å drøfte tiltak og utfordringer mellom skolens lærere og ledelse. Til dette svarte lærerne ved skole A og B følgende:

*A2: Jeg har snakket med ledelsen når vi har hatt statlige og nasjonale kartleggingsprøver. Da går vi gjennom hele trinnet og ser spesielt på de under kritisk grense, også kan vi få spørsmål om hva har dere gjort, osv.*

*R: Fører dette til en samtale om tiltak?*

*A2: Det er jo en samtale om hva vi som lærere kan bidra med. Det er mer sånn at de som ledelse passer på at vi gjør noe med det. Ikke nødvendigvis slik at de kommer med løsningene på hva som bør gjøres.*

*R: Men jobber dere slik med utgangspunkt i trinnets LUS-resultater?*

*A2: Nei, jeg har aldri satt meg ned med en leder og snakket om hva jeg bør gjøre med de svake og de sterke ut i fra mine LUS-rapporteringer, det har jeg ikke opplevd.*

*B1: Jeg tror vi har tatt med oss bevisstheten rundt forskjellige lesenivåer videre. I dag har nok LUS falt ut av bevisstheten vår, i hvert fall for min del, fordi det har vært så mye annet. Mye endringer, mye som har skjedd, andre fokus.*

På tross av usikkerheten beskrevet av informantene i Oslo, ville jeg fortsette mitt intervju. Interessant ble det nå å høre om LUS fremdeles ble brukt til å tilpasse og planlegge leseopplæringen, og høre hvordan de omtalte styrker og svakheter med LUS, som kvalitativt kartleggingsverktøy i leseopplæringen. Videre sammendrag av gruppeintervjuene er basert på både tilbakeblikk på hvordan informantene i Oslo brukte LUS da det var nytt, og hvordan de fremdeles bruker LUS i sitt daglige vurderingsarbeid, på tross av situasjonen beskrevet ovenfor.

## 6.2 Vurdere med LUS

For å få et inntrykk av lærernes bruk av LUS, var jeg interessert i å høre hvordan mine informanter praktisk la til rette for lusing, hva de så på som grunnlag for sine vurderinger og på hvilken måte de støttet seg til LUS-skjemaet for å stadfeste hvor langt elevene var kommet i sin leseutvikling. Ved alle de tre skolene var oppgaven med lusing tillagt kontaktlærer.

Følgende utsagn beskriver kontaktlærers gjennomføring og erfaring med lusing.

*C3: Jeg luser elevene i forbindelse med veiledet lesing. Det er jo da du får den kontakten en til en. Da må man rett og slett bare lytte til eleven lese og prøve å bruke den kunnskapen man har til å luse. Eventuelt kan jeg også spørre C2 (skolens superbruker) om hva hun tror om min måte å luse på.*

*R: For det er på grunnlag av høytlesning dere luser?*

*C3: Ja, det er jo det vi har mulighet til å måle dem på.*

*R: Bruker dere noen gang Carlsten eller andre kartleggingsverktøy til å luse elevene?*

*C1, C2, C3: Nei, det har vi ikke gjort.*

*R: Vurderingen baseres kun på observasjon av høytlesning?*

*C1, C2, C3: Ja.*

Følgende sitat oppsummerer hvordan LUS-trinnene også benyttes som sjekkpunkter for oppnådd lesekompetanse.

*C3: På et bestemt LUS-nivå må eleven kunne følge en instruksjon, for eksempel en matoppskrift. Til det har jeg jo unger som faktisk er veldig flinke. Men jeg, som kontaktlærer, får jo aldri sjekket om de klarer det fordi jeg har ikke mat&helse med dem. Så da må jeg bare anta hva de kan og heller snakke med dem om å lage vafler.*

*C2: Jeg synes lusing kan bli vanskelig når elevene kommer opp på nivå 12- 13, der de skal gjenfortelle innholdet i det de har lest. Men når skal man ha tid til å la alle gjenfortelle?*



Som vi kan se av innspillene, var høytlesning og observasjon det lærerne baserte sine vurderinger på. Noen beskrev det som enkelt å vurdere sine elever når klassen gjennomførte veiledet lesing, mens andre beskrev lusing som et stressmoment på grunn av mangel på tid.

*A3: Det er et problem hvordan man praktisk gjennomfører lusing. Du sniker deg kanskje til 5 minutter her og der. Det er en stressfaktor. Vi har ikke noe avsatt tid til lusing.*

Èn av lærerne påpeker også at det kan være vanskelig å luse elever som er mer interessert i å lese sakprosa eller andre faglitterære tekster, enn skjønnlitteratur som LUS er basert på.

*C3: LUS-verktøyet er jo mest beregnet på lesing av skjønnlitteratur. Det som da kan være et problem er at gutter aller helst vil lese faktabøker. Altså, hva skal du luse dem ut ifra da?*

### **6.2.1 På leting etter et felles vurderingsgrunnlag**

Det kom fram av samtalen at flere informanter opplevde lusing som lærerens subjektive vurdering av elevens leseferdighet. Flere mente at dette resulterte i at elevene ble vurdert ulikt. Noen ytret ønske om å gi den læreren med mest LUS-kompetanse ansvaret for lusing av alle elever, slik at alle elevene ble vurdert etter de samme kriteriene. Problematikken rundt subjektivitet ble nevnt fra alle de tre skolene med følgende utsagn:

*A3: Det hadde vært mye bedre om bare superbrukerne luset. Da hadde man fått det likt. Mens nå er det jo bare opp til hver enkelt. Og noen har jo ikke fått kurs en gang.*

*B3: Den største frustrasjonen var vel at vi opplevde vurdering med utgangspunkt i LUS ble veldig subjektiv.*

*C3: Jeg kjenner på at det blir lett subjektivt. Det er noe med det at hvor objektivt kan det gå an å få til dette? Det blir jo på en måte min subjektive opplevelse av hva ungen mestrer.*

*C1: LUS kan føles litt subjektivt. Det er jo ikke basert på resultater som du kan gi poeng etter. Jeg tror det hadde vært positivt om vi hadde fått jobbet mer sammen i kollegiet for å bli enige og samkjørte og diskutert flere elever. Det ville kanskje gjort at det hadde blitt enda mer ensartet. Jeg sitter enkelte ganger og tenker 'har jeg luset riktig i forhold til hva C2 og C3 gjør?' Det kan rett og slett føles litt subjektivt noen ganger.*

I samtalene beskrev èn av informantene hvordan LUS ble brukt med usikkerhet:

*A2: Jeg opplever jo egentlig at veldig mange er usikre på det. Og de fleste er liksom sånn at 'ja, jeg gjør det bare sånn jeg' og 'jeg gjør det sånn' og at veldig mange luser bare de i klassen, måler de opp imot hverandre, 'okei, den er to hakk over den', men at de kanskje ikke*

*nødvendigvis er på riktig nivå da. Ja, at de bare måler de mot hverandre. Jeg føler ikke at det blir gjort riktig. Jeg føler jo selv at jeg er kjempeusikker på det og jeg synes det er vanskelig.*

To av informantene ved skole B beskriver nedenfor et generelt problem som ofte oppstod da skolen brukte LUS som vurderingsverktøy i leseopplæringen. Flere ganger hadde denne læreren opplevd store utfordringer da vedkommende skulle overta klasser etter første skoleår.

*B1: Vi har faktisk opplevd mange ganger, at når elevene kommer fra 1.klasse og opp til 2.klasse er de blitt satt på et for høyt LUS-trinn og blir dermed gitt for vanskelige oppgaver og bøker. Og jeg tror grunnen til det er at LUS er for subjektivt, rett og slett.*

*B2: Jeg opplever det som vanskelig når vi overtar elever som har blitt luset for høyt. Da pleier jeg å luse dem ned, noe som faktisk kan føre til et uvennskap med foreldrene.*

Følgende kommentar oppsummerer det lærerne ved skole B betraktet som hovedutfordringen med LUS og grunnen til at de opplevde vurderingsgrunlaget for subjektivt:

*B2: Hva det er som ligger innenfor de forskjellige trinnene var det jeg slet mest med. Derfor tenker jeg at LUS kunne vært enda litt mer detaljert.*

*R: Hvordan da?*

*B2: At det står mer beskrevet hva som kjennetegner hvert trinn, sånn at man kanskje kunne ha unngått den store subjektiviteten som gjør at det blir sånn forskjell mellom lærernes lusing. Det et problem at det er veldig vanskelig å skille noen trinn fra hverandre.*

Ønsket om en lik vurderingspraksis sto sterkt hos mine informanter. Løsningen på problemet spriket likevel i to retninger. Hvor lærerne i Trondheim ønsket mer tid til refleksjon på team ønsket informantene ved skole A og B en ny ansvarsfordeling knyttet til lusing samt en mer detaljert beskrivelse i hva de ulike LUS-trinnene faktisk innebærer. Begge forslag ble fremmet for å unngå subjektive vurderinger og bedre grunnlaget for lusing. For å bistå lærere i Trondheim hadde Trondheim kommune satt sammen en nettverksgruppe bestående av lærere fra ulike skoler som brukte LUS. Teamet skulle, i tillegg til å være ressurspersoner på egen skole, også utvikle egne skjema som supplement til LUS og hensikten var å utdype LUS-trinnene med kriterier for læring, lage en idébank til læringsfremmende tiltak og tips til skjønnlitterære bøker tilpasset hvert LUS-trinn. En av mine informanter hadde deltatt jevnlig i denne nettverksgruppen og beskrev sitt engasjement i gruppen slik:

*C2: Nettverksgruppemøtene var nyttige i forhold til å høre hvordan andre skoler jobbet med LUS og tilrettela for utveksling av erfaringer på enheten.*

Informantene i Trondheim svarte dette da jeg spurte dem om de brukte LUS-skjema eller Den nye LUS-boken til hjelp i sitt vurderingsarbeid.

*C2: Nei, vi bruker ikke Den nye LUS-boken så mye, men LUS-gruppa her i Trondheim har laget et forkortet skjema med beskrivelser som er litt mer omfattende enn dette her da (informanten peker på LUS-skjema). De bruker jeg jo mer å ha som støtte når jeg skal luse.*

*C1: Pluss en del dokument som vi har fått, sikkert i forbindelse med da du, C2, var på nettverkssamlingene. Her står det jo en del utfyllende om hver kvalitet og med kriterier som skal være oppfylt. Og dette bruker jeg en del, særlig når jeg er usikker. Enkelte trinn skal man kunne skrive så og så mye, og det står det beskrevet i disse skjemaene. Foreldre er veldig takknemlige for å få disse skjemaene, med mange gode tips som de kan bruke hjemme.*

I Trondheim var materialet beskrevet ovenfor lagt ut på læringsplattformen It's learning, som en hjelp til lærere i deres vurderingsarbeid, og som en egen tiltakspakke lærere kunne ta i bruk for å veilede både elever og foreldre. Ved de to skolene i Oslo fantes det ikke lignende materiell, men på lik måte som i Trondheim hadde skolene i Oslo en superbruker, som skulle være skolens pådriver og kontaktperson dersom noen trengte hjelp til lusing. En av lærerne fra skole A fortalte at superbrukerne likevel ikke ble brukt slik de i utgangspunktet var tenkt.

*A1: De utnytter ikke superbrukerne her på skolen. Det er egentlig aldri blitt utnyttet superbrukerrollen på en systematisk måte slik det var tenkt.*

### **6.3 Tilpasse leseopplæringen med LUS**

Det kommer fram av gruppesamtalene at informantene fra skolene i Oslo og Trondheim hadde svært ulike opplevelser av LUS som kartleggingsverktøy. Hvor informantene i Trondheim betraktet LUS som et nyttig og bevisstgjørende verktøy kunne de i Oslo komme med utsagn som beskrev det motsatte. Til felles hadde de likevel noen tanker om hvordan de brukte LUS som verktøy for å tilpasse leseopplæringen. Følgende utsagn fra skole A og skole C beskriver dette:

*A2: Jeg synes det bare står stikkord som er veldig intetsigende. For det finnes jo så mange forskjellige. Hos noen står det bare noen korte stikkord, mens for de som ikke har hatt noe grundig kurs og må lære seg dette på egenhånd, så er ikke LUS-skjemaet supergivende altså. Jeg synes ikke det.*

*C1: Jeg synes at det er en god støtte i forhold til at det står hvilke kvaliteter det står at du skal klatre videre til. Derfor kan jeg bruke det i mine tanker når jeg planlegger undervisning til ungene. Da kan vi øve litt på hvert av kriteriene og vite hva vi skal strekke oss etter på neste trinn. Det hjelper meg til å planlegge undervisningen. Nå vet jeg at jeg ikke planlegger*

*opplegg som er for vanskelige, men heller ut ifra hva som ligger på neste nivå. Den progresjonen får jeg mye bedre til nå. Det synes jeg det er mye enklere å ha oversikt over.*

Selv om lærerne ved skole A ikke betraktet LUS-resultatene som det viktigste utgangspunktet for tilpasset leseopplæring, kom det likevel fram i samtalen at LUS til en viss grad ble brukt for å få et overblikk over elevenes oppnådde leseferdigheter.

*A2: Ut i fra LUS-kartleggingen kan vi jo se etter generelle tendenser da, for eksempel, hvor er majoriteten av elevene, her er det en liten flaskehals, altså dette er det mange som er dårlige på. Sånn kan vi selvfølgelig bruke LUS. Men jeg kan ikke si at jeg har brukt det til å tilpasse opplæringen individuelt til hver enkelt elev. Men det er lett å se den flinkeste, og den svakeste, og sånn har jeg blitt mer bevisst på utfordringer.*

Det ble også nevnt at LUS-resultatene ble brukt til å dele inn elevene i nivådelte grupper.

*A3: Og da har man jo på en måte LUS-resultatene i bakhodet, og vet hvordan de ligger an lesemessig. Sånn sett så kan det jo også være ok.*

Likevel, det ble flere ganger konkludert med følgende utsagn ved skole A:

*A1: Jeg synes kanskje at det var litt mer fokus på tilrettelegging etter LUS-kartleggingene når skolen hadde fokus på det, mens nå er det nok ingen som tenker sånn, eller i hvert fall ikke på vårt team.*

Skole B forteller mer lystbetont om andre nye kartleggingsverktøy i leseopplæringen.

*R: Bruker dere LUS-trinnene til å tilrettelegge undervisningen?*

*B2: Vi gjør ikke det på 6.trinn.*

*B1: Vi gjør heller ikke det.*

*B3: Vi bruker heller 'Running rekord'. Det synes jeg gir meg mye, mye mer.*

*R: Kan du fortelle mer hva det er?*

*B3: Da leser elevene en bok på 100 ord. Mens de leser haker jeg av hvis de leser feil eller om de retter seg selv. Dersom de leser fem feil på ca. 100 ord, da er du på riktig nivå. Men har de da mer enn 5 feil på de 100 ordene, så er de på feil nivå.*

*B2: Det meningen at du også skal regne ut om du har 90% eller mer riktige ord.*

*B1: Også er det i det hele tatt annerledes nå når vi har Tidlig innsats (TIEY). Da er det jo mye fokus på lesing. Vi leser jo med dem flere ganger i uken. Så da er det på en måte lettere å vite at de er på akkurat riktig nivå fordi de får tilpasset bøker etter hvordan de leser.*

Ingen av informantene ved skolene i Oslo sa at de brukte LUS-skjema som utgangspunkt for samtaler med skolens ledelse om elevenes leseutvikling eller i samtaler direkte med elevene om deres leseutvikling. På skolen i Trondheim brukte de derimot LUS som et sentralt utgangspunkt for samtaler med elevene om lesing. På mitt spørsmål om hvordan LUS ble tatt i bruk i samtalene fikk jeg følgende svar fra skole C i Trondheim.

*C1: Jeg ser at de sterkeste leserne, som er samlet i én gruppe, de bruker hverandre til å vurdere leseutviklingen. For vi diskuterer litt, lytter til hverandre når vi leser og sånn, for å høre hvordan gjør de ulike det eller det. Litt sånn at de lytter til hverandre og gir hverandre litt råd underveis.*

*C3: Det vil vel være feil å si at vi bruker bare LUS til å samtale om elevenes utvikling. Men det er jo klart at grunnlaget fra samtalen er hvilket LUS-nivå ungen er på. Og det er jo det som noen ganger har avslørt at jeg selv har plassert en elev på feil trinn. For når du går inn i samtalen med elevene så kan man merke at 'okei, ungen er kanskje ikke på et så høyt LUS-trinn'.*

*C1: Jeg synes jeg bruker LUS en del når jeg sitter med veiledet lesing, for det er jo enkelte ting de skal kunne på de ulike nivåene. Og det kan være alt fra om det går på tonasjon, hvordan du puster, ulike lesestrategier, hvordan du lyderer, osv. Og slike ting sitter vi og samtaler om i gruppen, så egentlig så trekker man med seg LUS litt ubevisst.*

På spørsmål fra meg om hvordan informantene fra Trondheim benyttet LUS-skjema til å planlegge og tilrettelegge undervisning fikk jeg følgende svar:

*C2: Jeg synes det gir mest støtte i forhold til det at jeg vet om en elev er på nivå 8, så vet jeg at da er det disse tekstene som passer til deres utviklingsnivå. Da vet jeg at jeg ikke må gi dem en tekst som en på LUS 12 skal ha.*

*C3: For meg ble LUS-nivå-trappen det som er grunnlaget for hvordan man deler inn grupper.*

*C2: Jeg tror LUS har gjort meg flinkere til å tilrettelegge. Nå vet jeg at jeg må tilrettelegge teksten for at de faktisk skal kunne mestre de tekstene de skal lese.*

De ulike utsagnene jeg refererer til ovenfor beskriver hvordan mine informanter bruker LUS som utgangspunkt for tilpasset leseopplæring. Utsagnene peker i retning av at informantene ved skole C aktivt planlegger, veileder og tilrettelegger ut i fra LUS-skjema og deres LUS-resultater. Informantene ved skole A og B virker å ha tatt i bruk andre vurderingsverktøy, men gir også uttrykk for at de bruker LUS-resultatene som pekepinn på om noen elever har stagnert eller utviklet seg som lesere. Ved skole A og B ble statlige og nasjonale kartleggingsprøver det hovedsakelige utgangspunktet for samtaler mellom lærere og skolens ledelse om tiltak og utvikling i egen klasse. Samtalen nedenfor illustrerer godt hvordan mine informanter fra skole B reflekterer rundt hvordan LUS ble og fortsatt blir benyttet for å tilpasse leseopplæringen til de med forsinket leseutvikling:

*R: På hvilken måte synes dere at LUS-skjemaet hjelper dere å planlegge undervisning for elevene med forsinket leseutvikling?*

*B3: Jeg føler ikke at det hjelper meg så mye i undervisningen. Det er mer sånn, "okei, de er på LUS 5", da er det det de kan.*

*B2: Eller en bekreftelse på at de ikke har utviklet seg siden sist vi luset.*

*B3: Jeg bruker egentlig ikke LUS til å planlegge undervisningen på den måten.*

*B1: Men kanskje jeg hadde lagt mer vekt på det hvis jeg ikke hadde hatt Tidlig innsats. Jeg synes jeg får tilpasset undervisningen fordi vi har tidlig innsats og fordi vi har Ny start.*

*B2: Men dersom man ser at en elev har vært på LUS 5 innmari lenge, så vil man jo til slutt tenke at nå må vi gjøre noe her. For eksempel hvis du kommer opp i 2.klasse og du ser at eleven fortsatt er på LUS 5. Da må du jo sette inn et tiltak.*

*B1: Men kan vi si at det er LUS som gjør at vi setter inn et tiltak?*

*B2: Det vet jeg egentlig ikke.*

*B3: Ja, for dette ville jo kommet fram på alle kartleggingsprøver også.*

*B1: Også får de jo Ny start, og det er jo et konkret tiltak for å forbedre situasjonen.*

*B2: Men hva har det egentlig ført til at vi har levert alle disse LUS-resultatene til ledelsen?*

*B1: Det har ført til at vi har gjennomgått det felles på fellestid.*

*B2: Ja, det gjorde det.*

*B3: Men det ga oss jo ikke noe mer.*

*R: Oppfordres det ikke til refleksjon rundt læringsfremmende tiltak?*

*B2: Nei. Det har kanskje vært tilfelle etter statlige kartleggingsprøver, som de nasjonale prøvene. De blir faktisk ganske godt fulgt opp. Men ikke noe særlig mer enn det.*

Selv om lærerne ved skole B ofte beskrev andre vurderingsverktøy de syntes fungerte bedre for tilpasset leseopplæring, kunne de se tilbake på en del konstruktive fellestider med skolens inspektør for noen år siden. I disse fellestidene var læringsfremmende tiltak tema med utgangspunkt i lesere som viste forsinket leseutvikling eller stagnert leseutvikling.

*B3: For det var jo en del fokus på LUS-trinn 13 og 15 - de såkalte hviletrinnene. På noen fellestider var det fokus på å tenke "Hva kan vi gjøre for de på 15, for å få de videre?"*

*B1: Vi jobbet en del med de LUS-trinnene faktisk. Da drev vi jo en del med 'Repetert lesing' for å få de videre fra de trinnene de stagnerte på.*

### **6.3.1 Tilrettelagt bruk av skolens bibliotek**

Ved skole B og C hadde skolens bibliotekar fått i oppgave er å luse alle bibliotekets bøker slik at elevene kunne finne fram til lesestoff tilpasset det LUS-trinnet de er på. En av fordelene med dette beskrives slik ved skole B:

*B3: I forbindelse med bibliotekaren og biblioteket så synes jeg at det er kjempepraktisk med LUS. Hvis noen skal ned og låne bøker på biblioteket, så kan vi si at de ligger på LUS sånn ca 10-11 et sted, og så finner bibliotekaren bøker ut i fra dette. Så sånn sett så har det jo vært veldig nyttig for å få hjelp til riktig lesenivå. For da vet hun med en gang at det passer.*

På samme måte som skole B beskrev informantene fra skole C flere fordeler ved å organisere bøkene nettopp slik. Elevene var i større grad selvhjulpne når de er på biblioteket, noe som

ikke gjorde det uoverkommelig for en lærer å dra på biblioteket alene med hel klasse.

Lærerens rolle som veileder beskrives nedenfor:

*C2: Hvis jeg er med ungene mine på biblioteket anbefaler jeg hvilken fargetape det bør være på den boken de skal låne. Jeg kan for eksempel si: "Dere får ikke låne de bøkene det er svart tape på. Det er fordi det ikke er noen som er kvalifisert til å lese de bøkene enda." Det er ikke noen vits i at de låner Harry Potter-bøker når de bare er på LUS-nivå 10 eller 11.*

Noen ulemper følger likevel med når vanskelighetsgraden på bøkene ble synliggjort:

*C3: Vi snakker jo ikke om leseutviklingsnivå foran elevene, men man kan jo ikke unngå fargen som står på bokryggen.*

*C1: Elevene er veldig observante og kan forstå det om boken de har er lettere enn det de andre har. Elevene er faktisk veldig opptatt av nivået på bøkene. Foreldre kan også henge seg litt opp i akkurat det.*

## 6.4 Veilede med LUS

Jeg var også interessert i å høre hvordan de ulike skolene brukte LUS til å informere og veilede foreldre om deres barns leseutvikling. Ble LUS oppfattet som god hjelp for foreldre som skulle følge opp leseopplæringen hjemme? På skole A og B hadde ikke skolens ansatte blitt enige om LUS-trinn skulle formidles til foreldre som tall eller som beskrivelse av lese kvaliteten på de ulike LUS-trinnene. Utsagnene nedenfor forteller om sprikende beskjeder fra skolens ledelse og usikkerhet knyttet til nettopp LUS og foreldreveiledning.

*B2: Jeg har hørt eller lest et eller annet sted at tallet (LUS-trinn) ikke nødvendigvis måtte oppgis for foreldrene. Poenget var heller at du, som lærer, skulle få en idé og at lærerne seg imellom skulle vite hva vi snakket om. Jeg fikk vite at det kunne være farlig å gi et tall til eleven og dens foreldre fordi da kunne de henge seg for mye opp i det. Derfor oppga ikke vi tallet til foreldrene eller elevene den første gang vi luset trinnet. Så fikk vi en dag beskjed fra ledelsen om å oppgi tall, og så gikk det et år, og da hadde inspektøren vår vært på kurs og vi fikk vite at vi ikke skulle oppgi tall. Men vi erfarte faktisk at mange foreldre hang seg opp i tallet i stedet for å henge seg opp i kvaliteten bak tallet.*

*B3: Noen foreldre kan komme til å si: "Å ja? Er han bare på en 7'er?"*

Ved skole A opplevde informantene det vanskelig når foreldre og elever var uenige med lærernes vurderingsavgjørelser.

*A3: Noen lærere sier at man skal ikke lese høyere enn 18a på barneskolen. Men jeg hadde en elev i fjor som var en kjempedyktig leser og som hadde sjekket opp LUS-nivåene på Google. Hun mente selv at hun var en 18b fordi hun leste jo voksenbøker. Og da sitter du der på samtale og ... ja, hva gjør man da?*

A2: *Jeg har opplevd at en far som hadde googlet LUS-nivåene hjemme, kom på skolen og sa "Jeg er ikke enig i din avgjørelse, for jeg har en tredjeklassing som faktisk sitter og leser teksten på TV."*

Ved skolen i Trondheim beskrives situasjonen nok så ulikt.

R: *Vet elevene hvilket LUS-trinn de er på?*

C2: *Nei. Det vet de ikke. Vi bruker ikke tallene ovenfor barna eller foreldrene.*

C1: *Vi formidler heller hva de kan og hva de skal strekke seg etter for å komme videre og hvordan de skal gjøre det.*

C2: *Jeg opplever at foreldre på kontaktsamtalene kan spørre "ja, er barnet mitt der han skal være? Henger de etter? Og hva kan vi gjøre for å hjelpe? Hvor forventer dere at de skal være når de er ferdig med 2.trinn, for eksempel.*

C1: *Og de ønsker gjerne masse tips til hva de kan gjøre for å hjelpe barnet sitt.*

C2: *På samtaler med foreldre sier vi litt om hvor vi forventer at de skal være, og hvis det er noen vi tenker at de ikke har sjans til å nå dit så sier du litt om det; "det er ikke sikkert at de vil nå dit i løpet av et år, men vi får bare jobbe på og håpe at de kan komme så langt som det er mulig for dem!"*

C3: *I samtale med foreldre kunne jeg med sikkerhet si: "Ja, han har kommet veldig langt", fordi jeg hadde et verktøy å se det ut i fra. Det betrakter jeg som en pluss til LUS.*

C2: *Det jeg føler er det beste med LUS er at det gir meg en større trygghet i hvor langt ungen har kommet i leseutviklingen. Og når jeg også skal formidle til foreldre så har jeg noen knagger å vise til og jeg kan referere til kvalitetene og beskrive det nivået de har kommet til. Det er ikke bare noe jeg finner på.*

Skole C har riktignok opplevd at foreldre stiller kritiske spørsmål til LUS-trinnene og sine egne barns leseferdigheter. Til dette gir en av lærerne følgende beretning:

C3: *Jeg har opplevd å ha foreldre som nærmest vil trumfe igjennom et høyere nivå enn ungen har leseferdigheter til. Og da må du være pedagog og forklare hvorfor ungen ikke får det nivået. Og da må du begynne å forklare ut i fra leseutviklingsnivå. Du slipper å sitte og "trøkke" med rare teorier som du har lært en eller annen gang for lenge siden, og begynne å argumentere ut ifra det. Også sies det at du skal være på nivå 11 på 2.trinn, og da har du på en måte noe å jobbe mot.*



# 7 Drøfting

Mitt mål med denne masteroppgaven er å svare på følgende hovedproblemstilling:

*På hvilken måte hjelper LUS lærere å legge til rette for kvalitativ vurdering og tilpasset leseopplæring på barnetrinnet?*

For å systematisere drøftingen av min problemstilling, har jeg delt dette kapittelet i to deler. I kapittelets første del (7.1) vil jeg drøfte mine fire forskningsspørsmål, i samme rekkefølge som de ble presentert innledningsvis i kapittel 1. Underveis i kapittel 7.1 vil sammenligningen mellom LUS og Lundberg og Herrlins (2008) kartleggingsverktøy, *God leseutvikling*, bidra til å belyse mine refleksjoner ytterligere. Jeg vil for øvrig presisere at de tre første forskningsspørsmålene kun vil bli drøftet med utgangspunkt i utvalgt litteratur, da disse spørsmålene ikke kan besvares med min empiri. I drøfting av det fjerde forskningsspørsmålet, som omhandler LUS og elever med forsinket leseutvikling, vil riktig nok min empiri også bringes inn.

Mine refleksjoner fra kapittelets første del (7.1) vil sammen med min empiri danne utgangspunkt for den avsluttende drøfting i forhold til oppgavens hovedproblemstilling, i del 7.2. Avslutningsvis vil jeg trekke fram noen av mine egne tanker og forundringer over andre interessante oppdagelser fra mitt forskningsarbeid. Jeg har valgt å gi denne delen navnet *Til ettertanke*. Deretter vil jeg konkludere. De ulike tema som vil bli drøftet vil ha en tematisk framstilling, hvor jeg tar for meg ett emne om gangen.

## 7.1 Drøfting av forskningsspørsmål

**På hvilken måte er LUS et verktøy i tråd med lesepedagogiske retningslinjer og vurderingsprinsipp i Opplæringsloven og LK06?**

Både LK06 og Allard mfl. anerkjenner at kvaliteten på lærerens vurderinger er avgjørende for elevens læringsutbytte. Begge omtaler vurdering, tilpasset opplæring og fokus på lesing som uatskillelige prosesser med den samme hensikt; å styrke elevens lesekompetanse. Men beskrivelsene av disse prosessene er likevel omtalt svært forskjellig i LK06 og Den nye LUS-boken. Jeg mener at bruk av LUS kan resultere i en leseopplæring i strid med LK06 og Opplæringslovens retningslinjer. I følgende delkapittel vil jeg utdype hvorfor.

I kapittel to omtalte jeg det komplekse synet på lesekompetanse som kommer til uttrykk i LK06, hvor grunnleggende ferdigheter i lesing, som vil si å kunne lese på ulike måter i ulike fag, gjør LK06 til en *literacy*-reform (Berge, 2007). Dette synet på lesekompetanse bør, i følge Roe (2011), også prege hvordan lærere vurderer og kartlegger lesekompetanse. I LK06 beskrives vurderingsprosesser som mer enn bare kartlegging av ulike deler av lesekompetansen, som avkodingsferdigheter eller lesehastighet. Vurdering skal også synliggjøre mål og gjøre at elever lærer å reflektere over egen utvikling og læring, fordi dette regnes som prosesser som styrker den totale læringsprosessen. En lærer må derfor kunne kartlegge elevens generelle forståelse av et bredt spekter av tekster, for å ivareta kompleksiteten i *literacy*-begrepet (Roe, 2011). Kartleggingen skal deretter hjelpe læreren med å tilpasse opplæringen og bevisst gi den nødvendige støtten eleven trenger for læring og forståelse i alle fag.

Slik jeg ser det, vil det være naturlig å forvente at de kartleggingsverktøy norske skoler implementerer, har et tilnærmet likt syn på lesekompetanse som landets gjeldende læreplan. Slik tror jeg læreplanens visjoner og mål for opplæringen kan ivaretas. Derfor mener jeg at det er bekymringsverdig at *literacy*-begrepet ikke omtales i Den nye LUS-boken. Allard mfl. omtaler heller ikke lesingens kompleksitet og vurderingens formål med samme dybde som LK06. Vurdering av leseferdighet blir av Allard mfl. først og fremst beskrevet som kartlegging av elevens kompetanse i å lese skjønnlitteratur. Med dette betviler jeg at kartlegging med LUS gir lærere nok informasjon om den enkelte elevs leseferdigheter, slik Roe (2011) beskriver. For hvordan kan egentlig LUS, med et slik fokus på skjønnlitteratur, føre til refleksjon over elevenes lesekompetanse i alle fag? Og hvordan kan LUS hjelpe læreren med å tilpasse leseopplæringen effektivt i alle fag kun på bakgrunn av elevenes evne til å lese skjønnlitteratur?

Selv om LUS ikke ivaretar LK06 sine komplekse beskrivelser av vurdering og dens mål, mener jeg at LUS bygger på noen av retningslinjene i LK06. LK06 og Opplæringsloven (2006) beskriver elevenes rett til både tilpasset opplæring og vurdering gjennom hele grunnskolen (Udir, 2013). Slik jeg ser det, ivaretar LUS på mange måter disse rettighetene ved å påpeke hvordan lærerens vurdering skal gis systematisk gjennom året og gjøres kjent for elevene. Både LK06 og Allard mfl. beskriver også hvordan vurderingen skal danne utgangspunktet for den synlige tilpassede opplæringen i skolehverdagen. LUS-skjema dokumenterer lærerens vurdering ”svart på hvitt” og kan i tillegg vise progresjon i

leseutviklingen. Derfor kan kartlegging med LUS oppfattes som formålstjenlig for tilpasset leseopplæring, fordi LUS-skjemaene hjelper læreren å oppdage hvilke elever som stagnerer eller utvikler seg langsomt. Men i følge LK06 er ikke dette i seg selv nok. Hensikten med vurdering og kartlegging er også at den skal synliggjøre læringsmål og sette i gang prosesser som LK06 beskriver som avgjørende for videre utvikling, som for eksempel egenvurdering og underveisvurdering. Slik blir vurderingen formativ, og ikke summativ (Smith, 2009).

Når det gjelder begrepene formativ og summativ vurdering understreker Allard mfl. (2006) til stadighet hvordan vurdering ikke skal praktiseres eller oppleves summativt. Derimot skal vurderingssituasjoner gjennomføres som lærerens observasjon av elevens lesing av selvvalgt litteratur. Med utgangspunkt i observasjon og LUS-modellen vil lærere kunne plassere elever inn i LUS-trinn på en troverdig måte (Allard mfl., 2006). Til en viss grad mener jeg at LK06 og LUS samsvarer i deres beskrivelser av underveisvurdering. Med LUS skal elevenes leseferdigheter vurderes *underveis* i året, og være et utgangspunkt for blant annet elevsamtaler, tilpasninger og justeringer i undervisningen, slik LK06 beskriver. Dette er bra. Slik kan kartleggingene brukes formativt, bevisstgjørende og læringsfremmende, slik også Smith (2009) nevner. Likevel mener jeg at spriket er for stort mellom LK06 og Den nye LUS-bokens beskrivelser av egenvurdering. Med LUS omtales egenvurdering kun som elevens evne til selv å velge ut tilpassede, skjønnlitterære bøker, mens LK06 beskriver egenvurdering som aktiv deltagelse i vurdering av eget arbeid, oppnådd kompetanse og faglig utvikling i alle fag. Dermed tror jeg underveisvurderingen med LUS også mister mye av sitt potensiale. Den nye LUS-boken beskriver aldri hvordan vurderingens mål er å fremme refleksjon og forståelse, utvikle hensiktsmessige læringsstrategier for å kunne evaluere egen læring. Dette nevner derimot Udir (2013) som avgjørende prosesser for læring. Med LUS inviteres ikke elevene inn i vurderingsarbeidet for å forstå prosesser i egen utvikling eller mål for leseopplæringen. Men forsvinner ikke da vurderingens faktiske mål og potensielle virkning? Og betyr ikke dette at LUS kan oppleves av elevene som summativ vurdering, når elevene ikke gis mulighet til å reflektere over egen læring?

Jeg opplever at LUS framstår svært begrenset i sitt vurderingssyn hvor kartlegging angår bare lesing av skjønnlitteratur. Likevel, det er på mange måter forståelig hvorfor LUS ikke beskriver vurdering med den samme kompleksitet som LK06. LUS er jo forankret i et syn på lesing hvor man mener at leseferdigheter utvikles mer eller mindre av seg selv (Allard mfl.,

2006). Slik representerer henholdsvis LK06 og LUS-boken også to forskjellige læringssyn, hvor LK06 er utpreget mest sosialkonstruktivistisk i sitt syn på læring. Jeg mener at dette i seg selv er et kritikkverdig aspekt ved LUS. Et læringssyn skal påvirke lærerens pedagogiske og metodiske tilnærminger til undervisning, slik jeg forstår Frost (2003) og LK06. Jeg mener at det læringssynet LUS representerer, kan få uheldige konsekvenser for lærerens rolle og undervisning, som ikke er forenelig med læreplanens retningslinjer.

Jeg mener at en direkte konsekvens av Allard mfl. sitt syn på leseutvikling og beskrivelser av vurdering, er at læreren gis en *for* passiv rolle som pedagog i arbeid med LUS. I favoriseringen av observasjon som eneste vurderingsmetode, beskrives lærerens vurderingsarbeid som en slags passiv ”flue på vegg”-rolle. LK06 omtaler derimot til fordel en *delaktig* lærer i sine beskrivelser av vurdering, tilpasset opplæring og læring (Udir, 2013, Dysthe, 2009, Smith, 2009). Jeg savner lignende oppfordringer fra Allard mfl. om hvordan læreren må ta aktivt del i elevenes refleksjoner, gå inn i læringsprosessene, trekke elevene inn i dialog, og gi støtte til å aktivt skape sammenheng i det som vurderes og læres, slik Frost (2003) og LK06 beskriver. Dette medierte synet på læring, som Vygotsky (1971) omtaler som læringsfremmende, uteblir dessverre i Den nye LUS-boken. Jeg har ikke tro på at lærerens rolle som ”flue på vegg” er et godt nok bidrag i vurderings- og læringsprosesser.

Allard mfl. (2006) og Lundberg & Herrlin (2008) viser til ulike syn på hvordan lesing utvikles. Hvor Allard mfl. formidler at eleven selv skal drive sin egen utvikling framover, påpekes det av Lundberg og Herrlin at læreren *må* være delaktig i elevens tekstforståelse, selv før bokstaver kan leses med automatikk og forståelse. Dermed formidler Lundberg og Herrlin også et pedagogisk syn, som etter min mening er mer forenlig med Frost (2003) sitt syn på læringsstillas, LK06 sine retningslinjer og forskning om vurdering (ARG, 2002).

Med det komplekse synet på lesekompetanse som LK06 beskriver, må elevene gis mulighet til å utvikle forståelse for egen læring og strategier for videre utvikling. Det er også svært viktig at vurdering av leseferdigheter ses i lys av læringsmål for leseopplæringen. Jeg mener at LUS ikke er tilstrekkelig i tråd med mange av de sentrale retningslinjene for leseopplæring og vurdering i LK06 og Opplæringsloven. Jeg er derfor svært kritisk til om LUS er et godt nok egnet verktøy for kvalitativ og formativ vurdering med henblikk på tilpasset opplæring.

### **På hvilken måte bygger LUS på teori og forskning om leseutvikling?**

I dette delkapittelet vil jeg drøfte hvordan LUS bygger på teori og forskning om leseutvikling. Jeg vil imidlertid presisere at noen av teoriene om leseutvikling også vil bli drøftet i delkapitlet som omhandler LUS og ivaretagelse av skolens svakeste lesere.

Jeg har tidligere omtalt Gough og Tunmers (1986) modell for lesing, Spear-Swerling og Sternbergs (1994) modell for leseutvikling, og Pressleys (2005) beskrivelser av balansert leseferdighet. Alle beskriver de forståelse og avkoding som likeverdige komponenter i lesing som ferdighet. Frost (1999) understreker i denne sammenhengen også hvordan den fonologiske bevisstheten, med sikker og rask avkoding, sammen med forståelsen for tekstens innhold utgjør den beste forutsetning for å utvikle god leseforståelse. Ved nærmere studie av disse modellene, og etter å ha lest National Reading Panels (NRP) (2000) store syntese, har jeg forstått betydningen av godt utviklede strategier for fonologisk omkodning. Jeg har forstått at lærere må vite at elever som ikke utvikler god nok kunnskap om fonologisk analyse, vil kunne utvikle begrensede og unøyaktige avkodingsteknikker, som begrenser det totale lese- og læringsutbyttet. Kartlegging av elevers fonologiske bevissthet er derfor svært viktig, slik at elever som strever med dette kan få den hjelpen de trenger til å utvikle gode leseferdigheter.

Noen grunnleggende prinsipp skiller LUS fra denne ovenfor nevnte teori og forskning om lesing. Dette kommer sterkest til uttrykk i det synet på leseutvikling, som ligger til grunn for LUS. Allard mfl. (2006) mener at leseutvikling skjer på helt andre premisser enn å fokusere på de enkelte bokstavenes lyder og bokstavkombinasjoner. Lesing utvikles derimot i en naturlig og ubevisst språkprosess som ikke må påvirkes av mekaniske leseøvelser og meningsløs terping (Allard mfl., 2006). På grunnlag av dette plasserer jeg uten tvil LUS inn i whole-language-tradisjonen, som Frost (1999) beskriver som et syn på lesing i sterk kontrast til både phonics-tradisjonen og nyere forskning om leseutvikling. Med dette synet på lesing ivaretar ikke LUS alle dimensjonene ved leseferdighet som i dag anses å være essensielle fokusområder for leseutvikling. I Allard mfl. sin kritikk av dagens skole, lærerutdanning, lyderingsmetoden og testmetodikk mener jeg også at det ligger klare oppfordringer og frarådingen om hvordan vurdering og leseopplæring bør og ikke bør praktiseres. Den nye LUS-boken framstår altså med mange lesepedagogiske føringer, og jeg har derfor vanskelig for å se at LUS er et metodefritt verktøy, slik forfatterne bak LUS påstår. Jeg mener at dette må problematiseres, fordi dette synet på lesing går ut over skolens svakeste lesere på en svært

uheldig måte. Problematikken knyttet til LUS og elever med manglende leseferdighet vil jeg for øvrig komme tilbake til senere. I det følgende vil jeg uttrykke hvordan jeg mener at LUS også kan få konsekvenser for den generelle leseopplæringen som finner sted.

Det er viktig for meg å understreke at LUS, i følge NRP (2000), Frost, (2003) og Pressley, (2005), formidler feilaktig informasjon om leseutvikling med sitt syn på lesing. Med sin kritikk av lyderingsmetoden kan fokus på fonologisk prosessering utebli fra læreres leseopplæring. Dette er svært uheldig, da flere funn fra NRP (2000) konkluderer med at elever, som i tidlig skolealder deltar på undervisning med fokus på fonologisk prosessering, forbedrer sine leseferdigheter i langt høyere grad enn elever som ikke deltar i lignende undervisning. Allard mfl. formidler det motsatte, og konsekvensene av dette kan derfor bli svært uheldig for mange elevers leseutvikling.

NRP's (2000) funn fra sin syntese gjør meg også oppmerksom på flere andre svakheter i Den nye LUS-boken. Jeg savner for eksempel fokus på hvordan elevers vokabular påvirker leseforståelse, slik NRP (2000) påpeker. Allard mfl. understreker riktig nok at forforståelsen er avgjørende for leseforståelsen og avkodingen, men fokus på elevens vokabular blir ikke nevnt. Jeg tror også dette vil kunne påvirke læreres oppmerksomhet rundt elevers vokabular, noe som i følge NRP (2000) er uheldig. Som tidligere nevnt – jeg opplever også at LUS-boken legger flere pedagogiske føringer, på tross av sin påstand om metodefrihet. Jeg tolker dette nærmest som en form for ”snik-propaganda”, og jeg forstår ikke hensikten med å skjule oppfordringer til lærere på denne måten. Jeg tror det ville vært positivt for lærere med pedagogiske råd om tiltak og tilpasninger av leseopplæringen, dog med et annet syn på lesing, slik NRP (2000) gjør. Jeg mener det er rett og helt naturlig at det i en bok, som handler om leseutvikling og kartlegging av leseferdigheter, formidles noen metodiske oppfordringer for å lykkes med vurderingen og opplæringen. I denne sammenheng kan jeg nevne noen essensielle fokusområder, som for eksempel vurdering som fremmer leseforståelsesstrategier. NRP (2000) gjør dette helt bevisst i sine rapporter om læringsfremmende vurdering. Jeg tror Allard mfl. med fordel kunne gjort det samme.

Kritikken rettet mot lyderingsmetoden (phonics-trad.) i Den nye LUS-boken er direkte, den gjentas til stadighet gjennom hele boken og den forteller også mye om Allard mfl. sitt kontroversielle syn på leseutvikling, lesevansker og på dagens skole. I argumentasjonen henvises det sjelden til forskning, men de gangene argumentene har teoretisk forankring

henvises det hovedsakelig til forskning gjort på 1800-tallet (Ebbinghaus), 1970-, 80- og 90-tallet (Donaldson, Leong, Francis, Reid, Liberg og Söderberg), men svært lite fra år 2000 og senere. Frost og Lyster (2012) beskriver derimot et rådende fornyet syn på lesing, basert på forskningsresultater fra de siste tjue årene, som i dag anerkjennes i høyere grad.

Den svake og foreldede forankringen til forskning gjør at jeg opplever Allard mfl. (2006) sin argumentasjon som lite troverdig. I tillegg opplever jeg deres argumentasjon som ensidig og lite nyansert. Phonics-tradisjonen beskrives utelukkende med katastrofale følger og whole-language-tradisjonen som det eneste rette. Dagens forskning innen leseopplæring tilsier derimot at det ikke finnes én enkel oppskrift eller én riktig tilnærming til leseopplæring (NRP, 2000). Det finnes mange metoder, og de to lesetradisjonene whole-language og phonics er vevd sammen i ett forent syn på lesing og leseutvikling, som Pressley (2005) og Frost (2009) omtaler som balansert lesing. Jeg undrer meg derfor over hvorfor Allard mfl. argumenter såpass bastant, når det balanserte synet på lesing viser dokumentert positiv effekt på elevers leseutvikling i et stort omfang undersøkelser, som NRP's 'Teaching Children to Read' (2000). Det balanserte synet på lesing slår fast at både meningsaspektet og evnen til fonologisk omkodning bør prege skolens leseopplæring (NRP, 2000). Derfor må ikke fonologi og mening sees uavhengige av hverandre, slik Allard mfl. mener.

Slik jeg ser det blir det balanserte synet på lesing ivaretatt i Lundberg og Herrlins kartleggingsverktøy *God leseutvikling* (2008). Dette verktøyet ivaretar også lesekompetansens kompleksitet, som Frost og Duna (2000) beskriver i En interaktiv lesemodell, med sin framstilling av lesekompetanse i fem dimensjoner. Kartleggingsverktøyet balanserte lesefokus vises når både elevens fonologisk bevissthet og leseforståelse kartlegges gjennom hele leseutviklingsforløpet i barneskolen. I vurderingskriteriene finner jeg også igjen flere av fokusområdene i Frost og Duna (2000) interaktive lesemodell, og jeg opplever at det umiddelbare samspillet mellom alle områdene, som Frost og Duna (2000) beskriver, synliggjøres ved å framstille de fem dimensjonene og vurderingskriteriene side om side. Jeg mener at dette tydeliggjør for lærere Pressleys (2005) balanserte beskrivelse av leseutvikling, og Frost og Duna (2000) komplekse beskrivelse av lesekompetanse og leseprosess. Jeg mener også at dette vil kunne påvirke lærerens fokus i leseopplæringen på en nyansert og god måte. På denne måten blir lærere oppmerksomme på den enkelte elevs styrker og svakheter innenfor hver av dimensjonene, og ut i fra dette kan

lærere også iverksette målrettede tiltak med større sikkerhet. Har eleven problemer med for eksempel leseinteresse, kan læreren iverksette tiltak for å bedre nettopp leseinteressen.

Ved å framstille leseutvikling i fem dimensjoner mener jeg at Lundberg og Herrlin også lykkes med å vise at leseutvikling ikke forløper lineært, slik Frost og Duna (2000) poengterer. Jeg mener at LUS, med sin modell, forespeiler en lineær leseutviklingsprogresjon, hvor framstillingen av leseutvikling i trappetrinn gir inntrykk av økt kompleksitet i lesekompetansen etter hvert som eleven blir eldre og flinkere. Dette er imidlertid ikke forenlig med den forskning jeg støtter meg til (Frost og Duna, 2000, Spear-Swerling og Sternberg, 1994). Lesing er komplekst, helt fra barnets første møte med skriftspråket. Man lærer ikke én og én ferdighet, slik man lett får inntrykk av ved LUS. Selv om leseprosesser beskrives som et samtidig samspill av flere dimensjoner i Den nye LUS-boken, er det likevel ikke dette inntrykket jeg får av å studere LUS-modellen. Jeg mener at denne lineære framstillingen kan påvirke undervisningen på en uheldig måte, dersom lærerne fra før ikke er klar over leseutviklingens faktiske kompleksitet. Dette kan føre til at viktige prosesser ikke inkluderes i lærernes leseopplæring – noe som vil være svært uheldig for elever som skal lære å lese.

Til tross for min sterke kritikk av LUS-modellen, vil jeg likevel presisere at jeg tror intensjonen med kritikken av phonics-tradisjonen er god. Allard mfl. ønsker at elever skal oppleve lesing som levende, naturlig og lystbetont, heller enn mekanisk terping av bokstavkombinasjoner. Dette fokuset er selvfølgelig viktig dersom man skal skape engasjerte lesere, men slik jeg tolker Pressley (2005) og Frost (2003) er dette også intensjonen med det balanserte synet på lesing. De mener bare at fonologisk prosessering må være fokusområde i leseopplæringen i like stor grad som fokus på tekstens innhold. Å fraråde lærere å ha fokus på essensielle dimensjoner av leseutviklingen, som fonologisk prosessering, gjør meg svært kritisk til om LUS er et godt nok egnet verktøy for kartlegging av leseutvikling. Min konklusjon på overnevnte forskningsspørsmål er derfor at LUS ikke bygger på den rådende teori og forskning om leseutvikling.

### **På hvilken måte bygger LUS på forskning om vurdering som læringsfremmende redskap?**

Allard mfl. (2006) presiserer, i likhet med både LK06 og The Assessment Reform Group (ARG) (2002), at vurderingens mål er å tilpasse undervisningen og styrke elevens motivasjon



for å lære, da dette er viktige, pedagogisk grep for å styrke elevenes utvikling. Jeg mener derfor at vurderingens mål, som nevnes i Den nye LUS-boken, er verdt å anerkjenne. Men med innsikt i ARG (2002) sin forskning er jeg likevel bekymret for at noen viktige, essensielle vurderingsprosesser uteblir i en leseopplæring med bruk av LUS. ARG inkluderer nemlig, som LK06, en rekke vurderingsprosesser som er avgjørende for elevenes læring og utvikling. Eksempler på dette er effektiv og målrettet tilbakemelding fra læreren og aktiv involvering i egen læringsprosess. Prosessene styrker forståelse for egen læring og forståelse for hvordan de skal komme seg videre, som regnes sentrale for et vellykket vurderingsarbeid (ARG, 2002). Disse fokusområdene omtales derimot ikke i Den nye LUS-boken.

Crooks (2006) understreker en rekke spørsmål lærere bør stille seg i sin daglige vurderingspraksis, for å kunne se egen praksis med et kritisk blikk. Når jeg savner et lignende fokus i Den nye LUS-boken, er det fordi jeg mener at nettopp slike spørsmål kan kvalitetssikre og skjerpe læreres vurderingspraksis. Jeg mener følgende spørsmål kunne vært nyttig i et arbeid med LUS: *Gjør LUS at elevene blir mer entusiastiske over egen læring? Hjelper LUS å bygge på elevenes sterke sider? Gjør LUS det lettere å overkomme svakheter og åpne opp for veiledning? Gir LUS elevene forståelse av sterke og svake sider? Hjelper LUS elevene med å forstå at innsats er kjernen til suksess? Opplever elevene at LUS bygger et bedre læringssamhold i klassen?* Slike spørsmål igangsetter flere av de prosessene ARG (2002) omtaler som avgjørende for et vellykket vurderingsarbeid, og fører til refleksjon over egen læring og bevissthet omkring undervisningens læringsmål.

Etter et nærmere studie av ARGs forskningsfunn forstår jeg hvor viktig det er at læreren synliggjør både *læringsmål* og *læringsstrategier* i vurderingsprosessen. Nettopp slik kan vurderingen virke formativ (Smith, 2009) og gi elevene den informasjonen de trenger for videre utvikling. Jeg har forstått at vurdering må inngå som en del av undervisningens helhet, slik Smith (2009), Hagtvet (2009) og William (2008) beskriver. Dette innebærer at læreren er opptatt av at stadfesting av elevens ferdigheter ikke er nok i seg selv. Læreren må også kunne gjøre det framtidige læringsmålet tydelig for eleven og formidle hvordan målet kan nås (William, 2008). Allard mfl. uttrykker prinsippfast at LUS, i seg selv, *ikke* skal synliggjøre leseutviklingens mål. De ulike LUS-trinnene skal derimot tolkes som kjennetegn på utvikling, som faser, hvor hvert trinn kort oppsummerer en liten del av oppnådd lesekompetanse (Allard mfl., 2006). Lærere må sammen definere vurderingskriterier grundigere og selv sørge for en samlet forståelse for leseopplæringens mål og metoder. På

denne måten understreker Allard mfl. at lærere må synliggjøre mål, strategier og tiltak, og det er lærerens ansvar som pedagoger å finne ut hvordan dette skal gjøres. Hagtvet (2009) omtaler også samarbeid mellom lærere som hensiktsmessig for den kvalitative vurderingen, hvor samarbeidet sørger for en overordnet linje fra visjoner til mål, via undervisningsinnhold og kollektive vurderingsprosedyrer, basert på enighet og samarbeid. Av egen erfaring vet jeg at dette er tidkrevende prosesser, som krever mye avsatt tid til refleksjon og mulighet for tett samarbeid mellom lærere, og med elever og foresatte. Derfor undrer jeg meg over hvorfor Allard mfl. ikke understreker ettertrykkelig at det må settes av tid til refleksjon over LUS og vurdering i det daglige. Den nye LUS-boken beskriver kun hvordan det må settes av tid til refleksjon når LUS skal implementeres, men utover dette oppfatter jeg at Allard mfl. mener at LUS derimot *ikke* skal "ta tid" fra lærerne. Vil ikke dette kunne svekke forsøket på å danne et felles vurderingsgrunnlag?

Når det ikke settes av tid til refleksjon i det daglige, tror jeg det er fare for at LUS-nivåene formidles til elevene som vage tilbakemeldinger om oppnådde leseferdigheter, som for eksempel å lese TV-tekst, bruke ulike lesestrategier, lese første bokstav i et ord, osv. Jeg mener at dette er et for fattig utgangspunkt for utviklingsfremmende tiltak. Dermed kan LUS, med slike beskrivelser, oppleves som vurdering *av* læring heller enn vurdering *for* læring, slik Smith (2009) oppfordrer skolene til å forsøke å unngå. Dette er, for øvrig, stikk i strid med det synet på vurdering som ligger til grunn for LUS. Likevel er det slik LUS kan bli benyttet, dersom lærere ikke får nok avsatt tid til refleksjon over LUS-trinnes innhold og kompleksiteten i leseprosesser og leseutvikling, slik Frost og Duna (2000), Spear-Swerling og Stenberg (1994) beskriver i sine lesemodeller.

Kartleggingsverktøyet *God leseutvikling* (Lundberg & Herrlin, 2008), er et verktøy som i likhet med LUS gir læreren mulighet til å fastslå hvor langt elever er kommet i sin leseutvikling, med et kartleggingsskjema for å stadfeste leseutvikling og progresjon. *God leseutvikling* (2008) viser, i motsetning til LUS, til utdypende vurderingskriterier til hvert utviklingstrinn, som ikke åpner for læreres personlige videre tolkninger. Jeg mener at disse fastsatte vurderingskriteriene gjør det enklere for lærere å stadfeste hvor langt elevene har kommet i sin leseutvikling, fordi kriteriene ikke åpner for subjektive oppfatninger av leseutvikling. I tillegg har dette verktøyet konkrete råd med beskrivelse av tiltak som lærere kan nyttiggjøre seg av, der alle rådene er basert på anerkjent forskning. Jeg mener at dette kan styrke kvaliteten på den kvalitative vurderingen og den tilpassede leseopplæringen.

Jeg kan også skille LUS fra Lundberg & Herrlins (2008) syn på vurdering. Elevmedvirkning og egenvurdering beskrives av Lundberg & Herrlin som avgjørende for elevens læringsutbytte. Derfor består dette verktøyet av *to* kartleggings skjema, ett hvor læreren kartlegger på bakgrunn av sine observasjoner, og ett hvor eleven sammen med læreren vurderer sitt eget utviklingsforløp knyttet til lesing. Slik inviteres eleven inn til refleksjon og forståelse over egen utvikling, slik både LK06 og ARG (2000) viser. Lundberg og Herrlin påpeker også at oppgaver og prøver *må* brukes for å kartlegge elevens kompetanse. Ulike prøver gir informasjon læreren trenger om eleven for å kunne tilpasse undervisningen optimalt. Udir (2013) bekrefter det samme. Å anerkjenne prøver og oppgaver i vurderingsgrunnlaget gjøres for å styrke det samlede vurderingsgrunnlaget og sikre at eleven oppfattes og veiledes riktig. Jeg savner lignende oppfordringer i Den nye LUS-boken.

Mine kritiske refleksjoner rundt tidsbruk og samarbeid beskrives også av Hagtvatn (2009). Gode erfaringer fra vurderingskulturen i Québec presiserer at lærere *må* gis tid til å samarbeide om en felles forståelse for vurdering på tvers av fag og klassetrinn, dersom vurdering skal fremme læring. På denne måten blir lærere enige om hvordan vurderinger skal formidles til foreldre og myndigheter, og slik skapes det systematisk en felles linje fra overordnede visjoner og mål til et undervisningsinnhold basert på grundig diagnostisering og vurdering, som Hagtvatn (2009) beskriver som kjernen til Québecs suksess. Jeg oppfatter Allard mfl. sine beskrivelse av LUS og tidsbruk som et ”frieri” til en yrkesgruppe som ofte er presset på tid. Likevel – jeg mener at dette ”frieriet” vil føre til en sprikende vurderingsforståelse som ikke vil komme elevene til gode. Jeg mener dermed at dette er et svært kritikkverdig aspekt ved LUS. Min konklusjon i forhold til dette forskningsspørsmålet er at LUS ikke umiddelbart kan sies å være i overensstemmelse med nyere forskning om vurdering.

### **På hvilken måte tar LUS høyde for elever med skriftspråklige vansker?**

Jeg har til nå beskrevet hvordan LUS bygger på et lesesyn som ikke anerkjenner fokus på fonologisk omkoding som grunnlag for god leseferdighet. Det begrunnes i synet på at opplæring etter lyderingsmetoden ødelegger elevenes oppmerksomhet mot tekstens innhold (Allard mfl., 2006). Nyere forskning presiserer derimot at manglende evne til fonologisk omkoding svært ofte er grunnen til at elever utvikler lesevansker, noe som i mange tilfeller også kan begrense det totale læringsutbyttet (Spear-Swerling og Sternberg, 1994, Frost, 2003, Høien og Lundberg, 2001, NRP, 2000). At mange skoler anerkjenner et kartleggingsverktøy

som ikke er opptatt av å vurdere elevenes fonologiske bevissthet, mener jeg derfor er svært kritikkverdig. I det følgende vil jeg utdype hvordan jeg mener at denne grunnleggende forskjellen mellom LUS og rådende forskning om lesing vil kunne ramme skolens svakeste lesere på en uheldig måte. Samtidig vil jeg synliggjøre hvordan mine informanter opplever at LUS hjelper dem å planlegge og tilpasse leseopplæringen for denne elevgruppen.

Allard mfl. (2006) betrakter leseopplæring basert på phonics-tradisjonen som hovedårsaken til at mange elever i dag utvikler lesevansker og dysleksi. Deres synspunkt er at diagnostisering, spesialundervisning og prøver nærmest alltid er med på å trekke elevens selvtillit ned. Å bli diagnostisert med dysleksi omtales som lite hensiktsmessig, da diagnosens stigmatiserende effekt vil forsterke elevens vanske og traume med å lære seg å lese. De argumenterer mot lyderingsmetoden for å understreke nødvendigheten av å ivareta elevenes selvfølelse og motivasjon i leseopplæringen. Jeg mener det er bra at Allard mfl. ønsker å ivareta elevenes selvfølelse og understreker at skolens agenda må være å hjelpe eleven, heller enn å påpeke alle dens svakheter. Selv er jeg enig i at spesialundervisning kan bli for isolert fra den sosiale læringsarenaen og innholdet i den ordinære undervisningen. I flere tilfeller har også jeg lurt på om dette kan forsterke elevens problemer, heller enn å hjelpe. Disse forhold må imidlertid veies opp mot kvalitet i undervisning og tilretteleggingen. Jeg mener derfor likevel at Allard mfl. sin argumentasjon er for snever i denne sammenheng. Kartlegging *må* avdekke vansker, særlig hvis vanskene gjelder fonologisk omkodning, slik Frost (2003), mfl., påpeker. Målet er at vanskene blir tatt hånd om på en måte som forbedrer elevenes vansker med skriftspråket, uten å forsterke en eventuell dårlig selvfølelse (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Jeg mener derfor at dette er et spørsmål om kvalitet i pedagogisk praksis, og ikke om hva og hvordan ferdigheter skal kartlegges, slik Allard mfl. gir uttrykk for.

I møte med mine informanter fikk jeg svar på hvordan lærerne planlegger undervisning for elever med forsinket leseutvikling med utgangspunkt i LUS. Utover kartleggingen i seg selv, hvor elevenes leseferdigheter ble stadfestet, bar lærernes svar ofte preg av at LUS ikke ble brukt til dette formålet.

*R: Bruker dere LUS-trinnene til å tilrettelegge undervisningen?*

*B2: Vi gjør ikke det på 6.trinn.*

*B1: Vi gjør heller ikke det.*

*B3: Vi bruker heller 'Running record'. Det synes jeg gir meg mye, mye mer.*

Resultater fra andre kartleggingsverktøy, som Running record, Nasjonale prøver og Carlsten, ble vektlagt i høyere grad og ble ofte beskrevet som det hovedsakelige utgangspunktet for lærernes ideer til tiltak, og samtaler med skolens ledelse om elever som strevde med lesing. I tillegg hadde flere av skolene også iverksatt Tidlig Innsats og Ny Start, som gjorde at fokuset på LUS ble mindre.

*B3: Jeg bruker ikke LUS til å planlegge undervisning på den måten.*

*B1: Men kanskje jeg hadde lagt mer vekt på det hvis jeg ikke hadde hatt Tidlig innsats. Jeg synes jeg får tilpasset undervisningen fordi vi har tidlig innsats og fordi vi har Ny start.*

*A2: Jeg synes det bare står stikkord i LUS-modellen, som er veldig intetsigende.*

Selv mener jeg dette er en konsekvens av at kartlegging med LUS ikke gir lærerne nok informasjon om *hva* elever med forsinket leseutvikling sliter med. Informasjon om den enkelte elevs svakhet og styrke innen leseferdighet, finner man derimot lettere fram til i de ovenfor nevnte kartleggingsprøvene.

Jeg mener at Allard mfl. (2006) sin intensjon om å ivareta eleven, ved å ikke gi dem en diagnose som dysleksi, er en slags misforstått omsorg, som er farlig for de svakeste leserne. Selv om noen av lærerne ga uttrykk for at LUS hjalp dem å se hvilke elever som stagnerte eller utviklet seg sent, er ikke dette et godt nok utgangspunkt for utviklingsfremmende tiltak fordi kartlegging med LUS ikke tydeliggjør hva disse elevene faktisk trenger hjelp til. Frost (2003) understreker imidlertid at grundig diagnostisering av elevens vansker og styrker er avgjørende for å sette inn riktige tiltak og dermed unngå at lesevanskene sementeres og blir varige. Utviklingsmodellen for ordgjenkjennelse (Frost, 2003) vil i denne sammenheng være viktig for å identifisere hvilken vanske eleven har. Med LUS risikerer man derimot å overse at elever med grunnleggende svake språklige forutsetninger trenger målrettet, fonologisk trening for at prosessene skal kunne utvikle seg naturlig og selvforsterkende, slik Stanovich (1986) og NRP (2000) beskriver.

På spørsmålet fra meg om hvordan lærerne brukte LUS til å tilpasse leseopplæringen, uttrykte flere informanter at LUS-kartleggingen hjalp lærerne å tilpasse vanskelighetsgraden på bøker og tekster til den enkelte elev.

*B3: ...Hvis noen skal ned på biblioteket, så kan vi si at de ligger på LUS sånn ca. 10-11 et sted, og så finner bibliotekaren bøker ut i fra dette. Så sånn sett har det vært veldig nyttig for å få hjelp til riktig lesenivå.*

På to av skolene var bibliotekets bøker inndelt i LUS-trinn, og dette virket å hjelpe elevene å velge riktig bøker tilpasset deres leseferdigheter. Selv mener jeg at å dele bøker inn i forskjellige lesenivå kan være både praktisk og formålstjenlig, særlig hvis det er slik at elever blir mer motivert for å lese av dette. En slik organisering er også i samsvar oppfordringer gitt i Den nye LUS-boken (2006).

For å gi elever leseglede, understreker Allard mfl. til stadighet betydningen av å la elever lese mye skjønnlitteratur (Allard mfl., 2006). Å motivere for mengdelesing beskrives som utelukkende positivt og som en forutsetning for utvikling av gode leseferdigheter. Jeg mener imidlertid at beskrivelsene av mengdelesing burde omtales mer nyansert enn det gjøres i Den nye LUS-boken. NRP (2000) understreker også at lesetrening er viktig for både leseflyt og leseforståelse, men de understreker samtidig at lesetrening ikke er en effektiv leseøvelse i seg selv, dersom dette er den eneste måten elevene får sjansen til å øve på lesing. For elever som enda ikke har utviklet gode nok avkodingsferdigheter kan lesetrening uten veiledning fra læreren få negative følger, som både lesevegring og skolevegring. Dette blir imidlertid ikke nevnt i Den nye LUS-boken. I tråd med dette presiserer Frost (2003) betydningen av at eleven får bøker til egen lesing som er nøye tilpasset elevens lesenivå.

Informantene ga uttrykk for at fokuset på å hjelpe skolens svakeste lesere ble forsterket da LUS var nytt på skolen. Med implementeringen av LUS ble det satt fokus på hvilke elever som stagnerte, og det ble drøftet hva man kunne gjøre for å hjelpe disse elevene. 'Repetert lesing' var ett av tiltakene skole B iverksatte for å bedre leseferdighetene på mellomtrinn.

*B3: ...På noen fellestider var det fokus på å tenke "Hva kan vi gjøre for de på 15 for å få de videre?"*

*B1: Vi jobbet en del med de LUS-trinnene faktisk. Da drev vi jo en del med 'Repetert lesing' for å få de videre fra de trinnene de stagnerte på.*

Jeg mener det er bra at fokus på tiltak diskuteres og iverksettes for å styrke elevers leseutvikling. Men LUS avdekker, som sagt, ikke *hvilke* vansker elever med forsinket leseutvikling har, og dermed vet man ikke om 'Repetert lesing' er den hjelpen elever faktisk trenger. For elever med svake avkodingsferdigheter kan dette tiltaket i verste fall føre til ytterligere stagnering av leseferdigheten, slik NRP (2000) beskriver.

Flere spørsmål fra intervjuguiden, som omhandlet LUS og tilrettelegging for lesesvake elever, ikke ble utdypet av mine informanter i den grad jeg hadde håpet på. Årsaken til dette var at de fleste informantene i svært liten grad brukte LUS aktivt i sitt arbeid med å tilpasse leseopplæringen for denne elevgruppen. Dermed var det naturlig nok vanskelig for lærerne å utdype *hvordan* de brukte LUS til å tilpasse og planlegge leseopplæring for elever med forsinket leseutvikling, når LUS bortimot ikke ble brukt til dette formålet. Likevel, deres avkrefteende svar forteller meg faktisk at LUS ikke innfridde til hjelp i vurderingsarbeidet.

LUS sitt manglende fokus på årsaken til elevers lesevansker, står i motsetning til det Lundberg og Herrlins hevder i sin bok *God leseutvikling* (2008). Den er forankret i anerkjent forskning om leseutvikling, hvor fonologisk bevissthet betraktes som grunnlaget for en balansert leseutvikling, slik Pressley (2005) Frost & Lyster (2012) og Frost (2003) også presiserer. Deres kartleggingsverktøy bygger også på Spear-Swerling og Stenbergs (1994) modell for leseutvikling, og med dette blir også elever med skriftspråklige vansker ivarettatt og kartlagt på en grundigere og mer nyansert måte. Jeg mener at LUS, på grunn av sin kritikk av lyderingsmetoden, kan føre til at skolens svakeste lesere oversees. At mine informanter hadde lite å si om hvordan de brukte LUS for å tilpasse undervisningen til de lesesvake elevene, ble for meg en bekreftelse på min påstand om at LUS ikke er egnet for å kartlegge leseferdighet og tilpasse undervisningen med utgangspunkt i kartleggingen. Min konklusjon på overnevnte forskningsspørsmål er derfor at LUS ikke tar høyde for elever med skriftspråklige vansker.

Jeg har til nå drøftet mine forskningsspørsmål og delt mine synspunkt i forhold til hvilke konsekvenser LUS kan få for skolens leseopplæring og vurderingskultur. Med utgangspunkt i relevant teori og oppgavens empiri, har dette arbeidet gjort meg bedre rustet til den avsluttende drøftingen knyttet til oppgavens hovedproblemstilling.

## **7.2 Avsluttende drøfting i forhold til oppgavens hovedproblemstilling**

I denne masteroppgavens innledning formidlet jeg min tro på at lærere selv er de beste til å besvare oppgavens problemstilling, *På hvilken måte hjelper LUS lærere med å legge til rette for kvalitativ vurdering og tilpasset leseopplæring på barnetrinnet?* I den avsluttende

drøftingen vil jeg derfor understreke mine viktigste oppdagelser basert på min egen empiri og drøfting av relevant litteratur. Jeg skal, med andre ord, ”samle tråder”.

Jeg har tidligere beskrevet hensikten med å implementere LUS i barneskoler. Målet er at LUS skal være en *hjelp* for en kvalitativ vurdering av elevers leseutvikling, og en *hjelp* for å treffe riktige valg av læremidler, arbeidsmåter og organisering (Smeland & Corneliussen, 2006). I hvilken grad lærere faktisk opplever at LUS hjelper dem har derfor vært et sentralt fokusområde i mitt forskningsarbeid. Den oppsummerende drøftingen, i forhold til denne oppgavens hovedproblemstilling, vil i det følgende bli besvart under disse overskrifter: *LUS, som hjelp til kvalitativ vurdering*, og *LUS, som hjelp til tilpasset leseopplæring*.

### **7.2.1 LUS, som hjelp for kvalitativ vurdering**

Jeg har tidligere kritisert LUS for å bygge på et for begrenset vurderingssyn, fordi observasjon av elevers ferdigheter til å lese skjønnlitteratur alene, beskrives som den eneste vurderingsmetoden lærere trenger å benytte i sitt vurderingsarbeid. Dette er ikke forenlig med min operasjonalisering av begrepet *kvalitativ vurdering*, som først og fremst har elevens læringsprosesser i fokus. Med bekymring har jeg antatt at bruk av LUS vil føre til at sentrale retningslinjer i LK06, Opplæringsloven og anerkjent forskning om vurdering, vil bli oversett – noe som vil være svært uheldig for elevene som kartlegges med LUS. Det var derfor i denne sammenheng interessant å høre at denne vurderingsformen faktisk skapte problemer for de fleste av mine informanter, av følgende grunner:

- Det var vanskelig å finne tid til at hver elev skulle lese høyt for læreren.
- Informantene opplevde at observasjon førte til subjektive og usikre vurderinger av elevenes leseferdigheter. Mange synes det var vanskelig å forstå innholdet i LUS-trinnene og savnet en felles forståelse for vurderingsgrunnlaget med LUS.

Jeg mener det er både positivt og riktig at lærere stopper opp og problematiserer tiltak som ikke ser ut til å fungere slik det er tenkt. Slik kan man skape debatt, som forhåpentligvis fører til gode løsninger på problemene. Men i mine øyne kan det virke som lærerne ikke hadde nok kunnskaper om hvordan de kunne bedre situasjonen beskrevet ovenfor, og Den nye LUS-boken virket ikke å imøtekomme lærernes behov for kompetanse. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg opplever at Den nye LUS-boken ikke innfrir lærernes behov for hjelp til kvalitativ vurdering og tilpasset leseopplæring.



### **Manglende informasjon om læringsfremmende vurderingsprosesser**

Jeg har tidligere beskrevet hvordan lærere må ta aktivt del i elevenes refleksjoner, gå inn i læringsprosessene, trekke elevene inn i dialog, og gi dem støtte til å skape sammenheng i det som vurderes og læres. Slik kan *vurdering* og *tilpasset opplæring* inngå i en naturlig, integrert del av det daglige pedagogiske arbeidet, slik blant annet Udir (2013), Dysthe (2009) og Smith (2009) beskriver. At flere av informantene ønsket mer avsatt tid til å luse, vitner om at lærerne ikke var klar over at læringsfremmende vurdering forutsetter at disse ovenfor nevnte prosessene inngår i undervisningens helhet. Lærernes ønske om mer tid er for øvrig forståelig – Den nye LUS-boken beskriver jo vurdering som passiv observasjon ”fra sidelinjen” – en vurderingsform som *tar tid*. En konsekvens av dette var også at flere informanter ikke omtalte LUS som et utgangspunkt for refleksjon og forståelse for undervisningens mål og hensikter, slik ARG (2002) nevner som essensielle prosesser i alle vurderingsforløp.

Det var imidlertid overraskende å høre hvordan informanter fra skole C likevel brukte LUS på en måte som ivaretok tidligere omtalte, gode vurderingsprosesser. Disse lærerne opplevde også lusing som positivt, fordi de kartla elevene i deres daglige arbeid med veiledet lesing. Dette vitner om at disse lærerne hadde forstått en sentral del av vurderingens vesen, hvor lærere går inn i vurderingsprosesser med aktiv deltagelse og dialog med elevene, slik NRP (2000), Udir (2013) og Smith (2009) beskriver som læringsfremmende vurdering. Dette er imidlertid ikke slik vurdering beskrives i Den nye LUS-boken. Jeg mener derfor at informantene fra skole C hadde en vurderingsforståelse som går ut over det som skrives i LUS-boken. Samtidig er det forståelig at informantene fra de andre skolene gjennomførte lusing kun basert på observasjon ”fra sidelinjen”.

*A3: Det er et problem hvordan man praktisk gjennomfører lusing. Du sniker deg til fem minutter her og der. Det er en stressfaktor. Vi har ikke noe avsatt tid til lusing.*

Jeg mener at informantenes frustrasjoner, med ønske om avsatt tid til lusing, oppsto som en konsekvens av for begrensede, for passive og for unyanserte beskrivelser av vurderingsprosesser i Den nye LUS-boken (2006). For å vurdere elevers leseferdigheter, er det ikke nødvendig å sette av tid, dersom man vet at vurderingsprosesser må inngå i en naturlig del av det daglige samværet med elevene. Når denne informasjonen mangler i Den nye LUS-boken, fikk heller ikke informantene den hjelpen de trengte fra LUS, til å forstå og iverksette kvalitative vurderingsprosesser i deres daglige, pedagogiske arbeid.

### **LUS innfrir ikke sin intensjon om å være et formativt vurderingsverktøy**

Min påstand er også den, at en annen negativ konsekvens med observasjon som eneste vurderingsmetode, er at vurderingens mål og potensielle virkning faktisk forsvinner ved å bruke LUS. Dette er fordi formative vurderingsprosesser, som egenvurdering, synliggjøring av læringsmål og læringsstrategier, ikke omtales av Allard mfl. som spesielt viktige. I møte med mine informanter fikk jeg bekreftet denne påstanden. LUS benyttes i høy grad som et summativt vurderingsverktøy. Lærerne brukte LUS først og fremst som et verktøy for stadfesting av leseutvikling, uten å inkludere LUS i prosesser som hadde fokus på elevenes læringsprosesser. Dette vitner om at lærerne ikke var klar over et annet sentralt prinsipp med vurdering, som William (2008) understreker. I følge William (2008) er intensjonen med vurdering mer enn stadfesting av ferdigheter. Vurderingsprosessen må også stimulere til refleksjon og forståelse over egen læring, og synliggjøre det framtidige læringsmålet, slik at vurdering kan forme læring. Den nye LUS-boken gir ikke uttrykk for slike prosesser, og konsekvensen var at lærerne i høy grad vurderte elevene summativt, og stadfesting av leseferdigheter så ut til å være det eneste viktige.

Informantene beskrev med fortvilelse hvordan noen elever og foreldre ankom skolen for å forhandle med læreren om plassering på et høyere LUS-trinn. At foreldre forholder seg til lærerens lusing som forhandlingsbar informasjon, bekrefter igjen min mistanke om at flere foreldre og elever opplevde LUS som karakterer.

*A2: Jeg har opplevd at en far som hadde googlet LUS-nivåene hjemme, kom på skolen og sa "jeg er ikke enig i din avgjørelse, for jeg har en tredjeklassing som faktisk sitter hjemme og leser teksten på TV."*

*C3: Jeg har opplevd å ha foreldre som nærmest vil trumfe igjennom et høyere nivå enn ungen har leseferdigheter til.*

Jeg understreker igjen at jeg mener LUS-modellens lineære framstilling, som en nummerert trapp, har mye av skylden for dette. Med dette inntrykket er det også forståelig at foreldre ankommer skolen hvis de opplever sine barn uriktig vurdert. Karakterer kan man jo alltid klage på. Ved skole C opplevde imidlertid ikke alle lærerne dette problemet. Jeg mener at dette skyldes at disse informantene var enige om at LUS-trinnes tall og modellens framstilling av trappetrinn, ikke skulle formidles til foreldre eller elever. Derimot skulle veiledende samtaler om elevenes leseferdigheter formidles ved å beskrive LUS-trinnes lesekvaliteter. Dermed unngikk disse lærerne problematikken beskrevet ovenfor.

*C2: ...Vi bruker ikke tallene ovenfor barna eller foreldrene.*

*C1: Vi formidler heller hva de kan og hva de skal strekke seg etter for å komme videre og hvordan de skal gjøre det.*

### **Hva sier lærernes frustrasjoner om LUS, som kartleggingsverktøy?**

Jeg har tidligere påstått at Allard mfl. sin oppfordring om å definere hvert LUS-trinn mer inngående, vil svekke forsøket på å danne et felles vurderingsgrunnlag. Påstanden begrunnes i at Den nye LUS-boken ikke ettertrykkelig nok understreker at dette er tidkrevende prosesser. Når skolene ikke setter av tid til dette, mener jeg at det vil oppstå en sprikende vurderingsforståelse, som ikke vil gagne elevenes leseutvikling. Mine antagelser ble også på dette punktet bekreftet i intervju med mine informanter. Ved alle de tre skolene beskrev informantene subjektive vurderinger som problematisk, og som årsak til usikker vurdering med LUS. Dette førte til at ingen lærere hadde de samme svarene på hva hvert LUS-trinn innebar. Noen beskrev LUS-trinnene som intetsigende stikkord, som det var vanskelig å utnytte effektivt i vurderingsarbeidet. Det var tydelig at LUS-trinnene ofte skapte forvirring heller enn bekræftelser.

*A2: ...Hvis jeg hadde vært kjempegod på LUS så kunne jeg sikkert forklart foreldrene veldig 'dette er nivåene' og sånne ting, men i og med at jeg er såpass usikker på det selv så har jeg ikke gått ut med masse LUS-informasjon til foreldrene heller. Så jeg føler at dette er en slitsom ting som vi bare må igjennom.*

Til tross for negative tilbakemeldinger om lusing som grunnlag for tilpasset opplæring, var det likevel forskjeller mellom informantenes synspunkt på dette området. Tilbakemeldingene fra de tre informantene fra skole C, er det svært interessant å drøfte. Deres holdninger var mer positive enn de fra skole A og B. Slik jeg ser det, skyldes dette at denne informantgruppen forholdt seg til tilleggsmateriell om LUS, utarbeidet av en nettverksgruppe for skoler i Trondheim. Materiellet, som inneholdt grundigere vurderingskriterier til hvert LUS-trinn og en liste med forslag til metodiske tiltak, så ut til å hjelpe lærerne med å bruke LUS med større sikkerhet. Tilleggsmateriellet hadde på denne måten ryddet opp i flere av svakhetene jeg tidligere har omtalt ved Den nye LUS-boken. Jeg mener også at skole C i større grad lyktes med å utnytte skolens LUS-veileder, som faktisk også var én av mine informanter. De to andre informantene rådførte seg med henne dersom de var usikre i vurderingsprosessen. Informantene fra skole A og B hadde derimot ikke til et lignende oppklarende tilleggsmateriell, og uttrykte derfor mye frustrasjon knyttet til kartlegging med LUS.

Jeg tror ikke det er meningen at lærere skal oppleve følelser av utilstrekkelighet, slik jeg nå har beskrevet, ved å bruke et kartleggingsverktøy. Jeg tror heller ikke det er meningen at kartleggingsverktøy skal skape slik forvirring over kjennetegn ved leseutvikling, eller oppfattes av foreldre og elever som forhandlingsbare karakterer. Informantenes beskrivelser er dessverre den faktiske konsekvensen av å bruke et kartleggingsverktøy som LUS. Jeg oppfatter lærernes frustrasjoner som et bevis for at LUS-modellen består av for utydelig beskrevne vurderingskriterier, et ikke-eksisterende fokus på læringsfremmende vurderingsprosesser, og med Allard mfl. sitt nærmest fraværende oppfordring til avsetting av tid, medfører dette en svært usikker vurderingsforståelse, som ikke gagnar til refleksjon og læring. Derfor mener jeg at LUS ikke innfrir kriteriene til et kvalitativt vurderingsverktøy.

### **7.2.2 LUS, som hjelp til tilpasset leseopplæring**

Jeg har kritisert LUS for å ikke ta høyde for elever med skriftspråklige vansker og for å ikke ivareta LK06 sitt komplekse beskrivelse av lesekompetanse, sterkest profilert gjennom *literacy*-begrepet. Jeg har også kritisert hvordan LUS kartlegger kun små deler av elevs lesekompetanse, og at dette ikke er et godt nok utgangspunkt for å tilpasse leseopplæringen effektivt. LUS-modellen gir også en illusjon om at leseutvikling foregår ved å lære én og én ferdighet, i sin framstilling av nummererte trappetrinn – en illusjon som ikke er forenelig med anerkjente teorier om lesing og forskning om leseutvikling. I møte med mine informanter fikk jeg høre hvordan tydelige svakhetene ved LUS påvirket deres arbeid med å tilpasse leseopplæring med utgangspunkt i LUS. Følgende kommentar er et eksempel på hvordan LUS-trinnene gir et feil inntrykk av leseutvikling:

*C1: Jeg synes det er en god støtte i forhold til at det står hvilke kvaliteter det står at du skal klatre videre til. Derfor kan jeg bruke det i mine tanker når jeg planlegger undervisning til ungene. Da kan vi øve litt på det og vite hva vi skal strekke oss etter på neste trinn. Og det hjelper meg å planlegge undervisningen, og at jeg ikke strekker meg for høyt, men heller ut i fra hva som ligger på neste nivå.*

Denne lærerens tanke var god – hun ønsket å bruke LUS til å tilpasse leseopplæringen etter elevens oppnådde ferdigheter. C1 var imidlertid ikke klar over at leseutvikling faktisk forløper på en langt mer kompleks måte, slik Frost & Duna (2000) og Spear-Swerling & Stenberg (1994) illustrerer på en mer troverdig måte.

Til tross for min kritikk av LUS, finnes det også noen positive sider ved modellen. Jeg har tidligere beskrevet hvordan noen lærere opplevde det positivt å dele skolens bibliotek inn

etter LUS-trinn, slik at elevene kunne finne bøker tilpasset sin egen lesekompetanse. Slik jeg ser det, var dette én av svært få positive eksempler lærerne kunne vise til når jeg spurte dem hvordan LUS konkret hjalp dem å tilpasse leseopplæringen. Tilpasningen ble beskrevet konkret ved at LUS-trinnene ga lærerne informasjon om hvilke skjønnlitterære bøker elevene kunne få. Informantene fra skole C brukte i tillegg LUS-skjema i dialog med elevene om veiledet lesing, noen ganger ubevisst og andre ganger helt bevisst. Noen nevnte også at LUS kunne være utgangspunkt for gruppeinndelinger. Mitt inntrykk var likevel at de nasjonale og statlige kartleggingsprøvene var lærernes viktigste utgangspunkt for justeringer og tilpasninger i den daglige leseopplæringen. Jeg mener at årsaken til at LUS ikke ble brukt til å planlegge og tilpasse leseundervisning, var at lærerne generelt virket å være svært usikre på hvordan de skulle vurdere med LUS. Lusing, som utgangspunkt for lesepedagogiske tiltak, fungerte ikke, men den hadde en uønsket effekt – som ”karakterer” med ”klagerett”.

Lærere må ha kunnskap om leseutvikling for å kunne kartlegge den enkelte elevs ferdigheter på dette området. Møtet med mine informanter viser meg at LUS forvirrer lærere, i stedet for å gi dem god nok informasjon om leseutviklingens faktiske kompleksitet og progresjon. Jeg mener at informantenes frustrasjoner er en bekreftelse på at lærere har behov for å forstå leseutviklingens progresjon ytterligere. De har også behov for pedagogiske råd om tiltak for de elevene som strever. Dersom de i tillegg hadde fått tilstrekkelig med tid til å samarbeide, om å utarbeide vurderingskriterier for å sikre kvalitet i sitt vurderingsarbeid – da er muligheten for tilpasset leseopplæring og læring for alle sikret. Ved bruk av LUS alene, som vurderings- og kartleggingsverktøy, er ikke dette mulig.

### **7.2.3 En forundring trenger en oppklaring**

Jeg mener det er behov for å oppklare noe som har forundret meg mye i mitt møte med lærere som bruker LUS, nemlig det faktum at informantgruppene til tider hadde svært forskjellig formeninger om LUS. Det noen karakteriserte som styrker ved LUS, kunne andre karakterisere som kritikkverdige. Hvordan kan det egentlig ha seg at *ett* kartleggingsverktøy oppfattes såpass ulikt?

I denne sammenheng mener jeg det er vesentlig å legge merke til at informantenes meninger begynte å sprike etter at implementeringen av LUS var over. Implementeringen, omtalt av alle som en periode hvor skolens ansatte sto sammen om å lære noe nytt, hvor lærerne fikk

mulighet til å reflektere, bruke egne erfaringer og lære å kjenne et kartleggingsverktøy fra innsiden, resulterte faktisk i to svært ulike vurderingskulturer. Min tro er at dette hovedsakelig skyldes to grunner:

- Ved skolene A og B ble LUS erstattet av andre typer kartlegginger og prøver, og informantene uttrykte forvirring knyttet til om LUS fremdeles var skolens kartleggingsverktøy i leseopplæringen. Ved skole C ble LUS derimot benyttet som et av deres viktigste kartleggingsverktøy, og det rådet ingen tvil blant informantene om deres skole fremdeles var en "LUS-skole".
- Lærerne ved skole A og B brukte LUS som et verktøy for nivårapportering av leseferdigheter til skolens ledelse. Skole C hadde derimot ingen rapporteringskrav, men omtalte LUS som deres verktøy for justering og tilpasning av undervisning.

Som vi kan se var holdningene til LUS tydelig preget av skolens vurderingskultur på systemnivå. Mens vurderingskulturen ved skole A og B bar preg av uryddige og forvirrende beskjeder fra skolens ledelse, hadde skole C tydelig lagt til rette for at LUS slo rot i lærernes praksis, ved å ikke inkludere mange andre verktøy. Uten å legge vekk innrapporteringskrav om LUS-resultater, og med et gjennomtrekk av nye vurderingsmetoder, opplevdes LUS, naturlig nok, ved skole A og B som "tilleggsarbeid" – noe unyttig, noe man "måtte igjennom". Lærerne i Trondheim, som opplevde at LUS styrket deres vurderingspraksis, brukte derimot LUS til refleksjon over tiltak og justering av undervisning, heller enn tidkrevende innrapportering av elevenes lesenivå til ledelsen. Dette forteller meg noe svært viktig – et verktøy, som LUS, oppfattes ikke som positivt dersom lærerne opplever at det ikke blir lagt til rette for stabilitet, samarbeid, refleksjon og forståelse, som gagnar dem selv i deres daglige arbeid. Dette mener jeg er grunnen til at skole C snakket positivt om det skole A og B opplevde som negativt.

#### **7.2.4 Til ettertanke**

Anne-Kari Gudmundsens kronikk om LUS i fagbladet Utdanning (2009) er ett av svært få publiserte innspill skrevet om LUS, og det er for meg underlig hvorfor et kartleggingsverktøy med så stor utbredelse i norsk skole ikke har blitt omtalt i lignende tidsskrifter med større aktualitet. Hvorfor finnes det så lite interesse for å evaluere og diskutere hvordan LUS hjelper lærere til å styrke elevenes leseprestasjoner og vurderingskulturen i norske barneskoler? Etter

å ha arbeidet med denne oppgavens problemstilling det siste året har dette spørsmålet vokst i meg med en brennende nysgjerrighet, og i Gudmundsens (2009) kronikk beskrives faktisk den samme forundringen. Hun refererer til Den nye LUS-bokens siste kapittel skrevet av Utdanningssetaten i Oslo: ”LUS i Oslo-skolen – erfaringer fra tre års arbeid med leseutviklingskjemaet”, som framstår mer som en hyllest til LUS enn en evaluering av verktøyets faktiske nytteverdi. Kort oppsummert inneholder dette kapittelet kommentarer fra lærere av typen «alle snakker om LUS», men det nevnes aldri *hva* de snakker om, eller *om* disse samtalene styrker vurderingskulturen og elevenes leseprestasjoner. I mitt forskningsprosjekt har jeg fått innblikk i hvordan noen lærere opplever at LUS hjelper dem. Den nokså diffuse kommentaren ”Alle snakker om LUS” har vært under lupen, og har derfor blitt stående som denne oppgavens tittel – som en slags protest mot unyanserte beskrivelser av verktøyets nytteverdi.

Interessen for å evaluere LUS har vært lav. Dette mener jeg det nå må gjøres noe med. Jeg mener det er nødvendig med en debatt der det kommer fram at norsk skole anerkjenner et kartleggingsverktøy som ikke er i tråd med anerkjent forskning eller retningslinjene i skolens lovverk – og konsekvenser av dette bør flagges høyt – med LUS ivaretas faktisk ikke elevenes rettigheter for kvalitativ vurdering og tilpasset opplæring. I debatten mener jeg også det er viktig at lærere selv får bidra med å beskrive sine refleksjoner eller frustrasjoner over hva de anser som styrker og svakheter med LUS. Slik jeg ser det er læreres uttalelser nemlig helt nødvendige. Deres erfaringer gjør det mulig å evaluere om LUS faktisk innfrir den hjelpen verktøyet er ment å skulle gi. I min masteroppgave har ni lærere fått fortelle sine meninger om LUS. Jeg har tro på at mange flere lærere hadde hatt mye konstruktivt å si, om bare noen hadde invitert dem inn i en evaluering av LUS der deres stemme blir anerkjent som viktige.

Ingen ser imidlertid ut til å bry seg om læreres refleksjoner eller frustrasjoner. Norske myndigheter virker nemlig å se seg fornøyde med LUS, fordi verktøyet gir dem dokumenterte ”bevis” på at vurderingsarbeid pågår. Med LUS sitter man igjen med mangfoldig dokumentasjon på elevers oppnådde leseferdigheter, men dessverre erkjenner ikke myndighetene det faktum at dette på ingen måte styrker den formative vurderingskulturen, som ARG (2002) tydelig beviser er den læringsfremmende vurderingsformen. Jeg mener det bør vekke oppsikt når forskningsresultater fra blant annet ARG i så liten grad påvirker utformingen av vurderingsverktøy som brukes i norsk skole, og

det bekymrer meg at LUS etableres i et hundretalls skoler uten at noen er kritiske til verktøyets faktiske konsekvenser og nytteverdi. Jeg ønsker meg derfor en debatt – der lærernes stemmer anerkjennes.

### **7.2.5 Konklusjon**

I mitt forskningsprosjekt har jeg fått svar på hvordan LUS hjelper lærere med å legge til rette for kvalitativ vurdering og tilpasset leseopplæring på en måte som er i tråd med skolens lovverk, teorier om lesing og den rådende forskning om leseutvikling og vurdering. Slik jeg ser det er det flere forhold ved LUS som gjør dette kartleggingsverktøyet kontroversielt, i både positiv og negativ forstand. Det er positivt at skoler innfører kartleggingsverktøy som legger opp til at lærerne er de viktigste involverte i vurderingsprosesser. Slik kan lærere bli oppmerksomme på å vurdere hvilke tilpasninger og tilbakemeldinger den enkelte elev bør få. Dette skaper et faglig fellesskap – noe som er viktig. Men LUS bygger på forhold som er problematiske med sitt syn på lesing i sterk kontrast til det lesesyntet dagens pedagogiske forskningsmiljø anerkjenner. Særlig gjelder dette synet på leseutvikling og lesevaner. I tillegg mener jeg at LUS, på tross av å være et metodefritt kartleggingsverktøy, legger sterke føringer for opplæringen som ikke ivaretar de vurderingsprosessene både LK06 og forskning beskriver som avgjørende for at vurdering skal fremme læring. Derfor er min konklusjon på denne oppgavens hovedproblemstilling at LUS ikke hjelper lærere tilstrekkelig med å legge til rette for kvalitativ vurdering og tilpasset leseopplæring i barneskolen.



## 8 Litteraturliste

- Allard, B., Rudquist, M. og Sundblad, B. (2006): *Den nye LUS-boken – en bok om leseutvikling*, Lørenskog, Cappelen Akademisk Forlag
- Allard, B. & Sundblad, B. (2008) (20.04.2013): *Velkommen til BIBO*, Hentet fra:  
[www.bibo.se](http://www.bibo.se)
- Andreassen, U.R. (2009): *LUS og mangfold av lesemetoder*, I: K. Hovland (red) *Utdanning nr. 20* (2009) Oslo, Utdanningsforbundet
- Assessment Reform Group (2002) (26.03.2013): *Assessment for Learning - 10 Principles*, Hentet fra:  
<http://gtcni.openrepository.com/gtcni/bitstream/2428/4623/1/Assessment%20for%20Learning%20-%2010%20principles.pdf>
- Bachtin, M. (1986): *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press Slavic series; 1 Austin. University of Texas Press
- Berge, K. L. (2007): *Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene*. I: H. Hølleland (Ed.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Black, P. & William D. (1998): *Inside the black box*. London, Phi Delta Kappa International
- Bloom, L. & Tinker (2001): *The Intentionality Model and Language Acquisition, Engagement, Effort, and the Essential Tension in Development*. Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Chall, J. S. (1983/1997): *Stages of Reading Development*, New York, Harcourt Brace
- Corneliussen, G.G. (2006): *LUS i Oslo-skolen – erfaringer fra tre års arbeid med leseutviklings-skjemaet*, I: Allard, B. Mfl. (2006): *Den nye LUS-boken – en bok om leseutvikling*, Lørenskog, Cappelen Akademisk Forlag
- Corneliussen, G.G. & Smeland, O.I. (2006): *Innledning*, I: Allard, B. Mfl. (2006): *Den nye LUS-boken – en bok om leseutvikling*, Lørenskog, Cappelen Akademisk Forlag
- Cresswell, J.W. (1998): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
- Crooks, T. (2006): *Excellence in Assessment for Accountability Purposes*. Keynote address presented at the Northumbria EARLI SIG Assessment Conference, 31. August, 2006
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget

- Dalland, O. (2007): *Metode og oppgaveskriving for studenter, 4.utgave*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Donaldson, M. (1980): *Hur barn tanker*. Lund: Liber Läomedel
- Downing, J. og Leong, C.K. (1982): *The Psychology of Reading*. Cambridge, M.I.T.Press
- Durkin, D. (1993): *Teaching them to read*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Dysthe, O. (2009): *Læringssyn og vurderingspraksis*. I: Frost, J. (red.): *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag AS
- Dysthe, O. (2001): *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*, I: Dysthe, O. (red) *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag
- Edfeldt, Å.W. (1982): *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning*. Stockholm, Liber Utbildningsförlaget
- Ehri, L. (1991). *Development of the ability to read words*. I: Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P., & Pearson, P. (Eds.), *Handbook of reading research Volume II*. New York, Longman.
- Francis, H. (1985): *Problems and Strategies in Learning to Read*. I: Entwistle, N. (red.) *New Directions in Educational Psychology 1*. Lewes, Falmer Press.
- Frith, U. (1985): *Beneath the surface developmental dyslexia*. I: Parretson, K., Marshall, K. & Coltheat, M. (1985): *Surface Dyslexia*, London, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Frost, J. (red.): *Evaluering i et dialogisk perspektiv*, 2009. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J., Duna (2000) og Ehri (1995): *En interaktiv lesemodell, fra Arbeidsprøven*, Dysleksiseksjonen, Bredtvet kompetansesenter (2001)
- Frost, J. (2008): *Forord*. I: Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008): *God leseutvikling*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J. (1999): *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J. (2003): *Prinsipper for god leseopplæring – Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag AS
- Frost, J. & Lyster, S.A.H. (2012): *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker*. I: E. Befring & R. Tangen (red): *Spesialpedagogikk*. (5. utgave). Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.J. (1984) *Truth and method*. New York: Crossroad
- Gaskins, I.W., Anderson, R.C., Pressley, M., Cincicelli, E.A. og Satlow, E. (1993): *The moves and cycles of cognitive process instruction*. *Elementary School Journal*, 93, 277-304
- Good, T.L. og McCaslin, M.M. (1992): *Teaching effectiveness*. I: *Encyclopedia og Educational Research (6.edition)*. New York: MacMillian Publishing.

- Gough, P., Juel, C., & Griffith, P. (1992). *Reading, spelling and the orthographic cipher*. I: Gough, P., Ehri, L.C., & Treiman, R. (1992): *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). *Decoding, reading, and reading disability*. Remedial and Special Education
- Gudmundsen, A.K. (2009) *Vi trenger en åpen debatt om LUS*, I: K. Hovland (red) *Utdanning* nr.11/2009
- Hagtvet, B. (2009) *Evaluering i et læringsperspektiv*. I: Frost, Jørgen (red): *Evaluering – i et dialogperspektiv*. Cappelen Damm AS
- Hellstrøm, T. & Rønjum, G. (2009) *Ikke alle LUS er LUS*, I: K. Hovland (red) *Utdanning* nr. 14-15 (2009) Oslo, Utdanningsforbundet
- Holme, I.M. og Solvang, B:K. (1996) *Metodevalg og metodebruk*. 3.utg. Oslo, Tano.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Kleve, B. & Penne, S. (2012) *Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevissthet også for de svake elevene*, Oslo, Acta Didactica Norge Vol.6 Nr.1
- Kleven, T.A. (red) (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering, 2.utgave*. Oslo, Unipub
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Kvale, s. & Brickmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Liberg, C. (1997): *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund, Studentlitteratur.
- Lie, S. & Roe, A. (2009): *Nasjonale leseprøver i et didaktisk og testteoretisk perspektiv*. I: Smith, K. (red) (2009): *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008): *God leseutvikling*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Malterud, K. (2003): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (1992): *Understanding the validity in quality research*. Harvard Educational Review 3.
- Moustakas, C. (1994): *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Reading Report (2000) (21.04.2013): *Teaching Children to Read*, Hentet fra: <http://www.nationalreadingpanel.org>

- NESH, red. (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)
- Nordahl, T. og Sunnevåg (2008): *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*, Rapport nr.2. Elverum. Høgskolen i Hedmark.
- Olson, D. R. (1994): *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opplæringsloven §1-3 (2009) (2013.17.04): *Tilpassa opplæring og tidlig innsats*, Hentet fra: <http://www.lovdatabasen.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>
- Pressley, M. (2005): *Reading Instruction That Works – the case for balanced teaching*, The Guilford Press
- Regjeringen.no (2004) (2013.18.04): *Pressemelding 16.12.2004, Norsk skole trenger et kunnskapsløft*, Utdanning- og forskningsdepartementet, Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Nyheter-og-pressemeldinger/2004/norsk\\_skole\\_trenger\\_et\\_kunnskapsloft.html?id=252942](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Nyheter-og-pressemeldinger/2004/norsk_skole_trenger_et_kunnskapsloft.html?id=252942)
- Reid, J.F. (1983): *Into print: Reading and Language Growth*. I Donadson, M.mfl. (red.): *Early Children Development and Education*. Oxford, Brasil Blackwell.
- Repstad, P. (1993): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011): *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*, Oslo, Universitetsforlaget
- Shannahan, T. og Shannahan, C. (2008). *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy*. Harvard Educational Review; Spring 2008, 1; ProQuest. pg 40.
- Silverman, D. (2006): *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles. Sage.
- Skjong, Synnøve (2011): *Norskspråklig kompetanse etter LK06: Toskriftskompetanse i alle fag*. I: Jansson, Benthe Kolberg og Skjong, Synnøve (red): *Norsk er nynorsk og bokmål*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Smith, Kari (2009): *Vurdering i et dialogperspektiv*. I: Frost, Jørgen (red): *Evaluerings – i et dialogperspektiv*. Cappelen Damm AS
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1994): *The road not taken. An Integrative Theoretical Model of Reading Disabilities*. Journal of Learning Disabilities
- Stanowich, K. E. (1986): *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition and literacy*. Reading Research Quarterly. Vol. 21, nr.4.

- Stewart, D. & Mickanus, A. (1990): *Exploring phenomenology: A guide to the field and its literature* (2.ed). Athens. Ohio University press.
- St.mld. nr.16 (2006-2007) (2013, 17.04) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Hentet fra  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6/3/4.html?id=441463>
- Söderbergh, R. (1982): *Att lära sig läsa och skriva i 80-tälets Sverige*. Inngår i *Svar på tal*. SO-Liber Utbildningsförlaget.
- Tharp, R.G. og Gallimore, R. (1988): *Rousing minds to life*. New York: Cambridge.
- Udir (2006) (2013, 17.04) *Kunnskapsløftet*, Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Udir (2013, 17.04) *Grunnleggende ferdigheter*, Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Udir (2013, 17.04) *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*, Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/?read=1>
- Udir (2013, 17.04) *Tilpasset opplæring*, Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring/>
- Vygotsky, L.S. (1971): *Tænking og sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- William, D. (2008): *When is assessment learning-oriented*. 4th Biennial EARLI/Northumbria Assessment Conference, Potsdam, Germany, August 2008.

# 9 Vedlegg

## Vedlegg nr. 1

### Leseutvikling

#### Leseutvikling

Fortsatt utvikling av avanserte strategier for anvendelse av lesing

#### 5. Proessorientert lesing



*Lesing med bruk av visuelle strategier*

#### Avvik

5a. Suboptimal lesing  
Bruk av strategier til forståelse

4a. Forsinket lesing. Ikke automatisert. Forståelse?

3a. For langsom lesing. Ikke automatisert fonologisk lesing.

2a. Kompensatorisk lesing. Forståelse?

1a. Fortsatt bruk av visuell strategi. Alfabetisk innsikt

## Vedlegg nr. 2

### **Informasjonsbrev og forespørsel til lærere:**

Hei

Jeg er masterstudent ved UiO (studieretning: Lesing og skriving i skolen 1.-7.trinn) og skal våren 2013 levere en masteroppgave om LUS som vurderingsverktøy. I skrivende stund er jeg på jakt etter noen lærere som kan være informanter i mitt forskningsprosjekt. Min problemstilling går ut på å belyse hvordan LUS fungerer som et kvalitativt vurderingsverktøy og en hjelp til tilpasset leseopplæring i barneskolen. Nå søker jeg 3-4 lærere fra din skole som kan tenke seg å være informanter i et intervju der dere som gruppe skal samtale dere imellom, hovedsakelig om følgende punkt:

1. Hvordan benyttes LUS på deres skole? (Ansvar, kollegialt samarbeid, tilrettelegging, evaluering i det daglige, henvisning til ekstra støtte, foreldrekontakt, kontakt til/fra ledelsen om klassen, kontakt til ppt, innkjøp av bøker og annet materiell?). Hvilke av stikkordene i parenteser er viktige å omtale på deres skole?
2. Hva vil dere omtale til kolleger på andre skoler som styrker og svakheter med LUS?
3. Hvor mye tid har dere brukt på å implementere LUS som vurderingsverktøy på din skole?
4. Hvordan følges lærere opp for å samkjøre og justere bruken?

Jeg ønsker å bruke to-tre lærergruppers betraktninger som utgangspunkt for drøfting i masteroppgaven. Min intensjon er altså ikke å finne ut hvor "flinke" dere er til å vurdere, avsløre deres kompetanse om LUS, Kunnskapsløftet, eller lignende. Jeg er kun interessert i å høre deres tanker og erfaringer med LUS som vurderingsverktøy, av den grunn at det finnes lite forskning om LUS gjennomført nettopp slik. Jeg ønsker i masteroppgaven å kunne drøfte hvordan LUS ser ut til å fungere på noen barneskoler med utgangspunkt i teori om lesing, leseutvikling og praktisk erfaring.

Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk (lydopptak) og vil ikke ta mer enn ca én halv time. Det er bare jeg som kommer til å ha tilgang til datamaterialet, og opptakene vil bli makulert etter endt arbeid med masteroppgaven. Som informant blir både dere og skolen anonymisert. Dere har også rett til å avbryte deres deltagelse underveis, uten at dette skal få negative konsekvenser for dere. Dere får selvfølgelig også tilgang til å lese igjennom transkripsjon av deres intervju før masteroppgaven leveres inn til sensur, mai 2013. Deres rettigheter som informanter går gjennom en godkjenning fra datatilsynet (<http://www.nsd.uib.no>).

Kan dette virke interessant? Eller har dere spørsmål? Ta kontakt på mail!  
ragnhild@hergum.no

Mvh Ragnhild Hergum Vegge



### Vedlegg nr. 3

#### Intervjuguide

Implementering og innføring i LUS på egen skole	Hvor lenge har dere brukt LUS? Var dere med på å implementere LUS på deres skole? Brukes det tid til å samle personalet om vurderingsarbeidet? Får de nytilsatte innføring i bruk av LUS?
Fordeling av vurderingsansvar	Hvem har vurderingsansvar? Hvordan utnyttes superbruker/LUS-veileder? På hvilket grunnlag luser dere elevenes leseferdigheter? Bruker dere resultater på nasjonale prøvene, Carlsten, Språk 6-16 eller lignende for å luse elever?
LUS som verktøy for tilpasset opplæring	På hvilken måte bruker dere LUS til å samtale med elevene om deres leseutvikling? På hvilken måte hjelper LUS-skjemaet deg med å planlegge undervisning? På hvilken måte hjelper LUS-skjema deg med å tilpasse undervisningen? På hvilken måte føler dere at LUS-verktøyet hjelper både dere og barna til å vite hva de skal gjøre for å bli bedre lesere?
Elever med forsinket leseutvikling	På hvilken måte hjelper LUS-skjemaet deg med å planlegge og tilrettelegge undervisning for elever som strever i leseutviklingen? Settes det inn tiltak på bakgrunn av LUS-resultater? Hvordan forholder foreldre som har barn med sen leseutvikling seg med lave LUS-trinn?
Samarbeid skole-hjem	På hvilken måte benyttes LUS-skjemaet i samtaler med barn om deres utvikling? På hvilken måte benyttes LUS-skjemaet i samtaler med elevenes foreldre om deres utvikling? Benytter dere LUS-trinnets tall ovenfor elever? Eller formidler dere kun kvaliteten de leser med? Foreldre? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan veileder dere foreldre med utgangspunkt i LUS?
Tanker om LUS som vurderingsverktøy	Hva vil dere omtale som styrker og svakheter med LUS?
LUSing av bøker	Luser dere bøker? I så fall, hvordan mener dere at lusing av bøker hjelper dere med å tilpasse leseopplæringen?

## Vedlegg nr. 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Jørgen Frost  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 20.12.2012

Vår ref:32394 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32394	<i>LUS som vurderingsverktøy</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jørgen Frost</i>
<i>Student</i>	<i>Ragnhild Hergum Vegge</i>

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

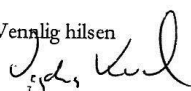
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ragnhild Hergum Vegge, Jakob Naadlandsveg 47, 3840 SELJORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no  
TRONDHEIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrer.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ NSD. SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svu.uit.no

# LUS-trappa

19. Oversiktstelser																					
18C. Voksenbøker. Tema og symbolikk																					
18B. Ungdomsbøker. Refleksjon. Person- og miljøskildringer																					
18A. Leser lett bøker der bare teksten fører handlingen videre. Serier. Er bokstiker/lesehest ► Nicolaysen, Marti: Svein og rolla    ► Shan, Darren: Sagaen om Darren Shan																					
17. Leser hovedlig tekst (TV-teksting)																					
16. Kan følge skriftlige instruksjer og brulsanvisninger og viser ved handling at instruksjonen er forstått																					
15. Leser flyvende, foretrekker stillelesing ► Widmark, Martin: LasseMajas detektivbyrå    ► Dahl, Rørd: Dustene																					
14. Søkker - finner enkeltopplysninger i løpende tekst																					
13. Leser nesten flyvende, stopper opp ihlant ► Nøstlinger, Christine: Frans-bøkene    ► Ottesen, Josefine: Drageherren																					
12. Leser 3-4 ord i tekster fra egen erfaringsbakgrunn før de står fast    ► Jonsen, Jørn: Kasper-bøkene																					
11. Leser stoffrende, strever seg fram i teksten. Avhengig av bilder/illustrasjoner																					
10. Veksler mellom ulike strategier for funksjonell lesing																					
9. Lyderer for å lese ukjente ord    ► Nilsson, Ulf: Lilleøster Kamih hader i det store havet (Leshesten)																					
8. Kan erstatte tale/lyte med lese/skrive (sender lapper)																					
7. Bruker bokstavene effektivt for å lese    ► Lidbeck, Peter: Kan jeg-?																					
6. Bruker enkeltbokstaver for å kjenne igjen ordet    ► Tidholm, Anna-Clara: Alle får sitte på																					
5. Plukker ut nye ord ved hjelp av ord de kjenner fra før																					
4. Kjenner igjen ordbilder																					
3. Skjøner at det som er skrevet, kan sies																					
2. Kjenner til leserutningen																					
1. Kjenner igjen navnet sitt																					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	13	14	15	16	17	18A	18B	18C	19	
0	1	2																			

## Vedlegg nr. 6.1

### Min egen leseutvikling

Fonologisk bevissthet	Ordavkoding	Leseflyt	Leseforståelse	Leseinteresse
	Jeg kan lese de fleste vanlige ord raskt og direkte. (13)	Jeg rekker å lese teksten i tv. (8)	Jeg leser engasjert og lenge. (17)	Jeg forteller og kommenterer ofte det som står i avisen. (12)
	Jeg kan lese ord som <b>kino, haug og soft</b> . (12)	Jeg kan lese en hel bok med litt mer tekst og færre bilder. (7)	Jeg kan lese kritisk og reflekterende. (16)	Jeg tar initiativ til leseaktiviteter i klassen. (11)
	Jeg kan lese ord som ikke fins, for eksempel <b>pob, flirk, spintob</b> . (11)	Jeg kan lese en hel bok med enkel tekst og mange bilder på egen hånd. (6)	Jeg kan lese bøker på over 100 sider med nesten bare tekst. (15)	Jeg vet om mange boktitler og forfattere. (10)
	Jeg kan lese ord som <b>språk, sprake, struts</b> . (10)	Jeg leser tegneserier for barn. (5)	Jeg kan lese og forstå tekst i aviser. (14)	Jeg er en ordentlig boksluker. (9)
	Jeg prøver å lese ukjente ord på egen hånd. (9)	Jeg retter på meg selv når jeg leser. (4)	Jeg klarer å overvåke min egen lesing. (13)	Jeg vil heller lese enn å holde på med andre aktiviteter. (8)
	Jeg kan lese ord som <b>stor, blå, grønn</b> . (8)	Jeg kan lese setninger som « <b>Musa med brun pels heter Nils</b> ». (3)	Jeg kan søke fakta i ulike kilder. (12)	Jeg leser gjerne for andre. (7)
Jeg kan bruke hemmelig språk (11)	Jeg kan lese ord som <b>spille, spise, reise</b> . (7)	Jeg kan lese enkle setninger som « <b>Are leker med Pia</b> ». (2)	Jeg kan tegne et hendelseskart over innholdet i en fortelling. (11)	Jeg oppsøker ofte biblioteket på eget initiativ. (6)
Jeg kan høre hvilket nytt ord det blir hvis ø i sol byttes ut med i, og da blir det sil. (10)	Jeg kan lese ord som <b>is, sol, rev</b> . (6)	Jeg kan lese vanlige ord flytende, for eksempel <b>bok, sol, spill</b> . (1)	Jeg oppfatter «den røde tråden» i en fortelling. (10)	Jeg liker å få bøker i presang. (5)
	Jeg kjenner igjen vanlige småord som <b>jeg, hei, og</b> . (5)		Jeg kan lese og følge en bruksanvisning. (9)	Jeg velger spontant å lese på egen hånd. (4)
	Jeg forsøker å lese nye, enkle ord ved å lese begynnelsen av ordet og gjette resten. (4)		Jeg kan «lese mellom linjene». (8)	Jeg låner gjerne med meg hjem bøker fra klasse- eller skolebiblioteket. (3)
Jeg kan legge til en lyd og høre hva det nye ordet blir, for eksempel: s + kål blir skål. (9)			Jeg kan knytte det jeg har lest, til egne erfaringer og tidligere kunnskap. (7)	
Jeg kan ta bort en lyd og høre hva som blir igjen, for eksempel: leke – l blir eke. (8)			Jeg snakker gjerne om det jeg har lest, og stiller spørsmål om det. (6)	
Jeg kan dele opp ordet <b>bil</b> i b-i-l og <b>male</b> i m-a-l-e. (7)	Jeg kjenner igjen ordbilder på skilt og emballasje. (3)		Jeg kan lese og forstå en hel tekst. (5)	
Jeg kan trekke sammen s-ø-t til <b>søt</b> og m-u-s til <b>mus</b> . (6)	Jeg kan lese mitt eget navn og andre navn jeg kjenner igjen. (2)		Jeg spør gjerne og vil vite hva nye ord betyr. (4)	
Jeg kan finne på egne ord som alle begynner med samme lyd. (5)	Jeg kan lese navnet på mer enn åtte bokstaver. (1)		Jeg kan lese og forstå en lang setning, for eksempel « <b>Musa med brun pels heter Nils</b> ». (3)	
Jeg kan høre at <b>falle, fire</b> og <b>fiske</b> begynner på f, og at <b>bok, tak og syk</b> inneholder k. (4)			Jeg kan lese og forstå en enkel setning, for eksempel « <b>Are leker med Pia</b> ». (2)	
Jeg kan høre hva som er den første lyden i et ord, for eksempel: <b>m-mat</b> og <b>s-sol</b> . (3)			Jeg kan lese enkle ord og forstå hva de betyr. (1)	
Jeg kan klappe antall stavelser i ord, for eksempel: <b>ku</b> (1), <b>ma-le</b> (2). (2)	Elevens navn _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____			Jeg liker at vi leser sammen. (2)
Jeg kan høre rim, og jeg kan rime. (1)				Jeg vil gjerne høre eventyr og fortellinger. (1)

Kopieringsoriginal 2

## Vedlegg nr. 6.2

# Elevens leseutvikling

Kartleggingen er et hjelpemiddel  
når du observerer elevene dine.

Fonologisk bevissthet	Ordavkoding	Leseflyt	Leseforståelse	Leseinteresse
	Kan lese de fleste vanlige ord raskt, direkte og uten lydering (13)	Rekker å lese tv-tekstingen (8)	Leser engasjert og lenge (17)	Forteller og kommenterer ofte det som står i avisen (12)
	Leser ord som ikke er lydrett stavet (12)	Leser en hel bok med litt mer tekst og færre bilder på egen hånd (7)	Leser kritisk og reflekterende (16)	Tar initiativ til leseaktiviteter i klassen (11)
	Kan avkode nonsensord (11)	Leser en hel bok med enkel tekst og mange bilder på egen hånd (6)	Leser bøker på mer enn 100 sider med nesten utelukkende tekst (15)	Vet om mange boktitler og forfattere (10)
	Leser ord med komplisert konsonantforbindelse (10)	Leser tegneserier for barn (5)	Leser og forstår tekst i aviser (14)	Er en ordentlig boksluker (9)
	Prøver på egen hånd å lese ukjente ord (9)	Korrigerer feillesinger spontant (4)	Overvåker sin egen lesing (13)	Foretrekker ofte lesing framfor andre aktiviteter (8)
		Leser litt vanskeligere og lengre setninger med flyt, sikkerhet og forståelse (3)	Søker fakta i ulike kilder (12)	Leser gjerne for andre (7)
Kan bruke hemmelig språk (11)		Leser enkle setninger med flyt, sikkerhet og forståelse (2)	Kan tegne et hendelseskart over innholdet i en fortellende tekst (11)	Oppsøker ofte biblioteket på eget initiativ (6)
	Leser ord med enkel konsonantforbindelse (8)	Leser vanlige ord med automatikk (1)	Oppfatter «den røde tråden» i et hendelsesforløp (10)	Liker å få bøker i presang (5)
Mestrer fonembytte (10)	Leser tostavelersord med enkle lydsekvenser (7)		Leser og følger instruksjoner og anvisninger (9)	Velger spontant å lese på egen hånd (4)
	Leser enkle nye småord (6)		Leser mellom linjene – trekker slutninger (8)	Låner gjerne med seg hjem bøker fra klasse- eller skolebiblioteket (3)
	Kjenner igjen vanlige småord (5)		Knytter det som leses, til egne erfaringer og tidligere kunnskap (7)	
	Forsøker å lese enkle ord ved å lese begynnelsen av ordet og gjette resten (4)		Samtaler og stiller spørsmål om det som er lest (6)	
Mestrer enkel fonemaddisjon (9)			Leser enkle hele tekster med forståelse (5)	
Mestrer enkel fonemsubtraksjon (8)	Kjenner igjen flere ordbilder på skilt og emballasje (3)		Spør gjerne hva nye ord betyr (4)	
Deler opp ord i språklyder – analyse (7)	Leser sitt eget navn og andre kjente navn som ordbilder (2)		Leser en lengre setning og forstår innholdet (3)	
Lyderer sammen tre språklyder – syntese (6)	Kan navnet på mer enn åtte bokstaver (1)		Leser en enkel setning og forstår innholdet (2)	
			Avkoder enkle ord og forstår hva de betyr (1)	
Danner ord med gitt begynnelselyd (5)				
Identifiserer samme lyd i ulike ord (4)				
Identifiserer første lyden i enkle <i>talte</i> ord (3)				
Kan markere antall stavelser i ord (2)				
Kan høre rim og kan selv rime (1)				

Elevens navn \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

Bruk forskjellige farger ved hver kartlegging, slik at du ser elevens leseutvikling tydeligere – bruk for eksempel markeringspenn. Marker de tomme rutene over med samme farge, slik at hver enkelt kartlegging kan skilles fra hverandre. Skriv datoen ut fra hver rute.

Kopieringsoriginal 1

Obs! Leseutviklingen er individuell og forløper ikke alltid i den rekkefølgen som presenteres her. En del elever kan for eksempel ha problemer med å lese mellom linjene selv om de klarer å lese og følge anvisninger.

Blir glad når vi leser sammen (2)

Vil gjerne høre eventyr og fortellinger (1)