

# Masteroppgave: Læring i komplekse systemer

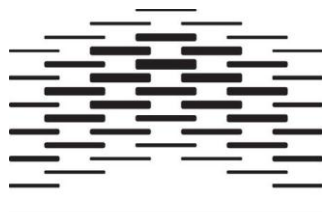
Vår 2013.

Repetert Lesing som metode for å øke flyt og forståelse: En gjennomgang av teori og studier

Repetert lesing som metode for å forbedre leseflyt for voksne innvandrere: En empirisk studie

Elisabeth Elle Eikeri

**Avdeling for atferdsvitenskap**



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

## **Forord**

Det å skrive masteroppgave har vært interessant, lærerikt og til tider en slitsom prosess. Først vil jeg takke Gunnar Ree som har vært min veileder gjennom denne prosessen. Du har veiledet meg gjennom med nyttige og konstruktive kommentarer og innspill.

Undersøkelsen i artikkel 2, er blitt til i samarbeidet med Sindre Sulutvedt. Han er lærer på norskkursene. Han har utarbeidet tekstene som er blitt brukt i lesingen med Repetert lesing. Takk for din hjelp og støtte med innsamling av data til undersøkelsen og for din entusiasme under hele prosessen. Takk til kursdeltakerne for at jeg fikk bruke dataene. Takk til familie og venner som har oppmuntret og støttet meg. Sist men ikke minst en stor takk til min mann Morten Eikeri for support, støtte og stor tålmodighet med hensyn til all tid som jeg har brukt på oppgaven.

## Innholdsfortegnelse

Liste over figurer og tabeller	iv
Abstract	v
Artikkel 1: Repetert lesing som metode for å øke flyt og forståelse	
Abstract	2
Innledning	3
Begrepsavklaring	7
Repetert lesing som metode	12
Gjennomgang av en Metaanalyse og tre studier	16
Konklusjon	23
Referanser	25
Figurer og tabeller	27

## Artikkel 2: Repetert lesing som metode for å forbedre leseflyt hos voksne innvandrere.

Abstract	2
Innledning	3
Begrepsavklaring	4
Metode	6
Resultater	7
Diskusjon	14
Referanser	24
Figurer og tabeller	25
Vedlegg	29

## Liste over figurer, tabeller og vedlegg

**Artikkel 1:** Repetert lesing som metode for å øke flyt og forståelse

*Figur 1.* En skjematisk oversikt over Repetert lesing

*Figur 2.* En skjematisk oversikt over en metaanalyse og tre studier.

**Artikkel 2:** Repetert lesing som metode for å forbedre leseflyt for voksne innvandrere

*Figur 1.* Gruppe 1: antall ord lest på 3 minutter. Resultater fra første og tredje lesing og økning i prosent. Tekst: “Jeg jobber i barnehage” Meget lett (Liks 18).

*Figur 2.* Gruppe 2: antall ord lest på 3 minutter. Resultater fra første og tredje lesing og økning i prosent. Tekst: “Jeg arbeider i en barnehage” – Lett (Liks 29), “De som arbeider i barnehage” – Lett/middels (Liks 33).

*Figur 3.* Gruppe 3: antall ord lest på 3 minutter. Resultater fra første og tredje lesing og økning i prosent. Tekst: “Jeg jobber i barnehage” – meget lett (Liks), “Jeg arbeider i en barnehage” – lett (Liks). De som arbeider i barnehage – lett/middels (Liks).

*Tabell 1.* Gruppe 1: Grafisk fremstilling av resultatene på ordkjedetesten før og etter Repetert lesing. Y-aksen tilsvareer måling 1 (mørk blå) og måling 2 (lys blå) på ordkjedetesten og tilsvareer “antall riktige ord minus antall feil” og X-aksen er deltakernummer.

*Tabell 2.* Gruppe 2: Grafisk fremstilling av resultatene på ordkjedetesten før og etter Repetert lesing. Y-aksen tilsvareer måling 1 (mørk blå) og måling 2 (lys blå) på ordkjedetesten og tilsvareer “antall riktige ord minus antall feil” og X-aksen er deltakernummer.

*Tabell 3.* Gruppe 3: Grafisk fremstilling av resultatene på ordkjedetesten før og etter Repetert lesing. Y-aksen tilsvareer måling 1 (mørk blå) og måling 2 (lys blå) på ordkjedetesten og tilsvareer “antall riktige ord minus antall feil” og X-aksen er deltakernummer.

Vedlegg A. Søknad om å prøve ut Repetert lesing på norskkurs.

Vedlegg B. Tekst: Jeg jobber i barnehagen.

Vedlegg C. Tekst: Jeg arbeider i en barnehage.

Vedlegg D. Tekst: De som arbeider i barnehage må inneha visse egenskaper.

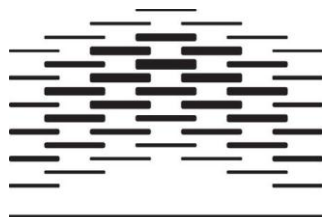
**Masteroppgave, Læring i komplekse systemer.**

**Vår 2013**

**Repetert lesing som metode for å øke flyt og forståelse**

**Elisabeth Elle Eikeri**

**Avdeling for atferdsvitenskap**



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

### **Abstract**

Repetert lesing er en metode som er vel dokumentert og er blitt brukt i en årrekke i leseopplæringen med barn. Det er ikke en leseinnlæringsmetode, men et supplement til leseinnlæringen. Bakgrunn for denne artikkelen er å gjennomgå litteratur om Repetert lesing som metode og se på resultater som presenteres i studiene. Metoden har lang tradisjon og er blitt brukt i en årrekke i grunnskolen med godt resultat. Studiene jeg har lagt til grunn, omhandler barn fra 5 til 18 år. Flere av studiene har testet metoden på elever med lærevansker og sammenliknet med grupper som ikke har lærevansker. Studiene viser fremgang for alle elevgruppene. Resultatene av studiene viser at elevene leser flere ord etter flere repetisjoner, de får bedre flyt i lesingen og de forstår innholdet i teksten bedre. Gode lesere har samme nytte av Repetert lesing som lesere på lavere nivå. Leseraten hos de gode leserne økte signifikant fra en til tre repetisjoner. De kan gjenfortelle innholdet i teksten vesentlig bedre etter tre repetisjoner enn de gjorde etter en. Når lesenivået øker, fører det til økt selvtillit om egne leseferdigheter og en generell utvidet språklig forståelse. Ut fra resultatene i studiene kan man fastslå at Repetert lesing er en metode som øker leseflyt og forståelse hos elever uavhengig av kognitive evner, sosioøkonomisk status, rasemessig og etnisk bakgrunn.

Er dette en metode som kan brukes for å øke voksne innvandrere sine leseferdigheter?

Nøkkelord: Repetert lesing, leseflyt, repetisjon, automatisering, forståelse.

I dagens samfunn er leseferdighet en av de viktigste, kanskje den viktigste nøkkel til å kunne lykkes i forhold til utdanning og i arbeidsliv. I Program for International Student Assessment 2001, PISA-undersøkelsene og Progress in International Reading Literacy Study (PRILS 2001), avdekkes store variasjoner i elevers leseferdigheter i grunnskolen i Norge. Norske skoleelever skårer langt dårligere enn våre skandinaviske naboland. Svake lese- og skriveferdigheter og uførepensjon har en direkte sammenheng og øker ved høyere alder, særlig for gruppen over 50 år. Mangelfulle lese- skrive og regneferdigheter, har større effekt på utstøting av arbeidslivet enn formell utdanning (Bakke, 2007; Roundy & Roundy, 2009).

Dagens arbeidsliv og informasjonssamfunn stiller helt andre krav til skriftlig dokumentasjon og tilbakemelding enn de gjorde for 20-30 år siden.

Ifølge resultatene i All-rapporten om voksnes lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen (Gabrielsen, Haslund, & Lagerstrøm, 2005), har drøyt 45 prosent av deltakerne så store vansker i lesing, skriving eller matematikk at de anbefales videre opplæring. Manglene var størst i den yngste aldersgruppen. Hele 58 prosent i aldersgruppen 16-20 år har behov for videre opplæring i lesing, skriving eller matematikk. Blant de minoritetsspråklige deltakerne hadde hele 85 prosent mangelfull kompetanse enten i norsk, matematikk eller samfunnskunnskap. Kartleggingen avdekket små forskjeller mellom kjønnene.

I Fafo-rapporten: "Lese- og skriveopplæring som nytter" (Solheim & Ytrehus, 2005), kommer det klart fram at lese- og skrivevansker føles som en stor belastning og er tabubelagt. Vanskene holdes skjult og det er oftest bare den nærmeste familie som vet.

Dysfunksjonell lesing kan også påvirke negativt leserens motivasjon til å lese. Elever med lærevansker tror ofte at deres resultater er mer avhengig av deres evner enn innsats, i motsetning til normalelevers referanse. Derfor kan pessimismen i forhold til evnen til å lese og dårlig erfaring i forhold til oppgaver, føre til at dysfunksjonelle lesere ofte unngår å lese. Dette fører igjen til at de får mindre trening. Motsatt kan sies om gode lesere, jo mer de leser jo mer forbedres leseferdighetene. På bakgrunn av dette kan man hevde at det er en tett relasjon mellom leseferdigheter og selvtillit (Cohen, 2011). I Fafo-rapporten beskrives lese- og skrivevanskene som en stor personlig belastning, som har konsekvenser for den enkeltes livssituasjon (Solheim & Ytrehus, 2005).



Hva innebærer det å være "en svak leser"? OECD og Statistics Canada (Lagerstrøm, 2003) har i forbindelse med ALL-rapportene en diskusjon om grunnleggende lesekompetanse og svake lesere og hva som bør betraktes som lavt ferdighetsnivå eller bekymrings-nivå. OECD og Statistics Canada, har trukket bekymringsgrensen ved en leser som befinner seg på nivå 2 av totalt 5 nivåer. Å være på nivå 2, vil si at leseren kun kan løse oppgaver hentet fra helt enkle tekster. Informasjonen er konkret, rett frem og lett å forstå. Det er ikke snakk om fortolkninger i særlig grad. Det er denne grensen som gir avisoverskrifter som "En tredel av Norges voksenbefolkning leser for dårlig", eller "Kun to av ti voksne i Italia har tilfredsstillende ferdigheter i italiensk"(Lagerstrøm, 2003).

PISA-undersøkelsene og PRILS (Utdanningsdirektoratet, 2008/2011) har avdekket store variasjoner i norske elevers leseferdigheter. Utdannings- og forskningsdepartementet har som konsekvens av dette satset på strategier for å stimulere leselyst, bl.a. gjennom prosjektet "Gi rom for lesing" (Utdanningsdirektoratet, 2008/2011).

I rapporten fra prosjektet "Gi rom for lesing" er det flere viktige funn. Mestring er en grunnleggende forutsetning for utvikling av kompetanse og opplevelse av glede ved all kunnskapstilegnelse. Mestring av grunnleggende leseferdigheter krever spesiell innsats når det gjelder svake elever, elever fra språklige minoriteter og elever med samisk som førstespråk (Utdanningsdirektoratet, 2008/2011).

Lesing er en viktig grunnleggende ferdighet. Er leseferdigheten dårlig, påvirker det alle fag, og skoleprestasjonene generelt. I Stortingsmelding 30 (Forskningsdepartementet, 2003-2004) la man grunnlag for reformen Kunnskapsløftet. Der er det et skarpt fokus på grunnleggende ferdigheter, og det er formulert tydelige mål for fagene. De fem grunnleggende ferdigheter er: matematikk, norsk, samfunnsfag, engelsk og IKT(Forskningsdepartementet, 2003-2004).

I stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011), Motivasjon-Mestring-Muligheter, fokuseres det på bedre opplæring i regning og lesing. I følge meldingen viser forskning at norske elever har svake resultater i tallregning, og at lesing og leseopplæring er en utfordring, særlig for guttene. Derfor legger meldingen opp til ekstra satsing på å styrke ferdighetene i matematikk, og en videreføring av lesesatsingen.

I rapporten, "Med annen bakgrunn. Lese - og regneferdigheter blant voksne innvandrere", som Gabrielsen og Lagerstrøm (Gabrielsen & Lagerstrøm, 2007) har utarbeidet på bakgrunn av undersøkelsen ALL, viser det seg at ca. 10 % av den voksne befolkningen i Norge har store

lese- og skrivevansker. I tillegg har en av fire leseferdigheter som defineres som utilstrekkelige i forhold til kravene som gjelder i dagens arbeids- og hverdagsliv. Andelen av voksne med dårlige leseferdigheter er høyere blant arbeidssøkere enn blant de som er i arbeid (Gabrielsen & Lagerstrøm, 2007).

Krav til skriftlighet i form av rapportering, dokumentasjon og sertifisering betyr at det for mange blir vanskelig å få innpass i arbeidslivet, samt å holde på eller fortsette i jobben.

Norge var ett av de 6 landene som deltok i den første runden av ALL. Den internasjonale rapporten fra prosjektet ble presentert i mai 2005, og i september samme år forelå den norske samlingsrapporten ”Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen”(Gabrielsen et al., 2005). Rapporten viser at nordmenn mellom 16 og 65 år med innvandrerbakgrunn gjennomgående har svake ferdigheter i lesing og i regning, når oppgavene gis i norsk språkdrakt. Tilsvarende rapport ble lagd med bakgrunn i den internasjonale kartleggingen av basisferdigheter. (Bratsberg, Hægeland, & Raaum, 2006) Den viser at ikke-vestlige innvandrere oppnår klart svakere resultater enn sammenligningsgruppen av nordmenn på alle målområdene i undersøkelsen. Resultatene på leseskalaene bekrefter at to av tre med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn befinner seg på de to svakeste av fem leseferdighetsnivå, mot en av tre i sammenligningsgruppen. ALL-rapporten fant også at resultatene for innvandrere var spesiell lav i forhold til de som var født i Norge. 69 % av innvandrerne var på nivå 1, til sammenligning skåret 12 % av totalbefolkningen på nivå 1 (Bratsberg et al., 2006).

Selv om resultatene gjennomgående er best i den yngste alderskategorien, 16–30 år, hvor vi blant annet har det største innslaget av 2.generasjons innvandrere (født og oppvokst i Norge), er avstanden til sammenligningsgruppen betydelig også her.

Botid i Norge synes ikke å ha vesentlig betydning for resultatene til gruppen av ikke-vestlige innvandrere. På bakgrunn av dette stiller forfatterne av rapporten spørsmål om integrasjonspolitikken har fungert etter intensjonen på dette område.

Undersøkelsen viser at utdanningsnivå er den største suksessfaktoren når det gjelder lese- og skriveferdigheter. De som har skolegang fra hjemlandet har også lært seg og å lære, og har erfaring med det å gå på skole. Dette innebærer at de har tilegnet seg læringsstrategier som er viktige å bruke i nye innlærings situasjoner.

Sannsynligheten for å tilhøre gruppen med gode eller meget gode lese- og regneferdigheter, er betydelig større for ikke-vestlige innvandrere med høyere utdanning sammenlignet med tilsvarende gruppe med henholdsvis grunnskole eller videregående skole (Gabrielsen & Lagerstrøm, 2007).

En annen suksessfaktor er mors utdanning, som utgjør en markant forskjell. Det viser seg at innvandrergupper med mødre med høyere utdanning har mer enn åtte ganger større sjanser for å komme i det vi kan kaller suksessgruppen, enn informanter med mødre på de andre utdanningsnivåene. Fars utdanningsnivå er også av betydning, men i mindre grad enn mors (Gabrielsen & Lagerstrøm, 2007).

At så mange ikke-vestlige innvandrere har store problemer med lesing og regning, kan ha mange negative konsekvenser både for deres egen livskvalitet og for det norske samfunnet i fremtiden. I årene fremover vil Norge fortsatt ha en betydelig innvandring. Norge vil være avhengig av en betydelig arbeidsinnvandring, og det er bekymringsfullt at så mange ikke-vestlige innvandrere har så store problemer med lesing og regning.

Vi tar det gjerne for gitt at voksne mennesker kan lese og skrive, men leseundersøkelser og erfaringer fra praksisfeltet viser likevel at mange har såpass dårlige ferdigheter at det virker begrensende på deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Gabrielsen & Lagerstrøm, 2007).

VOX og Utdanningsdirektoratets rapport "Background report Norway: What works in innovation in education. Improving education for adults with basic skills needs through formative assessment" (Utdanningsdirektoratet & VOX, 2006) viser at godt over 200 000 av våre 326 000 uføretrygdete har vansker med å mestre lese- og regnekravene i dagens samfunn. Dette øker de sosiale og økonomiske forskjellene (Utdanningsdirektoratet & VOX, 2006).

Hvordan imøtekomme de utfordringene som dette innebærer?

Bakgrunn for denne artikkelen er å gjennomgå litteratur om Repetert lesing som metode og se på resultater som presenteres i studiene. Er dette en metode som kan forbedre den voksne elevs leseferdighet og gjøre deres leseresultater vesentlig bedre? Metoden er ikke ny. Repetert lesing har lang tradisjon og er blitt brukt i en årrekke i grunnskolen med gode resultatet. Mine litteratursøk viser mange artikler som viser til gode resultater av forskning gjort i grunnskolen med barn, men at det var lite forskning som er blitt gjort med Repetert lesing og voksne.

Ingen artikler som omhandlet bruk av Repetert lesing i undervisning av fremmedspråklige voksne.

### **Begrepsavklaring**

Repetert lesing er en metode som brukes for å øke flyt og forståelse i lesingen.

Gode leseferdigheter er å kunne lese og oppfatte hurtig, mestre forskjellige lesemåter og å kunne bruke god lesestrategi som er tilpasset teksten, hensikten og målet med lesingen (Stangeland & Forsth, 2001).

Vanlig lesehastighet ligger på 100–200 ord i minuttet ved nærlesing, og 400–700 ved skumlesing. Dersom man ønsker å lære teksten utenat ligger hastigheten gjerne på under 100 ord i minuttet. Denne hastigheten er temmelig konstant så snart man har oppnådd grunnleggende leseferdigheter, såfremt teksten er tilpasset leserens alder.

**Basisferdigheter:** lesing, skriving og regning.

Et samfunn i rask endring har resultert i et skjerpet fokus på betydningen av grunnleggende ferdigheter, basisferdigheter og livslang læring. Begrepene har en overlappende betydning og brukes til dels om hverandre. Grunnleggende ferdigheter og basisferdigheter brukes om hverandre når det gjelder lesing, skriving, matematikk og digitale ferdigheter (Kunnskapdepartementet, 2012; Kunnskapsdepartementet & Samfunnsanalyse, 2012).

Voksne har i følge opplæringsloven rett til grunnskoleopplæring. Denne retten inkluderer rett til opplæring i de grunnleggende ferdighetene:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne lese
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

(Utdanningsdirektoratet & VOX, 2006)

Livslang læring er et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Målet er at alle skal ha mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og utvikle evnene sine gjennom hele livet. Livslang

læring bidrar til å øke den enkeltes livskvalitet, og gir større verdiskapning og fleksibilitet i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

**Leseferdighet:** De to viktigste delferdighetene i lesing er tekstuell atferd og forståelse. Tekstuell atferd er å reagere på skrevne symboler med å lage vokalløyer. Forståelse innebærer å reagere riktig på innholdet eller meningen i det man leser (Ekran, Løkke, & Løkke, 2010). ALL (The Adult Literacy and Life Skills Survey) (Gabrielsen et al., 2005) sin definisjon av leseferdighet er å kunne bruke trykt og skrevet informasjon til å fungere i samfunnet for å kunne oppnå sine mål, videreutvikle sine mål og å kunne utvikle sin kunnskap og sitt potensiale (Gabrielsen et al., 2005).

En grunnferdighet kan være enkeltbokstaver, eller det å kunne lukke en glidelås (Tøssebro, 2007). Aglen (Aglen, 2008) bruker i sin artikkel begrepet grunnlagsferdigheter om grunnferdigheter. Disse grunnferdighetene er de ulike komponentene som en ferdighet består av, som f.eks. å gripe, slippe, vri, klemme. Grunnferdighetene blir da utgangspunktet for utvikling av mer avanserte ferdigheter. Eksempelvis hvis man skal lære å lese etter lyderingsmetoden, må man kunne bokstaver og tilhørende lyder før man kan trekke sammen (Aglen, 2008).

**Lesing:** (Ord)avkodning er den tekniske siden ved lesingen, og består i at en kan kode skriftlige tegn (ord) (Hekneby, 2011). Leseinnlæringen opphører ikke når barnet kan avkode ord og lese en tekst rimelig eller nøyaktig. Neste steg er at barnet utvikler leseflyt, og flyt er en sentral forutsetning for funksjonell leseferdighet (Klinkenberg, 2005). Avkodning og forståelse virker gjensidig på hverandre. Svikter avkodningen virker dette inn på leseforståelsen samtidig som god leseforståelse vil virke positivt inn på avkodningsferdigheten. I den tidlige leseinnlæringsfasen spiller avkodning størst rolle i følge Hoover & Gough (Hoover & Gough, 1990). Lesing må ikke reduseres til kun avkodning. Både avkodning og forståelse er viktige komponenter for en vellykket leseprosess. Å kunne lese enkeltord har en høy korrelasjon med tekstforståelse.

**Leseprosess:** I følge automatiseringsteorien til LaBerge og Samuels (D. LaBerge & J. Samuels, 1974) er det 3 hovedkomponenter som inngår i leseprosessen: avkodning, forståelse og oppmerksomhet.

I følge Samuels og LaBerge innebærer det å lære å lese at prosessene involveres og integreres i et system for behandling av skriftlig språk med et allerede eksisterende system som finnes i behandling av talespråket (S. J. Samuels & LaBerge, 1977). I følge M. J. Snowling

(Snowling, 2000) strekker leseprosessen seg over flere år, og innbefatter å bygge et vokabular og å utvikle avkodingsferdigheter. Målet er ikke hovedsakelig å avkode det skrevne ord, men å forstå tekst. Å forstå det man leser krever integrasjon av mening på tvers av og mellom setninger og bruk av kontekstuelle signaler, så vel som å trekke slutninger av generell kunnskap. Det å lære å lese representerer en betydelig utfordring selv for det barnet som kommer vel forberedt til oppgaven med god muntlig kompetanse (Snowling, 2000).

**Leseinnlæringsmetoder:** Det er to grunnleggende leseinnlæringstradisjoner og disse utgjør ytterpunktene for leseinnlæringsteori; Phonics og Whole Language (Lyster, 2011). Skillet mellom disse tradisjonene har preget debatten i flere tiår. Phonics-tradisjonen retter oppmerksomheten først og fremst mot avkodingsferdighetene. Her vektlegges en gradvis og systematisk opptrening i lyd og bokstavforbindelser, og sammentrekking av lyder. Av den grunn betegnes teorier med utgangspunkt i Phonics-tradisjonen ofte som ”bottom-up”-teorier der man starter med de grunnleggende delferdighetene og bygger videre fra dette. Whole Language vektlegger en naturlig utvikling av litterær kompetanse. Kunnskap og refleksjon er viktigere enn detaljer i teksten, og en man vektlegger i mindre grad lesing som fokuserer på avkodingsferdigheter på bokstav- og ordnivå. Teorier med utgangspunkt i “Whole Language” betegnes ofte som ”top-down”-teorier, der leserens forventning om mening er den fremste drivkraften til utvikling (Pressley, 2002).

De som arbeider innenfor “Whole Language” tradisjonen, hevder at lesingen fra starten av skal ha et klart, kommunikativt siktemål. Da vil barnet oppdage sammenhengen mellom skrift og tale. Barnet vil oppdage hvordan skriftspråket er et kommunikasjonsmiddel, og hvordan tanker og følelser kan uttrykkes skriftlig. De som arbeider innenfor Phonics-tradisjonen, mener at barnet fra starten av må beherske skriftspråket som system (Lyster, 2011). Lyster hevder likevel at det ikke er et “enten eller”, men et “både og” i valg av metode. De utfyller hverandre og representerer forskjellige utgangspunkt som må vurderes ut fra aldersperspektiv og modenhetsnivå (Lyster, 2011).

De to metodiske ytterpunktene kan også karakteriseres som analytisk og syntetisk tilnærming (Hardardottir, 2006).

Den analytiske tilnærmingen kjennetegnes ved at man går fra det komplekse til det grunnleggende. Barnet/eleven lærer enheter som minst består av hele ord, eksempelvis setningsbilder og ordbilder; barn lærer ikke lydene før de lærer hele ord. Eksempler på slike metoder er ordbildemetoden og setningsmetoden. Ved ordbildemetoden er målet å analysere

fra ord til lyder. Kritikken mot denne metoden er at eleven kan forbli “logografiske lesere” (Hardardottir, 2006). Elevene lærer å lese logoer – ordbilder, og jo likere disse bildene blir, desto vanskeligere blir det å diskriminere eksempelvis: sol/sel/sil. Lange ord med mange bokstaver blir vanskelig å skille fra hverandre. Det er de elevene som er svakest visuelt som oftest kan mislykkes ved denne metoden. Innlæringen går fra det komplekse til det grunnleggende, og karakteriseres også som “top-down” metode. LTG-metoden (lesing på talens grunn) bygger også på denne “top-down” metoden. Metoden tar utgangspunkt i det språket barnet kan, og lager tekst ut fra det muntlige. Barnet skal i eget tempo og sammen med læreren gradvis analysere teksten ned til de minste bestanddelene (Lyster, 2011). Metoden tar utgangspunkt i elevens selv og dennes interesser, og ut fra det lager egen tekst. Barn skal oppdage at de kan “tegne” tale (Lyster, 2011).

Syntetisk tilnærming karakteriseres ved at eleven omdanner bokstaver til lyder, som så trekkes sammen til ord. Det alfabetiske prinsipp er bærende for denne metoden som omtales som en “bottom up” – metode, som går fra det grunnleggende til det komplekse (Hardardottir, 2006). Målet er at barnet skal lære sammenhengen mellom lyder og bokstaver. Noen lyder består av flere bokstaver eksempelvis skj – og kj-. Etter hvert som barnet får trening i å trekke sammen lyder til ord, vil de som regel også kunne gjenkjenne hele ordet på grunnlag av sekvenser av bokstaver. (Hardardottir, 2006) Når det gjelder metode og undervisning blir det ofte et “både og”, og ikke et “enten eller” (Lyster, 2011).

**Flyt:** Flyt trenes ved at elevene leser en kort meningsfull tekst eller avsnitt gjentatte ganger, inntil et på forhånd fastsatt flyt- og forståelsesnivå er oppnådd. Teksten må være tilpasset elevens lesenivå. Repetert lesing som metode er en evidensbasert metode designet for å øke flyt og forståelse (Therrien, 2004). Begrepet evidensbasert dreier seg om noe mer enn de tradisjonelle begrepene som dokumentert kunnskap, forskningsbasert eller vitenskapelig bevist. Det dreier seg om en helt spesiell metode hvor man stiller spesifikke krav før resultatene godkjennes. Evidensbaserte programmer bygger på randomiserte kontrollerte studier (tilfeldige utvalgsstudier) som legges inn i databaser hvorpå en foretar metastudier (studier av studiene) for å finne ut hvilken behandling som gir de beste resultatene (Melberg, 2002). Flyt i atferd er kombinasjon av nøyaktighet pluss speed/hastighet av respons, som gjør et kompetent individ i stand til å fungere effektivt i deres naturlige omgivelser (Binder, 2010). Flyt er beslektet med overlæring og automatisering (Tøssebro, 2007). Flyt i grunnferdigheter fører til raskere læring av sammensatte ferdigheter, men også til at sammensatte ferdigheter i noen tilfeller kan skje uten nevneverdig opplæring (Binder, 1996). Lesere som mangler flyt

leser ofte ett og ett ord. Leseflyt er i svært stor grad bestemt av ordavkodingsferdighet, evnen til effektiv lesing av enkeltord. Sikker, rask og automatisert ferdighet i å identifisere enkeltordene i en tekst er kjernen i og en absolutt nødvendighet for leseflyt (Klinkenberg, 2005,s.11). Når flyt mangler, fører det til dårlig sammenheng og oversikt over teksten. Flyt er den sanne definisjonen av kompetanse, i følge Binder (Binder, 2003,s.19).

**Forståelse:** Intensjonen er at ordene automatiseres ved at leseren repeterer ordene, slik at lesingen blir hurtig og nøyaktig. Når automatisering og flyt oppnås, kan man rette oppmerksomheten mot innholdet i teksten. Forståelse av innhold i tekst innebærer å reagere riktig på innholdet eller meningen i det man leser (Ekran et al., 2010).

**Automatisering og repetisjon:** Automatisert avkoding krever trening, det innebærer mange repetisjoner helt til ferdigheten kan utføres uten at man tenker noe særlig over det man gjør. Overlæring og repetering fører i følge Samuels til at man automatisk gjenkjenner ord. Repetisjon i sammenheng med automatisering og leseflyt er de viktigste komponenter for å forbedre leseferdigheten (Felton & Meyer, 1999) (J. S. Samuels, 1979) (Therrien, 2004) (Sindelar, Monda, & O`Shea, 1990). Hensikten er at ordene automatiseres ved at leseren repeterer ordene så mange ganger at de automatisk gjenkjenner ordene. Når ordene automatiseres, flyter lesingen og leseren kan rette oppmerksomheten mot innholdet i teksten. Et grunnleggende problem for barn med lesevansker, både dyslektikere og barn med generelle lærevansker, er at etter den tidlige leseopplæringen er antall ord de kjenner igjen ortografisk for lite (Klinkenberg, 2005).

**Oppmerksomhet:** Kunnskap er automatisert når oppmerksomheten kan rettes andre steder enn direkte mot det man utfører. I mange situasjoner kan man si at det kan se ut som om man har oppmerksomheten rettet mot flere ting samtidig. I realiteten er det slik at oppmerksomheten flyttes fra oppgave til oppgave, det kaller man delt oppmerksomhet (D. LaBerge & J. S. Samuels, 1974).

**Nøyaktighet:** I følge Samuels ser det ut som om det er en negativ sammenheng mellom nøyaktighet og hastighet. Hvis man ønsker 100 % nøyaktighet i ordlesing før man kan gå videre til ny tekst, kan man oppleve at eleven blir nervøs for å gjøre feil og konsekvensen blir at tempoet faller. Av dette sluttet det at overfokusering på nøyaktighet kan hindre flyt. Så derfor, for å øke flyt, bør hurtighet fremfor nøyaktighet understrekes.



**Elev/Student/Deltaker:** Jeg bruker begrepet elev når jeg går gjennom metoden og i gjennomgangen av studiene.

### **Repetert lesing som metode**

Jeg starter med en redegjørelse for søkekriteriene, så presenterer jeg Repetert lesing. Så går jeg gjennom fire relevante studier.

**Søkekriterier:** I dette kapitlet skal jeg presentere forskningsartikler jeg har funnet gjennom søk i databaser, fagartikler jeg har fått anbefalt på biblioteket, gjennom veileder og egne søk. Jeg startet arbeidet med å undersøke etter forskning og fagartikler om emnet. Det viste seg å være lite litteratur som gikk direkte på Repetert lesing brukt på fremmedspråklige voksne. Jeg søkte i Nordart, Eric, Science Direct. Søkerord: Repetert lesing, voksne, fremmedspråk, 2.språk, leseflyt, leseforståelse, automatisering av lesing, lesehastighet.

Litteratursøkene gav mange treff på studier av Repetert lesing. Resultatene viser at forskningen i hovedsak er gjort på bruk av Repetert lesing på grunnskoleelever. Jeg har ikke funnet litteratur som viser forskning på gruppen, -fremmedspråklige voksne som skal lære norsk. Jeg skal gjennomgå 3 amerikanske studier som viser Repetert lesing i grunnskolen. To av studiene med 3. klassinger, en artikkel med resultat fra 7. klassinger fra flere ulike skoler og en metaanalyse som oppsummerer resultat fra mange studier med elever i alderen 5 til 18 år, elever med og uten lærevansker. To av de tre studiene jeg har tatt med, T.V. Rasinski (Rasinski et al., 2012) og Sindelar/Monda/O`Shea (Sindelar et al., 1990), er blant flere, inkludert i Therrien (Therrien, 2004)sin metaanalyse. Metaanalysen gir en samling av statistiske teknikker for å oppsummere enkeltresultater fra flere rapporter innenfor Repetert lesing. Den gjør det også mulig å studere variasjon i funn mellom studier, en oppsummering av årsaker og eventuelle begrensninger. Resultater fra mange enkeltundersøkelser analyseres for å gi et oppsummerende bilde av forskningen på feltet.

### **Repetert lesing**

-----  
Sett inn Figur 1  
-----

Det som man i dag kjenner som metoden Repetert lesing tar utgangspunkt i S. Jay Samuels (1979) automatiseringsteori. Ifølge automatiseringsteorien til Samuels, er en som leser flytende, en leser som dekoder tekst automatisk - det vil si uten å vie teksten spesiell oppmerksomhet og leseren kan dermed bruke oppmerksomhet til forståelse av innholdet i teksten (J. S. Samuels, 1979). Metoden ble opprinnelig designet for elever med spesielle behov til bruk i undervisningen med innlæring av 1.språk (Cohen, 2011).

Repetert lesing går i korte trekk ut på at elevene leser en kort meningsfull tekst eller avsnitt gjentatte ganger inntil et fastsatt flyt- og forståelsesnivå er oppnådd.

Empiriske studier har, i følge Samuels, vist at denne enkle metoden øker leseflyt og forståelse (J. S. Samuels, 1979). Samuels sammenlikner leseprosessen med det som atleter og musikere må gjøre for å bli gode i sin utøvelse. Han peker på at trenere og musikk lærere tar en komplisert aktivitet og bryter den ned i delaktiviteter og disse delaktivitetene må så øves på helt til de blir mestret og gjerne overtrene til automatisering. Dette er nøyaktig det som i følge Repetert lesing skal til, for å bli en god leser. Ut fra dette kan man si at Repetert lesing tilhører Phonics-tradisjonen der man starter med de grunnleggende delferdighetene, trener på dem og bygger videre ut fra dette.

I følge automatiseringsteorien til LaBerge og Samuels (D. LaBerge & J. Samuels, 1974) er det 3 hovedkomponenter som inngår i leseprosessen. Disse tre komponentene skiller en god leser fra en dårlig: Dekoding, forståelse og oppmerksomhet.

I følge Samuels er Repetert lesing en modell hvor informasjonen blir omgjort gjennom en serie av prosesser som involverer visuell, fonologisk og episodisk minne og som til slutt blir forstått i det semantiske system. Prosessen som oppstår på hvert stadium antas å bli lært, og nivået på denne læringen blir evaluert ut fra to kriterier: nøyaktighet og automatikk. I følge Felton og Meyer er Repetert lesing den mest kjente og forskningsbaserte metoden for å oppnå flyt i lesingen (Felton & Meyer, 1999).

Repetert lesing har veldokumenterte resultater å vise til. Metoden benyttes ikke som en innlæringsmetode i begynneropplæringen, men er ment som et supplement for å oppøve flyt og nøyaktighet i lesingen samt å bedre forståelsen av innholdet i tekst (Homan, Klesius, & Hite, 1993; D. LaBerge & J. Samuels, 1974; Rasinski, 2001; Rasinski, Blachowicz, & Lems, 2012; Roundy & Roundy, 2009).

Metoden er blitt brukt og brukes i skoler for elever med utviklingshemming, på elever med og uten lærevansker i normalskolen og elever på høgskole og universitetsnivå. På høgskole og universitetsnivå er ikke resultatene så dokumentert som i grunnskolen. Det finnes svært lite forskning som er gjort på voksne som går på høgskoler og universitet. Cohen, som arbeider på et universitet i Japan, har brukt Repetert lesing i engelskundervisningen. Han lar elevene lese og repetere engelskteksten stille eller høyt 2-4 ganger til forhåndsbestemte kriterier er oppnådd. Alle elevene hadde fremgang, mange hadde det i løpet av relativt kort periode. Han hevder at elevenes leseferdigheter og økt selvtillit i lesing henger sammen (Cohen, 2011).

Repetert lesing er teoretisk forankret innenfor kognitiv psykologi, men det brukes bare atferdsmål. Metoden gir elevene på forhånd definerte og oppnåelige mål, som for eksempel å lese en tekst på kortere tid (hastighet), øke antall ord som er riktig lest (nøyaktighet) og å forstå innholdet i teksten bedre (forståelse) (Cohen, 2011).

Forskerne Felton & Meyer, J. S. Samuels og Therrien (Felton & Meyer, 1999; J. S. Samuels, 1979; Therrien, 2004) understreker betydningen av leseflyt som viktig for å forbedre leseferdigheten. I følge Hattie (Hattie, 2009) utvikles denne automatiseringen av gjenkjenning av ord og avkodingsferdigheter, normalt for elever i 2-3.klasse. Men for elever med lærevansker er dette ferdigheter som det må øves spesielt på. Oppgaver som krever høyt nivå av automatikk, for eksempel rask ordgjenkjenning, er vanligvis den oppgaven som i størst grad skiller barn med lærevansker og barn uten lærevansker med hensyn til leseferdigheter (Hattie, 2009).

I forbindelse med leseinnlæring har det vært diskusjoner om hvorvidt man skal legge vekt på mengdelesing eller repetisjon (Klinkenberg, 2005). Tiltak som tar utgangspunkt i mengdetrening, har gjerne ensidig fokus på leselyst. Det er imidlertid viktig å være klar over at mengdelesing først vil være effektivt når barna mestrer de første nivåene i leseutviklingen. Ved automatiseringstrening, der elevene møter de samme ordene flere ganger innenfor en kort tidsperiode, gjennom gjentakelse/repetisjon, vil lesetreningen bli mer intensiv og fokusert. Slik vil Repetert lesing utfylle mengdelesing gjennom å utvikle ortografiske koder i leksikon (Klinkenberg 2005). Som metode vektlegges repetisjoner til flyt oppnås, slik at en leser kan dekode automatisk, og deretter konsentrere seg om forståelse av innhold i tekst. Målet med metoden er derfor i følge Samuels tre trinnet: 1. Øke lesehastighet 2. Overføre oppnådd høyere lesehastighet til andre tekster. 3. Øke leseforståelsen for hver gjentatte lesing av teksten.

Den klassiske versjonen av Repetert lesing er at eleven leser en tekst høyt flere ganger til flytkriteriet og antall ord som er riktig lest og uttalt pr. minutt, er oppnådd. Undersøkelser har vist at fire gjennomlesninger er optimalt (Cohen, 2011). Etter å ha lest teksten fire ganger, får eleven en ny tekst med samme vanskelighetsnivå eller litt vanskeligere, til tilfredsstillende lesenivå ut fra kriterier, er oppnådd. Eleven får tilbakemelding og korreksjon på feil og også antall riktige ord. Resultatene settes inn i grafer (Felton & Meyer, 1999) for å visualisere fremgangen for eleven.

Det finnes ulike varianter av Repetert lesingsteknikker ut fra standarden som er beskrevet over. Eleven kan lese stille, og repeterer stillelesingen uten en veileders korreksjon. Han kan også lese høyt sammen med en som leser flytende, en veileder. Det finnes også pedagogisk programvare hvor eleven kan høre og lese sammen med datamaskinen. Det går også an å kombinere disse ved at eleven kan høre tekst som blir lest høyt flere ganger, og lese sammen høyt, en type lesemodellering og også "lytte til lesing" (Rasinski, 2001).

Undersøkelser viser at jo mer automatisert lesingen blir, jo færre feil blir det og forståelsen av innhold blir bedre. For hver ny tekst blir elevens lesing bedre, og eleven oppnår bedre resultater på færre re-lesninger. Siden hovedhensikten med Repetert lesing er å øke flyt, er det viktig å definere flyt på en slik måte at det er mulig å observere og å måle. I følge Sindelar/Monda/O`Shea sin artikkel "Effekts of Repeated Readings on Instructional- and Mastery-Level Readers" er ikke LaBerge & Samuels (D. LaBerge & J. Samuels, 1974) sin automatiseringsmodell helt klar i forhold til om økt flyt alene er nok til å øke forståelsen. Økt flyt frigjør oppmerksomhet fra dekodningen slik at fokus kan rettes inn mot å forstå innholdet i teksten.

Manglende leseflyt kan skyldes ulike faktorer. Felton og Meyer (Felton & Meyer, 1999) har tre teoretiske forklaringer på manglende leseflyt: 1. Vansker med gjenkjenning av enkeltord, 2. Vansker med å forstå eller oppfatte tone, trykk og rytme i skrevet tekst og 3. Vansker med å identifisere ortografiske og semantiske forbindelser (Felton & Meyer, 1999).

#### 1. Vansker med gjenkjenning av enkeltord

Undersøkelser har bekreftet at svake lesere trenger lengre tid og må trene mer på gjenkjenning av enkeltord enn barn med normal leseutvikling (Ehri & Wilce, 1983). Jo, mer komplekse ordene er jo vanskeligere er det for elever med lærevansker å lese. Videre hevdes det at nedsatt evne til ortografisk dekodning i kombinasjon med begrenset arbeidsminnekapasitet,

bidrar til at forståelsen blir mindre for svake lesere. Overlæring og repetering fører i følge Samuels til at man automatisk lettere gjenkjenner ord. Dette fører igjen til at energi kan overføres fra selve dekodningen til å forstå innholdet i teksten. Det å kunne gjenkjenne ord henger sammen med muligheten for dekoding som igjen har sammenheng med fonologisk bevissthet og evnen til fonologisk bearbeiding. Individuer som er dårlige dekodere leser sakte fordi de prøver å matche bokstaver til lyder i ukjente ord. Sein leksikalsk tilgang har vist seg å være en svært stabil karakteristikk for svake lesere. Eksempelvis har individer med problemer på dette området, vanskeligheter med å gjenkjenne navn på høyfrekvente ord (av, på, inn), og ordfamilier/mønstre eller bokstavlyd selv om dekodningen er nøyaktig gjengitt. (Felton & Meyer, 1999)

2. Vansker med å forstå eller oversette tone, trykk og rytme i språket til skrevet tekst. Schreiber (Schreiber, 1980) hevder at individets mulighet til å oppfatte språkets underliggende struktur er avgjørende i forhold til å automatisere lesing. For lesere med dårlig ordidentifisering blir det viktig å trene på hvordan muntlige lyder er presentert i tekst. Det er viktig å øve på å skille substantiv og verbal/predikat i setninger, høre på lest tekst og hensiktsmessige fraser i setninger.

3. Vansker med å lage ortografiske og semantiske forbindelser. Det trekkes fram fire nøkkelprosesser: ortografi, fonologi, gjenkjenning/betydning og kontekst. Felton og Meyer (Felton & Meyer, 1999) hevder at jo sterkere forbindelser dem imellom, jo raskere blir ordene gjenkjent/identifisert. Disse fire prosessene ses på som utfyllende og kompenserende til hverandre, og som nødvendige komponenter for forståelse. I følge Meyer (Felton & Meyer, 1999) er det å lære/trene på morfeme mønstre viktig for å forbedre og utvide vokabularet. Morfem kommer av morf-, det minste språklige element som har betydningsbærende funksjon, f.eks. gutter som inneholder to morfemer, gutt + er. Dette er meningsbærende ord og det er viktig å automatisere og kjenne igjen for å videreutvikle språket. Når det meningsbærende ordet blir gjenkjent, fører det til flyt fordi deler av ord blir kjent og gir utvidede assosiasjoner som følge av leksikalsk og semantisk kunnskap.

### **En gjennomgang av en metaanalyse og tre studier**

-----  
Sett inn Figur 2  
-----

**William Therrien (2004), Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated**

**Reading: A Meta-Analysis.** Repetert lesing er en evidensbasert strategi designet for å øke flyt og forståelse. I denne metaanalysen stilte forskeren 3 spørsmål: 1. Er Repetert lesing effektivt til å øke flyt og forståelse? 2. Hvilke komponenter i Repetert lesing-intervensjoner er kritiske for suksess med programmet? 3. Har elever med nedsatt kognitive evner nytte av Repetert lesing?

For å svare på disse spørsmålene, fastsatte forskeren seks premisser: 1. Han utformet kriterier for artiklene som skulle være med i studien. 2. Han foretok litteratursøk via ERIC og PsycInfo og begrenset søkene med følgende begrep: Repetert lesing, leseflyt, automatisering av lesing, lesehastighet, lesenøyaktighet og leserate. 3. Var studiene forenlige med metaanalyse metodikken? 4. Hadde studiene resultater som var mulige å analysere? 5. Flyt ble operasjonalisert slik: Antall ord pr. minutt eller lesehastighet. Forståelse ble operasjonalisert som: Gjenfortelle historie eller spørsmål til innhold. Formelen som han benyttet, lagde han på grunnlag av dette. 6. Han kodet effektstørrelsene, utformet på grunnlag av beskrivelsen i punkt 5, slik at de ble sammenlignbare størrelser.

I sin metaanalyse konkluderte forskeren med at alle elevene hadde som følge av Repetert lesing en moderat til vesentlig økning i flyt, forståelse og gjenfortelling av innhold. Dette gjaldt både for elever med og uten nedsatt kognitive evner. Analysen indikerte at ved bruk av Repetert lesing-strategien forbedres leseflyt og forståelse av tekster som blir repetert. Videre så det ut som metoden har potensiale til å forbedre flyt og forståelse av nye tekster. Ved høytlesing for en voksen, var effekten tre ganger større på både flyt og forståelse enn ved bruk av par trening. Optimal effekt av metoden oppnåddes ved repetisjon 3-4 ganger. Fra å lese teksten 2 ganger til 3-4 ganger økte effekten med 30 %. Det så ikke ut som effekten fra 3-4 ganger og mer var vesentlig og ut fra det konkluderte han med at mer enn 4 ganger har liten effekt. Dersom man skal øke en generell leseflyt og forståelse bør man gi en korrigerende feedback og teksten bør leses til utførelseskriteriene er nådd. En voksenstyrt, korrigerende feedback på feil leste ord og at teksten leses til utførelseskriteriene er nådd viste seg å ha størst effekt.

I sin konklusjon viser Therrien til fire begrensninger som innvirker på resultatet:

1. Hvilke elever kan ha nytte av Repetert lesing? Dette trenger en videre avklaring. Selv om resultatene indikerer at metoden har effekt, både på utviklingshemmede og ikke utviklingshemmede, konkluderer han med at effektiviteten av metoden for elever med ulike lesenivå ikke kan fastslås.
2. De fleste studier inneholdt ikke informasjon om hva slags lesemateriell som ble benyttet. Videre studier bør si noe om: a) lesemateriell som skal brukes i studiene og b) den relative betydningen av utvalgt lesemateriell på effekten av Repetert lesing.
3. Analysen kunne ikke avgjøre viktigheten av å inkludere en kartlegging eller en forståelseskomponent i Repetert lesing-intervensjonen. Foreløpige resultater indikerer at å inkludere en kartleggingskomponent vil kunne forbedre elevenes evne til å kunne lese flytende, og det samme gjelder for komponenten forståelse.
4. Forskjeller mellom pre- og posttestskårer. Uten en kontrollgruppe vil resultatene når det gjelder effekten av Repetert lesing i forhold til mål for flyt og forståelse, være åpne for andre hypoteser.

Therrien peker på to praktisk implikasjoner for resultatet: 1. Repetert lesing kan være effektivt til å øke elevens leseflyt og forståelse 2. Man må være tydelig med å formidle mål med intervensjonen. Hvis intervensjonen er at eleven skal øke leseflyt og forståelse, er det viktig at eleven får beskjed om å ha fokus på dette og at teksten blir lest 3-4 ganger.

Hvis intervensjonen med Repetert lesing er å forbedre elevens flyt og forståelse i lesingen er det 3 essensielle komponenter: 1. Tekst bør leses høyt til en voksen/veileder 3-4 ganger. 2. Korrigerende tilbakemeldinger på ordfeil må gis. 3. Tekst bør leses til forutbestemt utførelseskriterier er nådd (Therrien, 2004).

**Sindelar/Monda/O`Shea (1990): “Effects of Repeated Readings on Instructional- and Mastery-Level Readers”.** I denne studien oppsummeres resultatene av to studier, ett med

3.klassinger med lærevansker og ett med 3 klassinger uten lærevansker. Lesenivået omtales slik: “Instructional-level readers” er lesere som leser mellom 50-100 ord pr. minutt.

“Mastery-level readers” karakteriseres ved at eleven leser mer enn 100 ord i minuttet med to eller færre feil. Resultatene viste at gode lesere hadde samme nytte av Repetert lesing som lesere på lavere nivå samt elever med lærevansker. Leseraten hos de gode leserne økte signifikant fra en til tre repetisjoner. De kunne gjenfortelle innholdet i teksten vesentlig bedre etter tre repetisjoner enn etter en gjennomlesing.

Metode: Eleven ble bedt om å lese høyt en tekst på 3.klasse nivå. Tekstene ble hentet fra leseverket "Specific Skills reading Series, Getting the Facts" (Boning, 1964). De brukte 4 tekster på 3. klassenivå. Tekstene var en komplett historie på en side og inneholdt ca. 200 ord. Veileder tok tiden og noterte antall feil. Utelatelser, nøling, innsetting/tilføyelser, erstatninger og feil uttale ble registrert som feil, men ikke repetisjoner og selvkorrigeringer. Ingen korreksjoner ble gitt til eleven. Teksten ble lest, veileder kalkulerte ord pr. minutt og feil pr. minutt, følgende formel ble brukt:  $WPM \text{ (word per minute)} = \frac{\text{Words read correctly}}{\text{total time in second}} \times 60$  og  $EPM \text{ (Error per minute)} = \frac{\text{Numbers of error}}{\text{total time in seconds}} \times 60$ .

Forståelsen ble vurdert etter annen gangs gjennomlesning. Eleven ble da bedt om å gjenfortelle så mye de husket av historien. Gjenfortellingen ble tatt opp og senere skrevet ned. Ingen feedback ble gitt underveis, men dersom det var nøling ble eleven spurt om det var noe mer vedkommende husket (Sindelar et al., 1990, s.222).

Studien klassifiserte elevene i kategoriene lærevansker eller ikke lærevansker. Lærevansker ble karakterisert ved: Lesenivå (50-100 ord pr. minutt med 2 eller færre feil (Instructional level readers) og ikke lærevansker ble karakterisert med lesenivå over 100 ord pr. minutt (Mastery-level readers). Avhengige variabler, ulike sider av leseferdighet, ble linket til lesetreningen, økt flyt og økt forståelse av innhold. Veilederne kalkulerte ord lest riktig pr. minutt (WPM – Word read correctly per minute), feil pr minutt (EPM – error per minute) og antall gjenfortellinger (NPR – number of propositions retold). Flyt ble definert som a) antall ord riktig lest delt på totalt lest tid og b) antall feil dividert på den totale lesetiden, registrert i sekunder. Dette ble gjort på alle 3 gjennomlesingene av tekstene. Resultatene på 1. og 3. (siste) lesing ble brukt i analysen.

Resultater: Alle elevene hadde færre feil i tredje gangs gjennomlesing kontra første gangs lesing. Dette var resultater som var sammenfallende med resultater fra tidligere studier. Leseraten økte vesentlig fra første til tredje gjennomlesing. Lesere på laveste nivå ble brakt opp nesten på høyeste lesenivå. Også gjenfortelling av innhold i tekst økte for begge gruppene. Deres funn understøtter at økt leseflyt kombinert med instruksjon, beskjed om å gjenfortelle så mye som mulig, kan føre til forbedret forståelse av innholdet i teksten. I sin diskusjon av studien hevder de at ingenting i LaBerge og Samuel sin Automatiseringsmodell garanterer at oppmerksomhet som frigjøres ved økt leseflyt direkte kan overføres og brukes til



forståelse av tekst, men omdirigering skjer tydeligvis lett for begge elevgrupper (Sindelar et al., 1990, s.225).

Konklusjon: Resultatene viste at gode lesere hadde samme nytte av Repetert lesing som lesere på lavere lesenivå. Leseraten hos masternivå-leserne økte vesentlig fra en til tre repetisjoner og det de husket av innholdet i teksten var også signifikant bedre etter tredje repetisjon. Selv om økningen i antall ord, hos de beste leserne var mindre enn hos de på det laveste lesenivået konkluderte de med at lærere kan forvente at selv de gode leserne vil ha utbytte av flere gjennomlesninger. De konkluderte med at Repetert lesing er en hensiktsmessig metode for å øke leseferdigheten og innholdsforståelsen generelt, både for lesere med lærevansker og lesere uten lærevansker.

**Timothy V. Rasinski (2001): “Effects of Repeated Reading and Listening-While-Reading on Reading Fluency”** (Rasinski, 2001). Studien omfattet 20 elever fra 3. klasse som kom fra ulike skoler fra sørøst USA. Elevene arbeidet sammen i par. Noen par representerte gode, noen lave og andre gjennomsnittlige leseferdigheter. 7 par ble bedømt til å ha høy leseferdighet, 2 hadde gjennomsnittlige og et par hadde lav leseferdighet. I sin studie brukte Rasinski to like vanskelige tekster hentet fra 4. klassenivå. Dette nivået ble valgt for at elevene skulle oppleve tekstene som utfordrende. Tekstene inneholdt ca.100 ord.

Prosedyre: Testen gikk over 2 faser, 2 ganger 4 dager. Første dag ble den ene teksten lest av eleven. Det ble tatt opp på bånd for å kunne kalkulere hastighet, ordfeil, uttalefeil, erstatninger, innsettinger og utelatelser. Ord som ble uttalt av læreren etter 5 sekunds nøling, ble regnet som feil. På 2. og 3. dag av hver testing leste elevene i par høyt for lærer og medelev. Medeleven hørte på mens lærer leste teksten som eleven hadde lest, høyt og flytende. Eleven fikk beskjed om å følge teksten nøye mens lærer leste høyt. Posttest ble gjennomført på dag 4 i hver syklus og ble gjort på samme måte som pretest på dag 1. Annen syklus ble gjennomført som den første, men nå skulle den andre eleven lese. Eleven som hadde lest i første test hørte nå på den andre eleven. Rekkefølgen på presentasjonen ble fordelt likt mellom alle de 10 elevparene. I tillegg arbeidet elevene individuelt sammen med lærer underveis i testperioden.

Resultater: Begge metodene, både Repetert lesing og “Lytte til lesing”, viste en vesentlig økning både for lesehastighet og lese-nøyaktighet. Ingen av metodene utpekte seg som bedre enn den andre for å øke flyt. Begge metodene økte flyt og bedret generell leseferdighet.

Han understreket at: Ut fra det store antall av studier om Repetert lesing kunne det se ut som det bare er den metoden som økte leseflyt. Denne studien viste at man også kan ha nytte av å velge alternative metoder og/eller kombinasjoner av metoder.

Diskusjon: Metodene øker leseflyt og generell leseferdighet. Ulempen med Repetert lesing er at på lang sikt kan elevene miste motivasjon og bli lei fordi metoden kan oppleves som kjedelig på grunn av alle repetisjonene og terpingen. Metoden er også arbeidskrevende og ressurskrevende for læreren som skal gi assistanse og følge opp alle elevene individuelt. Rasinski hevder at flere ulike “Lytte til lesing” aktiviteter kan avhjelpe og også skape og opprettholde elevens interesse. For å motivere for egne leseaktiviteter og å gjøre eleven mer uavhengig, foreslår han at eleven kan ta opp egne opptak for deretter å lytte til egen lesing. Slik “Lytte til lesing” aktiviteter kan ha store fordeler spesielt for elever som har vansker med lesing. Det kan hjelpe og motivere dem til å lære å ta tak i og forbedre egen lesing.

Konklusjon: Repetert lesing og “Lytte til lesing” kan være hensiktsmessige metoder ikke bare for gjennomsnittlige og meget gode lesere, men også for elever som har problemer med å lære å lese. Begge metodene er vel dokumenterte i følge Rasinski (Rasinski, 2001). I tillegg til metoden Repetert lesing brukte Rasinski “lytte til lesing”, dermed blir ikke resultatene uten videre sammenlignbare med andre Repetert lesing-studier.

**Roundy & Roundy (2009): The Effect of Repeated Reading on Student Fluency: Does Practice Always Make Perfect?** I studien ble effekten av Repetert lesing undersøkt for 7. klassinger med ulikt evnenivå og fra ulik bakgrunn både kulturelt og sosioøkonomisk. Det vil si at de ikke bare ønsket å undersøke om Repetert lesing hadde en effekt på 7. klassinger, men også om det var forskjell i resultat mellom ungdommer fra ulik bakgrunn.

Metode: Deltakerne var 110 elever på 7. klassetrinn. Studien var lokalisert i et urbant strøk sørøst i USA. Utvalget var fra ulik etnisitet, fordelt slik: 44 % var hvite, 26 % Latinamerikanere, 24 % Afrikanskamerikanere, 3 % multietniske og 2 % Asiatiske. 55 % av elevene var klassifisert som økonomisk vanskeligstilte. Utvalget var representert ved ulikt nivå av akademisk kompetanse. Det var elever som ble betegnet som begavet, og elever som lå under forventet nivå på dette klassetrinnet. Klassene hadde i gjennomsnitt 23 elever. Språktimene varte i 50 minutter og innholdet var: Lesing, skriving og grammatikk (Roundy & Roundy, 2009).

Prosedyre: Studien varighet var 5 uker. Designen er en pretest – posttest. Elevene ble testet, både individuelt og i klassen. Resultatene ble nedtegnet i diagrammer og det ble i tillegg benyttet observasjon av gruppeøkter som ble tatt opp på bånd og transkribert.

Det primære målet med studien var å finne ut om Repetert lesing ville influere positivt på elevens leseflyt. Leseflyt ble definert som muligheten til å lese sammenhengende tekst raskt, jevnt, uanstrengt og automatisk med lite bevisst oppmerksomhet til mekanisk lesing, f.eks. dekodning.

Resultat: Studien viste at de fleste elevene følte at de var mer i stand til å lese bedre og raskere. Flytskjemaene som ble brukt til nedtegnelse av resultatene, viste en generell økning i leseflyt. Målet var å lese 120 ord pr. minutt. Mellom uke 2, 3, 4 og 5 ble det observert en økning på gjennomsnittlig 2 ord pr. minutt over målet på 120. Mellom uke 3 og 4 var det gjennomsnittlig økning med 1 ord pr. minutt. Det vil si at gjennomsnittseleven økte antall ord pr. minutt hver uke over det som var satt som mål. Så etter 3. uka gikk mange elever fra å bruke maksimum mengde tid, 20 minutter, til bare å bruke 12 minutter på samme tekst. Mange av elevene oppnådde resultater som var langt over fastsatt mål. Interessant var det at samtidig som leseflyten økte, forandret både oppførsel, innstilling og holdninger seg hos elevene. Man kunne tydelig se en sammenheng mellom økt leseflyt og økt leseforståelse. Resultatene økte, og konklusjonen var at de økte prestasjonene var både akademiske og emosjonelle. Elevene uttrykte mer motivasjon, og var mindre frustrerte over lesing generelt. Ikke minst så man en generell økt selvfølelse og tilfredshet med lesing. Et biprodukt var at mens selvfølelsen økte minket forstyrrende atferd. Resultatet ble visualisert slik at den enkelte elev kunne følge sin egen positive utvikling. Konklusjonen ble at Repetert lesing-programmet førte til vesentlig forbedring av leseflyt og positiv innstilling til lesing blant studentene som deltok i studien.

Diskusjon: Målet for studien var: Har Repetert lesing en positiv innvirkning på de ulike elevgruppene? Observasjoner som ble gjort ved pre-test var at selv om alle elevene kunne lese var det flere av dem som ikke kunne gjøre rede for innholdet i teksten etter første gjennomlesing. De kunne lese ordene, men kunne ikke forklare hva ordet betydde. Men når eleven hadde startet med Repetert lesing økte leseflyten og forståelsen av innholdet i teksten vesentlig. Det var en faktor som ikke ble utliknet og det var fravær. Enkelte elever hadde et så stort fravær at de ikke fikk deltatt på alle leseøktene. Disse elevene hadde færre sjanser til å

forbedre sine leseprestasjoner i Repetert lesing-prosjektet. Deres resultater ble ikke tatt med i analysen.

Begrensninger: For det første var studiens varighet 5 uker. Dette gjør det umulig å trekke konklusjoner om korttids- og langtidseffekter av Repetert lesing på leseflyt. For det andre, grunnet noen elevers fravær, kunne ikke resultatene fra disse elevene inkorporeres i analysen. For det tredje, studien ble gjennomført uten en kontrollgruppe. Konteksten gjorde det umulig å etablere en kontrollgruppe. Siden læreren underviste alle elevene ville det ikke vært etisk riktig å gi noen denne undervisningen bare til noen og ikke til alle. Uten kontrollgruppe kan det argumenteres med at målet for leseflyt ble oppnådd som følge av generell undervisning i de 5 ukene, og ikke Repetert lesing spesielt. Noen praktiske begrensninger for læreren: Metoden virker, men den er tid- og ressurskrevende. Eksempler på hvordan man kan lette tidsbyrden for læreren: Elevers parlesing og medelevers tilbakemelding mellom øktene, hvor de leser for og med lærer, samt bruk av IKT og pedagogisk programvare.

Konklusjon: Repetert lesing er en metode som øker leseflyt hos elever uavhengig av akademiske evner, sosioøkonomisk status, rasemessig og etnisk bakgrunn. I studien snakker man også om en dominoeffekt, en selvforsterkende effekt: Når leseflyt øker, øker forståelsen. Dette virker igjen positivt inn på lesenivået, som igjen øker selvtilliten om egne leseferdigheter og gir utvidet generell språklig forståelse.

### **Konklusjon**

Alle studiene viser at Repetert lesing øker flyt og forståelse både for elever med og uten lærevansker, uavhengig av sosioøkonomisk og kulturell tilhørighet. Elevene i studiene har vært i alderen 5 til 18 år. Alle elevene oppnådde en moderat til gjennomsnittlig økning i flyt, og en noe mindre økt forståelse av innhold. Etter en periode med repetisjoner av tekst viste studiene at elevers leseflyt og forståelse av nye tekster økte. Effekten av å gjennomføre lesingen med en veileder/lærer ga tre ganger så godt resultat som å jobbe i par, både når det gjelder flyt og forståelse. Selv om par-treningsprogram og "lytte til lesing" også gir effekt, viser det seg at det er mest effektivt å lese høyt med en veileder. Teksten bør leses tre til fire ganger. Flyteffekten økte med 30 % når teksten ble lest tre ganger i forhold til to. Effektforskjellen mellom gjennomlesing fra tre til fire ganger var minimal. Therrien (Therrien, 2004) påpeker noen begrensninger. For det første at resultatet og effektiviteten av Repetert lesing for elever med ulike lesenivå ikke kan fastslås. Therrien påpeker at i flere av studiene han undersøkte, manglet en kontrollgruppe. Uten kontrollgruppe vil resultatene når

det gjelder Repetert lesing og mål for leseflyt og forståelse, være åpne for andre hypoteser. Roundy & Roundy (Roundy & Roundy, 2009) sier i sin studie at konteksten gjorde det vanskelig å etablere kontrollgruppe. Det kan ofte være vanskelig når læreren underviser og har ansvar for alle elevene i en klasse og plukke ut noen som skal delta og ikke andre. Da kan det bli et etisk dilemma å utelate noen fra et prosjekt som kan gi en undervisningsmessig positiv effekt. Det er klart at et resultat uten kontrollgruppe kan være påvirket av andre hypoteser.

Ut fra resultatene i studiene kan man likevel fastslå at Repetert lesing er en metode som øker leseflyt og forståelse hos elever med varierte akademiske evner, sosioøkonomisk status, rasemessig og etnisk bakgrunn. Roundy & Roundy snakker om en dominoeffekt, når leseflyt øker vil forståelsen øke. Når lesenivået øker, fører det til økt selvtillit om egne leseferdigheter og utvidet generell språklig forståelse.

**Er Repetert lesing en egnet metode til å forbedre og å videreutvikle leseflyt for voksne innvandrere?**

### Referanser

- Aglen, G. S. (2008). En studie av presisjonsopplæring (Precision teaching) i multiplikasjon for fem elever på fjerde trinn i vanlig skole. *Norsk tidsskrift for Atferdsanalyse*, 35(4), 191-216.
- Bakke, J. V. (2007). Er bedre basisferdigheter i lesing, skriving og matematikk avgjørende for helse og inkludering?. (1), 14-15. <http://www.arbeidstilsynet.no/arbeidervernartikkel.html?tid=91744>
- Binder, C. (1996). Behavioral fluency: Evolution of a new paradigm. *The Behavior Analyst*(19), 163-197.
- Binder, C. (2003). Doesn't Everybody Need Fluency?
- Binder, C. (2010). Building Fluent Performance: Measuring Response Rate and Multiplying Response Opportunities. *Behavior Analyst Today*, 11(4), 214-225.
- Bratsberg, B., Hægeland, T., & Raam, O. (2006). *Lese- og tallforståelse, utdanning og arbeidsmarkedssuksess*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Cohen, J. (2011). Building Fluency through the Repeated Reading Method. *English Teaching Forum*, 3, 20-27.
- Ehri, L., C., & Wilce, L., S. (1983). Development of word identification, speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 3-18.
- Ekran, O., J, Løkke, J., A, & Løkke, G., E, H. (2010). Presisjonsopplæring og økt lesehastighet hos elever med store konsentrasjonsvansker. *Norsk tidsskrift for Atferdsanalyse*, 37(2), 45-54.
- Felton, R. H., & Meyer, M. S. (1999). Repeated Reading to enhance Fluency: Old Approaches and New Directions. *Annals of Dyslexia*, 49.
- Forskningsdepartementet, U.-o. (Producer). (2003-2004). Kultur for læring. *Stortingsmelding*. [Stortingsmelding 30] Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Gabrielsen, E., Haslund, & Lagerstrøm, B. O. (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen: resultater fra "Adult literacy and life skills" (ALL)*. [Stavanger]: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E., & Lagerstrøm, B. O. (2007). Med annen bakgrunn. Lese - og regneferdigheter blant voksne innvandrere
- Lesesenteret i Stavanger (UiS)*.
- Hardardottir, E. B. (2006). Hva vet vi om effektiv leseopplæring? En gjennomgang av atferdsanalytiske metoder. *Norsk tidsskrift for Atferdsanalyse*, 33(4), 215-226.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive: begynneropplæring i norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Homan, S., P, Klesius, J., P, & Hite, C. (1993). Effects of Repeated Readings and Nonrepetitive Strategies on Students' Fluency and Comprehension. *Journal of Educational Research*, 87(2), 94-99.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 2, University of Texas, Austin, Texas, USA*(Kluwer Academic Publishers, printed in Netherlands), 127-160.
- Klinkenberg, J. (2005). *Å bedre barns leseflyt : 27 varianter av repetert lesing*. [Oslo]: Aschehoug.
- Kunnskapdepartementet. (2012). Livslang læring. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter, Ungdomstrinnet (Stortingsmelding 22). from <http://www.regjeringen.no> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Kunnskapsdepartementet, & Samfunnsanalyse, P. (2012). Evaluering av Program for basiskompetanse i arbeidslivet (Rapport). Retrieved 27.09.2012, from Evaluering av Program

- for basiskompetanse i arbeidslivet. Proba-rapport 2012–08. Proba samfunnsanalyse. (PDF, 4,3 MB)  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2012/evaluering-program-for-basiskompetanse.html?id=700143](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2012/evaluering-program-for-basiskompetanse.html?id=700143)
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LaBerge, D., & Samuels, J. S. (1974). Toward Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lagerstrøm, B. O. (Producer). (2003). Nordmenn flest forstår det de leser. *Adult Literacy and Life skills survey (ALL) 2003*. Retrieved from <http://www.ssb.no/ssp/utg/200505/04/>
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Melberg, H. O. (2002). Hvor gode er evidensene for evidensbasert metode? Randomiserte forsøk og observasjonsstudier. *Nordisk Alkohol & og Narkotikatidsskrift.*, 19, 59-64.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Rasinski, T. V. (2001). Effects of Repeated Reading and Listening- While- Reading on Reading Fluency. *Journal of Educational Research, Kent State University*, 147-150.
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L. Z., & Lems, K. (2012). *Fluency instruction : research-based best practices*. New York: The Guilford Press.
- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). Effect of Repeated Reading on Student. Fluency: Does Practice Always Make Perfect? *International Journal of Human and Sosial Sciences*, 4:1, 54-59.
- Samuels, J. S. (1979). The Method of repeated Readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J., & LaBerge, D. (1977). *Basic processes in reading: perception and comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Schreiber, P. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.
- Sindelar, P. T., Monda, L. E., & O`Shea, L. (1990). Effects of Repeated Readings on Instructional- and Mastery-Level Readers. *Educational Research*, 83(4), 220-225.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Solheim, I., & Ytrehus, S. (2005). Lese- og skriveopplæring som nytter. In AOF (Ed.), *Fafo-rapport 481* (pp. 1-84): Fafo.
- Stangeland, T. K., & Forsth, L.-R. (2001). *Hurtiglesing, superlesing fotolesing*. Aquarius Forlag AS.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gain as a result of Repeated Reading - A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education* <http://rse.sagepub.com/>, 25(4), 252-261.
- Tøssebro, A.-G. (2007). En Innføring i Presisjonsopplæring (Precision teaching) Bakgrunn, verdigrunnlag og metode. *Norsk tidsskrift for Atferdsanalyse*, 34(4), 177-199.
- Utdanningsdirektoratet (Producer). (2008/2011). Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!". Retrieved from [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/GRFL\\_sluttrapport.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/GRFL_sluttrapport.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet, & VOX. (2006). Background report Norway: What works in innovation in education. Improving education for adults with basic skills needs through formative assessment. (22.03.06 ed., pp. 1-27). [www.udir.no](http://www.udir.no): Utdanningsdirektoratet.

<b>Mål</b>	Øke leseflyt og forståelse
<b>Metode</b>	Repetisjon inntil fastsatt flyt-, nøyaktighets- og forståelsesnivå er oppnådd Høytlesing Par-lesing Veileder-lesing Lyttetil-lesing Bruk av pedagogisk programvare (IKT) Tekst/materiell tilpasses den enkelte elevs nivå.
<b>Sentrale begrep</b>	Flyt, dekoding, forståelse og oppmerksomhet. Nøyaktighet, hurtighet og automatikk Automatisering v/repetisjon Automatisk dekoding øker forståelsen
<b>Utdyping/Resultater</b>	Viser til gode resultater i forhold til utviklingshemmede og vanlig normalt utviklede barn og voksne. Flyteffekt økte med 30 % ved 3.gangs lesing kontra 2. gangs lesing.

*Figur 1.* En skjematisk oversikt over Repetert lesing



Studie	Forskningsspørsmål	Utvalg	Metode	Funn
<b>Therrien:</b> Fluency and Comprehension Gain as a result of Repeated Reading - A Meta-Analysis. Remedial and Special Education <a href="http://rse.sagepub.com/">http://rse.sagepub.com/</a> , 25(4), 252-261.	Bedre flyt og forståelse som et resultat av Repetert lesing? 1. Er Repetert lesing effektivt for å øke flyt og forståelse? 2. Hvilke komponenter i Repetert lesing intervensjonen er kritiske i forhold til suksess med programmet? 3. Har elever med nedsatt kognitive evner nytte av Repetert lesing?	Antall: Alder: 5 til 18 år Elever med og uten lærevansker.	Pretest-posttest	Resultatene fra de ulike studiene viser at: Repetert lesing øker flyt og forståelse både for elever med og uten lærevansker.
<b>Sindelar Monda O Shea:</b> “Effects of Repeated Readings on Instructional- and Mastery-Level Readers”	Har Repetert lesing effekt på lese-ferdighetene på disse gruppene?	Antall: 50 elever. 3.klassenivå. Alder: 8-9 år Gruppe 1: 25 elever – med lærevansker, 25 elever som ikke har lærevansker.	Pretest-posttest.	Begge kategoriene lesere i utvalget hadde nytte av Repetert lesing. Leseferdigheten økte signifikant etter 3 repetisjoner, og fra 3-4 repetisjoner.
<b>Rasinski:</b> “Effects of Repeated Reading and Listening-While-Reading on Reading Fluency”	Bedre leseflyt med – Repetert lesing og lytte mens du leser.	Antall: 20 elever. 3.klassinger, Alder: 8-9 år.	Pretest-posttest	Begge metodene viste en signifikant økning både for lesehastighet og lese-nøyaktighet. Begge metodene øker flyt og bedrer generell leseferdighet.
<b>Roundy og Roundy:</b> “The Effect of Repeated Reading on Student, Fluency: Does Practice Always Make Perfect?”	Hvilken effekt har Repetert lesing på elever i 7.klasse med ulik intellektuell, akademisk og sosio-økonomisk og kulturell bakgrunn	110 middelskole elever, 7 klasse. 11-12 år 44% Hvite, 26% Latinamerikanske, 24% Afrikanske, 3% Asiatiske. 55% av elevene ble betegnet som økonomisk vanskelig-stilte.	Pretest-posttest	Repetert lesing-førte til signifikant forbedring av leseflyt og positiv innstilling til lesing blant elevene som deltok i studien.

Figur 2. En skjematisk oversikt over en metaanalyse og tre studier.

**Masteroppgave, Læring i komplekse systemer**

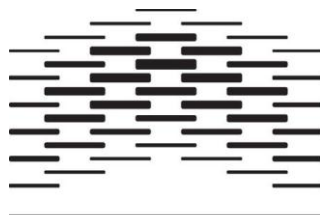
**Vår 2013**

**Repetert lesing som metode for å forbedre leseflyt for voksne innvandrere**

**En studie**

**Elisabeth Elle Eikeri**

**Avdeling for atferdsvitenskap**



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

### **Abstract**

Repetert lesing som metode for å forbedre leseflyt for voksne innvandrere.

Studien prøver ut og evaluerer effekten av Repetert lesing på flyt og lesehastighet på norskkurs for minoritetsspråklige voksne som arbeider i barnehage. Studien er en pre-posttest-design. Deltakerne ble testet med ordkjedetesten på kursets første dag og siste kursdag. Vurderingene av effekt av Repetert lesing ble basert på kvantitative data hvor leseferdighet ble definert ved antall riktige ord på ordkjedetesten.

Kursenes varighet er inntil 15 uker, dette kurset var på 6 uker og leseperioden var 4 uker. Leseperioden ble gjennomført i perioden oktober til desember 2012. Kurset ble avholdt en gang per uke og deltakerne måtte selv trene i dagene mellom hver kursdag. Deltakerne på kurset var kvinner i alderen 30-58 med en botid i Norge fra 5 og 27 år. To av deltakerne var analfabeter, ellers var utdanningsnivået fra 5 år i grunnskole i hjemlandet til en av deltakerne som hadde mastergradsnivå. Alle deltakerne hadde svake norskkunnskaper både skriftlig og muntlig. Uavhengig av lesenivå, både gode og dårlige leser profiterer på metoden. Alle deltakerne forbedret sitt resultat på en fire ukers leseperiode. Ved systematisk lesetrening over 4 uker kan man se at enkelte av deltakerne løfter seg inntil fire klassetrinn, i følge resultatene på ordkjedetesten. Repetert lesing i undervisningen kan se ut til å være en betydningsfull faktor for gode resultater på ordkjedetesten.

Nøkkelord: Repetert lesing, leseflyt, lesehastighet, pre-posttest design

Kravene til lese- og skriveferdigheter er vesentlig endret de siste 20-30 årene. I dagens samfunn er det viktig å ha tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter i tillegg til digital kompetanse for å få innpass på arbeidsmarkedet. Å kunne gi og motta skriftlige beskjeder er en nødvendig del av det å kunne utføre et arbeid.

Jeg har prøvd ut og evaluert metoden Repetert lesing på 3 kurs med voksne fremmedspråklige deltakere. Kursene er finansiert av kommunale midler for å styrke norskkunnskapene hos ansatte i kommunale barnehager. Pengene formidles via den enkelte bydel.

Bydelsadministrasjonen er oppdragsgiver. På kursene vektlegges fire ferdigheter; lytte, snakke, lese og skrive. Kursene er laget for voksne fremmedspråklige ansatte i barnehage. Disse ansatte kan så dårlig norsk at de ikke kan ta aktivt del i barnas språkutvikling.

Regjeringens satsing på full barnehagedekning innebærer blant annet en satsing på språkstimulering og flerkulturelt arbeid (Kunnskapdepartementet, 2007). Da er det viktig at de som arbeider i barnehagen kan språket godt nok, slik at ønsket språkstimulering skjer. Språk er avgjørende for læring, sosiale relasjoner og vennskap. På lengre sikt er språkutviklingen avgjørende for å kunne være en deltaker i et moderne demokrati og i et kunnskaps- og utdanningssamfunn. Språkutviklingen er både muntlig og skriftlig – vi snakker og lytter, vi leser og skriver. Den grunnleggende utviklingen skjer i barnehagealderen (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009).

Bydelen engasjerer et voksenopplæringscenter for å styrke de ansattes norskerferdigheter knyttet til arbeid. Kursets varighet bestemmes av hvor mye penger som er bevilget og hvor mange denne opplæringen er aktuell for. Det betyr at mange deltakere gir færre timer per deltaker. Den vanlige kurslengden er 60 eller 120 undervisningstimer. Kurset er organisert slik at den ansatte får 90 minutter av hver kursøkt dekket av arbeidsgiver og bidrar selv med 90 minutter av sin egen tid. Hver kursøkt er på tre klokketimer.

I følge VOX (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk) (Utdanningsdirektoratet & VOX, 2006) har svake lese- og skriveferdigheter en direkte sammenheng med uførepensjon, og sammenhengen er sterkere ved høyere alder, særlig for gruppen over 50 år. Omtrent 60 % av de uføretrygdene i Norge har vansker med å mestre lese- og regnekravene i dagens samfunn. Dette øker de sosiale og økonomiske forskjellene (Utdanningsdirektoratet & VOX, 2006).

Jeg har testet Repetert lesing på tre lese- og skrivekurs for fremmedspråklige barnehageansatte i arbeidsnorsk. De fleste er norske statsborgere og har opp til 30 års botid i Norge. Likevel leser, skriver og snakker de så dårlig norsk at arbeidsgiver må prioritere å

bruke arbeidstid til å forbedre norskkunnskapene. Mange av deltakerne har gått på norskkurs før, men med dårlig utbytte. Utgangspunktet er et 60 timers kurs med en kursdag i uken. Tilbakemeldingene fra deltakerne er gode, men vi ser at en kursdag i uken er lite for å få fullt utbytte av kurset. For maksimalt utbytte av kurset, hadde de ideelle rammene vært et intensivkurs 2 timer per dag tre dager i uken. Dette for å få en tettere oppfølging og trening av den enkelte. Dette er avhengig av bevilgninger og arbeidsgivers mulighet til å bruke arbeidstid til kurs. Enkelte barnehager står i fare for å måtte stenge deler av barnehagen på grunn av liten bemanning i kurstiden. Enkelte dager kommer ikke deltakerne fordi de måtte arbeide.

Mange studier, Rasinski, Roundy & Roundy, Sindelar, Monda & O`Shea (Rasinski, 2001; Roundy & Roundy, 2009; Sindelar, Monda, & O`Shea, 1990; Therrien, 2004) er gjort med Repetert lesing for grunnskolebarn og få studier er gjort med voksne. Studiene viser til gode resultater. I tillegg til at metoden gir gode resultater er den billig, og forstyrrer ikke annen drift.

Jeg har fått tillatelse av rektor til å prøve ut metoden på norskkursene, se vedlegg. All informasjon i studien er anonymisert, og informasjonen behandles konfidensielt.

### **Begrepsavklaring**

**Voksne elever:** Uttrykket "voksne elever" omfatter minst to helt ulike kategorier av elever. På den ene side er det voksne elever som mangler formell utdanning på ulike nivåer. I denne gruppen retter utdanningen seg hovedsakelig mot "å fylle hullene" i sin tidligere grunnutdanning. Den andre gruppen består av voksne som tar videreutdanning utover sitt nåværende utdanningsnivå (Utdanningsdirektoratet & VOX, 2006).

**Deltaker:** begrepet vil bli brukt videre om den voksne kursdeltaker.

**Analfabet:** En person som ikke kan lese eller skrive med forståelse på noe språk (UNESCO) (Kunnskapsdepartementet, 1995).

**Fremmedspråk:** Språk som brukes utenfor det landet der en bor. Fremmedspråk læres primært gjennom undervisning med et bestemt formål for øye, for eksempel utdanning eller yrke (Kunnskapsdepartementet, 1995).

**Tospråklig:** En definisjon ut fra Kunnskapsdepartementets melding " Opplæring i et flerkulturelt Norge" (Kunnskapsdepartementet, 1995), beskriver opplæring slik: Når man skal

definere tospråklighet, er det vanlig å skille mellom to hovedtyper ut fra hva som er hovedinteressen hos den som definerer. Det første er i hvilken grad individet behersker språket. Det andre er individets holdning. Hvis individet oppfatter seg som tospråklig eller av andre blir akseptert som tospråklig så blir personen på bakgrunn av dette per definisjon tospråklig. Den tredje definisjonen er den utvalget foreslår blir benyttet: Funksjonell tospråklighet er ferdigheter i å forstå, snakke, lese og skrive på to språk og leve i to kulturer (Kunnskapsdepartementet, 1995).

**Tospråklig minoritetselev/ Fremmedspråklig:** – I dagligtale blir ofte begrepet fremmedspråklig brukt. Definisjon fra Kunnskapsdepartementet sin melding “Opplæring i et flerkulturelt Norge” (Kunnskapsdepartementet, 1995) er en fremmedspråklig elev (tospråklig minoritetselev) en elev som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Utvalget foreslår at denne forståelsen av begrepet opprettholdes med justeringer i forhold til EØS-avtalen. Utvalget foreslår følgende definisjon på tospråklig minoritetselev: En tospråklig minoritetselev er en elev som kommer fra en språklig minoritet i Norge med annet morsmål enn norsk eller samisk og som har norsk som sitt andrespråk. Ut fra dette bør begrepet tospråklig minoritetsdeltaker benyttes

**Læringsstrategier:** Det er framgangsmåter som elevene bruker for å organisere sin egen læring. Det innebærer å kunne reflektere over og bruke ny kunnskap i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2012).

**Lesestrategi:** – “er en helhetlig plan og framgangsmåte for å lese på en god og effektiv måte. En god lesestrategi vil bidra til at du oppfatter, forstår og husker mer av det du leser. Innholdet i lesestrategien bestemmes av hvilken tekst du leser, hensikt og mål med lesingen” (Stangland & Forsth, 2001, s.25).

**Kvantitativ metode** Den kvantitative metoden er basert på talldata, beskrivelsen av virkeligheten i tall og tabeller (Ringdal, 2013). Tallmaterialet som er store representative utvalg er karakteristisk for den kvantitative metoden. I dette tilfellet brukes kvantitativ metode selv om utvalget ikke kan karakteriseres som stort. Leseferdighet blir registrert som antall riktige ord på ordkjedetesten (Logos, 2012).

Deltakerne skal lese en tekst som er tilpasset deres lesenivå. Leseperioden går over fire uker med bytte av tekst underveis, avhengig av den enkeltes fremgang. Antall ord lest på tre minutter registreres. Første og tredje registrering tas med. Ordkjedetesten, som er

måleredskapet, foretas i starten av kurset og på slutten, en pre-posttest. Resultatene legges inn i Excel og visualiseres via grafer.

### Metode

**Deltakere;** Totalt 29 kvinnelige fremmedspråklige barnehageansatte i alderen 30 til 60 år med botid i Norge på 5 til 30 år.

For å få bakgrunnsinformasjon blir følgende fire spørsmål stilt:

1. Alder?
2. Hvilket land kommer du fra?
3. Antall skolegang fra hjemlandet?
4. Hvor mange år har du bodd i Norge?

**Setting;** Høytlesingen ble gjennomført på kurset i barnehagen. Hver enkelt ble tatt ut av gruppa og leste høyt for lærer. Lærer gjennomførte samme prosedyre de fire påfølgende ukene.

**Materiell;** Stoppeklokke og lesetekster tilpasset deltakerens lesenivå.

All undervisning tok utgangspunkt i deltakerens bakgrunnskunnskaper. Konkret i denne situasjonen vil det si at det ble samlet inn ord som de bruker og har bruk for i arbeidet sitt. Ut fra den ordbasen ble tekstene som skulle brukes i studien med Repetert lesing laget.

Dette blir gjort for å øve spesielt på høyfrekvente barnehage relaterte ord. En vanlig arbeidsmåte for å bygge opp ortografisk avkoding og flyt hos barn og voksne med lesevansker (Klinkenberg, 2005). Vanskelighetsgraden på tekstene blir bedømt ut fra objektive kriterier med Liks i DrillPro (Fagbokforlaget, 2011). DrillPro er et nettbasert program som hovedsakelig blir brukt i lese- og skrivetrening. Programmet fokuserer på typiske problemområder i norsk og kan også brukes i engelsk. I DrillPro er det et verktøy som heter Liks. Der kan man legge inn tekst. Liks angir tekstens vanskegrad ut i fra ordenes lengde og hvor mange ord det er i hver setning (Fagbokforlaget, 2011).

Følgende tekster er utarbeidet og brukt. Vanskegraden er testet i Liks (DrillPro):

Jeg jobber i barnehage. Antall ord 587, vanskelighetsgrad: Meget lett, Liks: 18, se vedlegg B.

Jeg arbeider i en barnehage Antall ord: 598, vanskelighetsgrad: Lett, Liks: 29, se vedlegg C.  
De som arbeider. Antall ord: 643, vanskelighetsgrad: Lett/middels, Liks: 33, se vedlegg D.

**Gjennomføring;** Kursperioden var 15 uker og selve leseperioden var 4 uker og foregikk i perioden oktober til desember 2012.

Alle deltakerne startet med å lese tekst tilpasset sitt lesenivå. Hver deltaker leste høyt alene med lærer i et annet rom. Lesetiden var 3 minutter uten avbrytelser eller korreksjoner ved gjennomlesing, og antall leste ord ble registrert. Etter lesing fikk deltakerne hjelp til å bedre uttalen av vokaler, konsonanter og kombinasjoner av disse. Videre fikk de råd om å dele ordene inn i stavelser og oversette ord til sitt morsmål.

De fikk i lekse å bruke 3 minutter hver dag til å lese teksten høyt for seg selv hjemme og registrere antall leste ord. Antall ord var indikert på høyre side i teksten, slik at det ble lett for deltakeren selv å registrere hvor mange ord som var lest. Påfølgende uke ble teksten lest høyt for lærer. Kun lærers registreringer av antall ord ble tatt med. Resultater fra første og tredje registrering ble tatt med i denne oversikten.

### **Resultater**

**Gruppe 1:** Gruppen hadde de svakeste resultatene på ordkjedetesten. Det var 11 deltakere. Alder fra 40 til 50 år. Botid i Norge var fra 11 til 29 år. 6 av deltakere var fra Asia, 3 fra Europa og 1 fra Sør Amerika. De oppgir at de hadde gått fra 5 til 10 år på skole i hjemlandet.

Alle deltakerne i denne gruppa startet med å lese teksten "Jeg jobber i barnehage". Dette er en tekst som ut fra Liks i DrillPro blir betegnet som meget lett (Liks 18).

Samme prosedyre ble brukt på alle gruppene.

Alle deltakerne hadde en økning på antall leste ord. Økning var fra 18 %, deltaker fem, til deltaker tre som hadde en økning på 97 %.

-----  
Sett inn Figur 1  
-----



Resultatene fra 3 av deltakerne i denne gruppen var slik:

*Deltaker 1:* Hun hadde den lavest økningen. På første registrering leste hun 206 ord på tre minutter av lett tekst og økte til 244 på tredje registrering, en økning på 18 %. Hun kom fra Irak, er 43 år og oppga at hun hadde gått 15 år på skole i hjemlandet. Botid i Norge var 15 år. På ordkjedetesten skåret hun 8 riktige og 7 feil på pretest, og på posttest skåret hun 12 riktige og 6 feil. Det ble registrert en økning, men hun befant seg fortsatt på et lavt nivå. Hun ble registrert på 3.klassetrinn på begge testene med ordkjedetesten. Det er det laveste nivået i (Stangeland & Forsth, 2001)*Deltaker 2:* Deltaker var fra Spania, alder 51 år. Hun hadde bodd i Norge 29 år og oppga at hun hadde 12 års skolegang. Hun leste 217 ord på første gjennomlesing av meget lett tekst “Jeg jobber i barnehage” og økte til 337 ord ved 3.registrering. Hun hadde en økning i antall leste ord på 55 % på tre registreringer. I tillegg til at antall ord økte, var lese kvaliteten hevet. Hun fikk en ny tekst som ble fastslått vanskeligere i Liks. Ved første gangs gjennomlesing av denne teksten, leste hun flere ord sammenlignet med første tekst. På ordkjedetesten hadde hun 13 riktige ord og ingen feil ved første gangs test og ved siste test hadde hun 35 riktige og 0 feil. I følge ordkjedetesten har hun på en 6 ukers periode økt fra norsk nivået tre klassetrinn fra 3. klassetrinn til 6. klassetrinn.

*Deltaker 4:* Den deltakeren som leste færrest antall ord på første registrering, hadde den største økningen på 97 %. Deltakeren var 50 år og kom fra Irak. Hun oppga at hun har gått 6 år på skole i hjemlandet. Botid i Norge var 17 år. Hun leste 124 ord på tre minutter på 1.registrering, noe som er meget lavt. På 3.registrering leste hun 215 ord. I følge Stangeland & Forsth (Stangeland & Forsth, 2001) karakteriseres lese hastigheten som lav dersom man leser mindre enn 100 ord per minutt. Hun hadde fortsatt lav lese hastighet, men på tre uker økte hennes lese hastighet med 97 %.

-----  
Sett inn Tabell 1  
-----

**Gruppe 2:** Ut fra resultatene i ordkjedetesten var norsknivået noe høyere enn i gruppe 1. I utgangspunktet var det 10 deltakere i denne gruppa, men 3 av deltakerne hadde for lavt oppmøte. Leseresultatene fra disse 3 var dermed ikke fullstendige og ble derfor ikke tatt med. De 7 deltakerne som deltok var i alderen mellom 34 og 54 år. Botid i Norge var fra 12 til 25 år. Seks av deltakere var fra Asia og en fra Europa. De oppga at de hadde mellom 10 og 15 års skolegang fra hjemlandet.

Tre av deltakerne i denne gruppa startet med å lese teksten “Jeg arbeider i en barnehage”. Dette er en tekst som ut fra Liks i DrillPro, blir betegnet som lett (Liks 29) (Fagbokforlaget, 2011). De resterende startet med teksten “De som arbeider”, en tekst som betegnes med vanskegrad lett/middels (Liks 33).

Hver deltaker leste med veileder i 3 minutter og antall ord ble notert ned, samme prosedyre som beskrevet for gruppe 1.

Alle deltakerne hadde en økning på antall leste ord fra 14 % til 88 % på disse 4 ukene.

-----  
Sett inn Figur 2  
-----

Resultatene fra 2 av deltakerne i denne gruppen var slik:

*Deltaker 3:* Hun oppnådde en økning på 14 %. Dette var laveste økning på gruppe 3. Hun var 41 år, opprinnelig fra Sri-Lanka og oppga at hun har 13 års skolegang. Botid i Norge var 12 år. Hun leste 278 ord på første gjennomlesing av lett/middels tekst “De som arbeider” og økte til 318 på tredje gjennomlesing med veileder. På ordkjedetesten skåret hun på pretest 45 riktig og 1 feil og på posttest 49 riktige og 1 feil. Det tilsvarte en økning på ett klasstrinn, fra 8. til 9. klasstrinn.

*Deltaker 4:* Hun hadde en økning på 88 %. Dette var høyeste økning på denne gruppen. Hun var opprinnelig fra Sri-Lanka og var 48 år. Deltakeren hadde bodd i Norge i 19 år og oppga at hun hadde 15 års skolegang fra hjemlandet. Hun leste 217 ord på første gjennomlesing av lett/middels tekst “De som arbeider” og økte til 408 på tredje gjennomlesing med veileder. På ordkjedetesten økte resultatene fra 26 riktige og 2 feil til 43 riktige og 1 feil. Disse resultatene tilsvarte en økning på fire klasstrinn, fra 5. til 9.klasstrinn.

---

Sett inn Tabell 2

---

**Gruppe 3:** Dette var den gruppen som ble testet (ordkjedetest) til å være den med best norsknivå. 9 deltakere som var i alderen mellom 34 og 54 år. Botid i Norge var fra 10 til 25 år. Fire av deltakere var fra Asia, to Russere, en Afrikaner, en fra Europa og en fra Sør Amerika.

Fire av deltakerne i denne gruppa startet med å lese teksten “Jeg jobber i barnehage”. Dette var en tekst som ut fra Liks i DrillPro, ble betegnet som meget lett (Liks 18) (Fagbokforlaget, 2011). De siste fem deltakerne startet med teksten “De som arbeider i en barnehage”, en tekst som ble betegnet med vanskelighetsgrad lett/middels (Liks 33).

Alle deltakerne hadde en økning i antall leste ord fra 13 % til 85 % fra 1. til 3. registrering.

---

Sett inn Figur 3

---

Et utvalg av resultater, deltaker 8 som hadde en økning på 16 %, deltaker 9 som hadde 38 % økning og deltaker 7 som hadde økning på 61 %.

*Deltaker 8:* Hun hadde en økning på 16 % på antall leste ord, men hun viste en tilbakegang på ordkjedetesten. På ordkjedetesten skåret hun 31 riktige og 6 feil på pretest, og på posttest var det 31 riktige og 8 feil. Resultatene ble i den grafiske fremstillingen slått sammen antall riktige minus antall feil og dermed kunne det registreres en tilbakegang på denne deltakeren fordi hun hadde flere feil på posttest. Det innebar ingen endring i nivåplasseringen. Det tilsvarer 6. klassenivå. Hun var opprinnelig fra Cuba. Hun snakket fort og utydelig, hun var vanskelig å forstå. På lesing hadde hun 272 ord på 1. registrering og 315 ord på 3. registrering dette tilsvarte en økning på 16 %. Hun hadde et stort fravær etter at leseregistreringen var ferdig, på grunn av sykdom.

*Deltaker 9:* Hun hadde en prosentvis økning med 38 %. Hun var russisk, utdannet lærer, 51 år, norsk gift og begge svigerforeldre var journalister. Deltakeren tok norsk på videregående skoles nivå. Hun skåret på videregående skoles nivå på ordkjedetesten før Repetert lesing. Hun hadde gode lærings- og lesestrategier og levde i et norskspråklig miljø hele døgnet. Ved første gangs lesing av tekst leste hun 349 ord på tre minutter. Etter å ha arbeidet med teksten hjemme, leste hun 477 ord på 3.registrering. På ordkjedetesten skåret hun 55 riktige 2 feil på pretest, og 60 rette og 0 feil på posttest. Ut fra resultatene på både pre- og posttest på ordkjedetesten var hun på videregående skoles nivå.

*Deltaker 7:* Hun hadde en prosentvis økning på 61 %. Hun var fra Somalia, alder - 51 år, hadde bodd i Norge i 29 år, oppga 12 års skolegang. Hun leste 217 ord på første gjennomlesing av meget lett tekst “jeg jobber i barnehage” og økte til 349 på fjerde gjennomlesing med veileder. På ordkjedetesten hadde hun 20 riktige ord og 4 feil ved første gangs test og på siste test hadde hun 33 riktige og 6 feil. I følge ordkjedetesten hadde hun på en 6 ukers periode økt to klassetrinn fra norsknivå på 4. klassetrinn til 6.klassetrinn.

-----  
Sett inn Tabell 3  
-----

### **Validitet og relabilitet**

**Validitet** kommer fra det engelske ordet “validity” som betyr gyldighet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Har det som måles gyldighet for det som skal undersøkes? Måles det som jeg faktisk vil måle (Ringdal, 2013)? Det som måles er antall ord lest på 3 minutter fra samme tekst og resultatene nedtegnes. Studien er gjort på korte kurs på opptil 6 -8 uker. Det innebærer begrenset tid og det er vanskelig å si noe om langtidsvirkningene av Repetert lesing. Resultatene viser at Repetert lesing har en positiv effekt på leseflyt, på ordinnlæring og forståelse av innhold i tekst. Jeg mener at testperioden har relevans i forhold til problemstillingen, da man kan si at samtlige deltakere som deltok i leseprosjektet hadde en positiv økning i antall leste ord og også antall riktige leste.

Det er brukt en forskningsdesign som ikke gir god eksperimentell kontroll. Det betyr at mulighetene for å trekke sikre slutninger av årsakssammenhenger svekkes. Jo større kontroll over eksperimentet, jo bedre blir den indre kvaliteten. Men dette har også en innvirkning på

realismen på eksperimentet. Dette er et felteksperiment. Kontrollen er normalt langt bedre i et laboratorieeksperiment enn i et felteksperiment (Ringdal, 2013). De viktigste feilkildene i følge Ringdal, som kan true indre validitet er: seleksjon, frafall, historie, modning og instrumenteffekter.

*Seleksjon/utvalg;* Hun nevner spesielt utfordringen hvis eksperiment og kontrollgruppen er valgt ut på ulike måter. I dette eksperimentet er det ikke en kontrollgruppe, noe som i seg selv er en svakhet, men det er vanskelig å etablere. *Frafall;* tap av respondenter eller manglende målinger spesielt i eksperimenter som går over tid, kan føre til skjeve utslag. Det som er viktig i en frafallsanalyse er å se på om det for eksempel er spesielle grupper som faller ut, eller om det er tilfeldig. I min studie er det tre deltakere med høyt fravær i gruppe to. Konsekvensen er at leseresultatene er ufullstendige for disse tre deltakerne slik at de ikke kan tas med. For gruppe to utgjør det cirka en tredjedel av respondentene. Hadde dette vært det totale antall respondenter, ville det vært problematisk. I gruppe en og to er oppmøtet og registreringene stabile, slik at representativiteten totalt sett, blir opprettholdt. Det systematiske frafallet i en eksperiment- og kontrollgruppe kan i verste fall ødelegge eksperimentet fordi det skaper forskjeller gruppene i mellom. *Historie;* dersom hendelser samvarierer med uavhengig variabel i eksperimentperioden, kan disse være alternative forklaringer på en observert eksperimentell effekt. *Modning;* dette er en prosess som kan endre deltakernes atferd. Faktorer som kan gi utslag er for eksempel tretthet og kjedsomhet. Repetert lesing kan oppleves som kjedelig fordi det er mye terping, og tekstene blir lest så mange ganger. For å motvirke dette, er det i denne undersøkelsen laget flere ulike tekster med utgangspunkt i de samme ordene som deltakerne har bruk for. *Instrumenteffekt (kontrolleffekt);* I dette ligger det at deltakeren selv påvirker deltakelsen i eksperimentet som påvirker en variabel, som igjen påvirker en annen. Denne effekten omfatter placeboeffekten i medisinske eksperimenter. Egenskaper ved målingen kan blandes sammen med behandlingseffekten, for eksempel i en gjentatt spørreundersøkelse kan man huske hva man svarte sist.

Utfordringen er at manglende kontroll kan undergrave den indre validiteten, slik at direkte årsakssammenhenger blir vanskelige å påvise. Designen som er brukt her, betegnes som kvasi-eksperimentell. Begrunnelsen er at det er fravær av kontrollgruppe, og ikke bruk av randomisering (Ringdal, 2013). “Randomisering vil si å fordele forsøkspersonene tilfeldig på eksperiment- og kontrollgruppe” (Ringdal, 2013,s. 129). Gruppene blir delt inn etter resultater på ordkjedetesten for å få et mest mulig likt norsknivå på deltakerne. Dette ble gjort av hensyn til undervisningssituasjonen, for å kunne tilrettelegge for den enkelte på best mulig måte.

Gruppene ble dermed ikke like. Deltakernes bakgrunn er svært ulik, de kommer fra ulike verdensdeler, har ulik skolegang og varierende botid i Norge. Det som er felles for dem alle var at de er kvinner, arbeider i barnehage og at de har dårlige norskkunnskaper.

Trussel mot indre validitet, årsaksproblemet, innebærer at resultatet kan være påvirket av flere ulike variabler. Dermed kan det foreligge flere ulike forklaringer uten at disse uten videre kan avvises. For å forbedre dette, har jeg lagt inn en måling før registrering av antall leste ord, en pretest-posttest-design, hvor jeg har foretatt målinger både før og etter lesetreningen med ordkjedetesten (Ringdal, 2013). I Therrien (Therrien, 2004) sin metaanalyse, peker han på noen faktorer som det er vanskelig å si noe om. For det første, i følge Therrien, er det vanskelig å si om Repetert lesing har ulik effekt for deltakere med ulikt lesenivå. Samtlige deltakere har fremgang uavhengig av lesenivå. For det andre er det vanskelig å avgjøre viktigheten av å inkludere en kartlegging eller en forståelseskomponent i Repetert lesing-intervensjonen. For det tredje; Hvis intensjonen er å øke leseflyt og forståelse, viser også tidligere studier at det er viktig at eleven får beskjed om å ha fokus på dette når teksten blir lest (Therrien, 2004). Studier viser at for å forbedre flyt og forståelse bør teksten leses høyt for veileder, korrigerer på ordfeil må gis og forutbestemte utførelseskriterier nås.

I min studie blir antall leste ord registrert, det blir ikke gjort korrigeringer underveis i lesingen. Norsknivået og lesenivået hos deltakerne er så svakt at hvis man skulle korrigere underveis må man korrigere nesten hvert ord. Korrigerer og veiledning blir gjort etter lesing for at uttalen skulle bli bedre ved neste gjennomlesing. Ved andre og tredje gangs lesing blir det registrert flere leste ord. I tillegg til lesing blir ordkjedetesten (pre-posttest) brukt for å se om antall riktige ord ble forbedret etter Repetert lesing-intervensjonen.

**Reliabilitet** betyr pålitelighet. I hovedsak angår dette spørsmål om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultater (Ringdal, 2013). Det omfatter blant annet nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvordan data samles inn og hvordan data blir bearbeidet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). I følge Ringdal benyttes ulike måter for å vurdere reliabiliteten (Ringdal, 2013). Den første er allmenn kildekritikk som innebærer; nøyaktighet i dataregistreringen, søking etter feil og retting av disse. En annen generell måte er test-retest-teknikken. I undersøkelsen har jeg brukt ordkjedetesten som test-retest (pre-posttest).

Test-retest reliabiliteten er en korrelasjon mellom målingene av samme variabel på to tidspunkt med kort mellomrom (Ringdal, 2013). Ordkjedetesten ble foretatt ved kursets start

og ved kursets slutt. Den indikerte antall ord lest riktig og feil. Samme test ble utført etter 6 uker.

Siden alle tekstene hadde som formål å øve på ord og begreper som de trengte i arbeidssituasjonen, måtte man lage disse. Liks i DrillPro ble brukt for å fastsette vanskelighetsgrad. Alle tekstene ble vurdert. Lesetid på tre minutter ble avtalt på forhånd. Antall ord lest på antall minutter ble nedtegnet. Korreksjon av feilleste ord ble ikke gjort underveis i lesingen.

*Begrensninger:* For det første er lesingens varighet 3 uker. Dette gjør det vanskelig å trekke konklusjoner om korttids- og langtidseffekter av Repetert lesing på leseflyt. Kursets varighet er på 6 uker. Det betyr at posttest på ordkjedetesten blir gjort etter 6 uker. For det andre, studien blir gjennomført uten en kontrollgruppe. Konteksten gjør det vanskelig å etablere en kontrollgruppe. Siden læreren underviser alle elevene vil det ikke være etisk riktig å gi noen denne undervisningen og ikke andre. Uten kontrollgruppe kan det argumenteres med at målet for leseflyt ble oppnådd som følge av arbeidet i de 3 ukene, og ikke Repetert lesing spesielt.

### **Feilkilder**

I kommunikasjonsprosessen kan feil oppstå (Dalland, 2012). Deltakerne er tospråklige og det norskspråklige nivået varierer fra deltaker til deltaker. Det kan oppstå misforståelser i kommunikasjonen. Tre deltakere har stort fravær, der ble de ukentlige testresultatene mangelfulle og blir derfor ikke tatt med. Ordkjedetesten er lagd for norske elever oppvokst i Norge. Den brukes selv om den ikke er tilpasset elevgruppen fordi den oppsummerer og gir en indikator på lesenivå.

### **Diskusjon**

Alle deltakerne som er ansatte i barnehagene var ufaglærte i barnehagesammenheng

Alle deltakerne øker frekvensen på antall leste ord. Samtlige oppnår bedre flyt, flere ord er lest og uttalt riktig. De fleste deltakerne har betydelig fremgang etter 3. måling. Samtlige ser ut til å øke sin leseforståelse, samtidig som leseflyt økte.

Deltakerne er fremmedspråklige kvinner i alderen fra 30 til 60 år med en botid i Norge fra 5 år til 29 år. Utdanningsnivået er svært ulikt, fra analfabeter til deltakere som har utdanning på mastergradsnivå fra hjemlandet. Det er to deltakere som er analfabeter og en hadde mastergrad. Utdanningsnivå er oppgitt i antall år på skole fra hjemland. Det er interessant

informasjon samtidig som det ikke er mulig å sjekke om disse opplysningene stemmer. Det er heller ikke mulig å si noe om kvaliteten på den skolegangen som blir oppgitt. Grunnutdanning og utdanningssystemet generelt er svært forskjellig fra verdensdel til verdensdel og land til land. Deltakerne kommer fra Europa, Asia, Afrika og Mellom - og Sør Amerika.

Gruppeinndeling blir gjort ut fra resultatene på en norskttest, Logos ordkjedetest, som blir gjennomført skriftlig i forkant av kurset. Alle elevene blir testet med ordkjedetesten fra Logos, når kurset starter og ved kursslutt, en pre- posttest. Logos er en diagnostisk test som har basis i nyere tids leseforskning. Logos er utviklet av professor Torleiv Høien for Logometrica AS. Logos inneholder en rekke deltester som kartlegger elevens leseflyt, leseforståelse, lytteforståelse, begrepsforståelse, avkodingsferdighet og delprosesser av avkodingsstrategier. Logos inneholder tre oppgavesett: Trinn 2, trinn 3-5 og trinn 6-10+voksne (Logos, 2012). Effekten av Repetert lesing blir målt som antall riktige ord på Logos sin ordkjedetest. Leseferdighet blir da vurdert ut fra økt antall riktige ord på testen. Jeg valgte å bruke disse dataene, og sammenliknet antall riktig og feil ord som ble gjort på begynnelsen av kurset og ved kursets slutt.

Det var en utfordring å finne tekster som var enkle nok samtidig som de skulle ha et voksent innhold for å fremme voksen refleksjon. En lærer på kurset utarbeidet tekstene. Han laget sju tekster totalt. I denne studien er det brukt tre tekster. Alle tekstene ble laget og tilpasset praksissituasjonen, med ord som var nyttige i arbeidet. Tekstene ble tilpasset deltakerens lese- og norsknivå. De skulle lære ord og begreper samtidig som de trente på leseflyt og forståelse (LaBerge & Samuels, 1974).

Ordkjedetesten er ikke godt egnet for denne elevgruppen. Det er den testen som brukes fordi det ikke finnes et bedre redskap. Den er standardisert for klassetrinnene 3-10, samt videregående skole og voksne. Det tar ca. 10 minutter å gjennomføre den og den er enkel i bruk. Den er en pre-posttest design.

Gruppene er delt inn etter resultatene i ordkjedetesten og av hensyn til bemanningen på den enkelte avdeling i barnehagen. Den norskspråklige kompetansen i gruppa blir noe jevnere enn det ville blitt dersom gruppene var tilfeldig sammensatt. Det betyr likevel ikke at gruppene blir homogene med hensyn til norsknivå. Det antas at den viktigste årsaken til ulikt resultat på ordkjedetesten, er ulikt utdanningsnivå fra hjemlandet. Det å ha gått på skole før gjør at man har noen strategier for å tilegne seg læring. Det at deltakeren har erfaring med å lære å lære, gjør det lettere å tilegne seg ny kunnskap. Læringsstrategier er framgangsmåter deltakerne



bruker for å organisere sin egen læring (Utdanningsdirektoratet). Det ser ikke ut som lesenivået har en betydning for fremgang. Den deltakeren som har det laveste lesenivået oppnådde en økning i antall leste ord på 60 %. Deltaker 5 på gruppe tre, har master fra sitt hjemland. Hun ble testet ut fra ordkjedetesten til å ligge på åttende klasse nivå på pretest og på posttest lå hun på niende klasse nivå. Hun hadde en økning på 52 % på lesingen. Det ser ut til at de som trener hver dag på lesing, er de som oppnår størst økning. De som i tillegg arbeider mest med teksten hjemme økte mest. Det man kan observere er at når de trener, blir uttalen av ordene bedre og de kan gjenfortelle mer av innholdet. Vanskelighetsgrad på tekst ser ikke ut til å ha noe å si. Hver deltaker får tekst ut fra sitt lesenivå, så de hadde en økning ut fra sitt eget nivå. Jeg vil tro at det finnes en grense for hvor stor økningen kan bli for veldig gode lesere. I følge Stangeland & Forsth (Stangeland & Forsth, 2001), kan alle bli bedre lesere også de dyktige leserne. Ikke bare øker lesehastigheten ved trening, men også forståelsen øker.

Kontrollgruppe: Det har vært vanskelig, for ikke å si umulig å etablere en kontrollgruppe. I alle gruppene er det forskjellige språk, ulik livssituasjon, ulik alderssammensetning og ulikt utdanningsnivå, slik at det er vanskelig å konstruere to like grupper. Det er ikke mulig å lage homogene undervisningsgrupper og langt mindre å lage kontrollgrupper hvor det er mulig å sammenligne resultater. Med dette som bakgrunn blir det vanskelig å konstruere 2 grupper som kan sammenlignes, og brukes som kontrollgruppe. Et annet moment er at det er en positiv utvikling på alle gruppene hvor Repetert lesing er implementert, og det vil ikke være etisk riktig å utelukke en deltakergruppe når det viser seg at Repetert lesing har en veldig god effekt på leseflyt og forståelse. Det er klart at uten en kontrollgruppe kan resultatene når det gjelder effekten av Repetert lesing med hensyn til mål, flyt og forståelse, være åpen for andre hypoteser (Therrien, 2004).

Repetert lesing som metode øker antall leste ord, flyt og forståelse av innhold. Systematikken som ligger til grunn for Repetert lesing med basis i automatiseringsteorien til LaBerge og Samuels (LaBerge & Samuels, 1974), synes å ha positiv effekt på leseferdighetene. Samuels (J. S. Samuels, 1979) peker på at idrettstrenerne og musikk lærere tar en komplisert aktivitet, bryter den ned i delaktiviteter og disse delaktivitetene må så øves på, helt til de blir mestret og gjerne overtrenet til automatisering. Dette er nøyaktig det som i følge Repetert lesing skal til for å bli en god leser. Hensikten er at ordene automatiseres ved at leseren repeterer, slik at man får flyt i lesingen for så å kunne rette oppmerksomheten mot innholdet i teksten. Samuels sammenlikner leseprosessen med det som atleter og musikere må gjøre for å bli gode i sin

utøvelse og idrett. De må trene på delferdigheter til de er automatisert og deretter sette dette sammen for å trene på helhet.

Dysfunksjonell lesing kan også påvirke negativt leserens motivasjon til å lese. Derfor kan pessimismen i forhold til evnen til å lese og dårlig erfaring med oppgaver, føre til at dysfunksjonelle lesere ofte unngår å lese, noe som igjen fører til at de får mindre trening. Motsatt kan sies om gode lesere, jo mer de leser jo mer forbedres leseferdighetene. Cohen hevder i sin artikkel om bruk av Repetert lesing i engelskundervisning på universiteter, at det er en nær sammenheng mellom leseferdigheter og selvtillit (Cohen, 2011). Roundy og Roundy (Roundy & Roundy, 2009) observerer i sin studie det de karakteriserer som en dominoeffekt. De observerer at samtidig som leseflyten øker, forandrer både oppførsel, innstilling og holdninger seg i positiv retning hos studentene. Leseflyt og leseforståelsen øker og samtidig med at studentenes resultater øker, øker også prestasjonene av akademiske ferdigheter. Roundy og Roundy registrerer også at studentene uttrykker mer motivasjon og er mindre frustrerte over lesing generelt (Roundy & Roundy, 2009). Det som kan registreres på norskkursene er at motivasjonen for lesing øker. Deltakerne bruker metoden og lar seg motivere til å trene ofte og mye på lesing hjemme. Det er tydelig at de tar dette på alvor og øver mye. Det at de blir hørt en og en gjorde at de ønske å være godt forberedt slik at de kunne yte sitt beste.

OECD og Statistics Canada har i forbindelse med ALL-rapportene (Bratsberg, Hægeland, & Raaum, 2006) en diskusjon om grunnleggende lesekompetanse og svake lesere. I rapporten har de laget en nivåinndeling på totalt 5 lesenivå. De har trukket en bekymringsgrense ved lesenivå 2 av totalt 5 nivåer. Å være leser på nivå 2, vil si at leseren kun kan løse oppgaver hentet fra helt enkle tekster. Informasjonen er konkret, rett frem og lett å forstå. Det er ikke snakk om fortolkninger i særlig grad. Det er denne grensen som gir avisoverskrifter som "En tredel av Norges voksenbefolkning leser for dårlig"(Bratsberg et al., 2006). ALL-Rapporten viser videre at ikke-vestlige innvandrere oppnår klart svakere resultater enn sammenligningsgruppen av nordmenn på alle målområdene i undersøkelsen. Resultatene på leseskalaene bekrefter at to av tre med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn befinner seg på de to svakeste av fem leseferdighetsnivå, mot en av tre i sammenligningsgruppen.

Tilsvarende rapport ble lagd med bakgrunn i den internasjonale kartleggingen av basisferdigheter (Bratsberg et al., 2006). Den viser at ikke-vestlige innvandrere oppnår klart

svakere resultater enn sammenligningsgruppen av nordmenn på alle målområdene i undersøkelsen.

Med unntak av to-tre deltakere som er på videregående nivå ut fra ordkjedetesten, befinner kursdeltakerne seg ved eller under bekymringsgrensen i All-rapporten. De kan løse oppgaver ut fra enkle tekster derom disse tekstene er arbeidet med i forkant. Samtlige øvingstekster er lagd og brukt, blir ut fra Liks (DrillPro) karakterisert som meget lett, lett og lett/middels vanskelighetsgrad med stor skriftstørrelse og linjeavstand. Utfordringen for lærer var å ha oppgaver som kursdeltakerne skulle arbeide med mens den individuelle registreringen foregikk.

I følge Stangeland & Forsth (Stangeland & Forsth, 2001) ligger vanlig lesehastighet på 100–200 ord per minutt ved nærlesing, og 400–700 ved skumlesing. Det er 3 avdeltakerne som på første tekst leser 330 ord på tre minutter, det vil si 110 ord per minutt. Det betyr at de beste leserne på kurset, på videregående skoles nivå, gjennomsnittlig 100 ord i minuttet. Under 100 ord per minutt karakteriseres av Stangeland & Forsth som lavt lesenivå. Laveste registrerte antall ord på tre minutter er 152 på første registrering, det vil si 50 ord per minutt. Ut fra denne oversikten er beste registrering også lavt lesenivå, men innenfor skalaen for vanlig lesehastighet.

I følge Felton og Meyer (Felton & Meyer, 1999) er det tre hovedårsaker til manglende leseflyt: 1. Vansker med gjenkjenning av enkeltord, 2. Vansker med å forstå eller oppfatte tone, trykk og rytme i skrevet tekst og 3. Vansker med å identifisere ortografiske og semantiske forbindelser. Etter lesing får deltakerne veiledning og tips på hvordan de kan arbeide videre med teksten. De får hjelp til å bedre uttalen av vokaler, konsonanter og kombinasjoner av disse, videre råd om å dele ordene inn i stavelser og oversette ord til sitt morsmål. Jo mer deltakeren arbeidet med teksten hjemme, jo bedre ble resultatene på antall leste ord. Kvaliteten på lesingen og innholdsforståelsen blir også hevet. Nøkkelen til å bli en hurtig og god leser er å se ordene som bilder (Stangeland & Forsth, 2001). Deltakerne har ikke automatisert helt vanlige ord som for eksempel det, av, den, som. Leseferdigheter tilegnes på samme måte som andre ferdigheter, ved trening (Stangeland & Forsth, 2001). Det å kunne gjenkjenne og uttale ordbilder vil forbedre leseferdigheten. Repetert lesing gjør at deltakeren leser mange ganger på samme tekst slik at ordene gradvis blir automatisert. Med fordel kan man lage en liste med de mest høyfrekvente ordene som man kan trene på, i tillegg til tekstlesing.

Deltakerne er ikke kartlagt med hensyn til ulike problemer som kan gjøre innlæringen vanskelig. De kan ha språkvansker, generelle eller spesifikke, eller de kan ha ulike typer av lese- og skrivevansker. I tillegg til dette kan de også ha nedsatt hørsel eller synsvansker. Alle disse faktorene spiller inn på hvordan den enkelte lærer og gjør at man må vurdere tilrettelegging av undervisningssituasjonen.

Samtlige deltakere øker antall leste ord når de trener på tekstlesing. Det er også interessant å se at ved skifte til ny tekst med høyere vanskelighetsgrad er antall leste ord på første gjennomlesing høyere enn på den første teksten. Dette samsvarer med resultater LaBerge og Samuels (LaBerge & Samuels, 1974) refererer til i sitt eksperiment i Minnesota, med elever med lærevansker. For hver ny tekst blir startraten høyere, og eleven oppnår bedre resultater på færre re-lesninger. Siden hovedhensikten med Repetert lesing er å øke flyt, er det viktig å definere flyt på en slik måte at det er mulig å observere og å måle. Samuels sitt eksempel på målbare kriterier i "In Minnesota research", ble flyt delt inn i to separate komponenter nøyaktighet med ordgjenkjenning og lesehastighet (J. S. Samuels, 1979). Eksperimentet som han viser til her blir gjort med elever som har lærevansker, de er veldig svake lesere. De startet med en tekst på 50 ord, og når leseferdigheten økte, økte lengden på tekst til 200 ord innen samme tidsintervall.

Dette stemmer godt overens med de resultatene som vi så hos innvandrerkvinnene hvor enkelte nesten doblet antall ord på samme tidsintervall. Startraten på ny tekst er høyere og de oppnår bedre resultater på færre re-lesinger, slik Samuels (J. S. Samuels, 1979) refererer til i sitt eksperiment. De som arbeidet mest med lesing og tekst hjemme, fikk gjennomgående bedre resultater. En av deltakerne snakket fort og unøyaktig. Hun var veldig vanskelig å forstå. Avkodingsferdighetene henne ble betraktelig forbedret gjennom trening med Repetert lesing.

Leseflyt er i svært stor grad bestemt av ordavkodingsferdighet. Med ordavkodingsferdighet menes evnen til effektiv lesing av enkeltord. Sikker, rask og automatisert ferdighet i å identifisere enkeltordene i en tekst, er kjernen i og en absolutt nødvendighet for leseflyt (Klinkenberg, 2005). Avkodingsferdigheten blir hos alle deltakerne forbedret og på ordkjedetesten viser resultatene at deltakerne hever resultatene inntil fire klassetrinn i løpet av kursperioden på seks uker. Leseflyt er svært viktig fordi det igjen har stor betydning for leseforståelse. "Leseforståelse er igjen hensikten med og målet for det å kunne lese" (Klinkenberg, 2005, s. 10). Leseflyt fører vanligvis til mer lesing og igjen gir dette mer

motivasjon til videre lesing. Det er den selvforsterkende effekten man viser til. Den kan være både positiv og negativ. Lav leseflyt fører ofte til lite lesetrening (Bråten, 2002; Klinkenberg, 2005). Deltakerne viser en entusiasme og da så at dette var virkningsfullt. I metastudien til Therrien blir forståelse operasjonalisert ved at studentene blir bedt om å gjenfortelle historien eller svare på spørsmål. Det ser ut som når flyt i lesingen øker, øker også forståelse av innhold. Teksten blir lest mange ganger og innholdsforståelsen øker for hver gang.

Det er noen praktiske utfordringer for læreren. Metoden virker, men den er tid- og ressurskrevende. Man kan lette tidsbyrden for læreren ved å bruke elevs parlesing og medelevs tilbakemelding mellom øktene, hvor de leser for og med lærer, samt ved bruk av IKT og pedagogisk programvare hvor det er praktisk gjennomførbart. Rasinski (Rasinski, 2001) tester i sin studie ut effekten av Repetert lesing i kombinasjon med høytlesing av lærer og høytlesing for medelev samt å lytte til høytlesing. Han konkluderer med at begge metodene, Repetert lesing og "Lytt til lesing" gir gode effekter på leseflyt og bedret generell leseferdighet.

Alle deltagerne hadde markert fremgang, og det er ikke urimelig å anta at dette kan tilskrives Repetert lesing. Ved systematisk lesetrening over 4 uker kan man se at enkelte av deltakerne løfter seg inntil fire klassetrinn i følge resultatene på ordkjedetesten. ALL-rapporten viser at utdanningsnivå er den største suksessfaktoren når det gjelder lese- og skriveferdigheter (Bratsberg et al., 2006). Resultatene fra kursene viser det samme. De av deltakerne som har mange års skolegang fra hjemlandet har strategier for å arbeide med tekstene på en helt annen måte, enn de som ikke har tilegnet seg tilsvarende strategier. Dette tatt i betraktning er det interessant å se hvilket utbytte deltakeren med mastergrad hadde av Repetert lesing. Det ser ut som når flyt øker, heves hennes generelle leseferdigheter. Det er viktig å si at resultatene viser at alle deltakere ser ut til å profitere på Repetert lesing. Deltakerne melder tilbake at de har fått mer motivasjon til ytterligere lesing, og i tillegg har de ønsket andre skriftlige oppgaver. I gruppen deltakere med gode læringsstrategier er det flere som arbeider med tekstene hjemme, ikke bare at de leser tekstene, men de arbeider med dem grammatikalsk og arbeider med stavelser. Karakteristisk for deltakere fra enkelte land med et annet skolesystem, er at de ikke arbeider for egen læring, men for å løse oppgaven tilfredsstillende for lærerens del. De lærer utenat uten å forstå. De må forandre sitt grunnleggende syn på læring, også i møte med Repetert lesing. Denne endringsprosessen går hurtigere når de opplever sin egen fremgang som lesere.

I følge ALL-rapporten (Bratsberg et al., 2006) synes ikke botid i Norge å ha vesentlig betydning for resultatene til gruppen av ikke vestlige innvandrere. På bakgrunn av dette stiller forfatterne av rapporten spørsmål om integrasjonspolitikken har fungert etter intensjonen på dette område. Deltakerne på norskkursene har bodd i Norge mellom 5 og 29 år. Ingen av deltakerne er blitt kartlagt med hensyn til syn eller hørselsproblemer, generelle eller spesifikke lærevansker eller lese- og skrivevansker. Kanskje enkelte har andre utfordringer som gjør språkinnlæring ekstra vanskelig?

Skolegang er oppgitt å være fra 5 til 15 år. Det er ikke mulig å si noe om kvalitet eller hva slags utdanning dette er. Kan de dårlige norskkunnskapene skyldes at enkelte lever i et lukket miljø, hvor man kun snakker sitt morsmål og ikke snakker norsk? Deltakerne på disse kursene har oppholdt seg i et norskspråklig miljø 7,5 time per dag, 5 dager i uka mens de har arbeidet i barnehagen. De snakker dårlig norsk og leser på et svært lavt nivå. Det er helt klart mange årsaker til dette, som for eksempel læringsstrategier og for liten kontakt med norskspråklige miljøer.

Alle deltakerne har økning i antall riktig leste ord, varierende fra 14 % til 88 %. På ordkjedetesten viste resultatene en økning i antall riktige ord som tilsvarte inntil fem klassetrinn. Alle deltakerne fikk økt leseflyt, bedre uttale av ord og forståelsen av innholdet i tekstene økte. Antall leste ord økte med opptil 60-80 ord fra uke til uke. De leste med mer flyt, hadde bedre uttale, de hørte og korrigerer seg selv og ble mer oppmerksom på språket generelt. Det som kjennetegnet deltakerne med størst fremgang var at de øvde ofte og mye. Avkodingsferdigheten ble forbedret, og for å oppnå leseflyt måtte evnen til effektiv lesing av enkeltord trenes. Fremgangen var i mindre grad avhengig den enkeltes utdanningsnivå, men utdanningsnivået hadde en betydning for hvordan de arbeidet med teksten.

Den systematikk som Repetert lesing representerer ser ut til å ha en positiv effekt på både svake og sterke lesere. Hovedutfordringen med Repetert lesing for denne deltakergruppen har vært å finne passende tekster. Det å finne et nivå som er lett nok og samtidig gir noe å strekke seg etter som leser, har vært utfordrende. Tekstene skal ha et voksent innhold slik at de kan være utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Disse tekstene er lagd ut fra en ordbank knyttet til arbeidet i barnehage. Det at veileder hører på at hver enkelt deltaker leser, innebærer at den enkelte blir sett individuelt og ikke bare som gruppedeltaker. I tillegg til dette får de lekse som følges opp av lærer påfølgende kursdag. Det er ikke så lett å si at man har øvd når så ikke er tilfellet, og man vet at man blir hørt. Dette forplikter i større grad enn

om de ikke blir hørt. Den enkelte blir oppmuntret til å ta ansvar for egen læring. Alle blir fulgt opp på sitt nivå. Den enkelte deltaker har et grunnleggende behov for anerkjennelse og her blir den enkeltes fremgang sett og registrert. Det får noen positive tilsiktede bivirkninger som større selvtillit til egne leseferdigheter, og det gir mestringsfølelse.

En av deltakerne forteller at hun har begynt å hjelpe barnet sitt med leksene, hun leser for barna i barnehagen, skriver på tavla i barnehagen og hun leser i moskeen. Dette er noe hun aldri hadde gjort før.

En ulempe med metoden Repetert lesing er at deltakerne kan bli lei av all terping på samme tekst. Pliktopplyllende deltakere leste teksten veldig mange ganger for seg selv. Veileder måtte da velge mellom videre arbeid med teksten eller ny tekst for å holde på motivasjonen.

Gruppene er ofte store og det er tidkrevende å ta ut hver enkelt for å få lest og registrert antall ord. Det betyr at resten av gruppa må arbeide med andre oppgaver mens dette pågår. En annen utfordring er at kursene går en gang per uke. For å få en bedre læring ville de ideelle rammer vært undervisning med for eksempel 6 timer per uke fordelt på 2 timer 3 ganger i uken over en periode. Når det bare blir en gang i uken glemmer deltakerne mye fra gang til gang, med mindre de er flinke til å trene selv hver dag.

I følge Therrien sin metaanalyse (Therrien, 2004) øker flyteffekten med 30 % når teksten blir lest tre ganger kontra to. Effektforskjellen mellom gjennomlesing fra tre til fire ganger var minimal. Therrien påpeker noen begrensninger. For det første kan ikke resultatet og effektiviteten av Repetert lesing for elever med ulike lesenivå fastslås. Leseresultatene viser det samme, økningen i antall ord er uavhengig av lesenivået. Både gode og dårlige lesere profiterer på metoden. Therrien påpeker at i flere av studiene han undersøkte, manglet en kontrollgruppe. Uten en kontrollgruppe vil resultatene når det gjelder Repetert lesing og mål for flyt og forståelse, være åpne for andre hypoteser (Therrien, 2004).

Selv om studien har enkelte svakheter, har den gitt kunnskap om Repetert lesing brukt for voksne innvandrere. Økning hos samtlige deltakere på leseresultater, viser at metoden gir effekt på leseflyt. Det å øve, drille på en tilpasset tekst over tid har effekt også for voksne innvandrere. Det gir også noen andre positive effekter som ikke er målt, men observert. Det ser ut som om at når leseflyt øker, øker også forståelsen av innhold i tekst. Dette er slått fast i tidligere studier (Roundy & Roundy, 2009; S. J. Samuels & LaBerge, 1977; Therrien, 2004), men jeg har ikke lagt inn en forståelseskomponent i min analyse, derfor blir det kun en

observasjon. Repetert lesing kan brukes i alle klasserom og krever lite ekstra utstyr og materiell. En positiv effekt er at ved å lese høyt i 3 minutter med lærer, blir man sett og man får en personlig positiv tilbakemelding. Metoden Repetert lesing øker flyt og ser ut til å være en betydningsfull faktor for økte resultater på ordkjedetesten. Alle deltakerne forbedret sine resultater på en leseperiode på fire uker. En av deltakerne hadde en økning på 97 % på tre ukers lesetrening, dette er nesten en dobling av antall ord på samme tidsintervall. Korttidseffektene, effektene i kursperioden, kan dokumenteres. Det som videre vil være interessant, er å se på langtidseffekter. Ut fra studien kan det fastslås at Repetert lesing er en effektiv metode til å forbedre leseflyt hos voksne innvandrere.



## Referanser

- Bratsberg, B., Hægeland, T., & Raam, O. (2006). *Lese- og tallforståelse, utdanning og arbeidsmarkedssuksess*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Cohen, J. (2011). Building Fluency through the Repeated Reading Method. *English Teaching Forum*, 3, 20-27.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk. Fagbokforlaget. (2011). Drillpro. from Fagbokforlaget.no <http://fagbokforlaget.no/?artikkelid=493>
- Felton, R. H., & Meyer, M. S. (1999). Repeated Reading to enhance Fluency: Old Approaches and New Directions. *Annals of Dyslexia*, 49.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). Teamhefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen (Teamhefte) (Publication no. [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/temahefte/Temahefte%20\\_om\\_spr%C3%A5kmilj%C3%B8\\_og\\_spr%C3%A5kstimulering\\_i\\_barnehagen\\_bokm%C3%A5l\\_web.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/temahefte/Temahefte%20_om_spr%C3%A5kmilj%C3%B8_og_spr%C3%A5kstimulering_i_barnehagen_bokm%C3%A5l_web.pdf)). from Kunnskapsdepartementet
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Klinkenberg, J. (2005). *Å bedre barns leseflyt : 27 varianter av repetert lesing*. [Oslo]: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Full barnehagedekning (Pressemelding). from [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) <http://www.regjeringen.no/templates/Pressemelding.aspx?id=482446&epslanguage=NO>
- Kunnskapsdepartementet. (1995). Opplæring i et flerkulturelt Norge. from [regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/7/4.html?id=336389>
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Logos. (2012). Om logometrica. from <http://www.logometrica.no/index.cfm?id=132567>
- Rasinski, T. V. (2001). Effects of Repeated Reading and Listening- While- Reading on Reading Flyency. *Journal of Educational Research, Kent State University*, 147-150.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). Effect of Repeated Reading on Student. Fluency: Does Practice Always Make Perfect? *International Journal of Human and Sosial Sciences*, 4:1, 54-59.
- Samuels, J. S. (1979). The Method of repeated Readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J., & LaBerge, D. (1977). *Basic processes in reading: perception and comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Sindelar, P. T., Monda, L. E., & O`Shea, L. (1990). Effects of Repeated Readings on Instructional- and Mastery-Level Readers. *Educational Research*, 83(4), 220-225.
- Stangeland, T. K., & Forsth, L.-R. (2001). *Hurtiglesing, superlesing fotolesing*. Aquarius Forlag AS.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gain as a result of Repeated Reading - A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education* <http://rse.sagepub.com/>, 25(4), 252-261.
- Utdanningsdirektoratet. Læringsstrategier (Veiledning til LK06). from [www.udir.no](http://www.udir.no) <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Laringsstrategier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Motivasjon for læring og læringsstrategiar. from [Udir.no](http://www.udir.no) <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Utdanningsdirektoratet, & VOX. (2006). Background report Norway: What works in innovation in education. Improving education for adults with basic skills needs through formative assessment. (22.03.06 ed., pp. 1-27). [www.udir.no](http://www.udir.no): Utdanningsdirektoratet.

Deltaker:	1.registrering	3.registrering	% fremgang
1	152	244	60,5
2	217	337	55
3	282	398	41
4	124	215	97
5	206	244	18
6	191	303	59
7	280	343	22,5
8	269	397	47,5
9	247	349	41
10	315	399	27
11	211	266	26

*Figur 1.* Gruppe 1: antall ord lest på 3 minutter. Resultater fra første og tredje lesing. Økning i prosent. Tekst: “Jeg jobber i barnehage” Meget lett (Liks 18).

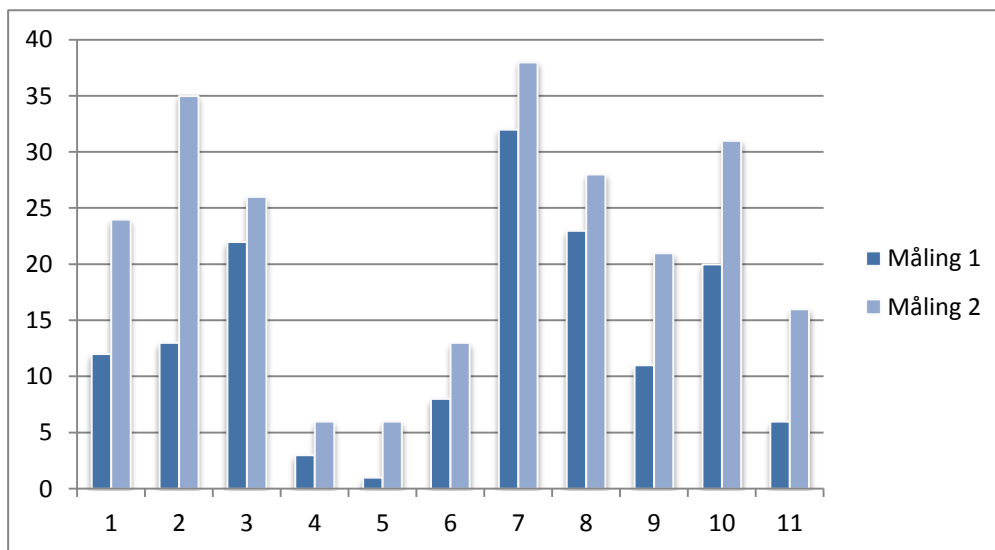
Deltaker	Tekst	1.registrering	3.registrering	% fremgang
1	De som arbeider i barnehage	219	299	37
2	De som arbeider i barnehage	262	403	54
3	De som arbeider i barnehage	278	318	14
4	Jeg arbeider i en barnehage	217	408	88
5	Jeg arbeider i en barnehage	304	370	22
6	Jeg arbeider i en barnehage	272	336	24
7	De som arbeider i barnehage	242	349	44

*Figur 2.* Tekst: “Jeg arbeider i en barnehage” – Lett (Liks 29), “De som arbeider i barnehage” – Lett/middels (Liks 33). Lesetid: 3 minutter. 2 målinger er tatt med 1. og 3. registrering.

Deltaker:	Tekst	1.registrering	3. registrering	% fremgang
1	De som arbeider i barnehage	349	477	37
2	Jeg arbeider i en barnehage	268	420	57
3	Jeg jobber i barnehage	303	370	22
4	De som arbeider i barnehage	264	489	85
5	De som arbeider i barnehage	306	464	52
6	Jeg jobber i barnehage	353	398	13
7	Jeg jobber i barnehage	217	349	61
8	Jeg jobber i barnehage	272	315	16
9	De som arbeider i barnehage	212	293	38

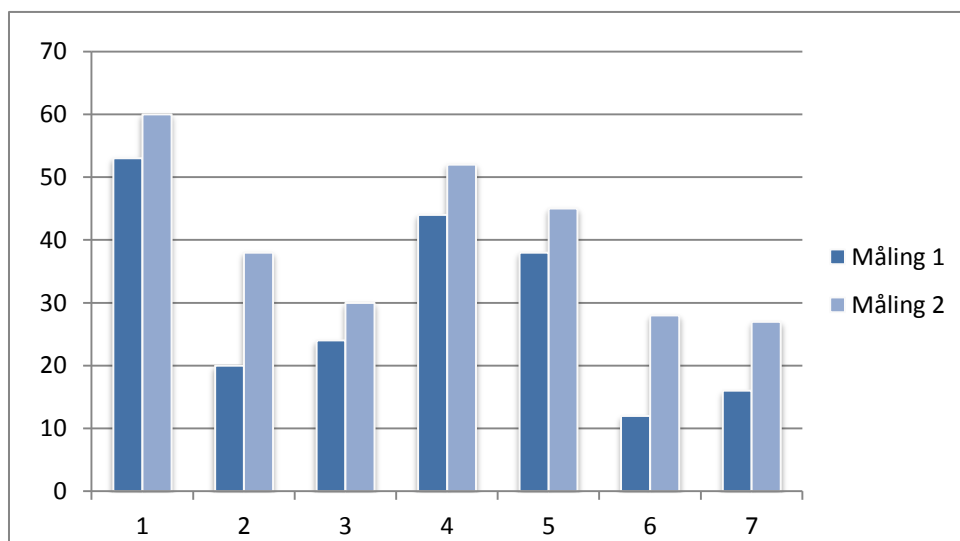
*Figur 3.* Tekst: “Jeg jobber i barnehage” – meget lett (Liks), “Jeg arbeider i en barnehage” – lett (Liks). De som arbeider i barnehage – lett/middels (Liks).

Lesetid: 3 minutter. 2 registreringer er tatt med 1. og 3. registrering

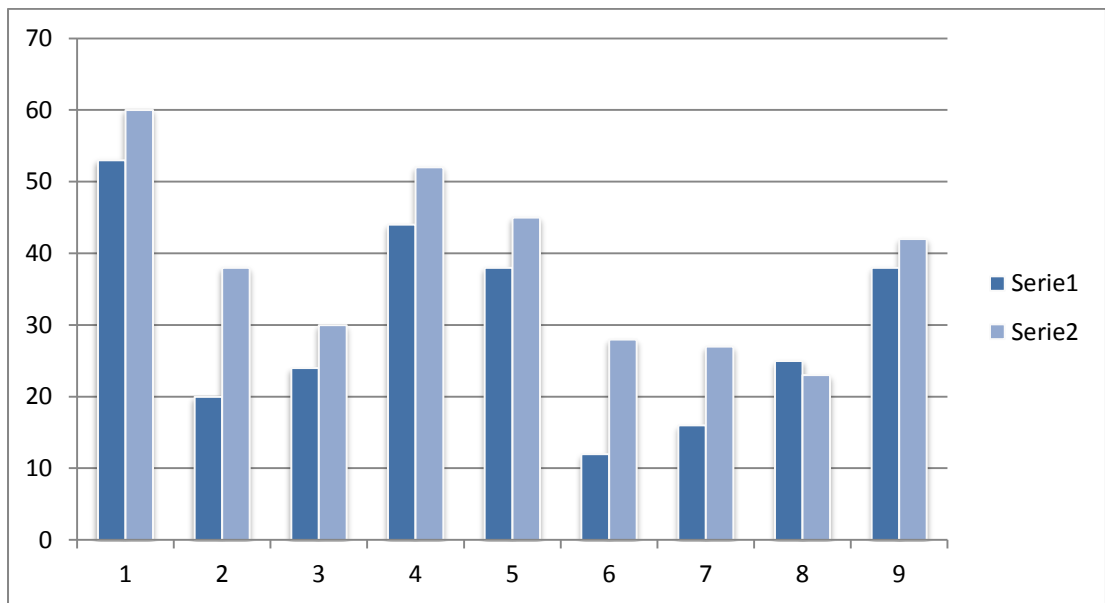


Tabell 1. Gruppe 1: Grafisk fremstilling av resultatene på ordkjedetesten før og etter Repetert lesing.

Y-aksen tilsvarer måling 1 (mørk blå) og måling 2 (lys blå) på ordkjedetesten og tilsvarer “antall riktige ord minus antall feil” og X-aksen er deltakernummer.



Tabell 2. Grafisk fremstilling av resultatene i ordkjedetesten for gruppe 2: Y-aksen tilsvarer måling 1 (mørk blå) og måling 2 (lys blå) på ordkjedetesten og tilsvarer “antall riktige ord minus antall feil” og X-aksen er deltakernummer.



*Tabell 3.* Grafisk fremstilling av resultatene i ordkjedetesten for gruppe 3. Y-aksen tilsvareer måling 1 (mørk blå) og måling 2 (lys blå) på ordkjedetesten og tilsvareer “antall riktige ord minus antall feil” og X-aksen er deltakernummer.

### Vedlegg A

Søknad om å prøve ut metoden Repetert lesing på norskkurs.

Til rektor v/Oslo voksenopplæring Skullerud

Gørild Steen

Søknad om tillatelse til å prøve ut Repetert lesing som metode på norskkurs for voksne innvandrere.

Jeg arbeider nå med min masteroppgave innen for “Læring i komplekse systemer” med fordypning i ledelse i regi av Høgskolen i Oslo og Akershus.

Min veileder er Gunnar Ree.

I masteroppgaven ønsker jeg å prøve ut Repetert lesing i undervisningen for voksne innvandrere.

Repetert lesing er en metode som skal øke flyt og lesehastighet med X-antall ord pr. minutt. Hovedhensikt er å registrere, automatisere lesingen og å få flyt i leseatferden.

Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt.

På forhånd takk.

Mvh

Elisabeth Elle Eikeri

Dato: 22.09.12

**Vedlegg B**

Tekst: Jeg jobber i barnehage. Vanskegrad: Meget lett. Liks: 18.

Jeg jobber i barnehage. Jeg liker barn. Vi er ute alle	11
dager. Vi er ute selv om det regner eller snør. De fleste	23
barna vil være ute og leke i snø om vinteren. Når det er	36
kaldt, må alle ha på mye klær. Det er viktig å ha ull	49
underst. Ull underst vil si at plagg av ull er nærmest	60
kroppen. Klær av ull er varme. Klær av ull er varme og	72
myke. Man kan kjøpe ulltrøyer som er laget av ull og	83
silke. De er myke, varme og deilige å ha nærmest	93
huden. De klør ikke, men de er ganske dyre. Når jeg	104
får lønn kan jeg kjøpe ny trøye. Kanskje skal jeg vente	115
til det blir salg. Da er det mye billigere. Men det blir vel	128
ikke salg før til våren. Til våren er det varmt, og jeg	140
trenger ikke en ulltrøye. Tror jeg. Man kan bruke	149
ulltrøye hele året. Noen bruker en tynn trøye om	158
sommeren. Når vinteren kommer, skifter de til en tykk	167
trøye. Det viktigste er ikke å fryse. Å fryse er vondt.	178
Noen ganger tror jeg at jeg blir syk fordi jeg er så kald.	191

Men jeg blir sjelden syk. Bank i bordet. Nå er det høst.	199
Om høsten blir det kaldere og kaldere. Det blir også	209
mindre lys. Eller det blir mørkere og mørkere. Det er	219
mørkt når jeg går på jobb, og det er mørkt når jeg	231
kommer hjem. Jeg slår på mye lys hjemme. Ingen krok	241
skal være mørk. Lys over alt. Gulvlamper, vegglamper	249
og taklamper. I tillegg bruker jeg stearinlys og telys.	259
Det er svært viktig å blåse ut stearinlysene og telysene	269
før man legger seg om kvelden. De må ikke stå og	280
brenne alene. Da kan det bli brann. Brann er veldig	290
farlig. For å unngå brann, har jeg røykvarslere i taket i	301
alle rom.	303
Noen morgener har jeg lyst til å bli liggende i senga.	314
Jeg orker ikke stå opp. Under dyna er det godt og	325
varmt. Bare ligge litt til. Og litt til. Men hvis jeg sovner,	337
kommer jeg for sent på jobb. Det er ikke bra å komme	349
for sent på jobb. Derfor må jeg stå opp selv om jeg ikke	362
har lyst. Stå opp, stelle meg, spise frokost, hjelpe	371
resten av familien. Smøre matpakker, finne rene klær,	379



huske mobiltelefonen. Alt må ligge på faste plasser. Da	388
blir det mye lettere å finne ting og rekke jobben. Noen	399
ganger sier sønnen min:- Mamma, jeg skal ha med	408
kake på skolen. Han sier det om morgenen samme	417
dag som han skal ha med kaka.- Hvorfor sa du ikke det	429
i går, sier jeg. - Jeg glemte det, svarer han. Men jeg	440
rekker ikke å bake kake nå. Jeg blir irritert på ham. -	452
Du må ta ansvar for dine egne ting, sier jeg surt til	464
ham. Litt bør du huske selv. Jeg kan ikke vite alt i	476
denne familien.	477
Jeg går hjemmefra klokken kvart over syv. Hvis jeg	486
skynder meg, rekker jeg fem på halv åtte bussen. Da	496
får jeg god tid på jobben før arbeidstiden starter. Jeg	506
kan drikke kaffe og snakke med andre ansatte. Litt ro	516
før maset. Den som jobber i barnehage må tåle mye	526
støy og mas hele dagen. Støy og mas, men også	536
masse kos. Jeg liker jobben min veldig godt. Jeg er	538
glad i barna og jeg liker kollegene mine også. Mange	548
av foreldrene er hyggelige. Men jeg ønsker at vi tjente	558

litt mer penger. Litt høyere lønn for den viktige jobben	568
vi gjør. Uten barnehagen stopper Norge.	574

**Vedlegg C**

Tekst Jeg arbeider i en barnehage. Vanskegrad: Lett. Liks 29

Jeg arbeider i en barnehage. I barnehagen min er vi	10
16 ansatte og 53 barn. Alle de ansatte er kvinner. Det	21
jobbet en mann her også, men han har sluttet. Han	31
sluttet fordi det ikke var andre menn som jobbet her.	41
Når vi søker nye ansatte, prøver sjefen å ansette	50
menn. Dessverre er det vanskelig. Sjefen, eller	57
styreren, er blant de yngste på denne arbeidsplassen.	65
Hun er bare 29 år gammel. Hun er utdannet	74
førskolelærer. Hun har jobbet som førskolelærer et	81
par år før hun ble sjef her. Selv om hun er leder,	93
ønsker hun at vi bare sier fornavnet hennes. I	102
hjemlandet mitt bruker vi aldri fornavn, men alltid	110
etternavn på sjefer. I Norge er de fleste på fornavn	120
med hverandre. Jeg vet ikke hva alle kollegaene mine	129
heter til etternavn. Hvis noen spør etter fru Hansen	138
eller fru Kristoffersen eller fru Mohammad, så vet jeg	147
ikke hvem de er. Hvis de derimot spør etter Eva,	157

Kristine eller Saida, ja, da vet jeg hvem de vil snakke	168
med. Kanskje er vi litt mer høflige mot hverandre i	178
hjemlandet mitt. På den annen side forteller	185
navnebruken noe om et samfunn. Likhet er viktig i	194
Norge. Alle mennesker skal ha like muligheter. Før	202
brukte sjefen fornavn på ansatte, mens ansatte måtte	210
bruke etternavn på sjefen. Det er slutt. Nå er det like	221
tiltaleformer og like muligheter. Alle kan få utdanning.	229
Alle har muligheter for å bli noe annet enn det	239
foreldrene er. Sønnen til taxisjåføren kan bli lege.	247
Datteren til rengjøreren kan bli advokat. Jeg håper at	256
noen vil bli bilmekaniker. Advokaten kan ikke reparere	264
bilen min. Legen vil ikke reparere bilen min. Derfor er	274
det behov for bilmekanikere også. Alle kan ikke ta	283
høyere utdanning. Alle yrkesgrupper er viktige.	289
Samfunnet er helt avhengig av transport. Tog-førere,	297
trikke-førere, t-bane-førere, bussjåfører,	300
lastebilsjåfører, drosjesjåfører, renovatører	303
(søppelkjørere), flyvere, sjøkapteiner, alle er viktige	309

for at landet Norge skal fungere.	315
Jeg vet at jobben min er viktig. Vi i barnehage tjener	326
ikke så bra. Lønna kunne vært mange tusen kroner	335
høyere. Kanskje hundre tusen? Finnes det noen	342
viktigere jobb enn å lære barn det grunnleggende?	350
Lære dem å bli gode, skikkelige mennesker.	357
Mennesker som respekterer hverandre. Mennesker	362
som ikke synes ulikheter er truende. Mennesker som	370
er trygge på seg selv. Mennesker som vet at de er	381
elsket for akkurat det de er. Trygghet er kanskje aller	391
viktigst. Da kan man møte andre mennesker med	399
åpne øyne og tillit. Man kan tenke at hvert nytt	409
menneske man møter gjør livet rikere.	415
Man kan være rik på annet enn penger. Man kan	425
være rik på erfaringer, venner, opplevelser. Man kan	433
ha levd et rikt liv uten at det er snakk om penger. Livet	446
er mangfoldig og sammensatt. Det er komplisert og	454
enkelt. Det er både vanskelig og lett å leve. De fleste	465
mennesker ønsker å leve til tross for problemer. Alle	474

vil til himmelen, men ingen vil dø. I morgen kan	484
situasjonen være bedre. Håpet om forandring er i alle	493
mennesker. Håp er muligens den sterkeste	499
livskraften. Ting kan forandre seg, situasjonen	505
forbedres og da blir alt bra.	511
Tilbake til barnehagen. Som sagt liker jeg jobben min	520
godt. Jeg mener jeg er godt egnet til den. Jeg kan	531
være ute og inne, høyt og lavt, stille og bråkete,	541
streng og kosete, trygg og trygg. To ganger trygg for å	552
understreke viktigheten av trygghet. Barna må kunne	559
stole på meg, kollegaene mine må kunne stole på	568
meg, og jeg må kunne stole på meg selv. Da kan	579
vinteren bare komme. Jeg er klar for alt, kulde og	582
mørke. Men også lys og varme. Gjerne lys og varme.	592

## Vedlegg D

Tekst: De som arbeider i barnehage. Vanskegrad: Lett/middels. Liks 33.

De som arbeider i barnehage må inneha visse	8
egenskaper. En av de viktigste egenskapene, er evnen til	17
å like alle barn. Som et prinsipp bør man like alle barn,	29
selv om enkelte aspekter ved noen barns oppførsel er	38
vanskelige å akseptere. Man kan like et barn selv om man	49
ikke aksepterer alle aspektene ved barnets oppførsel.	56
Man sier nei til det barnet gjør uten å si nei til barnet selv.	69
Vi får håpe at barnet selv forstår distinksjonen eller	78
forskjellen. Slike forskjeller kan være vanskelige å forstå	86
for voksne også. – Hun/han elsker meg, men ikke det jeg	97
gjør? Hva er distinksjonen mellom handlingene våre og	105
oss selv? Er ikke det vi gjør et uttrykk for vår	116
personlighet? Uttrykker ikke vi vår personlighet gjennom	123
våre handlinger?	125
Tålmodighet er en annen viktig egenskap for	132
barnehageansatte. Andre ord for tålmodig er langmodig,	139
overbærende og utholdende. En tålmodig person må	146
være rolig. Nervøsitet og tålmodighet passer dårlig	153
sammen. Derimot går ordene overbærende og	159
utholdende godt sammen med rolig. De passer sammen	167
som hånd i hanske. Eller som håret og kammen.	176
Den som jobber i barnehage må tåle	183
temperatursvingninger, varme og kulde, opphold og	189

nedbør, regn, snø og stekende sol. Det kan endres fra	199
varmegrader til kuldegrader på en dag. Fra vindstille til	208
sterk blest på minutter. Fra sol til styrtregn, fra skyfritt til	219
overskyet. Det finnes ikke dårlig vær, bare dårlige klær,	228
sier noen.	230
Den personen som gleder seg hver dag til å gå på jobb, er	243
heldig. Vi tilbringer en vesentlig del av livet vårt på jobb.	254
Kanskje flere timer med kolleger enn med ektefelle og	263
avkom. Avkom er det samme som barn. Den som gruer	273
seg til timene på jobben, er uheldig. Uheldig er ikke det	284
rette ordet. Bedre, eller mer adekvate ord, kan være	293
ulykkelig, å grue seg, ubehag, nervøsitet. Forskjellige ord	301
kan passe for ulike mennesker. Tilbake til ordet glede.	310
Andre ord med omtrent samme betydning er begeistring,	318
hugnad, jubel, lykke. Altså kun positive ord. Ord vi liker å	329
bruke, ord vi gjerne fyller livet med. Jeg grugleder meg,	339
sier enkelte barn. De gleder seg og gruer seg samtidig.	349
Det gode og det vonde kombinert. Surt og søtt, det som	360
støter fra og det som trekker til. Man har lyst, men er	372
spent. Som første dag på skolen: glede, nervøsitet,	380
forventninger, uro, håp og mulige skuffelser. Eller som	388
livet, kanskje. Variasjoner over mange temaer, nyanserikt,	395
forlokkende, frastøtende, urovekkende, tiltrekkende,	399
spennende, kjedelig, rutinepreget, enestående. Surt og	405
søtt, sterkt og mildt.	409



Mange barn blir trøtte i løpet av dagen. De har behov for å	422
sove i barnehagen. Foreldrene, derimot, ønsker ofte at	430
barnet deres ikke skal sove i barnehagen. Hvis barnet	439
sover i barnehagen, blir det problematisk å legge det om	449
kvelden. Det er rett og slett ikke trøtt nok. De ansatte	460
kommer i en klemme mellom barnets behov og de	469
foresattes behov. Det blir et dilemma mellom to	477
avveininger, to motstridende hensyn. Hva teller mest, hva	485
blir tungen på vektskåla? Skal hver barnehageansatt	493
avgjøre dette som et enkeltindivid, eller er det barnehagen	502
som et kollektiv som har avgjørelsesmyndighet? Ansvar,	509
makt og myndighet. Ofte fortøner det seg slik at vi har	519
mye ansvar, men lite makt og myndighet. Styreren har	528
også begrenset makt. Budsjett, lover og regler er vel så	538
avgjørende som fornuft. Kanskje er fornuften den tapende	546
part. Fornuften blir underordnet budsjettens krav. Penger	553
foran klokskap. Tallenes tale, snakker man om. Som om	562
tall kan snakke. Penger kan hverken snakke eller danse.	571
Det kan vi, selv med dårlig økonomi.	578
Selv her i et av verdens rikeste land er det snakk om	590
dårlig økonomi. Det spares i barnehager, på skoler, i	599
hjemmetjenesten, på sykehjem og på sykehus. Det er	607
Stortinget som bevilger pengene. Deretter skal	613
regjeringen sette Stortingets beslutninger ut i livet.	620
Kommunene får de pengene Stortinget har bestemt og	628

fordeler dem etter beste evne. Vi får håpe de er kloke	639
mennesker som oss.	642