

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk**

November 2023

Lesekurs på ungdomsskolen –
økt lesekompetanse med lesekurs på 10.trinn?

Line Lilleskjæret



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en lang reise i etterutdanning fra å være journalist og mediegrafiker til å bli en del av læreryrket. Det har vært en krevende, men samtidig en spennende og lærerik reise, der jeg har kjent på både frustrasjon, slitenhet, men også mestring og overkommelighet. Jeg har utviklet meg som menneske og som lærer, og har fått en fyldigere verktøykasse jeg kan bruke i klasserommet fremover. Jeg tar med meg denne kunnskapen og erfaringen inn i skolehverdagen, og vil dele den med kollegaer, samt bruke den til å fortsette å utvikle meg som lærer.

Jeg ønsker å takke de fire elevene som svarte ja til å være med i studien min. Det å få bruke av deres tid har vært motiverende og inspirerende, og ført prosjektet fremover i riktig retning. Uten disse hadde det ikke blitt noe lesekurs. Jeg vil også takke veilederen min Gro Marie Stavem. Du har vært grundig, empatisk, konstruktiv og motiverende. Du har gitt mange gode råd på denne reisen og ikke minst med å hjelpe meg å se lyset når det så mørkt ut. En takk fortjener også alle rundt meg som har oppmuntret og støttet underveis. Å skrive en masteroppgave kombinert med jobb og små barn har til tider krevd mye, men med god støtte har det gått. Nå blir det spennende å komme i gang med fullt fokus på elever igjen, der ingen dag er lik, og der det daglig både er gleder og utfordringer.

Line Lilleskjæret

Flisa, november 2023

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke om elever som strever med leseforståelse og leseflyt kan ha effekt av et intensivt lesekurs. I tillegg har jeg undersøkt hvordan et lesekurs kan påvirke motivasjonen og mestringstroen til elevene som deltar. Problemstillingen er: *Hvordan kan et tilrettelagt lesekurs bidra til å styrke lesemotivasjon og leseferdigheter hos en gruppe elever på 10. trinn?* Rammen rundt prosjektet er teori om Helhetslesing, i tråd med Hagtvatn et al. (2015). Som forskningstilnærming har jeg brukt kvalitativ metode med kartleggingstester, observasjon og intervju. Innsamlede data er analysert med fokus på forskningsspørsmålene og prosjektet har to hovedfunn. Det ene tyder på at et intensivt lesekurs, selv så sent som på ungdomsskolen, gir positiv effekt på elevenes leseflyt, leseforståelse, motivasjon og mestringstro. Selv om kursets varighet er for kort til at man kan stadfeste varig endring, kan elevene bruke økt motivasjon og mestringstro videre i fellesundervisningen. Det kan stilles spørsmålsteget ved testene som brukes før og etter kurs og om disse tas med for kort mellomrom og om de har god nok kvalitet. Det andre funnet tyder på at intensive lesekurs med trygghet, forutsigbarhet og samtaler med lærer bidrar til å skape motiverte og engasjerte elever.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate whether students who struggle with reading comprehension and reading fluency can benefit from an intensive reading course. In addition, I have investigated how a reading course can affect the motivation and self-confidence of the students who participate. The research question is: How can a facilitated reading course contribute to strengthening reading motivation and reading skills in a group of 10th grade students? The framework for the project is the theory of Holistic Reading, in line with Hagtvatn et al. (2015). As a research approach, I have used qualitative methods with mapping tests, observation and interviews. The collected data has been analyzed with a focus on the research questions and the project has two main findings. One suggests that an intensive reading course, even as late as middle school, has a positive effect on students' reading fluency, reading comprehension, motivation and self-efficacy. Although the duration of the course is too short to confirm a lasting change, pupils can use their increased motivation and self-efficacy in joint lessons. It is questionable whether the tests used before and after the course are taken at too short intervals and whether they are of sufficient quality. The second finding suggests that intensive reading courses with security, predictability and conversations with the teacher help to create motivated and engaged pupils.

Til Sofie

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract.....	3
1 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn og mål for oppgaven.....	7
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Oppgavens oppbygning.....	10
2 Teori og tidligere forskning.....	11
2.1 Å inneha gode leseferdigheter.....	11
2.2 Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell.....	13
2.3 Modellene «Simple View of Reading» og «Active View of Reading».....	15
2.4 Motivasjon, mestringstro og engasjement.....	16
2.5 Leseutfordringer på ungdomstrinnet.....	20
2.6 Tiltak og tilrettelegging for elever på ungdomstrinnet.....	22
2.7 Lesekurs.....	23
2.7.1 Tidligere forskning på lesekurs.....	26
2.7.2 Planlegging og gjennomføring av lesekurs.....	26
2.7.3 Helhetslesing.....	27
2.7.4 Tekster og tilpasning av tekster.....	30
2.7.5 Litterære samtaler.....	31
3 Metode.....	32
3.1. Kvalitativ metode.....	32
3.1.1 Observasjon.....	33
3.1.2 Intervju med lydopptak og transkribering.....	33
3.2 Kartlegging.....	34
3.2.1 Språk 6-16.....	36
3.2.2 Carlsten lesetest.....	37
3.3 Utvalg.....	37
3.3.1 Kriterier for utvalget.....	37
3.3.2 Planlegging og gjennomføring av åtte ukers lesekurs.....	39
3.4 Studiens kvalitet – etiske refleksjoner omkring forskerrollen.....	43
3.4.1 Reliabilitet.....	43
3.4.2 Validitet.....	44
3.4.3 Generalisering.....	45
3.4.4 Etiske refleksjoner og krav.....	45
3.4.5 Analysetilnærming.....	47
4 Analyse og resultater.....	48

4.1 Kartlegging ved hjelp av standardiserte prøver	48
4.1.1 Leseforståelse, leseflyt og språkforståelse	48
4.1.2 Funn etter posttest.....	51
4.1.3 Analyse av elevene	53
4.2 Funn under observasjon	56
4.2.1 Leseflyt sett i sammenheng med modellen til Spear-Swerling og Sternberg.....	57
4.2.2 Mestringstro	58
4.2.3 Gruppedynamikk og tilhørighet	60
4.3 Intervjuene med elevene.....	62
4.3.1 Lesevaner og lesemotivasjon	62
4.3.2 Motivasjon.....	63
4.3.3 utfordringer med lesing	64
4.3.4 Utbytte av lesekurs.....	64
4.4 Oppsummering av hovedfunnene	65
5 Drøfting	66
5.1 Vil et tilrettelagt, intensivt lesekurs øke en gruppe elevers leseforståelse og leseflyt på 10.trinn?	66
5.1.1 Bedre leseforståelse og leseflyt med helhetslesing som metode	68
5.1.2 Motivasjon og mestringstro	69
5.1.3 Lesekursets fysiske rammer	70
5.1.4 Gruppedynamikk	70
5.2 Hva kunne vært gjort annerledes	71
5.3 utfordringer med lesekurs på ungdomstrinnet.....	72
5.4 utfordringer med kartlegging	74
5.5 Lærerspesialistordningen	74
6 Oppsummering og avslutning	75
Litteraturliste	77
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt (NSD).....	80
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	82
Vedlegg 3: Intervjuguide	85

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og mål for oppgaven

Å ha gode leseferdigheter er en forutsetning for å lykkes i samfunnet i dag. Uten å kunne lese med tilfredsstillende leseforståelse vil det bli vanskeligere å tilegne seg kunnskapene og ferdighetene som kreves for å aktivt kunne ta del i det norske samfunnet (Bråten, 2020, s. 9).

Det kan igjen føre til utenforskap og hindre medborgerskap. Lesing er også en forutsetning for å lykkes i skolen, og en ferdighet de fleste forventes å lære når de begynner på skolen. Når en elev ikke lykkes med lesingen, vil dette naturligvis oppleves som et stort nederlag.

Skolearbeidet kan bli utfordrende, med fare for å mislykkes, selv om man legger ned mye innsats. I tillegg regnes manglende leseferdigheter som en av hovedgrunnene til det relativt høye frafallet i videregående utdanning (Hernes, 2010; Topal, 2015; Wollscheid, 2010).

Det å kunne lese er en av de fem grunnleggende ferdighetene som i henhold til Kunnskapsløftet skal utvikles i alle fag gjennom hele skoleløpet, og lesing anses i læreplanverket som et nødvendig redskap for utvikling og læring. Norskfaget har et særlig ansvar for leseopplæringen, og utviklingen av leseferdigheter er et samspill mellom avkoding og forståelse av tekster. Det innebærer både å lese på papir og digitalt. Det er avgjørende for en funksjonell leseferdighet at elevene behersker hensiktsmessige lesestrategier tilpasset formålet og kan vurdere tekster kritisk. I tillegg har norskfaget et hovedansvar for å utvikle ferdighetene muntlighet, skriving og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Etter flere år som lærer på ungdomsskole erfarer jeg blant annet fra resultater av kartleggingsprøver og nasjonale prøver at det stadig blir flere elever som har utfordringer med leseflyt og leseforståelse, uten å ha fått diagnosene dysleksi eller leseforståelsesvansker. Det er også solid dokumentert at forebyggende og tidlig innsats er vesentlig for en god lese- og skriveutvikling (Hagtvatn et al., 2015). Elevene jeg er kontaktlærer for og underviser i norsk, er imidlertid snart ferdig med 10. klasse og det er for sent med tidlig innsats og forebygging. De skal likevel inn i et videregående løp og som allerede nevnt indikerer forskning at svake leseferdigheter bidrar til høye frafallstall i videregående utdanning (Hernes, 2010; Topal, 2015; Wollscheid, 2010).

Elevenes lesevaner kartlegges ved ulike undersøkelser som PISA og PIRLS. Frønes og Jensen (2020) ser leseutfordringer i sammenheng med resultatene fra PISA-undersøkelser der hver

femte elev leser under kritisk grense på denne undersøkelsen. I tillegg er 7,9 % av elevene fritatt fra undersøkelsen og vi kan anta at en del av disse også leser under kritisk grense (Frønes, 2020). Det har vært en negativ utvikling blant norske elever når det gjelder lesing og lesevaner helt siden resultatene fra den første PISA-undersøkelsen ble presentert i 2000, og i 2018 viste undersøkelsen at nær halvparten av norske 15-åringer ikke leser på fritiden. Over en tredjedel (37 %) svarte at de aldri leser skjønnlitteratur på fritiden for fornøyns skyld (Roe, 2020, s. 112, 122). Dette er i tråd med Åse Kristine Tveit og Anne Mangen sine funn i sin undersøkelse av norske 10. klassingers lesevaner. Kun 32 % av elevene i denne studien svarer *enig* i påstanden «Jeg liker å lese på fritiden». I den samme studien svarer cirka halvparten av elevene at de verken liker å lese på fritiden, eller at de leser bøker (Tveit & Mangen, 2014, s. 181). Frønes og Jensen vektlegger at ungdommers lesevaner endrer seg og at dette vil påvirke og få konsekvenser for skolen fordi leseforståelse og utvikling av leseinteresse må utvikles i klasserommet fremfor hjemme, som var mer vanlig tidligere (Frønes, 2020, s. 243). PISA-resultatene viser at gode lesevaner og positive holdninger til lesing er viktige nøkkelfaktorer for god leseforståelse, og ifølge Guthrie er det viktigere enn elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (Guthrie & Douglas, 2008; Mullis et al., 2017). I Norge velger elevene i stadig mindre grad å lese på fritiden. Det kom frem i de siste resultatene fra den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) presentert i mai i år der forsker Åsa Kari H. Wagner presenterte tall om at norske tiåringer i løpet av fem år har blitt dårligere til å lese, de leser mindre, og de har mindre lyst til å lese. Ifølge Wagner et al. som står for den norske rapporten, er den norske nedgangen betydelig i PIRLS 2021 og tilsvarende et halvt års skolegang. Av de 65 landene som deltok i PIRLS 2021 rapporteres det at Norge er det landet med lavest lese glede (Wagner et al., 2023). Undersøkelsen gjennomføres hvert femte år, og kartlegger leseferdigheter til elever i tiårsalderen i 65 land. I Norge vil det si elever som går i femteklasse. Dette er yngre elever enn de som deltar i min studie, men samtidig vil disse resultatene få ringvirkninger når elevene begynner på ungdomsskolen. Ifølge Hagtvatn et al. er det ikke for sent å snu en negativ utvikling innen lesing på ungdomstrinnet, men det krever gjerne en mer intensiv og langvarig innsats (Hagtvatn et al., 2015). Med dette som bakgrunn ønsker jeg å undersøke om et lesekurs på ungdomstrinnet kan bidra til å bedre en liten gruppe elevers leseflyt og leseforståelse.

Et lesekurs kan gjennomføres på ulike måter, med tanke på innhold, organisering og varighet, men nettopp for å gjøre kurset intensivt gjennomførte jeg et lesekurs over åtte uker med fem

timer ukentlig. På mange måter kan det være uheldig å legge et intensivt lesekurs til siste halvår av ungdomsskolen når det nærmer seg eksamen. Da bør elevene få med seg en del pensum og repetisjon for å være best mulig forberedt før eksamen. Samtidig tror jeg elevene som strever veldig med lesing vil ha et større utbytte av et lesekurs dersom de øker leseflyten og leseforståelsen, enn de vil få av fellesundervisningen i klasserommet disse åtte ukene (Hagtvet et al., 2015). Dette fordi elevene ofte ikke holder følge med den faglige undervisningen fordi det leses for fort eller de ikke forstår vanskelige begrep som nevnes i klasserommet, men som ikke nødvendigvis forklares. Dersom elevene øker leseflyt og leseforståelse vil de kunne bruke de innlærte teknikkene i fellesundervisningen etter lesekurset.

For å måle elevenes fremgang i leseflyt og leseforståelse bruker jeg Carlsten leseprøve og Språk 6-16. Carlsten leseprøve består av tekster med innskutte parenteser som er utviklet slik at de gir læreren enkel og relevant informasjon om elevenes lesehastighet og leseforståelse. Språk 6-16 er en screeningtest av språkvansker for barn og ungdom i aldersgruppene 6 til 16 år der formålet er å avdekke hvorvidt en elev har spesielle utfordringer med språk. Mens Carlsten leses på papir, er Språk 6-16 digital og består av en manual og testark. Carlsten kan gjennomføres i hel klasse mens Språk 6-16 tas én til én.

Jeg har tidligere studert til lærerspesialist og denne studien er en videreutvikling av en forskningsartikkel (Lilleskjæret, 2022) jeg skrev under lærerspesialiststudiet der jeg undersøkte effekten av lesekurs på fem elever med diagnosen dysleksi . Dette var interessant og jeg ønsket å undersøke og videreutvikle det å tilrettelegge og gjennomføre lesekurs. Jeg har tatt med meg deler av erfaringene herfra og videreutviklet dette i masteroppgaven.

1.2 Problemstilling

Hvordan et lesekurs med pre- og posttest konkret kan tilrettelegges for i ungdomsskolen, vil jeg undersøke gjennom følgende problemstilling:

Hvordan kan et tilrettelagt lesekurs bidra til å styrke lesemotivasjon og leseferdigheter hos en gruppe elever på 10. trinn?

Forskningsspørsmålene som da danner utgangspunkt for undersøkelsen, er:

1. Hvordan kan man tilrettelegge og gjennomføre et lesekurs i ungdomsskolen?

2. Hva skjer med elevenes motivasjon og mestringstro når de deltar i et intensivt lesekurs?
3. Hvilken innvirkning har lesekurset på elevenes leseforståelse og leseflyt.

For å undersøke problemstillingen bruker jeg kartleggingsresultater fra elevene før og etter et intensivt lesekurs. Resultatene vil drøftes i lys av aktuell teori. Det foreligger allerede en del forskning rundt organiseringen av lesekurs fra blant annet Hagtvet et al. (2015), og det er god erfaring med ulike prosjekter fra blant annet Lesesenteret i Stavanger. De fleste forskningsresultatene er hentet fra barnetrinnet, og det er viktig at tiltakene mot lese- og skrivevansker blir satt inn så tidlig som mulig for å redusere konsekvensene (Hagtvet et al., 2015). Likevel betyr ikke det at det ikke er nødvendig med tiltak på mellom- og ungdomstrinnet. Elever på slutten av mellomtrinnet og på ungdomstrinnet kan slite med mange av de samme utfordringene når det gjelder leseforståelse og leseflyt. Derfor kan man tilpasse en del av tiltakene som er brukt på barnetrinnet slik at det også passer på ungdomstrinnet. I selve lesekurset vil jeg ta utgangspunkt i tekster og oppgaver fra nettstedet Leseverktøy fra Fagbokforlaget.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler der jeg i innledningen i kapittel 1 presenterer tema, problemstilling og oppgavens relevans. I kapittel 2 presenteres teori og tidligere forskning på feltet, med spesielt fokus på leseforståelse, leseflyt, motivasjon og mestringstro. Her blir det gjort rede for begreper som lesevansker, leseutviklingsmodell og hva som kjennetegner elever som strever med lesing og skriving. I dette kapitlet forklares også ulike tiltak og tilrettelegging for elever som strever med lesing på ungdomstrinnet og tanken bak helhetslesing, som lesekurset er bygget opp rundt. I kapittel 3 presenteres forskningsmetode, forskningsprosessen og utvalget. I dette kapitlet vil også oppgavens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og analysetilnærming vurderes. Her beskrives pre- og posttesting, kartlegging, lesekurs og etiske refleksjoner. I kapittel 4 presenteres analyse og resultater på bakgrunn av forskningsspørsmål og i kapittel 5 drøftes de ulike resultatene der jeg ser på utfordringer ved kartlegging og gjennomføringen av lesekurs og hva som kunne vært gjort annerledes. I oppgavens siste kapittel oppsummeres oppgaven med utgangspunkt i forskningsspørsmål og problemstilling. Her forsøker jeg å trekke en konklusjon på grunnlag av resultatene i datainnsamlingen og teorien.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Å inneha gode leseferdigheter

Å ha gode leseferdigheter innebærer å lese med god leseflyt, at elevene har god lesehastighet og samtidig får med seg innholdet i teksten de leser. Leseflyt defineres av Bentsen som *«evnen til å kunne lese en tekst hurtig og korrekt og med prosodi, og består av to ulike komponenter: automatisert ordgjenkjenning og en prosodi som reflekterer tekstens innhold»* (Bentsen, 2020). Det å kunne lese hurtig og korrekt beskrives som å kunne kjenne igjen eller avkode ord nøyaktig og uten anstrengelse. Det vi også kaller automatisert ordgjenkjenning. Dersom elevene bruker for mye energi på å avkode ord, vil de ha mindre energi til å få med seg tekstens mening. I tillegg handler det ifølge Bentsen om at uttrykt leseflyt kjennetegnes av korrekt prosodi, eller innlevelse. Hun mener leseren må ha en viss forståelse for innholdet, for å kunne gjenspeile forfatterens intensjon med teksten (Bentsen, 2020; Rupley et al., 2009). Bentsen påpeker at man bør jobbe mer med lesekvalitet og ikke bare lesehastighet da hun mener det slett ikke er sikkert at elever som leser med høy hastighet har god leseflyt og leseforståelse (Bentsen, 2020). Videre mener hun at kombinasjon av automatisert ordavkodning og leseflyt først kan beskrives når eleven har koblet på leseforståelsen. Ifølge Iversen et al. kan ikke leseren forstå innholdet av en tekst ord for ord, men etter hvordan ordene er satt sammen i setninger. En elev som kan kjenne igjen ordene og samtidig forstå dem, leser flytende. Dersom det er lange setninger, kan det være belastende for hukommelsen, men dette mestrer elevene når de klarer å lese teksten sammenhengende, raskt og feilfritt. Når en elev leser med flyt mestrer hen å dele teksten i meningsfulle enheter, setninger og uttrykk og vet hvor trykket og naturlige pauser skal legges inn (Iversen et al., 2020). Elevene som mestrer leseflyt trenger ikke bruke all energi på ordavkodning, men de kan isteden bruke tid på innholdet i teksten. Slik sett henger leseflyt tett sammen med leseforståelsen (Refsahl, 2021). Leseforståelse innebærer at eleven henter ut riktig informasjon fra en tekst og tolker det som formidles på en personlig måte. Ofte sier vi at dette er å lese «på» og «mellom» linjene (Refsahl, 2021). Her må ofte det implisitte tas med i betraktningen for å kunne forstå hva som ligger til grunn for setningen. Hva betyr for eksempel setningen: tenning av julegrana? Det krever både språklige og kulturell forståelse for å tolke denne setningen, og det implisitte innholdet må leseren slutte seg til selv, på bakgrunn av erfaringer og kunnskaper. Leseforståelsen handler altså om at elevens kunnskaper er tilstrekkelige i forhold til tekstens form, språkbruk og innhold. utfordringer med leseforståelsen kommer dermed når det er ubalanse mellom elevens egne kunnskaper og tekstens innhold (Refsahl, 2021).

Det å kunne lese er altså ikke en isolert handling, men består av flere prosesser, og forskere som Bråten, Bentsen og Refsahl er opptatt av at lesing som aktivitet krever anstrengelse og innsats av dem som leser. Samtidig møter lesing av skrevne tekster stadig større konkurranse fra andre aktiviteter og medier. Bråten (2020) knytter leseforståelse og avkoding til lesehastighet, og han mener at leseforståelse betyr å skape mening ved å samhandle og gjennomføre en tekst, og at det er noe helt annet enn å «knekke lesekoden». Bråten mener det å inneha god leseforståelse er en nødvendig kompetanse for å klare seg i det moderne samfunnet og at det å være en aktiv leser ikke bare er å avkode, men å danne seg en mening om teksten. Han mener at «leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2020).

Når elevene går fra mellomtrinnet til ungdomsskolen blir læreboktekstene lengre og mer utfordrende å lese når det gjelder nye begrep. I tillegg ble det etter ny læreplan (LK20) mer tekst å lese blant annet i matematikk (Bjerkestrand, 2023), derfor er det spesielt viktig at elevene lærer seg å mestre både leseflyt og leseforståelse i tidlig alder. Både for å kunne forstå det de leser, men også for å korte ned tiden de bruker på lesingen. Det er også viktig når de senere skal over til videregående skole og høyere utdanning. Dersom de ikke mestrer lesing på et visst nivå, vil de ha utfordringer med å klare å lese pensum eller kunne besvare oppgaver og eksamener på ordinær tid. Arbeid med god leseflyt bør påbegynnes når elevenes har tekster de kan avkode godt, spesielt passer det bra fra 5. trinn og oppover. Da bør det kombineres med andre lesestrategier som skumlesing, søkelesing og nærlesing, slik det etter hvert kreves når elevene skal lese fag. For at elevene skal slippe å lese feil eller snuble i enkeltord, bør imidlertid, ifølge Refsahl (2021), over 99 % av ordene kunne avkodes på et ortografisk nivå.

Refsahl (2015) mener også at motivasjon, selvbilde og interesse er sentralt i lesekompetansen og dette synet deler hun med Roe som særlig trekker frem motivasjon og interesse som viktig for å mestre lesing (Roe, 2020). Motivasjon er viktig og presenteres i et eget kapittel senere i oppgaven. Motivasjon og interesse er viktig å huske på når det for eksempel skal velges ut tekster til lesing under lesekurs. Det kan være forskjell på hva jenter og gutter interesserer seg for, og når det er elever som strever med lesekompetanse er det ekstra viktig å tilpasse ved for eksempel valg av tekster og bøker (Refsahl, 2021). Med leseinteresse menes elevenes interesse for lesing, og at det bør legges til rette for at elevene får glede og interesse for lesing. Som et bilde på dette vil jeg bruke begrepet om kostnader og utbytte fra Lundberg og Herrlin (2008). Dersom elevene ikke oppnår ønsket utbytte av lesingen, kan kostnaden oppleves som

for høy sammenlignet med utbyttet. Da synker motivasjonen og eleven unngår aktiviteten (Lundberg & Herrlin, 2008). Her har skolen en viktig oppgave i å legge til rette for elevene slik at kostnadene reduseres. Det kan gjøres ved for eksempel å finne tekster innen interesseområdet til eleven og slik gjøre lesingen mer lystbetont. Det å kunne mestre lesing kan føre til mestringfølelse og gi eleven tro på seg selv i læringssituasjonen.

Hagtvet, Frost og Refsahl (2015) forklarer hvordan lesekurs kan være et konkret arbeidsredskap for å snu en negativ leseutvikling for lesesvake elever, til og med så sent som på ungdomstrinnet. De hevder at mange ungdommer ikke makter presset med å opprettholde et positivt selvbilde i møte med større krav og daglige nederlag. Spesielt i møte med karakterene på ungdomsskolen gir de derfor opp med å forsøke å gjøre sitt beste i fagene.

2.2 Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell

For å forklare leseutviklingen og problemer som kan oppstå, har jeg valgt å bruke Spear-Swerling og Sternbergs (1994) leseutviklingsmodell. Refsahl og Roe har begge gjennom sin forskning funnet ut at svake lesere ofte har møtt på utfordringer tidlig i leseopplæringen, og de påpeker hver for seg at det er tydelig at svake lesere utvikler lite hensiktsmessige strategier tidlig i leseopplæringen. Spear-Swerling og Sternberg sin leseutviklingsmodell forklarer de ulike nivåene i leseutviklingen, og hvor i de ulike nivåene det kan skje avsporing hos elever. Elevene må ifølge Spear-Swerling og Sternberg (1994) klare et utviklingsnivå for å komme videre til det neste. Dersom det ikke skjer, fører det ofte til avsporingstrategier og elevene forsøker å komme videre til tross for utfordringer med lesingen (Sternberg & Spear-Swerling, 1994). Leseutviklingsmodellen er satt opp i ulike trinn som viser den normale utviklingen av leseferdighetene.

Det første trinnet omhandler ordgjenkjenning ved hjelp av det visuelle, og eleven skal lære å kjenne igjen et ord etter utseende, som et bilde. Eleven forstår foreløpig ikke sammenhengen mellom bokstav og lyd, men har blitt fortalt hva ordet betyr og husket utseendet på ordet (Sternberg & Spear-Swerling, 1994). Elever som sporer av før de oppnår alfabetisk innsikt, kalles «ikke-alfabetiske lesere», og de vil fortsette å lese ved hjelp av visuelle holdepunkter som tegninger, bilder, farger, ordbilder/logoer, bokstavformer og ordlengde.

Det andre trinnet handler om ordgjenkjenning ved fonologiske holdepunkter. Eleven er gjerne 5-6 år og starter nå prosessen med å avkode ord ved hjelp av bokstavlydene. Eleven er avhengig av konteksten og ytre holdepunkter i tillegg til bokstavene, og er ikke i stand til å

avkode ord fullstendig. Ordene leses ofte på grunnlag av første og siste bokstav, og det kan være vanskelig å skille for eksempel [sol] fra [sal] og [sel], hvis ikke ordene støttes av bilder av det ordene representerer (Sternberg & Spear-Swerling, 1994). Dersom eleven sporer av på dette nivået kan det ende med kompensatorisk lesing. Det vil si at eleven blir avhengig av å gjette, med støtte i ordbilder og konteksten.

På det tredje nivået er leseren kommet til kontrollert ordgjenkjenning og her skal eleven, som ofte er 7-8 år, kunne nøyaktig ordavkodning, med riktig bruk av fonemer og grafemer. Eleven bruker fremdeles mye energi på å avkode, og ordgjenkjenningen er kontrollert, men ikke automatisert (Sternberg & Spear-Swerling, 1994). Dersom eleven avsporer her kan det føre til ikke automatisert lesing (fonologisk lesing), altså at eleven leser langsomt, men presist. Det kan bli vanskelig å få med seg innholdet fordi lesingen går for tregt (Sternberg & Spear-Swerling, 1994).

På nivå fire skal ordgjenkjenningen være automatisert. Det vil si at leseren, som er rundt 8-9 år, leser på en rask og sikker måte og gjenkjenner de vanligste ordene nøyaktig og relativt uanstrengt. Når dette trinnet er nådd kan hjernen frigjøre mental kapasitet slik at leseren kan ha mer fokus på det hen leser og dermed kan arbeide mer med leseforståelse (Sternberg & Spear-Swerling, 1994). Skjer avsporingen på dette trinnet kan det føre til forsinket lesing med svake strategier som igjen kan føre til vansker med forståelsen. Elever som avsporer her har brukt lang tid til å erverve seg basisferdighetene i lesing, og forsinkede lesere har ofte begrenset leseerfaring, lav motivasjon og lave forventninger. Dette kan bli veldig synlig på mellomtrinnet og setter begrensninger for elevenes videre leseutvikling. Dette kjennetegner flere av leserne på lesekurset, og jeg vil komme tilbake til det i analysen.

På det femte nivået er eleven 8-11 år og benytter rutinemessig strategier for å finne ut hva teksten handler om. Eleven blir klar over når hen ikke mestrer noe, men lærer mulige strategier for å gjenopprette dette. Som for eksempel å bruke ordbok, gjenlese eller å lese videre for å se om det gir mening i kontekst. Skjer det en avsporing her så regnes det ikke som lesevansker, fordi eleven ikke har vansker med avkodningen. Eleven vil betegnes som en suboptimal leser, og hen vil komme til kort i forståelsen. Slike vansker blir ofte ikke oppdaget før sent i skoleløpet, kanskje ikke før på ungdomskolen, men det blir tydeligere i videregående opplæring (Sternberg & Spear-Swerling, 1994).

På det sjette nivået handler det om avansert lesing. Leseren er 12 år eller eldre og har innsikt, reflekterer over det hen leser og trekker slutninger. Lesingen kjennetegnes av rask, effektiv, automatisk og uanstrengt avkodning kombinert med høyt utviklet leseforståelse. Det betyr ikke at lesingen ikke lenger vil utvikle seg, det vil den alltid gjøre, uansett trinn (Sternberg & Spear-Swerling, 1994).

2.3 Modellene «Simple View of Reading» og «Active View of Reading»

I begrepet leseforståelse er det flere faktorer som spiller inn. Som teoretisk ramme rundt studien og som definisjon av begrepet har jeg valgt Philip Gough og William Tunmers modell «Simple View of Reading» som sier at leseforståelse er et produkt av avkodning og språkforståelse (Gough & Hoover, 1990). Dette settes sammen i leseformelen $\text{decoding} \times \text{language comprehension} = \text{reading comprehension}$ (lesing = avkodning x forståelse), og er selve grunnmuren i hva lesing er. Man kan ikke lese uten avkodning og forståelse. I tillegg bruker jeg modellen «Active View of Reading» (Duke & Cartwright, 2021). Denne modellen bygger på Gough og Tunmers modell, men er et resultat av ytterligere forskning på leseforståelse da de siste års leseforskning viser at denne formelen ikke er tilstrekkelig. Mens «Simple View of Reading» består av to adskilte faktorer i en formel, legger «Active View of Reading» til og tar utgangspunkt i elevens aktive selvregulering for å skape leseforståelse. I selvregulering ligger motivasjon og engasjement som nødvendige komponenter, og nettopp elevens selvregulering er viktig i leseprosessen fordi lesing som aktivitet starter hos selve leseren. En god leser er en aktiv leser som både er engasjert og har motivasjon, og den aktive leseren bruker strategier på en hensiktsmessig måte og har velfungerende kognitiv kontroll. Når leseaktiviteten starter hos eleven, må hen jobbe med selvregulering for å opprettholde motivasjon og for å engasjere seg i teksten hen leser. Engasjement og motivasjon er derfor nøkkelen for å få utbytte av tekstlesing, og det er viktig å forsterke disse faktorene for å kunne forutsi fremtidige leseferdigheter (Duke & Cartwright, 2021).

Når det er snakk om lesestrategi så kan det i «Active View of Reading» handle om evnen til å benytte ulike strategier i møte med ukjente begrep og ord, ulike avkodings- og leseforståelsesstrategier. Strategier når det gjelder leseforståelsen har vist seg å være svært viktig når det gjelder å skjønne innholdet i den enkelte tekst. Bruk av ulike strategier og en aktiv selvregulering fører i «Active View of Reading»-modellen ifølge Duke og Cartwright (2021, s. 32-33) til språkforståelse og ordlesing, i tillegg til overlappende prosesser som leseflyt, morfologisk bevissthet og elevens kunnskap om vokabular som virker som en bro

mellom ordlesing og språkforståelse. Innen «Active View of Reading» er ikke ordlesing og språkforståelse separate områder, men med aktiv selvregulering skal eleven selv ifølge modellen påvirkes og bli bevisst på ordgjenkjenning, språkforståelse og overlappende prosesser som igjen skal føre til leseforståelse. Slik sett kan modellen kalles en konsekvensmodell, ettersom de ulike stadiene medfører konsekvenser for leseforståelsen dersom de ikke beherskes. Begrepet «Active View of Reading» brukes for å beskrive de forskjellige områdene en leser må mestre for å oppnå god leseforståelse (Duke & Cartwright, 2021, s. 28-30, 33, 35). Leseкурset vil ha fokus på disse ulike komponentene, men derfor er det viktig å tilpasse lesekursene etter elevens konkrete behov.

2.4 Motivasjon, mestringstro og engasjement

Motivasjon handler om hvorfor man gjør som man gjør og hvorfor man velger å gjøre noe fremfor noe annet, og hvordan man engasjerer seg i de aktivitetene man velger å gjøre (Bråten, 2020). Som definisjon på motivasjon og lesing hevder Duke og Cartwright at «Reading motivation involves expecting value in, having interest in, and having a desire to read; motivation facilitates engagement, which is active participation in reading and interaction with text» (Duke & Cartwright, 2021, s. 35). De påpeker at motivasjon er grunner til å lese, men nevner engasjement som måten man leser på. Under et lesekurs med elever med leseutfordringer kan både motivasjon og engasjement være vanskelig å finne når de ikke opplever mestring. Guthrie er opptatt av engasjert lesing og engasjerte lesere. Sammen med Wigfield definerer han motivasjon og engasjement som relaterte, men distinkte begrep (Guthrie og Wigfield, 2000, referert i Skaftun et al., 2014, s. 72-73). Guthrie og Wigfield knytter lesemotivasjon til personens mål med og forventinger rundt det å lese en bestemt tekst, mens de hevder engasjert lesing er en bestemt måte å lese teksten på (Guthrie og Wigfield, 2000, referert i Skaftun et al., 2014, s. 72-73). Dette er i samsvar med Bandura, som innførte begrepet mestringstro. Bandura hevder det dreier seg om en persons tro på at han eller hun kan klare å gjennomføre en bestemt oppgave for å oppnå et mål. Det er denne utviklingen Bandura mener kan øke mestringfølelsen og at mestringstro, gjennom veiledning, støtte og modellering, slik kan endres. Han mener at personer som gradvis forbedrer ferdighetene sine over tid, selv om hen har opplevd flere mislykkede forsøk, vil oppleve mestring (Bandura, 1977). Slik kan et lesekurs, selv om det kommer sent i utdanningsløpet, bli en suksess for enkelte elever.

Motivasjon er en nødvendighet for å starte leseprosessen og dermed viktig i lesekurs på ungdomstrinnet. Det å ha viljen til å lese og å utføre det aktivt vil være begynnelsen på all lesing. Samtidig vil elever som mestrer lesing dårlig, antakelig ikke være spesielt motivert for å lese. Slik sett henger håpet om økt leseferdighet og økt motivasjon tett sammen. I lys av «Active View of Reading»-modellen er det aktuelt å se nærmere på dette i forbindelse med planlegging og gjennomføring av lesekurs. Motivasjon kan være avgjørende for hvor godt elevene jobber med gitte oppgaver og ikke minst evnen til å fullføre. Ifølge Schunk, Pintrich og Meece (2014) kan en persons motivasjon bestemmes av de oppfatningene, verdiene og målene hen har. I det ligger det at motivasjon er komplekst og består av flere forskjellige komponenter. Sissel og Einar Skaalvik påpeker at motivasjonen ikke alltid synes utenpå en person eller at den direkte gjenspeiles i elevens handling eller væremåte (Skaalvik & Skaalvik, 2018). De hevder det finnes flere lag av følelser, motiver og handlinger, og at man derfor bør være varsom med å uttale seg om en elevs motivasjon på grunnlag av handling og væremåte. Når det gjelder lesemotivasjonen mener Bråten det er forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål som er viktige komponenter (Bråten, 2020). Forventning om mestring handler om hvordan eleven vurderer sin egen lesekompetanse og hvorvidt hen vil kunne løse bestemte leseoppgaver, for eksempel å forstå en bestemt tekst i samfunnsfag (Bråten, 2020). Denne forventningen om mestring bygger på elevens tidligere prestasjoner. Har eleven erfart at hen mestrer lesingen godt, vil eleven bygge videre på dette og forvente å gjøre det godt videre. Dersom det er omvendt og eleven har erfaring med at lesing er tungt og vanskelig, vil hen forvente at lesing vil by på problemer fremover også. Det behøver ikke bare gjelde elevens egne erfaringer, men eleven kan også observere andre. Dersom eleven observerer at medelever klarer å løse en oppgave, kan det gi eleven tro på at hen også kan klare det. I tillegg til dette har positive tilbakemeldinger og oppmuntring betydning for elevens forventning om mestring. Det kan være fra for eksempel medelever, foreldre og lærere (Bråten, 2020; Ryan & Deci, 2000). Dette er i tråd med Banduras tanker om en persons tro på seg selv for å kunne gjennomføre en oppgave (Bandura, 1977).

Ryan & Deci er blant dem som skiller mellom indre og ytre motivasjon (Bråten, 2020; Ryan & Deci, 2000). Ifølge Ryan & Deci vil indre motivasjon bidra til at en person gjør en aktivitet fordi aktiviteten i seg selv bringer glede eller velbehag, men at motivasjonen ikke kommer fra ønsket om å oppnå et bestemt resultat (Ryan & Deci, 2000, s. 56). De hevder tenkningen om engasjert lesing er forankret i teorier om selvbestemmelse (self-determination), og denne selvbestemmelsesteorien knytter indre motivasjon til elevers behov for å være kompetente og

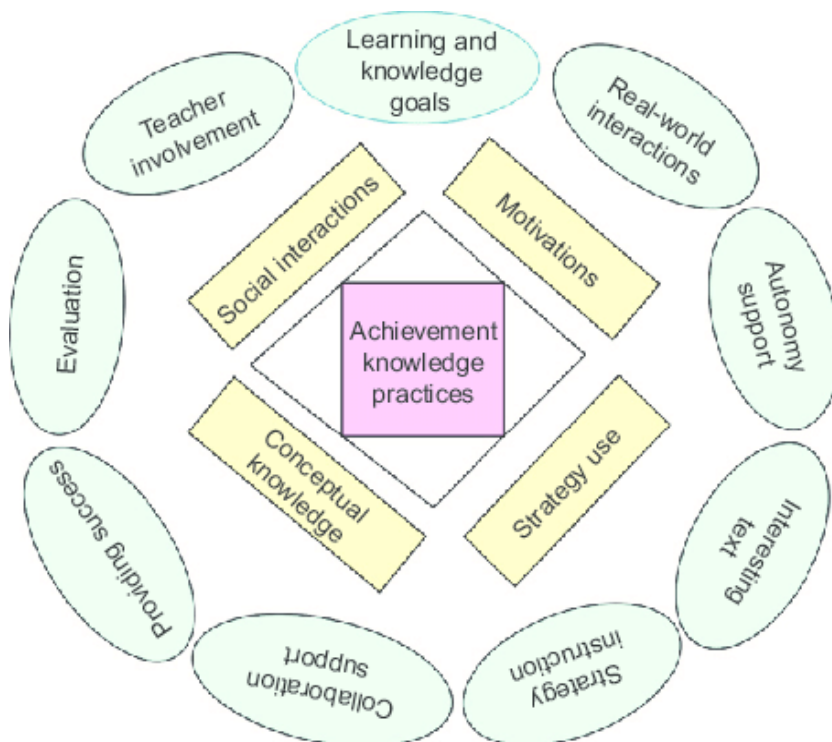
selvbestemte overfor omgivelsene. Altså at elevene ved å ha selvbestemmelse tar i bruk sin frie vilje, og dersom man følger denne teorien er man indre motivert dersom man opplever at aktiviteter og oppgaver er selvvalgte og noe elevene ønsker å holde på med (Ryan & Deci, 2000, referert i Skaftun et al., 2014, s. 75). Det betyr at dersom elevene har en indre motivasjon for lesing, leser de fordi de har lyst til det og fordi det interesserer dem. De vil, ifølge Bråten, ikke oppnå for eksempel gode karakterer, ros eller pizza ved å lese. De leser ikke bare lette og trivielle tekster, men også tekster som gir dypere innsikt og mer krevende skjønnlitteratur. De indre motiverte leserne er nysgjerrige og brenner etter å vite mer om et emne de interesserer seg for. De har gjerne en forkjærlighet for utfordrende tekster som kan gi ny kunnskap og dypere forståelse om et emne (Bråten, 2020). Disse leserne er også engasjerte og kan glemme både tid og sted når de leser. Er det derimot elever uten indre motivasjon unngår de gjerne tekster som krever tankearbeid, og de leser først og fremst for å kunne løse pålagte oppgaver. De legger gjerne ned så lite innsats som mulig. Læringsrettede aktiviteter som blant annet lesekurs burde derfor inneholde elementer som fremmer indre motivasjon. Det kan for eksempel hende det er mer motiverende for elevene å arbeide med en tekst som handler om noe hen interesserer seg for eller ser nytteverdi i. Ifølge Ryan & Deci er den indre motivasjonen en del av mennesket, og er særlig tydelig i barndommen og oppveksten, der en slik motivasjon er en forutsetning for utvikling og læring (Ryan & Deci, 2000, s. 56). Ryan & Deci skiller mellom ulike grader av selvbestemmelse og hevder at mennesker med liten grad av selvbestemmelse responderer på ytre krefter (Ryan & Deci, 2000).

I motsetning til indre motivasjon har vi ytre motivasjon. Det handler om at noen gjør noe for å oppnå et bestemt resultat. Ryan & Deci hevder likevel at den ytre motivasjon kan variere i grad av autonomi. De med lavest grad av selvbestemmelse leser for å unngå negative konsekvenser, som det å gjøre lekser for å unngå kjeft eller anmerkning. Dersom elevene har noe høyere selvbestemmelse kan de gjenkjenne de eksterne kreftene og tilpasse seg disse. De gjør ikke lekser av glede, men fordi de føler at de bør gjøre dem. I den neste fasen er eleven åpen for å arbeide mot mål som læreren har satt. Eleven kan gjøre lekser fordi hen innser at man må gjøre lekser fordi det kan ha en positiv effekt på kunnskap og karakterer, som igjen kan påvirke en drøm om et bestemt yrkesvalg (Ryan & Deci, 2000, s. 60).

Mens Bandura mener indre motivasjon er overlegen ytre motivasjon, hevder Ryan & Deci at dette er en for enkel måte å tolke motivasjon på. De mener heller at ytre motivasjon er den type motivasjon lærere og foreldre kan være med på å forme og øke (Ryan & Deci, 2000).

Guthrie og Barber (2019) hevder ytre motivasjon ikke fremmer lesemotivasjon, men mener derimot at man liker oppgaver man opplever å mestre, og at man derfor gjør mer av disse. Dersom eleven ikke opplever å føle mestring ved lesing, så vil hen begynne å tvile på sine egne evner og muligheter, og dermed slutte å prøve. Elevene vurderer seg gjerne som verre enn de er, og opplever at de mislykkes. Denne utviklingen blir verre å snu jo eldre elevene blir.

Når det gjelder lesing av pensumrelaterte tekster er dedikasjon sentralt, da det slett ikke er alle tekster vi leser på ungdomsskolen som vekker indre motivasjon og interesse hos elevene. De motiverte elevene drives av at de får økt faglig kunnskap og utvikling. I planleggingen av et lesekurs og under selve kurset bør det tas hensyn til hva som kan motivere eleven til å bli engasjert i lesingen. Dersom en elev leser godt er hen en aktiv leser, mens svake og uselvstendige lesere er passive lesere. Aktiv lesing er engasjert lesing, og motivasjon er slik en forutsetning for aktiv selvregulering i leseprosessen og for aktiv lesing. Da kan det være fordelaktig å ha metoder som kan gjøre lesingen mest mulig effektiv. Guthrie og Wigfield er opptatt av engasjert lesing og i modellen *Engagement model of reading development* (figur 1) forklarer de hvordan lærerens undervisning påvirker elevens prestasjoner (Guthrie og Wigfield, 2000, referert i Skaftun et al., 2014, s. 77). Guthrie og Wigfield synliggjør i modellen hvordan lærerne kan skape engasjerte lesere ved å ha tette bånd mellom faget og temaet det undervises i, og opplæring i leseforståelse. De beskriver ulike pedagogiske



FIGUR 1. GUTHRIE OG WIGFIELD-MODELLEN: ENGAGEMENT MODEL OF READING DEVELOPMENT (SKAFTUN, A., SOLHEIM, O. J. & UPPSTAD, P. H. (2014)).

prinsipper som er viktige for at eleven skal lese på en måte som gir god leseforståelse, og mener det er vesentlig at læreren bør kombinere undervisning i lesestrategi med undervisning som trigger motivasjon, og at dette kan føre til at flere elever blir engasjerte lesere.

Hovedtanken er at aktiviteten i klasserommet påvirker elevenes engasjement, og at dette engasjementet er avgjørende for å øke elevenes utbytte av lesingen (Guthrie og Wigfield, 2000, referert i Skaftun et al., 2014, s. 77). Guthrie og Wigfield påpeker også at engasjert lesing henger tett sammen med målene elevene har for skolearbeidet. Vi skiller gjerne mellom læringsmålsorienterte elever, de som virkelig ønsker å forstå, og de som er prestasjonsmålsorienterte, de som ønsker best mulig karakter. Ifølge Guthrie og Douglas (2008) er elevene som lykkes med skolearbeidet både læringsmåls- og prestasjonsorienterte, og de mener effektive lærere bør oppfordre til begge deler (Guthrie & Douglas, 2008).

2.5 Leseutfordringer på ungdomstrinnet

Når elevene har nådd ungdomstrinnet, er den grunnleggende begynneropplæringen i lesing og skriving tilbakelagt for lengst. De fleste elevene trenger ikke lenger oppfølging i ordavkoding, men de trenger variert lesetrening for å automatisere ordavkoding, få opp lesetempo og utvikle funksjonelle lesestrategier og god leseforståelse (Frost, 2014). Flere elever trenger også å styrke leseforståelsen knyttet til faglige begreper. Men det finnes de elevene som i løpet av barne- og mellomtrinnet ikke har tilegnet seg funksjonelle, tekniske leseferdigheter. De kan fortsatt ikke avkode ord nøyaktig eller leser veldig langsomt. Disse elevene fungerer gjerne intellektuelt som de andre i klassen ifølge Hagtvet et al., og følger klassens opplæring i fagene, men de trenger fortsatt mer detaljorientert opplæring knyttet til grunnleggende ordavkoding samordnet med leseforståelsen. Skolesituasjonen blir mer krevende for disse elevene, ikke bare leseteknisk, men også faglig og emosjonelt (Hagtvet et al., 2015). Når elever på ungdomstrinnet skal ha opplæring i lesing, vil det forde en intensiv satsing som er kvalitativt forskjellig fra fellesundervisningens opplæring. Disse elevene kan ha fått diagnosene dysleksi eller leseforståelsesvansker, men mange skårer rett utenfor kravene til disse diagnosene på tester fordi et av kriteriene til for eksempel dysleksi er at vanskene med å lære å lese ord skal være «vedvarende», eller «gjenstridige». Forhold som modenhet, oppmerksomhet, selvregulering, ferdigheter i opplæringsspråket, kvalitet i opplæringen, ressurser og stimulering i hjemmet kan spille inn og det er dermed utfordrende å sette diagnoser (Hagtvet et al., 2015). Elevene har dermed ikke rett på spesifikk tilrettelegging som for eksempel kompensatoriske hjelpemidler som Lingdys-Lingit og Brettboka. I tillegg er det ikke alltid leseutfordringene som lenger er hovedproblemet når elevene når ungdomsskolen,

men «alt som følger med dem» (Hagtvet et al., 2015, s. 31). Ofte fanges elever med lang historikk med manglende mestring av lesing og skriving i negative følelser og forventinger om å mislykkes hver gang hen møter læringssituasjoner. Det trenger ikke lenger kun dreie seg om lesing og skriving, men de negative følelsene kan ha blitt generalisert til å gjelde situasjoner som kun perifert minner om leseopplæring (Hagtvet et al., 2015).

Ifølge Hagtvet et al. (2015) trenger ikke elevene som er preget av nederlag og mislykkethet i forbindelse med læring på skolen kun ren lesetrening. Vi som arbeider med elevene i skolen, må være oppmerksomme på og støtte deres følelser ved nederlag. Av den grunn trenger pedagoger som jobber med elever i denne gruppen å se på lesing og skriving i en prosess der følelsene spiller en sentral rolle. Individet og læringsmiljøet er to sider av samme sak da lesevanskene har utviklet seg i samspill mellom elevens forutsetninger og skolens undervisning. Slik er både eleven og lærere «eiere» av elevens leseproblem. Det skal ikke tolkes slik at eleven har et problem og skolen har et ansvar for å fikse det (Hagtvet et al., 2015). I tiltakstenkningen er det en fordel å se på spillet mellom ulike instanser som lærer, rektor, PPT og spesialpedagogisk ressursteam. I tillegg til at spillet mellom hjem og skole er vesentlig. Ifølge opplæringsloven skal skolen sørge for samarbeid med hjemmet, og et godt samarbeid bidrar til å støtte barnas skolegang og kan ha stor betydning for ungdommenes læring og ikke minst sosiale utvikling. Dersom skolen og lærere ikke legger til rette for et slik samarbeid, bryter de med intensjonen i loven. På samme måte kan man si at foreldre ikke ivaretar sine oppgaver som foreldre på en god måte dersom de ikke engasjerer seg i ungenes skolegang (Lillejord et al., 2013, s. 202). Det er viktig helt fra skolestart, og enda viktigere fra 5. og 6. trinn på barneskolen da tekstene med abstrakt innhold øker og lese- og skrivevanskene gjerne kommer tydeligere til syne. Når elevene som allerede strever, kommer på ungdomsskolen og i tillegg får karakterer, gir de ofte opp (Hagtvet et al., 2015). Foreldrene til disse barna møter også utfordringer, og bekymringene rundt barnas lesevaner øker i takt med alderen. De blir ofte skyteskiver for barnas frustrasjon etter årevis med konfliktfylt leksehjelp. Slik føler de seg ofte maktesløse når barna starter på ungdomsskolen. På toppen av dette kommer frustrasjonen over å føle at deres barn ikke får den pedagogiske støtten hen trenger i skolehverdagen, og det fører igjen til uro for barnets videre utdanningsløp. For å unngå dette fordrer det tett samarbeid mellom skole og foreldre, slik at de hjemme skal jobbe med det samme som på skolen og vite hva som er utfordringene og på hvilken måte de som foreldre kan veilede barna (Hagtvet et al., 2015).

2.6 Tiltak og tilrettelegging for elever på ungdomstrinnet

I all opplæring skal det tilrettelegges for elever, men det er spesielt viktig for elever som strever med leseforståelsen. For å redusere risikoen for store utfordringer med lesing og skriving bør tiltak settes inn så tidlig som mulig. Dersom skolen og pedagogene gjør forebyggende arbeid tidlig i utdanningsløpet kan det hindre utvikling av lese- og skrivevansker eller at vanskene blir mindre alvorlige enn de ellers ville blitt (Lundetræ & Tønnessen, 2021) Tidlige tiltak kan være forebyggende arbeid med god leseopplæring og tilrettelegging.

Eldre elever, som på ungdomstrinnet, kan ha behov for andre hjelpetiltak enn yngre elever som er på et annet sted i leseutviklingen. Felles er at de alle har behov for hjelp med forståelse, vokabular og leseflyt. De eldre elevene har gjerne større behov for hjelp innen ordstudier og motivasjon mens de yngre har mer behov for hjelp og tilrettelegging innen avkodingsferdigheter. Eldre elever som har erfart at tidligere undervisning har vært mangelfull, kan ha behov for hjelp med avkodingsferdigheter, som fonemisk bevissthet og å mestre det alfabetiske prinsippet (Roberts et al., 2008, s. 63-64). I lys av «Active View of Reading»-modellen vil tiltakene for ungdomsskoleelever, selvsagt avhengig av den enkeltes selvregulering, kunne brukes i arbeidet med motivasjon og forståelsesstrategier, i tillegg til avkodingsferdigheter, leseflyt, språkforståelse og vokabular kunnskap. Refsahl er opptatt av hvordan undervisningen for ungdom og voksne kan tilpasses på spesielt fire områder der lesing er vanskelig: avkodning, tempo og flyt, leseforståelse eller å lese for å lære (Refsahl, 2012). Hun understreker, som Hagtvet et al., at man må huske på at disse elevene har strevd med lesing hele oppveksten, og at det derfor er viktig å ha fokus på motivasjon i forbindelse med lesing. I tillegg påpeker hun at nederlag med stor sannsynlighet har ført til lav selvtillit, og at leseopplæringen noen ganger også handler om å styrke selvtillit og pågangsmot hos dem som skal bli bedre lesere (Refsahl, 2012). Foruten Refsahls bok finnes det rikelige med engelskspråklige kilder på ungdomstrinnet. Mye av litteraturen som finnes innen forskning på feltet er deskriptiv ved at den beskriver tingenes tilstand og fokuspunkter for endring, som blant annet det å stimulere lesemotivasjonen hos elevene.

Elever på ungdomstrinnet som strever med leseforståelse trenger tilrettelegging med tekster som er tilpasset deres nivå, både når det gjelder interesse og tema. I tillegg må læreren og eleven snakke sammen om innholdet for å se om eleven har forstått teksten. Er det manglende leseflyt som er utfordringen, er høytlesing et tiltak som kan brukes. Når eleven leser høyt kan

læreren evaluere leseflyten, se på nøyaktigheten ved avkoding og elevens evne til å korrigere seg selv underveis i lesingen. Det må være en tekst som passer til nivået eleven ligger på, slik at hen kan mestre denne med veiledning. Et annet tiltak for å påvirke lesehastigheten, men som ifølge Klinkenberg er spesielt rettet mot leseflyt, er repetert lesing, som kan ha god påvirkning på alle nivåer i leseutviklingen (Klinkenberg, 2005). Har elevene utfordringer med avkoding, er det viktig å jobbe med morfologiske strukturer og det alfabetiske prinsipp. Ved å styrke den fonologiske og morfologiske kompetansen, vil avkodingsferdighetene også styrkes. Det er en nødvendighet at alle disse elementene er med hele veien, jamfør nyere forståelse av lesing som tolkingskompetanse, men det er også viktig at det er på plass og at eleven leser uten anstrengelse, før man kan begynne å se på leseforståelse og leseflyt (Lyster, 2021).

Disse tre utfordringene kan man gjennomføre i et tilrettelagt lesekurs, men uansett hvilke tiltak og tilrettelegging som settes i gang, krever det kompetente lærere innen lese- og skriveopplæring. Vi som pedagoger må forstå de ulike vanskene knyttet til lese- og skriveproblematikk og kunne sette inn tiltak så tidlig som mulig og før vanskene blir altfor store. Noen ganger er ikke et lesekurs nok, da vanskene er så utfordrende at det er nødvendig med utredning og videre tiltak. Noen elever trenger isteden spesialundervisning med andre tilnæringsmåter for å dekke sine behov. Jeg kommer ikke nærmere inn på dette i denne oppgaven, ettersom fokuset mitt er å finne tiltak for å hjelpe svake lesere med å kunne bedre leseforståelse og leseflyt slik at de kommer på et høyere nivå enn de var.

2.7 Lesekurs

Lesekurs kan være et arbeidsredskap som ifølge Hagtvat et al. (2015) kan snu motløshet til motivasjon og kompetanse, og gi elevene som strever med lese- og skrivevansker en mestringsfølelse. Lesekurs er en måte å organisere tilpasset undervisning på for å imøtekomme elever som har behov for mer enn fellesundervisningen i klasserommet har å tilby. Ifølge Hagtvat et al. (2015) bør et lesekurs være tidsavgrenset over en kort periode og omfatte opp til fire elever som har betydelige utfordringer med lesing og skriving. Det bør ikke være for stort språk mellom elevene da dette vil skape utfordringer ved tilpasningen av lesekurset. Noen elever synes det er utfordrende å akseptere at de skal jobbe med noe annet enn klassen og kan ha gode strategier for å skjule vanskene sine. Det kan for eksempel være at de lærer det de har lest flere ganger utenat, eller at de gjetter det de leser. Noen kan droppe skolearbeidet eller reagere med utagering. De flytter sin og andres oppmerksomhet bort fra lesingen i et forsøk på å klare seg i systemet med selvrespekten i behold. I slike situasjoner

kan lesekurs med små grupper gjøre en forskjell. Her kan elevene få trygge rammer og en mulighet til å snakke om det som er vanskelig når det gjelder lesing og skriving. På et lesekurs kan elevene også gjøre oppgaver som ligger på deres leseutviklingsnivå og der de kan oppleve mestring (Hagtvet et al., 2015). Læreren må etterstrebe å finne bøker og tekster som er tilpasset elevenes forutsetninger slik at de opplever mestring da disse elevene kan ha utviklet et dårlig selvbilde. Det er også en fordel at elevene på lesekurset ligger omtrent på samme lesenivå. Da er det enklere å samarbeide enn dersom en elev leser veldig sakte og en elev veldig fort. Det å jobbe i detaljfasen med det elevene har utfordringer med, er det filosofen Lev Vygotskij kaller den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2006). Det er viktig å ta utgangspunkt i det nivået elevene befinner seg på når det gjelder leseferdighet og jobbe videre derfra. Den proksimale utviklingssonen er dynamisk, som vil si at den endrer seg med læringsutviklingen. Sonen vil etter hvert forskyves utover, sammen med grensen for hva eleven ikke klarer, selv med hjelp.

Det finnes som tidligere nevnt mange varianter på hvordan et lesekurs kan gjennomføres, men felles for alle er at de bør være intensive, smågruppebasert, tidsavgrenset, individuelt tilrettelagt og være siktet inn mot selvstendigjøring (Hagtvet et al., 2015, s. 120). Videre hevder Hagtvet et al. at uansett kursets formål og innhold bør elevene få øve på ulike deler av leseprosessen for å styrke lesingen sin. I et lesekurs er det viktig at det er enighet og samarbeid i lærergruppen og at alle har en felles forståelse om at elevene på kurset behøver dette for å ha utbytte av det videre skoleløpet. Ifølge Hagtvet et al. (2015) er det også viktig for elevenes motivasjon at de skal føle at det de jobber med også jobbes med i klassen. De skal for eksempel ikke bekymre seg for å gå glipp av noe eller risikere å få kunnskapshull når de deltar på lesekurs. Derfor kan det være lurt å holde lesekurs samtidig som det står norsk på timeplanen i klassen. Et lesekurs bør planlegges på bakgrunn av elevenes kartleggingsresultater og den enkeltes behov og miljøet rundt. Det skal være et alternativ til ordinær klasseromsundervisning dersom det er vanskelig å oppnå tilfredsstillende utbytte av ordinær fellesundervisning. Lesekurs bør forberedes i samarbeid med foreldre, rektor, PPT og lærere, men det er viktig å huske at selv om det er et intensivt lesekurs så er det ikke et isolert tiltak. Dette er en del av en større helhet og elevens samlede behov skal ivaretas også i fellesundervisning, friminutt og når det gjelder lekser (Hagtvet et al., 2015).

Det er både læringsmessig og psykologisk viktig for deltakerne at kurset er tidsavgrenset. Det at det på forhånd er bestemt hvor lenge lesekurset skal vare og at det bare er for en tidsavgrenset periode, kan gjøre det enklere å motivere elevene til en intensivert innsats. Det er viktig å huske på at elever som strever med lesing og skriving ofte har utviklet uheldige strategier for læring som må avlæres. Det er også en grunn til at intensivt lesekurs ifølge Hagtvat et al. (2015) bør ha en viss intensitet både når det gjelder mengde og varighet, og det bør dermed ikke gå for lang tid mellom hver økt. Elever som har innarbeidet slike uheldige strategier kan gjerne ha behov for intensive lesekurs flere ganger i løpet av skoletiden.

Rent praktisk bør et lesekurs avholdes i et eget og fast lokale der det kan være bra å ha felles bord til felles gruppeundervisning, bord til selvstendig arbeid for hver elev, PCer med retteprogram og tekstbehandlingsprogram som word og tavle, helst elektronisk/smartboard (Hagtvat et al., 2015). Det kan også være lurt å ha et godt samarbeid med skolebiblioteket eller nærbiblioteket, og opprette et minibibliotek i rommet med relevante oppslagsverk og en mindre boksamling tilpasset elevenes nivå. Det må være bøker som alle i gruppen kan lese uten å streve for mye med lydering, det vil si at mer enn 90 % av ordene skal være ord elevene kan fra før. Poenget med et lite minibibliotek fremfor å låne en og en bok på biblioteket er først og fremst tiden man sparer. Dersom en elev synes en bok er uinteressant eller kjedelig kan hen bytte bok uten å måtte gå ut for å gjøre det (Hagtvat et al., 2015).

Et intensivt lesekurs bør ha en varighet på 6-8 uker med kurs 6-10 timer ukentlig. Dersom et kurs går over færre uker og med færre timer ukentlig kan det ikke forsvares å kalles intensivt. Det ligger i ordet intensivt at elevene over en tidsbegrenset periode skal overstrømmes med læring. Deretter skal elevene ta med seg de nyervervede strategiene inn i fellesundervisningen. Selv om de er tilbake i klasserommet er det viktig å fortsette med korte repetisjoner av både begrepslæring og avkodingsteknikker. En bør også vurdere å tilby eleven flere lesekurs dersom skolen vurderer at de vil ha vesentlig utbytte av dette, enten i samme skoleår eller i løpet av grunnskolen (Hagtvat et al., 2015).

Lesekurset er i utgangspunktet individuelt tilrettelagt, men det vil ikke si at de ikke arbeider i et sosialt fellesskap. Hver elev skal imidlertid vurderes individuelt, og det skal settes klare mål for den enkelte. Disse målene skal innebære en plan for selvstendiggjøring av elevene, slik at de som har deltatt på lesekurs skal ta med seg de arbeidsmåtene og strategiene de har

jobbet med på lesekurset inn i fellesundervisningen. Slik blir elevene selvstendiggjort og de kan fortsette å utvikle seg faglig (Hagtvet et al., 2015).

2.7.1 Tidligere forskning på lesekurs

De siste tiårene har det kommet flere studier som har sett på effekten av intensive lesekurs for elever som sliter med lesevansker. De fleste forskningsprosjektene er gjort på barne- og mellomtrinnet for å kunne avdekke om barn har lesevansker i tidlig alder. I Norge har vi blant annet På sporet og Engasjer fra Lesesenteret i Stavanger og et større prosjekt fra Skedsmo kommune. På sporet bygger på amerikansk og canadisk forskning og er en storskala leseintervensjon gjennomført i perioden 2014-2019 der 657 førsteklasinger deltok i studien. 96 ble vurdert å være i en risikogruppe for å utvikle lese- og skrivevansker (Solheim et al., 2020). Forskningen har en hermeneutisk tilnærming til lesing og skriving, og i hver undervisningsøkt veksles det mellom arbeid med deler og helhet i tekster. Et av resultatene av studien ble manualen På sporet. Formålet med denne manualen er at elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker skal identifiseres og få hjelp så tidlig som mulig. Et viktig moment er at elevene får hjelp før de selv opplever nederlag, redusert motivasjon og lavere tiltro til egne ferdigheter (Lesesenteret, 2020). I mitt prosjekt har jeg ikke direkte brukt På sporet-manualen, men valgt en lignende hermeneutisk tilnærming der jeg veksler mellom arbeid med teksters deler og helhet. En slik arbeidsmåte finnes også i Helhetslesingen, som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.7.3. Mens På sporet er beregnet på barnetrinnet arbeider Lesesenteret også med en studie som er rettet mot mellomtrinnet. Engasjer har tatt utgangspunkt i resultater fra Nasjonale prøver i 2018, der 23,2 % av norske elever på 5. trinn skårer på laveste mestringsnivå i lesing (Solheim, 2020). Formålet med prosjektet er å gi lærere mer kunnskap om lesevansker på mellomtrinnet, og om hva som kjennetegner effektive tiltak for elever som strever. I tillegg er det ønskelig at det utvikles og piloteres et eget undervisningsopplegg for svake lesere på mellomtrinnet, basert på ny internasjonal forskning, tilpasset en norsk skolehverdag (Solheim, 2020).

2.7.2 Planlegging og gjennomføring av lesekurs

Når det er enighet om at et lesekurs skal holdes, må det en god del planlegging til. Med utgangspunkt i helhetslesing er det likevel mye som skal forberedes i forkant slik at innhold og gjennomføring blir best mulig tilpasset elevenes ressurser og utfordringer. Det gjelder både innholdet i selve lesekurset, men også de ytre rammene som utvalg, gruppestørrelse og klasserom (Refsahl, 2021). Det aller første som må planlegges er antall timer ukentlig som

skal brukes til lesekurs, og hvor mange uker kurset skal gå over (Hagtvet et al., 2015). Dersom det tas timer fra andre fag enn for eksempel norskfaget, krever det at arbeidsfordelingen og samarbeidet rundt lesekurset avtales for hver gang. Dersom flere fag enn norskfaget er berørt av kurset, kan det være at flere lærere underviser hver uke. Jo flere lærere som er involvert i lesekurset, jo bedre mener Refsahl som hevder det vil hjelpe elevene til å overføre det de lærer på lesekurset, til lesing i fagene etterpå (Refsahl, 2021, s. 80).

2.7.3 Helhetslesing

Skolens leseundervisning er stadig i endring og pendelen har svingt fra ensidig detaljfokusert og treningsbetont leseundervisning til opplevelses- og helhetsorientert undervisning der elevene får øvelse i å se ordene som helheter fra starten av og til en mer balansert tilrettelagt undervisning. Når det gjelder lesekurs er det ifølge Hagtvet et al. (2015) og Refsahl (2021) helhetslesing som anbefales. Her er det en fordel at læreren får en metodisk ramme som kan tilpasses hele elevgruppen. Ifølge Frost har de ulike fasene et bestemt innhold han kaller ABC-fasene der A er helhet, B er del og C er helhet (Frost, 2014).

Fase A: Helhet og lesing med støtte

Når man jobber med helhetslesing som lesetrening tar læreren utgangspunkt i en hel tekst som gir mening for elevene, både når det gjelder faglig behov, men også interesser (Frost, 2014). I den innledende fasen er det viktig å etablere språklig støtte som eleven trenger for å jobbe videre med avkodingstrening på detaljnivå. Her skal læreren gi språklige støtte som trengs for å komme i gang med avkodingen. Dersom eleven tilegner seg et sikkert språklig grunnlag, vil det hjelpe eleven til å bli oppmerksom på språkets lyd og form. I lesekurs på ungdomsskolen gjelder dette spesielt begreper. Denne støtten hjelper eleven til å utvide og sikre begrepsapparatet (Godøy et al., 2008). Valg av tekster har en avgjørende rolle i denne fasen. Fagbokforlagets Leseverktøy har laget tekster som kan brukes i lesekurs der det finnes mange ulike sjangre for ulike interesseområder. Det er viktig å ta utgangspunkt i elevens kunnskapsstoff og interesser, og det anbefales dersom det er mulig å finne passende tekster i samarbeid med eleven. Det er også mulig å ta utgangspunkt i tekster som elevene selv har skrevet, og foreta en nærmere analyse av disse. Eleven bør oppleve de utvalgte tekstene som relevante og meningsfulle ettersom innholdet har stor betydning for motivasjonen. På ungdomstrinnet kan det være mer relevant med fagtekster enn interessetekster for enkelte elever, men det kan da være at læreren må skrive om og forenkle tekstene slik at de ikke blir for vanskelige for elevene. Fagtekstene gir elevene mulighet til å følge klassens pensum

(Godøy et al., 2008). Tekstene må tilpasses elevenes nærmeste utviklingszone.

Vanskelighetsgraden skal være noe over det lesenivået som eleven mestrer alene, men ikke vanskeligere enn at vedkommende kan lese teksten med støtte, det vil si følge med på høytlesing. Det igjen vil si at eleven bør beherske 80 % av ordene uten å måtte lydere. Balansen mellom kjente og ukjente ord vil da være overkommelig for eleven (Hagtvet et al., 2015).

Læreren må støtte eleven ved første gangs lesing av teksten for å sikre at eleven kommer gjennom teksten selv om hen ikke behersker lesing av alle ord. Dette kan foregå på følgende måte: Læreren leser først teksten høyt for eleven og deretter leses teksten av både elev og lærer gjennom veksellesing. Teksten må leses flere ganger med gradvis redusert støtte fra læreren, slik at eleven til slutt opplever å kunne lese den selv. Når teksten leses høyt er det viktig at læreren passer på at eleven følger med. Når det gjelder å veksle på lesingen finnes flere strategier. Elevene kan lese i kor eller en viss mengde tekst hver. Lærer kan også på forhånd lese inn på bånd og legge inn pauser i opptaket som eleven skal fylle med lesing. For å styrke elevenes språklige kontroll på teksten kan det være en fordel å aktivere elevenes bakgrunnskunnskap. Det kan for eksempel være å diskutere tema for teksten eller et bilde til teksten. Dette bør gjøres før man begynner å jobbe mer aktivt med selve teksten. Fagbokforlaget har laget slike førlesingsoppgaver til tekstene sine. Mot slutten av første fase bør eleven oppfordres til å lese teksten sammenhengende selvstendig, mens læreren hele tiden er til stede for å gi støtten som eleven trenger. Den første fasen bør gi eleven kontrollen over språket som kreves for å begynne arbeidet med språkets detaljer i fase B (Frost, 2007; Godøy et al., 2008).

Fase B: Delene i teksten

I fase B konsentreres arbeidet omkring de delene i teksten der eleven trengte støtte fra læreren i fase A fordi hen ikke var trygg nok i ordkunnskapen. For å oppnå optimal effekt av leseopplæring bør elevens lesenivå kartlegges nøyaktig. Her skal læreren legge til rette ved å tematisere utfordringer slik at eleven videreutvikler ordkunnskap. Alle elever har ulike forutsetninger og arbeid med leseferdigheter bør derfor tilpasses hvert enkelt individ. Det kan arbeides på alle språklige nivåer med både lyd/bokstav, stavelser, orddeler, setninger og grammatiske detaljer. Poenget er at eleven skal bli fortrolig med ords og setningers struktur og oppbygning for å kunne mestre ordavkodingsstrategier som er presise og meningsdrevne (Hagtvet et al., 2015). Mens oppgavene i fase A gikk på teksten som helhet, innebærer

oppgaver i fase B arbeid med språkdetaljer, gjerne i enkeltord fra teksten. Man går frem etter scaffoldingprinsippet hvor læreren først modellerer arbeidsmåten før eleven gradvis overtar arbeidet ved økende mestring. Læreren skal kontinuerlig bistå med hjelp og forklare hvorfor den konkrete aktiviteten er relevant i forhold til elevens lesing (Godøy et al., 2008).

Fase C: Helhet og arbeid med samordning og automatisering

I del C er det igjen helheten som er viktig og her skal elevens nyervervede kunnskap integreres innenfor rammen av den samme teksten. Samtidig har refleksjoner en sentral rolle i denne fasen. Hovedfokuset i C-fasen er selvstendig og flytende lesing, og resultatene fra detaljarbeidet i B-fasen bør komme tydelig frem ved elevens mestring av selvstendig lesing i fase C. Eleven leser den samme teksten om igjen og ifølge Hagtvet et al. vil eleven nå kunne stoppe lesingen for å fokusere på vanskelige ord og selv komme gjennom dem ved bruk av de innlærte ordavkodingsstrategiene. Her er lærerens støtte helt avgjørende. For at eleven skal oppleve en overføring av kunnskapen i detaljfasen til lesingen som en helhetlig prosess, er lærerens veiledning med fokus på ords detaljer og hensiktsmessige lesestrategier helt avgjørende. Denne støtten skal trekkes gradvis tilbake, helt til eleven leser teksten på en selvstendig måte og med god leseflyt. Teksten skal deretter leses flere ganger til den er helt automatisert. Først da den nye kunnskapen er samordnet med den gamle, er eleven klar til å ta imot nye innsikter (Hagtvet et al., 2015, s. 127). Repetert lesing bidrar også til at eleven blir kjent med flere og flere ord som hen raskt vil kjenne igjen. Regelen for repetert lesing er at eleven bør mestre 95 % av alle ordene i teksten (Frost, 2007).

Forutsetningen for at disse lesemetodiske prinsippene innenfor helhetslesing lykkes er at lærer og elev er i kontinuerlig dialog. Dialog og gjensidig evaluering er avgjørende når arbeidet med delferdighetene tilpasses til den enkelte elev. Svake lesere har ofte lite innsikt i egen lesing, som skaper mye usikkerhet. Læreren bør derfor forklare elevene hvordan arbeidet med detaljene i fase B kan føre til bedre resultater i fase C. Ifølge Frost (2007) ligger hemmeligheten til gode resultater i elevens innsikt i egne kunnskaper og handlinger i arbeid med teksten. Innsikt kan hjelpe eleven å oppleve mestring, og innsikt i egne kunnskaper og utfordringer tillater eleven å se forholdet mellom innsats og resultater. Reflekterende samtaler rundt det som har forbedret seg og det som fremdeles er utfordrende vil øke elevens bevissthet om egen lesing. Det kan være lurt å begrunne hvorfor en eller annen oppgave oppleves som vanskelig.

Når man leser med fokus på helhetslesing, jobber man med teksten i tre forskjellige faser. Først med å styrke elevens språklige kontroll, samtidig som det arbeides med å utvikle et forhold mellom leseforståelse og avkoding. Dette arbeidet føres videre i analysefasen der det er fokus på språklige detaljer og der oppgavene tilpasses den enkelte elevs behov. Det vil antakeligvis være store forskjeller på elever fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, men felles for alle er at avkodingsferdighetene skal stå i fokus samtidig med at interessen for forholdet mellom avkoding og forståelse blir opprettholdt. Til slutt går man tilbake til den opprinnelige teksten i helhet via sammenhengende lesing. Har alt gått etter planen skal elevene da ha bedre språklig kontroll og fått bedre innsikt i avkoding (Frost, 2007). En slik teoretisk-metodisk ramme blir den samme for alle elevene på et lesekurs, men innholdet og progresjonen blir likevel ulik fordi elevene har forskjellige pedagogiske, emosjonelle og motivasjonelle behov. Slik sett er ikke helhetslesing ifølge Hagtvvet et al. én metode, men en metodisk ramme som kan tilpasses de fleste pedagogiske og spesialpedagogiske behov (Hagtvvet et al., 2015, s. 127). Felles for alle er at det gir elevene en leseopplevelse, som er ment å føre til en følelse av mestring og kontroll, noe som igjen vil underbygge motivasjon. Elevene vil få mulighet til å være språklige aktive som igjen bidrar til å bedre elevenes språklige innsikt i forhold til teksten (Frost, 2007).

2.7.4 Tekster og tilpasning av tekster

Når timeantall og fag som brukes til lesekurs er fastsatt, i tillegg til hvem som skal undervise og når lesekurset starter opp, er det utvalg av tekster og problemstilling som må bestemmes. Skal lesekurset vare i seks uker er det seks tekster som må forberedes. Disse tekstene kan tas fra norskundervisningen eller fra andre fag som avgir timer til lesekurs. Slik sett vil noe av det elevene mister i andre fag, bli ivarettatt. Samtidig er det viktig å huske på det Hagtvvet et al. sier om å først og fremst bruke av norskundervisningen, slik at elevene ikke skal føle at de går glipp av viktig undervisning. Spesielt er det viktig på slutten av 10.klasse når det nærmer seg både skriftlig og muntlig eksamen. Tekstene kan være tverrfaglige, men det viktigste for ungdommen er at de føler at tekstene er interessante og skaper engasjement og motivasjon for å fortsette lesingen. Uansett hvilke tekster som velges ut skal disse ha et innhold som lar seg drøfte, med utgangspunkt i et spørsmål eller en påstand slik at det skapes språklig aktivitet i klasserommet, mer enn ved spørsmål-svar-sekvenser (Hagtvvet et al., 2015).

Når tekstene er valgt må læreren se på hvor krevende tekstene er med tanke på elevenes avkodingsferdigheter og leseflyt, og gjøre eventuelle tilpasninger slik at eleven får best nytte

av teksten. Tekstene skal være litt utfordrende, men ikke mer enn at elevene kan mestre trykk og flytende lesing av teksten mot slutten av uka. Når teksten er tilpasset er det viktig å velge ut de begrepene elevene skal jobbe spesielt med. Dette kaller Refsahl dybdeord. Til forskjell fra øveord og øvesetninger som elevene skal avkode og lese bedre mot slutten av uka, skal dybdeordene gjennomarbeides med tanke på innhold og bruk. Det kan være opp til seks dybdeord i uka for ungdomsskoleelever. Disse ordene bør være akademiske, altså at de blir brukt i flere fag. Slik kan lesekurset også styrke lesing i andre fag. Øveordene og øvesetningene må plukkes ut på bakgrunn av elevenes lesenivå og avkodingsutfordringer. Disse ordene handler om antall stavelser eller spesielle ortografiske utfordringer elevene har. De må sorteres etter vanskelighetsgrad og antallet bestemmes utfra elevens alder og ressurser. Når en slik ordliste er laget, gis den til eleven (Refsahl, 2021).

2.7.5 Litterære samtaler

Som en del av lesekurset skal elevene delta i samtaler etter å ha lest, lyttet til og sett på ulike teksttyper. Dette kalles litterære samtaler, og Åsmund Hennig definerer den litterære samtalen slik: «en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst» (Hennig, 2012, s. 27). Han mener de litterære samtalenes går ut på å utforske og diskutere litterære tekster og har som formål å gi et tolkningsfellesskap rundt en tekst. Disse samtalenes kan gjennomføres på ulike måter, men det er alltid elevenes tanker, ideer, refleksjoner og perspektiver som bør stå i sentrum. Det er ikke et mål å skape en felles forståelse hvor læreren har fasiten, men det er gjennom elevens forutsetninger og tolkninger de kan berike samtalen (Andersen, 2011). Læreren bør være lyttende til elevenes opplevelser av en tekst, og elevenes lesehorisont og forståelse av tekster utvides dersom læreren stiller spørsmål, utfordrer, diskuterer og viser interesse for det elevene sier. Ved å nærlese tekster og diskutere avgjørende enkeltmomenter i denne, og utforske disse i forhold til teksten som helhet, kan elevene utvikle en dynamisk og åpen tekstforståelse (Andersen, 2011, s. 17). Laila Aase forklarer den litterære samtalen som «klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og som har som føremål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene» (Aase & Nicolaysen, 2005, s. 106). Hun påpeker verdien av de erfaringene leseren får i møte med teksten, og at erfaringene skal brukes i en litterær samtale hvor leseren møter lesere med andre erfaringer. I slike samtaler utvikler elevene tolkninger og forståelser de ikke ville ha utviklet ved å lese teksten på egenhånd. Aase skriver at dersom disse samtalenes er gode, vil de være dynamiske og tvinge leseren til å stoppe opp og reflektere over egen lesing, og til å lytte til andres tolkninger av den samme teksten (Aase & Nicolaysen, 2005, s. 106).

3 Metode

Målet med prosjektet er å planlegge og gjennomføre et intensivt lesekurs på ungdomstrinnet og å se om dette kan styrke lesemotivasjon og leseferdigheter hos en liten gruppe elever. Som utgangspunkt vil jeg se på hva som skjer med elevenes motivasjon og mestringstro når de deltar på et intensivt lesekurs, og hvilken innvirkning lesekurset har på elevenes leseforståelse og leseflyt. I dette kapitlet beskrives forskningsstrategi, forskningsprosess og utvalg. I tillegg beskriver jeg planlegging og gjennomføring av lesekurs, studiens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet, analysetilnærming og bidrar med mine etiske refleksjoner.

3.1. Kvalitativ metode

Innen samfunnsvitenskapelig metode skiller vi vanligvis mellom to hovedtilnærminger til forskning, kvantitativ og kvalitativ metode. De to metodene har tydelige forskjeller, både når det gjelder hvordan forskningen gjennomføres, datainnsamling og tolkning av resultater (Kvale & Brinkmann, 2021). Innen kvantitativ metode arbeider man med data i form av kategoriserte fenomen, og her er det vekt på utbredelse og antall. Kvalitativ metode sier noe om kvaliteter og spesielle kjennetegn eller egenskaper ved fenomenet som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2021). I mitt prosjekt har jeg valgt en kvalitativ forskningsstrategi i form av casestudie med ulike metoder for å samle data til undersøkelsen. Dette valgte jeg for å få forståelse og innsikt. En casestudie er definert som utforskning av et bundet system i tid og sted (Postholm, 2010, s. 50) og den kjennetegnes ved undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få caser eller enheter, og at det gis en grundig beskrivelse av casen som studeres (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg ønsket å finne ut om et lesekurs kan planlegges, gjennomføres og gi bedre leseflyt og leseforståelse etter to kartleggingstester i kombinasjon med intervju og observasjon. I min casestudie ønsket jeg å få frem hvordan elevene opplever det å delta på et lesekurs. Jeg ønsket også å se nærmere på elevenes motivasjon og mestringstro når det gjelder lesing, i tillegg til at jeg ønsket å observere dialogen og samspillet mellom elevene i en liten gruppe. Som bakgrunn for feltarbeidet i denne studien har jeg brukt læreprosessene til Katrine Fangen (2010) og Arne N. Jordet (2010). Jeg har spesielt hatt nytte av deres forskning når det gjelder forarbeid i form av kartlegging, gjennomføring av undervisningsopplegget med elevmedvirkning gjennom lesekurs og etterarbeid i form av kartleggingstester og med én til én intervjuer. En casestudie kan være ett case eller en sammensetning av flere caser. For å besvare forskningsspørsmålene *hvordan tilrettelegge og gjennomføre et lesekurs i ungdomsskolen?, hva skjer med elevenes motivasjon og mestringstro når de deltar på et intensivt lesekurs og hvilken innvirkning har*

lesekurset på elevenes leseforståelse og leseflyt? i prosjektet mitt har jeg brukt en enkelt casestudie med flere metoder for innsamling av data. Som primærmetoder har jeg brukt deltakende observasjon og intervju, til tross for at deltakende observasjon kan påvirke gjennomføringen av prosjektet og tolkningen av innsamlede data (Fangen, 2010). Dette valgte jeg fordi jeg ønsket detaljrike data om casen. I tillegg har jeg brukt de standardiserte testene Carlsten lesetest og Språk 6-16 for å kartlegge elevenes leseresultater før og etter kurset.

3.1.1 Observasjon

For å oppnå høyest mulig validitet i en studie er et planlagt metodevalg sentralt (Lund & Haugen, 2006). I min casestudie har jeg valgt observasjon som hovedmetode. En kombinasjon av ulike metoder, som kalles triangulering, kan gi forskeren en dypere forståelse av fenomenet som studeres. Dette kan også hjelpe forskeren til å se det hen forsker på fra flere synsvinkler (Johannessen et al., 2021), og ifølge Denzin og Lincoln (2018) har observasjon og intervju en utfyllende effekt på hverandre. Metodene gir ifølge Fangen (2010) grunnlag for ulike type data, og gjennom kombinasjonen kan jeg sammenligne det elevene gjør under lesekurset med det de sier i etterkant, eller omvendt. Gjennom lesekurset var min påvirkning en del av hensikten da jeg som lærer forsøkte å bidra til endring ved at elevene skulle få økt leseflyt og leseforståelse gjennom deltakelse på lesekurset. Grunnen til at jeg valgte større fokus på deltakende observasjon enn intervju er fordi man i feltarbeid får et bredere og mer sammensatt bilde av menneskene man studerer over tid. Ifølge Fangen kommer man nærmere inn på folk enn ved andre kvalitative metoder, og forskeren får prøve det informantene sier opp mot hva hen observerer i ulike situasjoner (Fangen, 2010). I tillegg kan man som forsker få informasjon som deltakerne ikke vil nevne i et intervju. Intervjuet kan derimot brukes til å både validere og konfrontere observasjonsmaterialet mitt. Ved å observere først blir jeg kjent med informanten og feltet jeg studerer, og dette er med på å danne et godt grunnlag for intervjuet (Fangen, 2010). Postholm (2010) understreker at formålet med en kvalitativ studie er å forstå kompleksiteten til fenomenet som studeres.

3.1.2 Intervju med lydopptak og transkribering

Intervju er ofte den dominerende metoden innen kvalitativ forskning da forskeren gjennom et intervju kan få omfattende informasjon om hvordan informantene opplever sitt liv og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som tas opp (Kvale & Brinkmann, 2021). Intervjuene i min studie ble gjennomført én til én og som semistrukturerte samtaler. Slik kunne jeg forme intervjuet litt etter hva elevene svarte underveis. Til intervjuene hadde jeg i

forkant laget en intervjuguide (vedlegg 3). Elevene svarte selv på spørsmålene først, deretter brukte jeg det samme skjemaet for å få mer utfyllende svar i samtale med dem. Jeg tok lydopptak under samtalene og transkriberte disse i etterkant. Hovedmålet mitt med disse samtalene var å få innsyn i elevenes erfaringer med lesekurset og deres opplevelse av lesing, hvilke lesevaner de har og deres motivasjon for lesing i forkant av, underveis i og i etterkant av kurset. I tråd med Kvale og Brinkmanns (2021) tanker ønsket jeg å forstå mer av feltet jeg undersøkte, og heller enn et spørsmål-svar-intervju ønsket jeg en dialog med elevene som gikk utover den faglige dialogen vi hadde under lesing av pensumtekstene på lesekurset.

Som forsker er det viktig å være klar over hvilke roller hver enkelt har i et intervju. Det er intervjueren som stiller spørsmålene og på denne måten kontrollerer situasjonen. Derfor var det viktig at jeg skapte trygghet og lyttet til hva elevene sa (Kvale & Brinkmann, 2021). Under intervjuet kunne jeg stille elevene spørsmål om for eksempel hvilke lesevaner de har og hva som motiverer dem til lesing. Dette er spørsmål som er vanskelige å besvare under observasjon. I tillegg kunne jeg utdype noe av det jeg hadde observert, og gi elevene mulighet til å forklare valgene sine, som for eksempel hvorfor de ga uttrykk for at de likte å lese noen tekster fremfor andre. Slike refleksjoner styrket min forståelse, og jeg fikk bekreftet eller korrigert det jeg hadde notert meg under observasjonen.

3.2 Kartlegging

Under planleggingsfasen tok jeg kontakt med PPT, rektor og skolens spesialpedagogiske koordinator for å forklare prosjektet. For å kunne velge ut elever som har behov for ekstra tilrettelegging i et lesekurs og hva som må vektlegges i undervisningen og hvordan denne skal legges opp, er kartlegging vesentlig. Med en kartlegging finner læreren ut hva eleven mestrer eller ikke mestrer. Når det gjelder lesing og skriving kan dette gjøres med ulike lese- og skriveprøver der man ser hva eleven presterer sammenlignet med medelever eller utarbeidede normer. Men den aller viktigste delen av kartleggingsprosessen er å kunne tolke resultatene og bruke disse i det videre arbeidet med elevens utvikling. Det varierer hvordan skoler kvalitetssikrer og følger opp elevenes lese- og skriveutvikling. Ved min skole har vi faste rutiner for kartlegging og setter av tid til å gjennomføre kartleggingsundersøkelser hver høst og vår. Foruten Nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning, gjennomfører elevene Carlsten lesetest. I tillegg til Carlsten valgte jeg Språk 6-16 som PPT allerede bruker når de utreder elever for eventuelle lese- og skrivevansker. Dette ble mine pre- og posttester for eksperimentgruppa. Det er viktig å understreke at det ikke finnes bare én metode som vil være

den beste for elever med utfordringer innen lesing. Behovene er individuelle, og tilretteleggingen vil gjelde innenfor rammen av de muligheter som skolen kan gi innen det ordinære skoletilbudet dersom elevene ikke har individuell opplæringsplan (IOP). Jeg vil se på tiltakene knyttet til elever uten egen IOP eller med kartlagte diagnoser, og tiltakene nedenfor vil da dreie seg om det skolen og lærerne kan tilrettelegge for i skolehverdagen og undervisning i mindre grupper.

De kvalitative dataene har vært med på å gi viktige svar når det gjelder lesevaner, motivasjon for lesing og for å kunne gi tilbakemelding om hvordan lesekurset opplevdes, mens de standardiserte testene Carlsten lesetest og Språk 6-16 har vært grunnmuren i dette prosjektet for å kunne si noe konkret om elevenes leseferdigheter. Uansett om resultatene viser bedring eller ikke er disse resultatene usikre da åtte uker mellom før og ettertest er for kort tid til å kunne konkludere at det er endring. Jeg gjennomførte nøyaktig de samme testene før og etter lesekurset, og elevene kan derfor huske hva de har lest. Under Carlsten lesetest er det dessuten mulig for elevene å hoppe over teksten og kun krysse av i parentesene, og slik sett ikke vise reell lesehastighet. Alle elevene virket tryggere under gjennomføringen av testene i etterkant enn før kurset.

Det at jeg i forkant av kurset hadde en relasjon til elevene kan ha bidratt til at de leste ekstra «godt» fordi de ønsket å gjøre det bra i lesingen fordi nettopp jeg var læreren. De kan dermed ha vært styrt av en ytre motivasjon av å ville gjøre det, og det er ikke sikkert et lignende lesekurs med en fremmed lærer hadde gitt samme resultater. De visste også at resultatene av kurset skulle publiseres i en masteroppgave, og dette kan ha påvirket resultatet ved at de jobbet annerledes enn de ville ha gjort ved et ordinært lesekurs der resultatene ikke skulle presenteres i en oppgave.

Det kan også være at resultatene er påvirket av at testene har for dårlig kvalitet. Selv om Carlsten er det mest brukte kartleggingsverktøyet for å måle elevers leseferdigheter i Norge, er dette et verktøy uten noen dokumenterte psykometriske kvaliteter (Arnesen et al., 2019). Arnesen et al. (2019) har gjennomgått 21 ulike kartleggingsverktøy for sosiale ferdigheter og 36 forskjellige verktøy som måler lesing, alle brukt i norsk skole, der alle ifølge forskerne jevnt over holder for lav kvalitet. Forskerne hevder at en rekke kartleggingsverktøyer som tester hvordan barna ligger an i lesing, skriving og sosiale ferdigheter ikke er til å stole på og hevder at testenes reliabilitet og validitet ikke er vurdert. Altså at det ikke er vurdert hvor

mange tilfeldige feil statistisk sett som oppstår i kartleggingen, eller om testene måler det de faktisk skal måle (Arnesen et al., 2019).

3.2.1 Språk 6-16

Språk 6-16 er en screeningtest for å avdekke språkvansker hos barn og ungdom i aldersgruppene 6 til 16 år. Denne testen er utviklet av Frost og Ottem på Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (Frost & Ottem, 2022) og den ble publisert for første gang i 2005. Testen skal i utgangspunktet finne ut om eleven har språklige ferdigheter som er adekvate for alderen eller om hen har språkvansker som krever videre utredning. Språk 6-16 består av en manual og et testark, og den obligatoriske delen av Språk 6-16 er på 42 deler. Testen har også supplerende deltester innen områdene grammatikk, fonologisk bevissthet og lesing som jeg har brukt i denne studien. De obligatoriske deltestene *ordspenn*, *setningsminne* og *begreper* tester ekspressivt språk.

Deltestene *ordspenn* og *setningsminne* undersøker ulike aspekter ved korttidsminnet.

Ordspenn går ut på å gjenta ord, og dette regnes som en god test på fonologisk korttidsminne, som dreier seg om elevens evne til å holde fast ved lydstrukturene i ordene. Eleven skal først gjenta to ord, deretter tre ord, fire ord og fem ord (eksempel: Rusk-Hegg-Fikk).

Setningsminne regnes ifølge Frost & Ottem som en god test på evnen til å organisere og fastholde informasjon i setninger, og går ut på at eleven skal gjenta setninger helt korrekt (Frost & Ottem, 2022). Setningslengden øker gradvis (eksempel: Han sprang ut igjen – Jenta sparket fotballen over hustaket - Pærene i hagen min er bedre enn dem i butikken). Testen undersøker også aspekter ved elevens verbale korttidsminne og regnes som en god test av evnen til å organisere og holde fast på informasjon i setningene. Den tredje deltesten er *begreper* og den består av to delprøver. Den undersøker elevens kunnskap om ordenes betydning, altså det semantiske aspektet ved språket. Den første delprøven kalles motsetninger og her skal eleven finne antonymer til det testlederen sier (Er kapteinen liten eller er han _____ (stor?). Den andre delen tester elevens ordkunnskap. Hen blir bedt om å forklare hva ulike ord betyr (for eksempel: hva er en spiker?). Ordene har økende vanskegrad. Den totale sumskåren beregnes på grunnlag av resultatene i de tre deltestene. For hver deltest måles prestasjonene med en skår som har et gjennomsnitt på 10 og et standardavvik på 3. En skår fra 7 til 13 regnes altså for å ligge innenfor normalområdet. Ligger elevene under dette, kan det virke som de strever ekstra med noen av deltestene. Summert for alle testene vil 115 eller høyere tilsi at eleven ligger over normalområdet. Testens formål er å avdekke hvorvidt

en elev har spesielle utfordringer med språk. I Språk 6-16 er det ikke bare elevens forståelse, men også evnen til å uttrykke seg som avgjør om det gis en god skår. Dersom en elev for eksempel har lav skår på deltesten *setningsminne* (som antas å være et mål på språklig minne og begrepsutvikling) så kan dette kanskje stå i forbindelse med en ekspressiv vanske.

Det krever ingen sertifisering for den som skal foreta kartleggingen av elever, men det er viktig å sette seg godt inn i manualen. Selve gjennomføringen av screeningtesten er ikke komplisert, men det krever kunnskap om språkferdigheter, minnefunksjon og læring når man skal tolke resultatene. Det kan være lurt å diskutere resultatene med PPT eller en spesialpedagog. Slike tester krever stadig oppdateringer og jeg har tatt utgangspunkt i den tredje versjonen av manualen.

3.2.2 Carlsten lesetest

Carlsten lesetest blir mye brukt som kartleggingsverktøy i norske skoler. Dette er leseprøver som er tilpasset ulike klassetrinn og består av tekster med innskutte parenteser som er utviklet for å gi læreren enkel og relevant informasjon om elevenes leseferdighet og leseforståelse. Den måler elevens leseflyt ved å måle lesehastighet og leseforståelse på setnings- og avsnittsnivå. Lærerne får dermed mulighet til å vurdere elevenes avkodingsferdigheter utfra resultatene (Carlsten, 2016). I praksis får eleven utdelt en alderstilpasset tekst og skal lese så langt hen rekker på ti minutter. Leseforståelsen kontrolleres ved at eleven får spørsmål der hen skal velge mellom tre ulike ord som passer inn i teksten i avsnittet. For å finne resultatet regner læreren ut antall leste ord i minuttet sammen med antall riktige svar (Hagtvet et al., 2015).

3.3 Utvalg

3.3.1 Kriterier for utvalget

Selve lesekurset ble gjennomført på en ungdomsskole med cirka 200 elever på et tettsted på Østlandet. Jeg valgte å bruke et bekvemmelighetsutvalg. Et bekvemmelighetsutvalg er et ikke-sannsynlighetsutvalg basert på forskerens (enkle) tilgang på informanter. Det handler om at man finner informanter som man har tilgjengelig, og man vet kan brukes (Tjora, 2021). Informantene mine består av fire elever fra mitt eget klassetrinn. Siden jeg brukte egne elever som informanter visste jeg at de var tilgjengelige og at de strevde med leseflyt og leseforståelse og derfor passet til temaet jeg ville undersøke (Tjora, 2021). Det var tidsbesparende å benytte elever fra eget trinn og egen skole da lesekurset skulle gå over flere

uker og samtidig kombineres med egen undervisning i andre klasser. Samtidig er det en ekstra risiko ved å forske på egne elever da man må skille mellom det å være lærer og ha bakgrunnskunnskap om elevene og det å være objektiv forsker. Dette har vært viktig å tenke på under hele prosjektet og i utvelgelsen av de fire elevene som er relativt jevne i leseflyt og som går i samme klasse. Jeg måtte legge bakgrunnskunnskapen om elevene til side og hele tiden bestrebe å være objektiv.

Jeg har hatt jevnlig dialog med rektor og skolens spesialpedagogiske koordinator i forkant av prosjektet og ba om å få ta ut disse fire elevene til studien. Jeg valgte ikke å ta med elever som er diagnostisert med spesifikke lese- og skrivevansker, som dysleksi, i utvalget da de allerede ivaretas med ulike kompensatoriske hjelpemidler og individuelle opplæringsplaner. Jeg var også i kontakt med PPT om kartlegging og hvilke tester jeg skulle bruke i for- og etterkant av lesekurset. Den første kartleggingen er den jeg har valgt å bruke som pretest, sammen med kartleggingsresultater fra høsten 2022. Jeg har lagt følgende kriterier til grunn for utvalget: Elevene skal ikke allerede motta spesialundervisning fordi de har kjente diagnoser eller vansker, resultatene på kartleggingene skal være under gjennomsnittet for trinnet i enten leseflyt eller leseforståelse, og elevene skal ikke ha diagnoser eller adferdsvansker som kan påvirke gruppedynamikken og eventuelt resultatene. De fire elevene i utvalget, én gutt og tre jenter, strever alle med lesing, både med leseflyt og leseforståelse. Jeg har fulgt elevene tett, og selv om de har bedret resultatene, leser de fortsatt mellom 100-130 ord i minuttet. Dette er under gjennomsnittet for trinnet. Selv om de leser sakte, viser de grei leseforståelse. Utfordringen er å øke leseflyten uten at det skal gå på bekostning av forståelsen. Elevene viser en viss interesse for lesing, men svært lite på fritiden. Alle elevene har norsk som morsmål. Jeg har gitt elevene de fiktive navnene Sigrid Marie, Ingrid, Monica og Mats på grunn av kriteriet om anonymitet.

Alle fire var positive til deltakelse, og Sigrid Marie og Ingrid uttalte begge at det de så mest frem til var at lesekurset skulle foregå i en liten gruppe. Mats var opptatt av hvordan vi skulle jobbe, spesielt fryktet han at det skulle bli mye stillelesing på egen hånd. Monica hadde få spørsmål rundt selve organiseringen, men var opptatt av hvem andre som skulle delta på kurset. Ingen nevnte at de følte på å skille seg ut ved å ha eget opplegg i disse ukene, og ingen sa heller noe om at de var bekymret for å gå glipp av viktig pensum i forkant av eksamensperioden.

3.3.2 Planlegging og gjennomføring av åtte ukers lesekurs

Selve datainnsamlingsperioden med testing og lesekurs gikk over åtte uker da det er minimumsperioden for optimalt resultat, ifølge Hagtvvet et al. (2015). Boka *Den intensive leseopplæringen* til Hagtvvet, Frost og Refsahl har vært inspirerende i forkant av prosjektet, og det at de skriver at det ikke er for sent å snu den negative leseopplevelsen selv om elevene går på ungdomsskolen, inspirerte meg til å gjennomføre denne studien. For å organisere et lesekurs tok jeg utgangspunkt i boken, sammen med Refsahls bok *Lesekurs i klassen*, og begynte planleggingen. Både Refsahl (2021) og Frost (2014) har basert seg på gode oppgaver knyttet til avkoding etter helhetslesingens struktur gjennom ABC-fasen, og derfor valgte jeg å fokusere på helhetslesing som rammen rundt lesekurset. Det at kurset er bygget opp etter en slik fast struktur ga en trygghet for studien min.

Vi hadde et fast grupperom slik at elevene visste hvor de skulle møte til hver norsktid, men de fikk selv bestemme hvor de ville sitte i dette rommet. Likevel fant de seg de samme plassene hver gang. Sigrid Marie alltid lengst til høyre, deretter Mats før Monica og Ingrid til venstre. Bordet på dette rommet var ovalt og de satt rundt den ene kortveggen slik at jeg så alle fra der jeg satt rett overfor dem. Slik så alle sammen også tavlen der jeg viste tekster, oppgaver og begreper. Elevene visste at alle norsktimene i åtte uker skulle brukes til lesekurs, og ved oppstart fikk hver elev tildelt en halvårskalender der det var skrevet inn når det var lesekurs og hva vi skulle gjøre i hver økt. I første time hver mandag gjennomgikk vi hva elevene skulle jobbe med den kommende uka, hvilken tekst de skulle lese og hvilke oppgaver og begreper de skulle lære. I tillegg fikk elevene i lekse å lese hjemme, men de kunne selv velge hva de ville lese så lenge det var omtrent ti minutter lesing hver dag. Det er generelt lite lekser i norskfaget på denne skolen og derfor opplevde jeg det som vanskelig å skulle pålegge elevene på lesekurset mer hjemmearbeid enn hva de andre medelevene fikk. Jeg forklarte hvorfor det var viktig med ekstra fokus på lesing disse ukene og la vekt på at det var for elevens utbytte av lesekurset. Ikke fordi jeg ønsket å sjekke om de hadde gjort hjemmeleksen. Elevene fikk hver sin skrivebok der de kunne legge aktivitetsplanen inn. I tillegg fikk de utdelt hver sin gråblyant og kulepenn. For å ha kontroll på at det ble med til hver time, samlet jeg inn bøkene etter hver økt og leverte dem ut ved oppstart av ny time.

Lesekurset ble, etter anbefaling av Hagtvvet et al. (2015) gjennomført samtidig som resten av klassen hadde norsk. Elevene gikk dermed ikke glipp av annen undervisning det siste halvåret

på ungdomsskolen og i innspurten mot eksamen. I tillegg ønsket jeg heller ikke at de skulle føle at de måtte ha dobbelt opp med norskundervisning. Elevene deltok på fellesundervisning når det var forberedelse til prøveeksamen eller andre hendelser ved skolen. De ukene noen økter forsvant lånte vi timer av andre fag, men prøvde å begrense det slik at det ble minimalt av fravær i andre fag. Jeg prøvde heller å finne kortere tekster slik at vi enklere kom gjennom helhetslesing, oppgaver og begreper. Dersom en elev var borte sendte jeg teksten på chatmelding via Teams slik at hen fikk anledning til å se på det vi hadde gjort i timen. I tillegg fikk eleven en kort repetisjon ved oppstart av undervisningsøkten om hva vi hadde gjennomgått forrige økt. Det oppfattet jeg som en god påminnelse for de andre elevene også. Det var heldigvis svært lite fravær disse ukene.

Gjennomføringen av undervisningen fra mars til mai:

Uke	1-2.økt mandag	3-4.økt tirsdag	5-6.økt fredag
1	Carlsten og Språk 6-16. A-del: <i>Maria Navarro</i> Skaranger: <i>Alle utlendinger har lukka gardiner.</i>	B-del: <i>Maria Navarro</i> Skaranger: <i>Alle utlendinger har lukka gardiner.</i>	C-del: <i>Maria Navarro</i> Skaranger: <i>Alle utlendinger har lukka gardiner.</i>
2	A: <i>Roald Dahl: Dypfryst</i>	B: <i>Roald Dahl: Dypfryst</i>	C: <i>Roald Dahl: Dypfryst</i>
3	A: <i>Jenny Skavlan: Gutt, jente, guttejente eller jentegutt?</i>	B: <i>Jenny Skavlan: Gutt, jente, guttejente eller jentegutt?</i>	C: <i>Jenny Skavlan: Gutt, jente, guttejente eller jentegutt?</i>
4	A: <i>Henrik Ibsen: Vildanden</i>	B: <i>Henrik Ibsen: Vildanden</i>	C: <i>Henrik Ibsen: Vildanden</i>
5	A: <i>Amalie Skram: Karens jul</i>	B: <i>Amalie Skram: Karens jul</i>	C: <i>Amalie Skram: Karens jul</i>
6	A: <i>Alexander Kielland: Karen</i>	B: <i>Alexander Kielland: Karen</i>	C: <i>Alexander Kielland: Karen</i>
7	A: <i>Christine Koht: Ordnete forhold</i>	B: <i>Christine Koht: Ordnete forhold</i>	C: <i>Christine Koht: Ordnete forhold</i>
8	Carlsten lesetest og intervju	Språk 6-16 og intervju	Språk 6-16 og intervju.

TABELL 1. A, B, C-DEL I TABELLEN VISER TIL DE ULIKE DELENE I HELHETSLESING (HAGTVET ET AL., 2015).

Fagbokforlagets nettside Leseverktøyet, som er støttet av Utdanningsdirektoratet, ble brukt som utgangspunkt for tekstene. Dette er en gratis digital tekstsamling med 60 tekster og tekstutdrag i ulike sjangrer. Tekstene er delt i 3 nivåer etter vanskelighetsgrad, og til tekstene er det knyttet førlesingsoppgaver, refleksjonsoppgaver og språkopp-gaver. Dette er egentlig ment for videregående, men flere av nivåene passer fint til ungdomsskoleelever. Jeg valgte tekster ut fra nivå 1 og 2, og hadde på forhånd laget en plan der jeg skulle bruke en skoleuke per tekst og dermed rekke å gjøre ferdig alle trinnene i helhetslesingen før vi gikk videre til neste tekst.

I utgangspunktet skulle vi starte med novellen *Dypfryst* av Roald Dahl, da denne er spennende og jeg av erfaring vet at de fleste elevene synes den har en overraskende slutt. De andre elevene i klassen skulle denne uka jobbe tverrfaglig og med tekstutdraget fra romanen *Alle utlendinger har lukka gardiner* som ligger på nivå 2 i Leseverktøyet. Romanen er filmatisert og klassen skulle se filmen i samfunnsfagtimen siste uka før påskeferien. For å samkjøre mest mulig og for at lesekurselevne også skulle ha lest og diskutert utdraget før de så filmen, snudde vi om på planen og startet med dette utdraget. Det passet fint da elevene akkurat hadde jobbet mye med dialekter, sosiolekter og etnolekter/kebabnorsk i norsktimene. Dette ble også tema under skriftlig prøveeksamen i norsk som elevene hadde to uker før påskeferien.

På følgende måte ble innhold og struktur i timene lagt opp de åtte ukene lesekurset foregikk: 1-2. økt mandag: Utgangspunktet for studien er som nevnt Hagtvet et al. sine tanker rundt metoden helhetslesing og ABC-fase der A er helhet, B er del og C helhet (Hagtvet et al., 2015). Man må gjøre seg ferdig med hele ABC-fasen før man går videre til neste økt. Derfor startet mandag alltid med A-fasen der vi jobbet med helhet og det å forstå innholdet i teksten. Vi snakket om hva slags sjanger teksten var, og hva den kunne handle om ut fra overskriften. Deretter jobbet vi med førlesingsoppgavene som hørte til teksten. Jeg leste teksten høyt for elevene eller lot dem lytte til den innleste versjonen på nettstedet. Etter det hadde vi lesestafett der elevene leste litt høyt hver, minimum to setninger. Mens elevene leste noterte jeg ord de slet med å uttale eller som de leste feil. Disse ordene brukte jeg til å se utviklingen utover i uka. Etter hver økt skrev jeg kort i en logg hvordan timen hadde vært med fokus på hvordan elevene leste, og hva de strevde med. Disse notatene brukte jeg i samtale med elevene.

3-4. økt tirsdag: Vi begynte hver økt med en kort repetisjon av hva vi hadde jobbet med dagen før. Deretter snakket vi om teksten vi hadde lest og viktige poenger elevene hadde lagt merke til ved den. Når A-fasen nå var unnagjort, gikk vi over til B-fasen. Her brøt vi opp teksten i mindre deler og hadde avkoding i fokus. I tillegg jobbet elevene med ulike oppgaver fra Fagbokforlagets Leseverktøyside som hører til tekstene. Det var alt fra å finne sammensatte ord, stavelser, ord i ord og oppgaver der de måtte bruke teksten til å finne svaret. Elevene måtte også plukke ut ord de syntes var vanskelige fra teksten. Det kunne være begreper de ikke forsto, ord som var vanskelige å lese eller å skrive. Poenget med B-fasen er at eleven skal bli fortrolig med ords og setningers struktur og oppbygning for å kunne mestre ordavkodingsstrategier som er presise og meningsdrevne (Hagtvet et al., 2015). Elevene

skulle her jobbe med det de trengte støtte til fra læreren i fase A. Det var derfor viktig å legge til rette ved å tematisere utfordringene slik at elevene videreutviklet sin ordkunnskap. Noen trengte å jobbe på ulike nivåer med lyd, bokstaver, stavelser, setninger eller grammatiske detaljer. Derfor var det fint å ikke ha en gruppe med flere enn fire elever.

5-6. økt fredag: Fredagene startet med en kort repetisjon for å få elevene «påkoblet» teksten igjen. Jeg spurte hvordan det gikk med lesingen hjemme, og de fortalte hva de hadde lest så langt i uka. Deretter gikk vi over til ukas sist økt og C-fasen, som også har fokus på helhet. Elevenes nye kunnskap skulle nå innlemmes i den samme teksten vi startet med å lese tidligere i uka. Ved å lese den samme teksten på nytt mener Hagtvet et al. at eleven selv vil stoppe opp ved vanskelige ord og selv komme gjennom disse ved bruk av innlærte ordavkodingsstrategier hen lærte i fase B. Vi leste derfor teksten høyt på nytt sammen som lesestafett. Optimalt skulle teksten leses flere ganger til den var helt automatisert. Dette for at det ifølge Hagtvet et al. først er når den nye kunnskapen er samordnet med den gamle, at eleven er klar for å ta imot ny læring (Hagtvet et al., 2015, s. 127). Det kunne vi gjennomføre de ukene vi hadde korte tekster, men med for eksempel novellen *Dypfryst*, som vi jobbet med den andre uka, strakk ikke tiden til.

Etter å ha lest gjennom teksten på nytt snakket vi om hva som hadde vært enklere ved denne gjennomgangen enn tidligere i uka. Jeg hadde fokus på ros og å gi elevene mestringsfølelse for å motivere dem til å bli bevisste på sin egen fremgang. På slutten av økten oppsummerte vi uka og jeg oppfordret elevene til å komme med positive og negative tilbakemeldinger på ukas samlinger. På bakgrunn av tilbakemeldingene kunne jeg tilpasse for eksempel tekster og oppgaver mer til hva elevene ønsket, i tråd med rådene fra Hagtvet et al. om å tilpasse til enkeltelever og motivere til best mulig innsats (Hagtvet et al., 2015).

Jeg benyttet meg ikke av lydopptak under elevenes lesing. Jeg vurderte å ta lydopptak første og siste økt og la eleven selv lytte til endringene, men da måtte jeg tatt elevene ut fra grupperommet én og én og det ville tatt mye tid fra lesekurset. Jeg prioriterte heller å ha gruppen så mye samlet som mulig.

3.4 Studiens kvalitet – etiske refleksjoner omkring forskerrollen

Dette prosjektet har blitt gjennomført som en kvalitativ og induktiv undersøkelse. Altså er den bygget på empiri, fremfor deduktiv undersøkelse som bygger på logikk. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for reliabiliteten og validiteten i prosjektet før jeg ser nærmere på forskningsetiske retningslinjer og analysetilnærming. I hele prosjektet har jeg måttet forholde meg til ulike krav og retningslinjer som forsker.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og innebærer at de målingene som er gjennomført er korrekt utført og at man derfor kan stole på dem (Thurén, 2022). Det handler altså om samsvar mellom forskningens konsistens og troverdighet og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2021). Ville for eksempel intervjuobjektet endret sine svar i et intervju med en annen forsker? Dersom dataene i liten grad påvirkes av tilfeldige målingsfeil, snakker vi om god reliabilitet. Likevel er det verdt å nevne at det oppstår utfordringer ved kvalitativ forskning ved at ulike forskere, på grunn av sine individuelle erfaringer, kunnskap og holdninger, kan tolke samme data ulikt (Silverman, 2011). Innunder reliabilitet er det vanlig å dele inn i stabilitet-, ekvivalens- og vurderingsaspektet. Stabilitetsaspektet går ut på at det kan være noe som avviker fra det stabile hos personen eller personene som deltar i undersøkelsen akkurat på undersøkelsesdagen. Ettersom eksperimentgruppen min har bestått av kun fire elever og jeg ikke kan se bort fra tilfeldige målefeil innen stabilitetsaspektet på testdagene, kan en tilfeldig målefeil påvirke resultatene. Et eksempel er dersom en av elevene hadde en dårlig dag under pretestingen og dermed skåret svakere enn hen ville gjort på en normaldag. For å øke reliabiliteten hadde jeg på forhånd samtale med en kollega som også er kontaktlærer for klassen, i tillegg til å se på kartleggingsresultater så langt tilbake som 8.trinn for å lage en beskrivelse av eleven. Dette ble sammenligningsgrunnlaget for eleven under test-situasjonen. Ekvivalensaspektet handler om at man kan spørre på ulike måter som kan påvirke resultatet ved at det er mulig å misforstå spørsmålet eller å gjette når man svarer. Når det gjelder ekvivalensaspektet i dette prosjektet er det nyttig å drøfte mulighetene for at elevene gjetter på de ulike oppgavene i Carlsten lesetest. Dersom elevene gjetter på hvilket ord som er riktig og kun leser setningene der de skal sette inn riktig ord, vil leseferdigheten fremstå som bedre enn den i realiteten er. Derfor må Carlsten ses på som et overfladisk mål på leseforståelse og kun gi begrenset informasjon. For å øke reliabiliteten brukte jeg i tillegg Språk 6-16, som går mer i dybden og der det er vanskeligere å gjette for elevene.

Vurderingsaspektet handler om hvordan resultatet er avhengig av hvem som vurderer, tolker eller ser det (Kleven, 2011). Dette er relevant når det brukes tester i forskningen. Resultatet vil for eksempel i større grad avhenge av den som tolker det ved bruk av oppgaver med åpne spørsmål og kortsvarsspørsmål enn ved bruk av tester med objektiv skåring hvor forskeren kun teller opp antall avkryssninger og registrerer med en fasit. I mitt prosjekt har jeg kun brukt Carlsten leseprøve og Språk 6-16 i pre- og posttestingen. Begge disse er normerte og standardiserte på norske elever. Jeg har brukt lærerveiledning underveis i testingen og registrert elevenes svar i samsvar med fasit til begge testene. I tillegg har jeg under Språk 6-16 hatt med en kollega for å dobbeltsjekke at vi fulgte fasiten korrekt i utregningene av elevenes skår. Jeg har derfor vurdert usikkerheten til vurderingsaspektet som liten. Konklusjonen min er dermed at reliabiliteten til testene er tilfredsstillende. Jeg gjennomførte alle testene med elevene. Reliabilitet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for validitet.

3.4.2 Validitet

Validitet handler enkelt sagt om at man virkelig undersøker det man vil undersøke, og ingenting annet. Det omhandler gyldigheten til dataene og de funnene man kommer frem til i forskningen og hvordan disse blir tolket. Hvilket ståsted jeg som forsker har i miljøet studien foregår i, kan påvirke tolkningen og dermed validiteten. For å kunne bedømme kvalitet må forskeren ifølge Postholm et al. (2018) være kritisk når hen beskriver hvordan kunnskapen som kommer frem er konstruert. Kvale og Brinkmann (2021, s. 272) hevder at validering handler om kvaliteten på forskningen gjennom hele prosessen, og at forskere må formidle trinnene i hele studien for å sjekke nøyaktigheten samt troverdigheten i funnene.

Utfordringene med dette prosjektet og dets validitet er at jeg selv er lærer for elevene på lesekurset og kjenner elevene godt fra før ettersom jeg har undervist dem i norsk fra 8.trinn. Jeg har forsøkt å styrke validiteten gjennom å velge pre- og posttester med utgangspunkt i kartleggingsresultater fra 9. trinn og høst 10.trinn. Med disse kartleggingene er det ikke jeg som styrer resultatene, men det framkommer der hvor raskt elevene leser og hvilke feil de eventuelt har når det gjelder leseforståelse. Jeg har i tillegg fått med skolens spesialpedagogkoordinator til å rette både pretest og posttest slik at vi er to som gjennomgår resultatene. Jeg har beskrevet analysefasen slik at det tydelig skal fremkomme hvordan mine tolkninger av pre- og posttestene har vært.

For å sikre oppgavens validitet i tråd med Kvale og Brinkmann (2021), har jeg sjekket at datamaterialet som jeg har hentet inn besvarer problemstillingen og jeg forklarer detaljert det grundige arbeidet med oppgavens struktur.

3.4.3 Generalisering

Dersom resultatene som er samlet inn og tolket vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene er av interesse og kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner. Altså om funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2021). Resultatene i denne studien er ikke generaliserbare da det kun er snakk om fire elever på lesekurs. Dette er et for lite antall til at man kan si at funnene gjelder for andre elever som deltar på et lignende lesekurs. Men det som er generaliserbart er gjennomføringen av lesekurset med dets pre- og posttesting. Andre forskere og lærere kan legge opp et lignende lesekurs, men med andre tekster som er mer relevant for sine elever.

3.4.4 Etiske refleksjoner og krav

I arbeidet med denne forskningsoppgaven har jeg forsøkt å ha fokus på forskningsetiske tanker og vurderinger. Helt fra idéen om tema, til planlegging, søknad hos Sikt, gjennomføring av tester, lesekurs og i analysen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vært sentral i denne prosessen. Dette er et faglig uavhengig organ som har utviklet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Disse retningslinjene går ut på at deltakerne i forskningsprosjekter skal sikres anonymitet, det skal være frivillig å delta og forskningen skal ikke belaste eller påføre deltakerne noen form for skade. Alle personer som er delaktige i forskningen skal på forhånd bli informert om formålet med forskningen og hvordan den skal utføres. Når det er barn involvert, som det er i min forskning, er det ekstra viktig å være påpasselig med informasjon i forkant og behandling av informantene. Barn er sårbare, og det er derfor viktig å redusere ulempen for barna som deltar. NESH skriver på sine sider at forskere må beskytte svakstilte og sårbare gruppers integritet og interesser (Staksrud et al., 2021).

Kvalitativ forskning generelt, og spesielt i dette prosjektet med forskning på egne elever og med intervjuundersøkelser, kjennetegnes av et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltakere. Det er vesentlig at forskningsdeltakeren føler seg verdsatt og ivaretatt i forskningsprosessen, og dette innebærer at forskeren må foreta en rekke etiske overveielser

både i forkant, underveis og i etterkant av forskningsintervjuet (Jacobsen & Postholm, 2018; Kvale & Brinkmann, 2021). I et arbeidsforhold mellom lærer og elev blir maktforholdet asymmetrisk, dette gjør det ekstra viktig å vurdere de etiske aspektene ved forskningen. Forskerens, altså min, integritet blir avgjørende for kvaliteten på prosjektet og på de etiske beslutningene som blir tatt i forskningen. Både min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet blir dermed avgjørende faktorer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108). Det er blant annet viktig å unngå å styre eller påvirke informantene, at offentliggjøring av funnene er så nøyaktige og representative for forskningsområdet som mulig, at resultatene kontrolleres og valideres så fullstendig som mulig og at forskeren skaper en så god gjennomsiktighet i forskningen som mulig med hensyn til prosedyrer som er grunnlaget for konklusjonene. Det å etterstrebe å være uavhengig er vesentlig fordi forskeren kan påvirkes av informantene. I dette prosjektet er jeg lærer til elevene og det kan påvirke meg til å ignorere visse resultater og legge mer vekt på andre. Dette kan føre til en ufullstendig undersøkelse. Datamaterialet som samles inn skal derfor anvendes på en korrekt måte, både av respekt for elevene i dette tilfellet og for at utgangspunktet for studien skal være så nøyaktig som mulig. I studien var jeg forsker og ikke lærer for elevene. Det var derfor viktig å være oppmerksom på at jeg som lærer ikke bevisst skulle la bakgrunnskunnskap om elevene farge deres innsats og resultater i lesekurset. Likevel kan dobbeltrollen jeg har hatt ha farget mine tolkninger av resultatene.

For å forsøke å dekke de etiske retningslinjene jeg ønsker å holde meg innenfor i prosjektet har jeg valgt å bruke Kvale og Brinkmanns (2021, s. 110) fire usikkerhetsmomenter. Disse fire områdene; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle kan brukes som etiske påminnelser som forskeren skal se etter i praksis når hen gjennomfører datainnsamlingen. Først sørget jeg for informert samtykke og ved henvendelser til foresatte og elever var jeg åpen og konkret om hva materiellet skulle brukes til. Jeg var også tydelig på at elevene skulle anonymiseres.

Prosjektet er godkjent av Sikt og jeg har innhentet informert samtykke fra både elever og foresatte (vedlegg 2). Her understreket jeg tydelig at det var frivillig å delta i prosjektet og at foresatte eller barna deres når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn og uten at det skulle få noen form for negative konsekvenser. Intervjuguiden er også godkjent av Sikt (vedlegg 3).

3.4.5 Analysetilnærming

Lesing og motivasjon er vide begreper som rommer en rekke ferdigheter og kompetanser. I dette prosjektet forstås lesing som kognitive ferdigheter i form av avkodning og forståelse. Motivasjon i forbindelse med lesing forstås som mestringstro, knyttet til Banduras definisjon om at en person må ha tro på at han eller hun kan klare å gjennomføre en bestemt oppgave for å oppnå et mål (Bandura, 1977), og Guthrie og Wigfield som knytter motivasjon til en persons mål med og forventinger rundt det å lese en bestemt tekst (Guthrie og Wigfield, 2000, referert i Skaftun et al., 2014).

Lesebegrepet tar utgangspunkt i modellen «Active View of Reading» (Duke & Cartwright, 2021) ved at elevene selv er aktive lesere under lesekurset og med egen selvregulering skaper de leseforståelse. Dette er nært knyttet til fasene i helhetslesingen (Frost, 2014; Hagtvat et al., 2015; Refsahl, 2021), der elevene gjennom A, B og C-fasen jobber selv og med sin aktivitet blir bedre lesere. I analysen er også Spear-Swerling og Sternbergs (1994) leseutviklingsmodell brukt for å se hvilket trinn i leseutviklingen elevene ligger på.

I lesing som avkodning gir kartleggingsverktøyene Carlsten lesetest og Språk 6-16 informasjon som sier noe om elevenes utvikling. Testene kan til en viss grad gi informasjon om elevene har forstått det de har lest, men de er ikke sikre nok til å gi annet enn en indikasjon på utvikling.

Motivasjon for lesing er svært relevant i dette prosjektet, men vanskelig å måle. For at elevene skal mestre selvreguleringen i modellen «Active View of Reading» er motivasjon og engasjement nødvendige komponenter. I tillegg er Guthrie og Wigfields modell *Engagement model of reading development* (figur 1) lagt til grunn for å vise hvordan lærerens undervisning påvirker elevens prestasjoner (Guthrie og Wigfield, 2008, referert i Skaftun et al., 2014, s. 77). Her er læreren rolle for å skape meningsfulle aktiviteter for elevene under lesekurset sentral. I lys av dette er elevens leseprestasjoner, leserfaringer eleven får og kunnskapen eleven utvikler, vurdert, spesielt i sammenheng med sosial interaksjon og motivasjon. Mestringstro med utgangspunkt i Banduras definisjon dreier seg om en persons tro på at han eller hun kan klare å gjennomføre en bestemt oppgave for å oppnå et mål (Bandura, 1977). Dette kan ses gjennom elevens handlinger, kroppsspråk og ytringer, og kan være synlig glede ved oppstart av timer, å melde seg til å ville lese høyt eller andre handlinger som viser at de ønsker å delta på lesekurs. Det kan være ytringer og kroppsspråk i forbindelse med

arbeidsoppgavene i lesekurset som vitner om motivasjon eller manglende motivasjon. Disse observasjonene er studiens hovedkilde til innsikt i elevenes motivasjon og mestringstro. I tillegg er intervjuene etter endt lesekurs et godt supplement. Datamateriale fra kartleggingstester før og etter lesekurs, observasjoner og intervjuer vil samlet belyse min problemstilling og forskningsspørsmålene.

4 Analyse og resultater

I analysen svarer jeg på forskningsspørsmål 2 og 3, hva skjer med elevenes motivasjon og mestringstro når de deltar i et intensivt lesekurs? Og hvilken innvirkning har lesekurset på elevenes leseforståelse og leseflyt. Jeg presenterer resultatene fra kartleggingstester og funnene fra observasjon og intervju utfra disse spørsmålene.

4.1 Kartlegging ved hjelp av standardiserte prøver

De fire elevene ble som tidligere nevnt plukket ut etter resultater fra kartleggingsprøven Carlsten lesetest i starten av 10.trinn. For å sjekke at de fortsatt lå tilnærmet likt i lesehastighet og leseforståelse, ble de testet i Carlsten lesetest på nytt i starten av mars. Da ble elevene også testet i Språk 6-16. Begge testene ble tatt på eget grupperom der lesekurset foregikk, men ettersom Språk 6-16 krever at elevene gjentar ord og memorerer, ble denne tatt én til én slik at eleven ikke skulle bli forstyrret underveis i testen. I tillegg til å lede lesekurset, har jeg også stått for all testing. Jeg observerte og tok tiden på Carlsten lesetest, og gjennomgikk Språk 6-16 på samme måte med lik hastighet på alle elevene. All pretesting foregikk i mars den samme uka lesekurset startet opp, og testene ble rettet og lagt inn systematisk i skjemaer. Resultatene ble fylt inn i Word og elevene ble samtidig anonymisert og fikk tildelt hvert sitt fiktive navn.

4.1.1 Leseforståelse, leseflyt og språkforståelse

Carlsten lesetest sier som allerede nevnt noe om elevenes leseflyt ettersom den måler lesehastighet og leseforståelse på setnings- og avsnittsnivå. Alle elevene leste mellom 104 og 135 ord i minuttet på pretest ved skolestart og rett før prosjektet startet. Tre av elevene hadde færre feil enn 8 %, med unntak av Monica som hadde 25 % feil på pretest rett i forkant av lesekurset. Denne testen sier ikke nok om elevenes lesehastighet og leseforståelse, da elevene i verst fall kan gjette seg til riktig svar eller ved re-testing kan huske hva de har svart tidligere.

For å få større bredde i dokumentasjonen av språkferdigheter ble elevene i tillegg testet i screeningtesten Språk 6-16, som sier noe om elevens språkferdigheter.

Resultatene etter pretest for Carlsten og Språk 6-16 er plassert i tabell og deretter forklart. Elevenes fiktive navn er i rekken til venstre. Deretter har jeg med antall leste ord i minuttet på Carlsten og hvor mange feil, både antall og i prosent eleven har av den leste teksten. Samlet til høyre er resultater for Språk 6-16, der jeg har valgt å se på setningsminne, ordspenn, begreper, fonologisk bevissthet, grammatikk, lesehastighet og til slutt skalert sumskår.

Navn	Carlsten Mars-23 (ord/min)	Carlsten antall feil/%	Språk 6-16 Screeningtest							
			Setningsminne	Ordspenn	Begreper	Fonologisk bevissthet	Grammatikk	Ordavkoding	Lesehastighet	Skalert sumskår
Sigrid Marie	131,3	1/4 %	7	9	11	11	13	12	5	93
Ingrid	135,9	2/7%	3	11	11	13	13	6-7	5	88
Monica	110,7	6/25%	9	5	9	13	13	2-3	4	84
Mats	106,7	1/5%	7	7	12	11	13	6-7	9	90

TABELL 2. RESULTATER ETTER PRETEST AV CARLSTEN OG SPRÅK 6-16.

Sigrid Marie leste 104,3 ord i minuttet på Carlsten lesetest ved skolestart i 10.trinn og hadde kun én feil i leseforståelsen, noe som tilsier 5 %. Under pretesten rett før lesekurset leste hun 131,3 ord i minuttet med 4 % feil. Det er kun én feil, så funnene i de to pretestene tilsier at hun ikke leser fortene enn at hun får med seg innholdet i teksten. Under leseprøven var hun fokusert og konsentrert, men på Språk 6-16 ble hun «fjåsete» og nervøs når hun ikke klarte å svare på spørsmålene. Hun lo og avfeide ting ved å si «samma det», eller «noe sånt» når hun svarte. Hun slet spesielt med å gjenta det som ble sagt. Ifølge Språk 6-16 lå eleven i det nedre sjiktet av normalområdet med en skår på 7 i setningsminne, mens hun lå rett under gjennomsnittet på henholdsvis ordspenn (9) og begreper (11). Sistnevnte var en ekspressiv test og det kan virke som at eleven hadde relativt god forståelse av språk. Med en skalert sumskår på 93 lå eleven totalt sett innenfor normalområdet i screeningtesten. Hun lå i det øvre sjiktet av normalområdet både når det gjaldt fonologisk bevissthet (11), grammatikk (13) og

ordavkodning (12), men lå et stykke under normalområdet i lesehastighet (5). Dette harmonerte med resultatene fra Carlsten lesetest.

Ingrid leste 108 ord i minuttet på Carlsten lesetest ved skolestart i 10.trinn. Hun hadde én feil i leseforståelsen, noe som tilsier 4 %. Under pretesten rett før lesekurset leste hun 135,9 ord i minuttet med 7 % feil. Det kan virke som hun ville prestere godt og derfor leste litt for fort til at hun fikk med seg alt innholdet i teksten. Hun observertes som fokusert og konsentrert under leseprøven, men på Språk 6-16 virket hun usikker og redd for å gjøre feil. Dette tolket jeg utfra at hun tok seg god tid til å svare, nølte i svarene og når hun sa noe så søkte hun bekreftelse i form av å spørre «var det riktig?» eller «var det slik du mente?». Hun hadde utfordringer med å gjenta det som ble sagt. Ifølge Språk 6-16 lå eleven langt under normalområdet i setningsminne, med en skår på 3, mens hun lå rett over gjennomsnittet på henholdsvis ordspenn (11) og begreper (11). Med en skår på 11 på begreper kan det virke som at eleven hadde relativt god forståelse av språk, og med en skalert sumskår på 88 lå eleven totalt sett innenfor normalområdet i screeningtesten. Hun lå i det øvre sjiktet av normalområdet både når det gjaldt fonologisk bevissthet (13) og grammatikk (13) men i det nedre og under normalområdet i ordavkodning (6-7) og lesehastighet (5). Dette harmonerte med resultatene fra Carlsten lesetest der hun leste sakte og strevde med leseforståelsen. De svake resultatene når det gjaldt setningsminne kan henge sammen med usikkerhet, utrygghet og at hun var redd for å gjøre feil.

Monica leste 107,2 ord i minuttet på Carlsten lesetest ved skolestart i 10.trinn. Hun hadde 7 feil i leseforståelsen, noe som tilsier 30 %. I tillegg hadde hun 8 feil i diktaten og kunne ikke skrive alle bokstavene i alfabetet. Under pretesten rett før lesekurset leste hun 110,7 ord i minuttet med 6 feil, som tilsvarer 25 %. Hun observertes som litt nervøs og ukonsentrert under leseprøven. Dette kom tydelig frem ved at hun fiklet med hendene og det virket ikke som hun var helt til stede, men heller litt fraværende i blikket. Under Språk 6-16 opplevdes hun tryggere og responderte godt på ros. Hun strevde spesielt med å gjenta det som ble sagt, og søkte bekreftelse fra meg ved å spørre om hun svarte riktig etter hver deltest. Ifølge Språk 6-16 lå eleven rett over gjennomsnittet i setningsminne med en skår på 9, mens hun lå et stykke under normalområdet på ordspenn (5). I deltesten begreper lå hun rett under gjennomsnittet med 9. Med en skalert sumskår på 84 lå eleven totalt sett under normalområdet i screeningtesten i kategorien som heter «mildt problem». Hun lå i det øvre

sjiktet av normalområdet både når det gjaldt fonologisk bevissthet (13) og grammatikk (13) men langt under normalområdet i ordavkodning (2-3) og lesehastighet (4). Dette harmonerte med resultatene fra Carlsten lesetest der hun leste sakte og strevde med leseforståelsen. Det at hun skåret svakt på deltesten ordspenn med en skår under normalområdet kan henge sammen med hennes vansker med å huske ting og beskjeder. Det kan også bety at hun ikke forsto ordene i setningene. På enkelte dager der dagsformen var dårlig har lærerkolleger gitt tilbakemelding om at eleven hadde vansker med å forstå hva ord betyr. På disse dagene kan eleven også ha glemt hva som ble gjennomgått i timen dagen før. Samtidig var det underlig at eleven skåret så bra på deltesten setningsminne, her burde hun da hatt lavere skår.

Mats leste 114,9 ord i minuttet på Carlsten lesetest ved skolestart i 10.trinn. Han hadde to feil i leseforståelsen, noe som tilsier 8 %. I tillegg hadde han 5 feil i diktaten og kunne ikke skrive alle bokstavene i alfabetet. Under pretesten rett før lesekurset leste han 106,7 ord i minuttet med 1 feil, som tilsvarer 5 %. Han observertes som fokusert og konsentrert under leseprøven, men under Språk 6-16 ble han usikker når han ikke helt klarte å svare. Han strevde med å gjenta det som ble sagt når det var mer enn fire ord. Usikkerheten kom til syne ved at han søkte bekreftelse fra meg da han stadig spurte om han utførte testene riktig. Da han ble sikker på hvordan han skulle gjøre det, virker han tryggere og tydeligere da han snakket. Ifølge Språk 6-16 lå eleven i det nedre sjiktet av normalområdet med en skår på 7 på deltestene setningsminne og ordspenn, mens han lå over gjennomsnittet på begreper (12). Med en skår på 12 kan det virke som at denne eleven også hadde relativt god forståelse av språk. Med en skalert sumskår på 90 lå eleven totalt sett innenfor normalområdet i screeningstesten. Han lå i det øvre sjiktet av normalområdet både når det gjaldt fonologisk bevissthet (11) og grammatikk (13), men rett under normalområdet på deltesten ordavkodning (6-7). I deltesten lesehastighet lå han rett under gjennomsnittet med 9. Dette er litt spennende med tanke på at han var den av de fire elevene som leste saktest på Carlsten lesetest.

4.1.2 Funn etter posttest

I norsktimene i uka etter at lesekurset var ferdig, gjennomførte vi posttest. For å kunne sammenligne resultatene best mulig gjennomførte jeg akkurat samme tester som før oppstart av lesekurs. Det var jeg som gjennomførte alle testene og Carlsten lesetest ble gjennomført felles på grupperom, mens Språk 6-16 ble gjennomført én til én som tidligere. Jeg la inn resultatene i samme skjema som ved oppstart av prosjektet, slik at jeg enkelt kunne se om

elevene hadde økt lesehastighet og leseforståelse, var på samme sted som ved kursstart eller hadde begynt å lese saktere og forstå mindre av det de leste.

Posttest resultater Carlsten lesetest og Språk 6-16:

Navn	Carlsten Mai-23 (ord/min)	Carlsten antall feil/%	Språk 6-16 Screeningtest							
			Setnings- minne	Ordspenn	Begreper	Fonologisk bevissthet	Grammatikk	Ordavkoding	Lesehastighe	Skalert sumskår
Sigrid Marie	133,9	0/0%	9	9	12	13	13	12	9	100
Ingrid	143	1/3%	9	9	11	13	13	12	10	97
Monica	157,6	2/6%	12	7	6	13	13	12	9	88
Mats	131,1	3/11%	12	7	11	11	13	12	8	100

TABELL 3. RESULTATER ETTER POSTTEST AV CARLSTEN OG SPRÅK 6-16.

Pre- og posttest resultater Carlsten lesetest (mars/mai)

Navn	Carlsten lesehastighet Mars-23	Carlsten antall feil/%	Carlsten lesehastighet Mai-23	Carlsten antall feil/%	Endring hastighet ord/min	Endring i ant. Feil/%
Sigrid Marie	131,3	1/4%	133,9	0/0%	2,6	-4%
Ingrid	135,9	2/7%	143	1/3%	7,1	-4%
Monica	110,7	6/25%	157,6	2/6%	46,9	-19%
Mats	106,7	1/5%	131,1	3/11%	24,4	+6%

TABELL 4. RESULTATER ETTER PRE- OG POSTTEST AV CARLSTEN.

Pre- og posttest resultater Språk 6-16 (mars/mai)

Navn	Setnings- minne	Ordspenn	Begreper	Fonologisk bevissthet	Grammatikk	Ordavkoding	Lesehastighet	Skalert sumskår
Sigrid Marie	7/9	9/9	11/12	11/13	13/13	12/12	5/9	93/100
Ingrid	3/9	11/9	11/11	13/13	13/13	6-7/12	5/10	88/97
Monica	9/12	5/7	9/6	13/13	13/13	2-3/12	4/9	84/88
Mats	7/12	7/7	12/11	11/11	13/13	6-7/12	9/8	90/100

TABELL 5. RESULTATER ETTER PRE- OG POSTTEST AV SPRÅK 6-16

4.1.3 Analyse av elevene

Ifølge Språk 6-16 lå Sigrd Marie nå rett under gjennomsnittet og godt innenfor normalområdet med en skår på 9 i setningsminne og ordspenn. Hun gikk fra å ligge i det nedre sjiktet av normalområdet under pretest, med en skår på 7 i setningsminne til å ligge på 9 i posttest, mens hun hadde samme resultat fra begge testene når det gjaldt ordspenn (9). Når det gjaldt begreper, lå hun godt over med en skår på 12. Her økte hun fra 11 under pretest. Med en skalert sumskår på 100 lå eleven totalt sett innenfor normalområdet i screeningtesten. Hun lå i det øvre sjiktet av normalområdet når det gjaldt fonologisk bevissthet (13). Her økte hun fra 11 under pretest. På grammatikktesten og i ordavkodning fikk hun likt resultat som under pretest, henholdsvis 13 og 12, mens hun på lesehastighet hadde økt fra 5 og godt under gjennomsnittet i pretest til 9 som er godt innenfor gjennomsnittet i posttest. Resultatet for skalert sumskår var 93 før lesekurset, og dette hadde økt til 100 etter lesekurset. Dette harmonerte med resultatene fra Carlsten lesetest der hun leste 133,9 ord per minutt i posttest. Eleven virket mindre fjasete og mer fokusert under posttest av Språk 6-16 enn under pretest. Hun hadde ingen kommentarer der hun avsluttet svarene med «samma det» eller «noe sånt». Sigrd Marie leste 133,9 ord i minuttet på Carlsten lesetest etter 8 ukers lesekurs. Hun hadde ingen feil i leseforståelsen. Eleven uttrykte selv at hun hadde en dårlig dag den dagen testen ble utført og hadde et sterkt ønske om å få prøve å ta testen på nytt dagen etter. Det lot jeg henne gjøre. Da satt hun alene med kun ark og blyant på et grupperom. Jeg satte henne i gang og gikk ut av rommet. Da jeg kom tilbake i god tid før de tilmålte ti minuttene, var hun nesten ferdig. Ved optelling hadde eleven da lest 196,6 ord i minuttet med fortsatt null feil. En bedring på 65,6 ord fra dagen før. Jeg har valgt å nevne dette da eleven selv hadde motivasjon og ønske om å ta testen om igjen, men jeg har valgt å ikke bruke disse tallene i resultatpresentasjonen utover det. Dette fordi eleven leste mye av den samme teksten dagen før. Selv om hun ikke visste hvilke av ordene hun skulle streke under som var riktige, vil lesingen med stor sannsynlighet gå lettere gang nummer to med så kort intervall. I tillegg satt hun helt alene uten forstyrrelser av andre. Det ble heller ikke helt riktig i forhold til de andre på gruppa som var fire da testen ble tatt.

Oppsummert kan jeg konkludere med følgende resultater etter totalt fire tester:

- Eleven har fått en høyere lesehastighet, og leser nå 133,9 ord pr minutt – en bedring på 2,6 ord i minuttet. Dersom den siste testen tas med i betraktningen leste eleven 196,6 ord pr minutt, en bedring på 65,6 ord fra lik test i mars.

- På screeningtesten Språk 6-16 lå alle resultatene innenfor gjennomsnittet. I pretesten lå resultatet for lesehastigheten under gjennomsnittet, men denne lå etter posttest midt i gjennomsnittsområdet.

Ifølge screeningtesten til Språk 6-16 lå Ingrid rett under gjennomsnittet og godt innenfor normalområdet med en skår på 9 i setningsminne. Hun klatret fra å ligge langt under normalområdet under pretest med en skår på 3. I ordspenn hadde hun 11 under pretest og her presterte hun svakere etter lesekurset og fikk 9, som er rett under gjennomsnittet. Når det gjaldt begreper lå hun rett over gjennomsnittet med en skår på 11, det er samme resultat som før lesekurset. Med en skalert sumskår på 97, en økning fra 88 i pretest, lå eleven totalt sett innenfor normalområdet i screeningtesten. Hun lå helt i toppen av det øvre sjiktet av normalområdet både når det gjaldt fonologisk bevissthet (13) og grammatikk (13), og her skåret hun akkurat det samme som under pretest. Når det gjelder ordavkoding skåret eleven i siste test 12, mens hun i pretesten fikk et resultat på mellom 6 og 7. Posttesten om setningsminne var den testen hun bedret seg mest på. Den siste supplerende testen som ble testet i Språk 6-16 var lesehastighet og her skåret eleven gjennomsnittlig (10). Her økte hun fra 5 under pretest. Dette harmonerer med resultatene fra Carlsten lesetest der hun økte med 7,1 ord i minuttet. Ingrid leste 143 ord i minuttet på Carlsten lesetest etter endt lesekurs. Hun hadde én feil som tilsier 3 % av teksten. Ingrid observertes som lite fokusert og sliten under leseprøven og var redd for å gjøre feil. Hun uttalte blant annet «jeg tror kanskje jeg har jukset og at resultatet ikke stemmer helt fordi jeg kun skimleste teksten», etter at jeg presenterte resultatet fra lesetesten. På Språk 6-16 opplevdes hun som tryggere og mindre redd for å gjøre feil enn ved pretest.

Oppsummert kan jeg konkludere med følgende resultater etter totalt fire tester:

- Eleven har fått en høyere lesehastighet, og leste 143 ord pr. minutt – en bedring på 7,1 ord i minuttet.
- På screeningtesten Språk 6-16 lå alle resultatene godt innenfor gjennomsnittet. I pretesten lå resultatet for setningsminne, ordavkoding og lesehastighet under gjennomsnittet, men disse har økt med henholdsvis 6, 6 og 5 i skår og alle lå dermed midt i gjennomsnittsområdet.

Ifølge screeningtesten til Språk 6-16 lå Monica godt over gjennomsnittet og i det øvre sjiktet av normalområdet med en skår på 12 i setningsminne. Her økte hun fra 9 i pretest. Når det gjaldt kategorien ordspenn lå hun derimot i det nedre sjiktet av normalområdet med en skår på 7. Hun har likevel økt fra en skår på 5 i pretest. Ordspenn undersøker ulike aspekter ved verbalt korttidsminne, og regnes som en god test på fonologisk korttidsminne. Fonologisk korttidsminne dreier seg om evnen til å fastholde lydstrukturene i ord. I testen om begreper, som undersøker elevens kunnskap om ordenes betydning skåret eleven 6, dette var det eneste punktet eleven skåret under normalområdet på. Det kan virke som at hun, i hvert fall under testingen, kan ha hatt en svakere forståelse av språk. Dette var den eneste testen hun skåret svakere på i posttest enn pretest da hun hadde en skår på 9. Med en skalert sumskår på 88 lå eleven totalt sett innenfor normalområdet i screeningtesten. I pretest fikk hun en sumskår på 84 og lå innenfor kategorien «mildt problem». Eleven lå helt øverst i normalområdet når det gjaldt fonologisk bevissthet og grammatikk med en skår på 13, akkurat lik skår som under pretest. Når det gjaldt den supplerende testen om ordavkodning skåret eleven 12, dette var en stor økning fra mars måned da eleven skåret 2-3 på samme test. På testen om lesehastighet lå eleven litt under gjennomsnittet med en skår på 9. Her økte hun fra 4 i pretest og funnene kan tyde på en forbedring spesielt når det gjelder konsentrasjon. Dette harmonerte med resultatene fra Carlsten lesetest der hun leste 157,6 ord per minutt, en økning på 46,9 ord i minuttet fra pretest. Monica leste altså 157,6 ord i minuttet på Carlsten lesetest ved testing 8 uker etter lesekurs. Hun hadde to feil i leseforståelsen, noe som tilsier 6 %. Dette er likevel langt under bekymringsgrensen på 15 %.

Oppsummert kan jeg konkludere med følgende resultater etter totalt fire tester:

- Eleven har fått en høyere lesehastighet, og leste 157,6 ord pr minutt – en bedring på 46,9 ord i minuttet.
- På screeningtesten Språk 6-16 lå alle resultatene innenfor gjennomsnittet med unntak av testen om begreper der eleven skåret rett under gjennomsnittet. Her presterte hun svakere på posttest (6) enn pretest (9). I pretesten lå resultatet for ordspenn, ordavkodning og lesehastighet under gjennomsnittet, men disse har hun nå økt med henholdsvis 2, 10 og 5 i skår og alle ligger midt i gjennomsnittsområdet.

Ifølge screeningtesten til Språk 6-16 lå Mats godt over gjennomsnittet og i det øvre sjiktet av normalområdet med en skår på 12 i setningsminne. Dette var en økning på 5 i skår fra pretest

da han fikk 7. Når det gjaldt ordspenn, lå han derimot i det nedre sjiktet av normalområdet med en skår på 7. Det er samme skår som han fikk under pretest i mars. I testen om begreper, som undersøker elevens kunnskap om ordenes betydning, skåret eleven 11, over gjennomsnittet. Likevel skåret han litt svakere på posttest i forhold til pretest da han fikk en skår på 12. Med en skalert sumskår på 100 lå eleven totalt sett innenfor normalområdet i screeningtesten. I pretest hadde han en sumskår på 90. Han lå rett over gjennomsnittet når det gjaldt fonologisk bevissthet med en skår på 11, akkurat samme som under pretest. Med en skår på 13 lå han helt i toppen av det øvre sjiktet av normalområdet når det gjaldt grammatikk. Det er samme skår som under pretesten. På den supplerende testen om ordavkoding skåret han 12, dette er en stor forbedring fra pretest da han fikk en skår på 6-7 og vippet akkurat under gjennomsnittsområdet. På den siste deltesten om lesehastighet lå eleven litt under gjennomsnittet med en skår på 8. Her skåret han litt svakere enn under pretest da han fikk 9. Dette harmonerte med resultatene fra Carlsten lesetest der han antakelig leste litt for fort til å få med seg alt han leste. Mats var den eleven som hadde nest best utvikling fra pre- til posttest, særlig på Carlsten lesetest der han leste 24,4 ord per minutt raskere etter lesekurset med 131,1 ord i minuttet. Han hadde tre feil i avkrysningen i leseforståelse, noe som tilsvarer 11 %. Dette er fortsatt under bekymringsgrensen på 15 %. Det kan virke som han leste litt for fort da han gikk fra én feil i pretest til tre feil i posttest. Dette kan skyldes ulike årsaker, men en av årsakene kan være at han var motivert til å vise at han hadde bedret seg under lesekurset og derfor leste litt for fort.

Oppsummert kan jeg konkludere med følgende resultater etter totalt fire tester:

- Eleven har fått en høyere lesehastighet, og leste 131,1 ord pr minutt – en bedring på 24,4 ord i minuttet.
- På screeningtesten Språk 6-16 lå alle resultatene innenfor gjennomsnittet. Eleven skåret innenfor gjennomsnittsområdet under pretest også, med unntak av ordavkoding, der han lå rett under. Han hadde likevel økt resultatene og med unntak av ordspenn og lesehastighet, lå alle resultatene i det øvre sjiktet av gjennomsnittsområdet.

4.2 Funn under observasjon

Under observasjonen kom jeg tettere inn på elevene og lyttet til hvordan de leste høyt og hvordan de samhandlet. Jeg observerte hvem som var muntlig aktive og hvem som bidro aktivt for å få samtalene i gang.

4.2.1 Leseflyt sett i sammenheng med modellen til Spear-Swerling og Sternberg
Alle elevene leste høyt på omgang under gjennomgangen av tekstene. Sigrid Marie leste med jevnt tempo, men hun leste unøyaktig og leste for eksempel *gardinen* istedenfor *gardiner*. Hun oppfattet det ikke og korrigerter derfor heller ikke seg selv. Sett i sammenheng med Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell (Sternberg & Spear-Swerling, 1994) vil jeg vurdere eleven til å ligge på trinn 4. Det vil si at hun leser på en rask og sikker måte og gjenkjenner de vanligste ordene nøyaktig og relativt uanstrengt. Hjernen frigjør dermed kapasitet slik at hun kan arbeide mer med leseforståelse (Sternberg & Spear-Swerling, 1994). Grunnen til at Sigrid Marie ikke ligger på nivå fem kan skyldes at hun ikke klarer å bruke strategier for å gjenopprette det hun leser feil. Hun leser isteden bare videre i teksten.

Ingrid leste langsomt, men ortografisk korrekt ved første gangs gjennomlesing av en tekst, og hun rettet på seg selv når hun leste feil eller hadde feil intonasjon. Mot slutten av timen kunne hun ofte ha hodepine og dermed ble det utfordrende å delta i de litterære samtaler rundt tekstene. Dette kan tyde på at eleven forsto det hun leste, men at hun manglet selvtillit og dermed trengte flere gjennomganger for å være trygg på at hun forsto. Sett i sammenheng med Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell (Sternberg & Spear-Swerling, 1994) vil jeg vurdere eleven til å ligge nærme trinn 5. Det vil si at hun bruker ortografisk lesing og har utviklet metakognitive strategier. Hun er klar over når hun ikke mestrer noe, men klarer å finne ulike strategier når hun leser for å gjenopprette dette.

Monica leste sakte ved første gangs gjennomlesing av alle tekstene og stoppet opp ved mange ukjente ord. Ved første gjennomlesing av novellen *Dyppfryst*, ga hun uttrykk for at hun ikke forsto noe av sammenhengen eller at hovedpersonen var gravid. I lesing av *Vildanden* strevde hun med uttale og forståelse. I denne teksten var det også krevende for henne å skjønne hvem som var i familie med hvem og hvordan personrelasjonene hang sammen. Under lesing av tekstene *Karen* og *Karens jul* viste hun større engasjement. Funnene etter observasjon av høytlesing kan tyde på at Monica er usikker på seg selv og redd for å gjøre feil. Utover i hver uke ble hun mer muntlig aktiv og deltok oftere i samtaler. Sett i sammenheng med Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell (1994) ligger eleven nærme trinn 5. Hun leser, i likhet med Ingrid, ortografisk, og har utviklet en del metakognitive strategier. Monica har automatisert ordgjenkjenning og kan utvikle strategier for å bedre leseforståelsen. Hun klarer

å finne ulike strategier under lesingen for å gjenopprette det hun ikke mestrer, altså når hun leser feil.

Mats leste sakte og stoppet opp og lyderte seg gjennom vanskelige ord. *Blodferskt*, *ekstremportmiljøer* og *egenskaper* er eksempler på ord han slet med. Meningsinnholdet i setningene ble vanskelige å forstå og lesingen usammenhengende. Han brukte lang tid på å forstå innholdet i tekstene han leste. Han viste likevel forståelse etter helhetslesingsdel C og kunne gjenfortelle innholdet i både *Dyppfryst* og *Gutt, jente, guttejente eller jentegutt?* I tråd med leseutviklingsmodellen Spear-Swerling og Sternberg (Sternberg & Spear-Swerling, 1994) ligger Mats mellom nivå tre og fire. Han behersker kontrollert ordgjenkjenning, men han bruker fortsatt energi på avkodingen, spesielt i møte med ny tekst i del A når det gjelder helhetslesing. Han prøvde seg frem med teknikker som kunne være energibesparende, men ferdighetene hans var ikke utviklet nok til å mestre dette. Fordi høytlesingen var så energikrevende, fikk han ikke med seg begreper eller klarte å stoppe opp ved vanskelige ord for å spørre hva de betydde. Høytlesingen gikk lettere utover i uka, og han mestret flere vanskelige ord.

4.2.2 Mestringstro

I begynnelsen av den første uka leste ingen av elevene mer enn de to setningene fra *Alle utlendinger har lukka gardiner* som vi hadde satt som minstemål. Mot slutten av uka leste de imidlertid hele avsnitt. Allerede da så jeg tegn til aktiv selvregulering hos elevene, i tråd med «Active View of Reading». Elevene var motiverte og engasjerte i leseprosessen, og på spørsmål fra meg om hvem som ville lese, responderte Sigrid Marie og Mats ivrig. Dette engasjementet er ifølge Duke og Cartwright (2021) nøkkelen til å få utbytte av tekstlesing. Engasjementet kan skyldes at elevene følte på trygghet i gruppa og dermed ønsket og turte å lese høyt. Det kan også være at de følte mestring over å kunne lese teksten bedre enn i starten av uka og ville at de andre på gruppa og jeg skulle høre det. Selv om ikke alle var like trygge og komfortable i starten observerte jeg at elevene raskt ble en del av gruppa. Den positive energien økte og smittet over på deltagerne slik at alle deltok muntlig aktivt i undervisningen ved både å lese høyt og å delta i de litterære samtalene. Dette er i tråd med Guthrie og Wigfields modell *Engagement model of reading development* om hvordan undervisningen påvirker elevens prestasjoner (Guthrie og Wigfield, 2008, referert i Skaftun et al., 2014, s. 77). Få elever på lesekurs skaper tette bånd mellom elevene, men også til læreren. Dette

skaper trygghet. De ukentlig litterære samtaler skapte tette bånd mellom lærer og elev og faget og temaet det ble undervist i, og dette fører ifølge Guthrie og Wigfield til engasjerte og motiverte lesere (Guthrie og Wigfield, 2008, referert i Skaftun et al., 2014, s. 77). Dette engasjementet er avgjørende for å øke elevenes utbytte av lesingen (Guthrie og Wigfield, 2008, referert i Skaftun et al., 2014, s. 77), og henger tett sammen med Banduras tanker om mestringstro. Bandura mener en persons tro på at han eller hun kan klare å gjennomføre en bestemt oppgave for å oppnå et mål er avgjørende for å klare det (Bandura, 1977). Elevene ble trygge på lesekurset og skjønte at de ved å lese høyt og snakke sammen om tekstene kunne forstå mer av det de leste og lese raskere.

Når det gjelder engasjement varierte elevenes engasjement etter hvilken type tekst vi jobbet med. Tekstutdraget av *Vildanden* og novellen *Karens Jul* var pensumrelaterte og på fagplanen i norsk, og vi måtte lese disse slik at elevene skulle være like godt forberedt til muntlig eksamen som resten av klassen. Jeg erfarte at elevene viste liten grad av interesse for disse to tekstene, og at de ikke skjønte mye etter første gjennomlesing. De uttrykte selv i etterkant at de mistet motet på grunn av det vanskelige språket og formuleringene. Vi hadde derfor lengre samtaler med disse tekstene som utgangspunkt, men der vi ble ledet ut på sidespor og der jeg forsøkte å forklare og henvise til hvordan temaene i tekstene kunne være mulig i dagens samfunn. Slik kunne elevene lettere se nytten av å lese teksten. Jeg forsikret meg om at hver elev hadde skjønnet innholdet før vi gikk videre. Under lesing av skjønnlitterære tekster, som *Alle utlendinger har lukka gardiner*, erfarte jeg at vi snakket mye mer om selve teksten og dens handling. Her var elevene mye mer opptatt av ukjente ord i tekstene, og de kjente igjen ulike trekk ved de ulike sjangrene som vendepunkt og skildring i novellen *Dyppfryst*. I etterkant av denne teksten diskuterte vi også etiske og moralske refleksjoner i det at kvinnen, som var høygravid slo i hjel mannen med et lammelår som hun senere serverte politietterforskerne.

Sigrid Marie var eleven som viste tydeligst engasjement og som var mest muntlig aktiv. Ved oppstart av kurset kunne det virke som hun skulle overkjøre de andre. I stedet inkluderte hun dem ved å snakke med dem og gi diskret ros. Hun kunne vise tommel opp til Mats etter at han hadde lest et avsnitt eller si «bra» til Monica etter at hun hadde lest to setninger. Ingrid var den mest innadvendte på kurset, og viste generelt liten mimikk og deltakelse. Hun virket usikker før lesekurset og viste ingen umiddelbar glede ved å delta. Dette forandret seg

imidlertid i løpet av den første uka og hun viste etter hvert tydelig at hun synes det var hyggelig å komme ut på grupperom og jobbe ved at hun daglig sa at hun heller ville være på lesekurs enn å ha andre fag. Hun sto alltid klar utenfor grupperommet da timen startet. Ser man engasjementet til Sigrid Marie og Ingrid i lys av «Active View of Reading»-modellen kan dette være motivasjon og starten på veien mot å bedre leseforståelsen der trygghet i å delta på liten gruppe med tett kontakt med lærer og medelever er viktig (Duke & Cartwright, 2021). Monica deltok i samtalene og var muntlig aktiv på gode dager, men dagsformen varierte, og på de dårlige dagene bidro hun med lite annet enn å lese det hun absolutt trengte. Hun var likevel positiv til å delta på kurs og hadde mye mer oppmøtetid der enn hun har til fellesundervisningen der hun har stort fravær. Mats var den eleven som blomstret. Han spøkte og lo med jentene, og selv om han innimellom ikke forsto tekstene, så svarte han så godt han kunne. I *Dyppfryst* skjønnte han ikke hva *hun var i sjette måned* betydde. Han tenkte det var sommer ettersom det tidligere i teksten sto at det var varmt og hyggelig i stuen, men lo da han ble forklart sammenhengen. Mats var hele veien positiv til lesekurs, uansett hvilke oppgaver han ble tildelt. Han uttrykte selv at det var mer behagelig å jobbe på liten gruppe enn i hel klasse og sa i en time: «kan vi ikke fortsette å være her i alle norsktimene». Dette kan henge sammen med økende mestringstro (Bandura, 1977) men det kan også skyldes at han ble mer «synlig», aktiv og engasjert på lesekurs (Skaftun et al., 2014). Mats blir ofte «usynlig» i klasserommet, og rekker sjelden opp hånda for å svare eller deltar muntlig i gruppearbeid. Under lesekurset endret dette seg og han deltok på lik linje med de andre elevene og fikk en tett dialog med meg som lærer. Med et tettere bånd til lærer kan han ha opplevd tryggheten som Guthrie og Wigfield mener skapes i modellen *Engagement model of reading development* (side 26) og som gir engasjerte og motiverte elever.

4.2.3 Gruppedynamikk og tilhørighet

Elevene ble utover i den andre uka tydelig mer sammensveisert og viste glede og trivsel ved å jobbe i liten gruppe. «Kan vi ikke heller ha lesekurs», sa Ingrid da jeg kom inn i fellesundervisningen i andre undervisningstimer, og «skulle ønske vi skulle være her resten av skoleåret», sa Sigrid Marie da kurset var ferdig. Disse kommentarene kan henge sammen med at de på lesekurset hele tiden visste hva de skulle jobbe med og at de mestret lesingen bedre enn tidligere. De var trygge. Dette er i tråd med Guthrie og Barber som hevder at dersom man liker oppgaver man mestrer, vil man gjøre mer av disse (Guthrie & Barber, 2019). Selv om det bare var den andre uka av lesekurset kan elevene med veiledning og støtte ha opplevd å ha forbedret ferdighetene, og dermed, som Bandura påpeker, kjent på mestringstro (Bandura,

1977). De støttet hverandre i samtale og rettet på hverandre i en vennskapelig tone når noen ikke sa det helt riktig. Under høytlesingen hjalp Sigrid Marie Ingrid med å forklare når hun skulle gjenfortelle slutten av *Dypfryst* men ikke fant riktig ord. Mats skjøt inn at det kunne hende postføreren var faren da Monica skulle fortelle at Karen var gravid, men hun ikke helt hadde skjønnet sammenhengen i novellen. Alle elevene møtte på utfordringer under lesekurset, både ved lesing og i samtaler, men det ble ikke like skummelt å gjøre feil i en gruppe på fire, som i klasserommet. Jeg tror alle elevene kjente på følelsen av å mestre lesing av tekster de ikke har opplevd tidligere. Det å oppleve mestring i forbindelse med lesing, slik Bandura (1977) beskriver det, fører igjen til motivasjon og engasjement for videre lesing. Det å ha motivasjon og vilje til å lese er i lys av «Active View of Reading»-modellen starten på veien mot å bedre leseforståelsen (Duke & Cartwright, 2021).

Under lesekurset var det viktig for meg å ha faste rutiner. Både ved oppstart av timer, og ved å for eksempel dele ut læringsplan hver mandag med tydelig oppsett av hvordan uka var organisert. Vi jobbet også likt med tekstene, i tråd med tanken om helhetslesing, og ukene ble bygget opp på samme måte i hver økt. Jeg introduserte tekstene på relativt lik måte hver uke og forklarte hva vi skulle jobbe med. I tillegg skrøt jeg av elevene, både i plenum, men oftest én til én for at de blant annet turte å lese høyt. Ikke for høytlesingen i seg selv, men for at for eksempel Mats turte å lese, som sa at han hater høytlesing fordi han opplever at andre da hører hvor dårlig han leser. Det ble en personlig utvikling for han og derfor var det viktig å gi tilbakemelding om denne progresjonen. Et tegn på godt samspill og trygghet kom til syne når Mats sto fast ved vanskelig ord. Da hvisket de andre på gruppen, spesielt Monica, hva det sto, slik at Mats kunne lese videre. Dette funnet kan tyde på god gruppedynamikk, og at elevene hjalp hverandre fremfor å fnise og le når noen leste feil. Jeg valgte derfor å ikke rette på dette. Monica fikk for eksempel ros for å lese mye hjemme, men dette var ikke noe jeg sa høyt i klassen slik at elevene skulle begynne å sammenligne seg med hverandre og kanskje føle seg mislykkede fordi de ikke leste like mye hjemme på fritiden. Disse elevene har med stor sannsynlighet opplevd nederlag flere ganger i møte med tekstlesing, som igjen har ført til lav selvtillit. Derfor var det viktig, som Refsahl understreker, å gi konstruktive tilbakemeldinger og ros for å styrke elevens selvtillit og gi dem pågangsmot for å ønske å bli bedre lesere (Refsahl, 2012). Den som slet mest med å tilpasse seg gruppen var Sigrid Marie. Funnene i observasjonen kan tyde på at de andre synes hun tidvis tok mye plass og at de derfor istedenfor å lære av henne, tok litt avstand fra henne. Ikke synlig og slik at det påvirket

gruppedynamikken i veldig stor grad, men det var for eksempel ingen som hvisket det riktige ordet til henne dersom hun slet med å uttale et ord.

Vi brukte mye tid på dialog mellom meg og elevene, og det meste av dette handlet om å samtale om tekstene, hva de handlet om og hva som var utfordrende med dem. Dette gikk litt sakte i starten, men etter hvert kan det tyde på at elevene ble tryggere i gruppen og derfor turte å si hva de tenkte, uten å være redde for å si feil. Ved disse litterære samtaler fikk jeg også en pekepinn på om elevene hadde forstått teksten eller ikke. En stor fordel var den lille gruppen på fire elever, slik at samtalen kunne gå fritt og uten at noen måtte rekke opp hånda og vente på tur før de kunne si noen om teksten eller ta opp eventuelle ting de ikke forsto. Jeg tror disse tette båndene jeg fikk med elevene i løpet av de åtte ukene, i tråd med tankene til Guthrie og Wigfield, var med på å skape engasjement hos elevene. Det var ingen som kunne gjemme seg bort i en krok og la være å delta. Funnene utfra observasjonen tydet heller ikke på at noen av elevene ønsket dette i løpet av lesekurset. Dette engasjementet er ifølge Guthrie og Wigfield, avgjørende for elevenes utbytte av lesingen (Guthrie og Wigfield, 2000, referert i Skaftun et al., 2014, s. 77). Selv om jeg kjente elevene i forkant av lesekurset, var det på en mer distansert måte. Det er vanskelig i et klasserom med mange andre elever å komme så tett inn på hver og en, men i løpet av lesekurset erfarte jeg at samtaler fløt lett og uanstrengt.

4.3 Intervjuene med elevene

Intervjuene gav en del svar som ikke kom frem under observasjonen, og slik sett var det en god kombinasjon av datainnsamling i tillegg til testene. Jeg fikk blant annet vite mer om lesevaner, hva elevene liker å lese, hvor ofte de leser og hva som motiverer dem til å lese.

4.3.1 Lesevaner og lesemotivasjon

Alle elevene utenom Ingrid svarte at de noen ganger leser på fritiden, men at det ikke er deres favorittaktivitet. Mats foretrekker å lese bøker om spilling, mens Monica helst leser krimbøker. Sigrid Marie svarte bare «jeg leser om jeg finner en bok jeg liker», og hun svarte også at hun forsøker å lese litt hver kveld. Sigrid Marie fortalte i intervjuet at hun jobber med skolearbeid og har mye tid til det på fritiden da hun ikke har mange fritidsaktiviteter. Ingrid, Monica og Mats svarte også at de leser litt hver dag fordi de har lekser, men kun Monica leser bøker frivillig daglig. Monica virker å ha en større indre motivasjon for lesing enn de andre. Det kan henge sammen med hennes erfaring i å ha følt mestring da hun leste på barneskolen,

og at hun bygger videre på dette, i tråd med Bråtens (2020) tanker om at forventingen om mestring bygger på elevens tidligere prestasjoner. Har hun erfart at hun mestrer lesingen godt, vil hun bygge videre på dette. Det kan også skyldes at lesing som aktivitet bringer glede og velvære i livet hennes, jf. Ryan & Deci (2000). Mats sa «jeg leser jo litt hver dag, men liksom ingen lesebok, det leser jeg kanskje i en gang i måneden». Ingrid synes ikke lesing er gøy og på fritiden vil hun ikke bruke mer tid på skolearbeid enn det som er absolutt nødvendig. Hun var den av elevene som leste minst på fritiden, og fortalte at det hun leste var nyheter på Tiktok. Under intervjuet sa hun at «jeg leser litt hver dag på telefonen, på skolen iblant, men aldri frivillig i en bok hjemme». Dette kan henge sammen med hennes tidligere negative erfaringer når det gjelder lesing og hennes mangel på mestringstro. For å skape mestringstro, engasjement og leseinteresse hos Ingrid kan det som Hagtvvet et al. (2015) og Roe (2020) foreslår benyttes tekster som er enda mer rettet mot hennes interesser.

4.3.2 Motivasjon

Motivasjon er vanskelig å måle og i intervjuene varierte det litt hva som motiverte elevene. Sigrid Marie ble motivert av venninnen sin som ville at hun skulle lese høyt for henne. Hun hadde også en ytre motivasjon, jf. Ryan & Deci (2000), for å bedre lesingen da hun i intervjuet uttrykte at hun ønsker å bedre karakterene sine. Hun sa blant annet at «jeg har et mål om å bare ha 4'ere og 5'ere på karakterkortet til sommeren». Funnene i intervjuene kan tyde på at hun er mer prestasjonsmålsorientert og ønsker best mulig karakter, fremfor læringsmålsorientert (Skaftun et al., 2014). Ingrid ble motivert av å lese om et tema hun syntes det var spennende å lese om, men kunne ikke svare noe mer utfyllende om det under intervjuet. Ifølge Ryan & Deci (2000) er likevel en slik indre motivasjon en forutsetning for utvikling og læring og som nevnt tidligere er det derfor ekstra viktig å tilpasse tekster etter interesser (Hagtvvet et al., 2015; Roe, 2020). På samme måte som Ingrid, ble Mats motivert til å lese om det var noen spennende reviews eller guides til et dataspill. Derfor var det også hos han viktig med tilpassede tekster innenfor hans interessefelt. Monica fortalte at hun for tiden ble motivert av å gjøre det bedre på lesetestene og sa «det er morsomt når jeg blir raskere til å lese. Det går lettere da». Etersom jeg ikke ga noen lekser under lesekurset, men oppfordret elevene til å lese hjemme, er det trolig at Monica drives av en indre motivasjon som kan skyldes at hun har lyst til å lese eller fordi det interesserer henne, uten at hun har mål om å oppnå gode karakterer eller få ros, jf. Bråten (2020). Hun sa at hun foretrakk å lese skjønnlitteratur i form av krimbøker, men ikke krevende bøker eller bøker som ga dypere innsikt, som Bråten hevder kjennetegner elever med indre motivasjon. Dette kan tyde på at

Monica fokuserte på mestringsmål og at hun ønsket å bli bedre både i å forstå det hun leste, men også det å lese raskere. Hun var ikke konkurransepreget i skolesammenheng og funnene i intervjuene kan tyde på at hun ikke hadde noe ønske om å bli bedre enn de andre. Det er mulig Monica hadde hatt godt av at lesekurset varte lenger, slik at hun kunne utviklet seg enda mer.

4.3.3 Utfordringer med lesing

Når det gjaldt utfordringer med lesing svarte Monica at hun ikke hadde noen utfordringer, mens Sigrid Marie syntes det var vanskelig å sette seg ned og å komme i gang med lesingen. I tillegg syntes hun innimellom det ble mange vanskelige ord og at hun måtte lese setningene flere ganger for å få med seg innholdet. Dette sa hun påvirket lesingen fordi hun brukte lang tid og derfor utsatte det. «Da jeg leser leseleksen må jeg lese opp til fem ganger innimellom». Ingrid hadde størst utfordringer med høytlesing med flere til stede: «Da får jeg ikke med meg noen ting, med mindre jeg konsentrerer meg skikkelig og det er slitsomt og vanskelig», sa hun. Dette påvirket spesielt skolehverdagen der det ofte var høytlesing. «Det er stoff vi skal lære, som jeg ikke får med meg noe av. Med mindre jeg leser inni meg, kun til meg selv». Derfor fant hun seg et rom der hun ikke ble forstyrret da hun skulle lese leselekser. Monica forklarte at hun leste nøye gjennom leseleksen, men hadde god effekt av å skrive stikkord, mens Mats syntes det var utfordrende at han leste sakte og hadde dårlig konsentrasjon. Han svarte at det påvirket lesingen fordi han brukte lang tid, og han la til at «jeg liker egentlig ikke å lese og hater å lese høyt fordi da hører andre hvor dårlig jeg er».

4.3.4 Utbytte av lesekurs

Når det gjaldt opplevelsen av å delta på lesekurs sa Sigrid Marie under intervjuet at hun i forkant av lesekurset forventet «å få til å lese bedre og forstå mer av det jeg leser». Hun syntes lesekurset var «ganske greit» og utdypet at hun syntes det var nyttig og at hun fremover vil ta med seg det å tørre å spørre når det er noe hun ikke forstår, og å sette strek under vanskelige ord under første gangs gjennomlesing. Ingrid sa hun ikke hadde noen forventninger til lesekurset, men i etterkant synes hun det var mer behagelig da det var færre elever. Hun syntes også det var gøy å gjøre andre oppgaver og at det var lettere å få med seg det de skulle lære når det var få elever i rommet. Ingrid følte selv fremgang på lesehastighet uten at hun kunne forklare godt på hvilken måte. Hun opplevde at hun hadde lært «noen nye ord som jeg ikke tenker over at jeg har lært». Dette kan henge sammen med hennes tidligere prestasjoner når det gjelder lesing. Ingrid hadde erfaring med at lesing var tungt og vanskelig, og forventet

derfor at lesing ville by på problemer fremover også. Hun hadde ingen forventninger til at et lesekurs skulle endre dette. Men dersom hun ifølge Ryan & Deci observerte at medelever klarte å løse en oppgave, kunne det gi henne tro på at hun også kunne klare det (Ryan & Deci, 2000). I tillegg har hun respondert bra på positive tilbakemeldinger og oppmuntring ved at hun har smilt og takket. Hun sa også at «jeg forsto mye mer av tekstene, spesielt *Karen* og *Karens jul*, som var håpløse, etter at vi hadde lest de flere ganger». Men hun uttrykte at hun aldri forsto *Vildanden* og sa «den er for vanskelig og jeg skjønner ingenting». Monica hadde et ønske om å bli flinkere til å lese og sa under intervjuet at «på barneskolen var jeg alltid flink, best til å lese». Hun syntes det var bra opplegg med tekstene og en «grei» gruppe. «Alt i alt var det bra», sa hun, men kom ikke på noe konkret hun ville ta med seg videre fra kurset. Mats sa han ønsket å bli med på lesekurs fordi han ønsket å lese raskere. Han svarte under intervjuet at han følte lesingen gikk litt raskere, men han trodde fortsatt han trengte å lese mer. «Jeg tror jeg leser litt fortere enn før, og vil fortsette å øve, men vet ikke helt hvordan jeg skal klare det i klasserommet».

4.4 Oppsummering av hovedfunnene

Alle elevene har styrket sin leseforståelse, men det er viktig å ta hensyn til mulige feilkilder ved kartleggingstestene. Motivasjonen og mestringsfølelse har økt fra første til siste uka av lesekurset. Mats var for eksempel usikker og leste stakkato i begynnelsen, men ifølge mine observasjoner ble det bedre jo tryggere han ble på gruppen. I tillegg hvisket spesielt Monica til han dersom det var ord han sto fast ved. Monica økte oppmøtetiden betraktelig fra fellesundervisning i klasserommet, det kan henge sammen med en trygghet på liten gruppe, at hun fikk en aktivitetsplan og kunne forberede seg og visste hva som møtte henne. Målet med kurset var også å gi elevene verktøy de kan ta med seg videre i undervisning. Dette ble først og fremst teknikker de kan bruke når de leser på egen hånd. Det å først lese teksten og for eksempel streke under vanskelig ord, deretter jobbe mer med disse og dele opp teksten i deler, før de til slutt leser hele teksten igjen. Elevene ble tryggere på å tørre å si ifra når de ikke forsto, og de ble oppmuntret til å gjøre dette også i fellesundervisningen. Sigrid Marie, Ingrid og Mats tok med seg dette til fellesundervisningen i samfunnsfag, der de ved flere anledninger de siste ukene av semesteret stilte spørsmål dersom de ikke forsto vanskelige begreper.

Målet med denne studien var at elevene skulle få økt lesekompetanse ved å få støtte og øvelse med tekster og ord, og intensiv mengdetrening når det gjaldt lesing, både høyt, men også

innenat, over disse ukene. Med unntak av noen få pensumtekster, var tekstene på et nivå som elevene mestret med støtte i del A og etter god gjennomarbeiding i del B, mestret de tekstene på egenhånd i del C. Alle elevene opplevde at de fikk bedre flyt i lesingen gjennom ukas tekst etter flere gjennomlesinger og uttrykte at de lærte og forsto flere begreper og vanskelige ord som de strevde med ved første gjennomlesing. Da vi leste *Vildanden* var elevene i utgangspunktet negative og opplevde teksten som vanskelig å lese, men utover i uka sa Sigrid Marie at «nå forsto jeg plutselig hva de mener», og humøret og innstillingen bedret seg betraktelige etter dette. Det at en elev plutselig forsto og var positiv, smittet over på gruppa, slik at i disse timene var innstilling og samhold bra, jf. Bråtens (2020) teori om at dersom elevene observerer at medelever klarer å løse oppgaver, kan det gi dem tro på at de også kan klare det.

Kursets varighet var kun åtte uker, og selv om seks uker er et minimumskrav så erfarte jeg at også åtte uker var for kort tid til å se noen tydelig og varig endring.

5 Drøfting

Utgangspunktet for dette masterprosjektet var å undersøke hvordan et tilrettelagt lesekurs kan bidra til å styrke lesemotivasjon, leseforståelse og leseflyt hos en gruppe elever på 10. trinn. I dette kapitlet drøfter jeg hvordan tiltakene jeg har gjennomført har fungert og diskuterer dette i lys av aktuell teori. Jeg ser på grunner til at kurset var vellykket, men også på hva som kunne vært gjort annerledes og hvilke utfordringer det er med et lesekurs på ungdomstrinnet. Jeg drøfter til slutt hvordan lærerspesialistrollen kan brukes i forbindelse med lesekurs.

5.1 Vil et tilrettelagt, intensivt lesekurs øke en gruppe elevers leseforståelse og leseflyt på 10.trinn?

I utgangspunktet vil jeg ut fra disse resultatene utvilsomt først si ja fordi alle elevene har fått økt skår fra pre- til posttest på Carlsten leseprøve og på Språk 6-16. Elevene oppga selv at de føler lesingen går lettere og at de føler mer mestring i forbindelse med lesingen. I tillegg kan det tyde på økt motivasjon at de fremover har tro på at de vil lese mer. Ser man på disse funnene i lys av «Active View of Reading»-modellen, er motivasjon veien mot bedre leseforståelse. Selv om motivasjonen kanskje ikke har vært veldig synlig i handling og væremåte hos alle elevene, vil jeg trekke frem mestring, indre motivasjon og mestringsmål som komponenter som har vist seg gjennom observasjon, intervju og resultater fra pre- til posttest. Elevenes mestring, engasjement og motivasjon er helt sentralt i elevenes

selvregulering, og selvregulering er nødvendig i leseprosessen fordi lesing som aktivitet starter hos eleven. Med økende engasjement og motivasjon får elevene større utholdenhet og mer tro på seg selv (Duke & Cartwright, 2021).

Dersom elevene ikke oppnår økt engasjement og motivasjon på et lesekurs, vil et lesekurs likevel kunne avdekke og gi et overblikk over hvilke vansker eleven har. Dette kan gi eleven de ressursene hen trenger innenfor rammen av ordinær undervisning. Dersom eleven skulle trenge videre henvisning for å få et bedre tilpasset undervisningstilbud, vil kartleggingen i forbindelse med lesekurset og deltagelsen på lesekurset kunne gi god dokumentasjon til dette.

Et lesekurs over åtte uker gir for lite data og er holdt over for kort tid til å kunne stadfeste at det har skjedd en varig endring. Den viktigste effekten av et lesekurs kommer ikke med en gang, men vil ifølge Refsahl (2021) først merkes senere, når elevene er selvregulerte og bruker det de har lært på kurset videre i skoleløpet. Slik sett er det lærerens ansvar å bidra til langsiktig effekt. Resultatene av de standardiserte testene tyder likevel på at elevene i dette prosjektet har hatt utbytte av tilpasning og intensive tiltak, og at de etter kurset leser raskere og får med seg mer av det de leser.

En vesentlig endring i elevenes holdning til lesing er verdt å trekke frem. Alle elevene uttrykte før oppstarten av lesekurset at de misliker å lese og aller helst unngår å lese dersom det er mulig, spesielt på fritiden. I intervjuet etter endt kurs var alle mer positive til lesing, og Monica hadde til og med lest bøker hjemme på fritiden på eget initiativ. Om disse endringene skyldes bedre leseferdigheter eller økt mestringstro, er det vanskelig å gi noe klart svar på. Ifølge Bandura dreier mestringstro seg om en persons tro på at han eller hun kan klare å gjennomføre en bestemt oppgave for å oppnå et mål (Bandura, 1977), og slik sett er det vanskelig å skille bedre leseferdighet fra økt mestringstro.

Det at elevene i intervjuet etter kurset gav så positiv respons og uttrykte at de har hatt positive opplevelser med lesing, var overraskende. Disse elevene har strevd med lesing i mange år og sjelden opplevd mestring i forbindelse med lesing. De har antakelig aldri tidligere lest for fornøynsens skyld eller på eget initiativ.

5.1.1 Bedre leseforståelse og leseflyt med helhetslesing som metode

Når det gjelder lesekursets faglige innhold har helhetslesing som metode vært et viktig element for å øke leseforståelsen og bedre leseflyten. Spesielt det å jobbe med tekst på detaljnivå og de mange litterære samtaler vi har hatt om tekstene ukentlig. Disse var en viktig del av gruppearbeidet gjennom hele kurset og de skapte engasjement. For at de litterære samtaler skal skape engasjerte lesere er det viktig at elevenes synspunkt og erfaringer med tekstene blir hørt og besvart av andre elever og lærere. Gjennom å nærlese og diskutere enkeltmomenter i skjønnlitterære tekster, og utforske disse i forhold til teksten som helhet, mener Andersen (2011) at elevene utvikler en dynamisk og åpen tekstforståelse. Samtalene fløt ikke av seg selv i begynnelsen, men ved at vi tok utgangspunkt i innholdet i de litterære tekstene og det som elevene undret seg over eller ikke forsto, fikk vi god dialog utover i kursets andre uke. Vi brukte derfor deler av hver økt til disse samtaler og de handlet i stor grad om å forstå og tolke begreper eller setninger i teksten og å reflektere over valg de fiktive karakterene i teksten gjorde. Vi ble via samtaler godt kjent med personene i teksten og ofte kunne starten på en samtale være å snakke om hva som egentlig foregikk i teksten, mens vi samtidig snakket om og forklarte vanskelige ord vi kom over. Selv om jeg som gruppeleder styrte samtalen var jeg opptatt av å ta tak i ting elevene ikke forsto og det var til tider utfordrende å finne interessante ting å diskutere i tekstene for å drive samtalen videre, jf. Skarðhamar (2011).

I del B i helhetslesingen tok vi tak i vanskelige ord og begreper fra første gjennomlesing av teksten. I tillegg jobbet elevene med refleksjonsoppgaver fra nettstedet Leseverktøy som var knyttet til tekstene. Når det gjaldt helhetslesing som metode kan funnene fra observasjon og intervju tyde på at min rolle var viktig i det å veilede elevene slik at overføringen fra detaljfasen til helhetslesingen ble riktig. Det var svært utfordrende de to første ukene, men etter hvert tok vi utgangspunkt i de vanskelige ordene i de litterære samtaler, og da ble mange av ordene enklere å lese ved andre gangs gjennomlesing. Her vil jeg trekke frem viktigheten av å tilpasse tekster og oppgaver til elevene slik at de får riktig mengde utfordringer og progresjon, i tråd med Vygotskijs (1978) teori om «den proksimale utviklingszone».

Under lesekurset leste alle elevene den samme teksten hver uke. Nå er disse elevene på et relativt likt lesenivå, slik at vi kunne diskutere teksten sammen og elevene fikk et felles

referansegrunnlag. Alle opplevde utfordringer med de ulike tekstene, men alle opplevde også mestring ved lesing og ved arbeidet på detaljnivå med oppgaver og begreper. Dersom lesenivået til elevene hadde variert veldig, ville ikke samme tekst passet for alle. For å utnytte læringspotensialet når det gjelder samarbeid om tekster i et lesekurs, kan det være en fordel at elevene ligger på omtrent samme nivå i leseferdighet (Guthrie & Barber, 2019).

5.1.2 Motivasjon og mestringstro

Motivasjon og mestringstro er viktig under planlegging og gjennomføringen av lesekurs på ungdomstrinnet. Elever som har strevet med lesing og kanskje har lav selvtillit trenger å motiveres for å ønske å gjøre en innsats. Funn i intervjuene kan tyde på at elevene har svak forventning om mestring når det gjelder lesing, da dette bygger på elevenes tidligere prestasjoner (Bråten, 2020). Når de har en lav forventning om å mestre lesing, vil det også smitte over på forventningen de har til å lese tekster fremover. Likevel erfarte jeg som observatør underveis i kurset en tydelig endring i elevenes motivasjon for tekstene vi leste. Da de andre elevene så at Sigrid Marie var positiv pådriver og viste tegn til at hun opplevde mestring, fikk de økt tro på at de også ville klare det. I tillegg jobbet jeg som lesekursslærer tydelig med positive tilbakemeldinger og oppmuntret elevene, jf. Bråten (2020). Dette erfarte jeg at var av stor betydning for elevens forventning om mestring. Økt tro på egen mestring virket å motivere elevene for hard jobbing i øktene. De tok selv initiativ til å lese høyt og det var etter hvert nesten kamp om lesingen. Dette kan henge sammen med de trygge rammene med tilpasset og omfattende støtte. Det at elevene ble tydelig mer motivert utover i lesekurset, kan også skyldes at de ble tryggere på hverandre og kjent med lesekursets oppbygning og innhold. De fikk mye ros underveis, i tråd med anbefaling fra Refsahl (2012) og kanskje var dette i samspill med hard jobbing og tro på egen mestring med på å motivere.

Gruppestørrelse er også vesentlig når det gjelder motivasjon og mestringstro. Når det er 3-4 elever på lesekurs kan læreren se og følge opp elevene i det arbeidet de gjør slik at de faktisk må utføre oppgavene. Dette, sammen med tilpasset trening, er ifølge Hagtvatn et al. (2015) viktige faktorer for at elevene utvikler seg og føler økt mestring. Disse elevene har kjent på å ikke alltid være på samme nivå som klassekamerater, men i et lesekurs opplever de relativt likt nivå hos alle og kjenner på følelsen av at de er bra nok. Dette er viktig for mestringsfølelsen. Kanskje opplever de at andre strever og ikke får til oppgaver de selv mestrer. Det kan bidra til økt selvtillit og mestringstro (Guthrie & Barber, 2019). Det er også

viktig for elevene å oppleve at noen har tro på at de skal mestre lesing. Elevene kan ha gått nesten ferdig grunnskolen uten å ha kjent på mestringsfølelse, men kanskje mer på skuffelse. Skuffelse overfor seg selv og de nærmeste som kanskje ikke lenger har forventninger om at eleven skal prestere på skolen. Da er det lett å tenke at det heller ikke er noen vits i å prøve (Hagtvet et al., 2015). For å oppnå denne mestringsfølelsen er det viktig at læreren har tro på at eleven kan mestre. Det at eleven føler en forventning om mestring, kan utløse hvordan eleven vurderer sin egen lesekompetanse og hvorvidt hen vil være i stand til å løse bestemte leseoppgaver (Bråten, 2020, s. 73). Slik sett kan oppmuntring og positiv tilbakemelding fra andre, som lærere, foreldre og medelever, ha stor betydning for en elevs forventning om å kunne mestre lesingen (Bråten, 2020, s. 74) som igjen fører til at man kjemper seg videre, selv om det i perioder er utfordrende.

5.1.3 Lesekursets fysiske rammer

Når det gjelder de fysiske rammene for prosjektet kan funnene fra observasjoner og intervjuer tyde på at forutsigbarhet var viktig for elevenes trygghet. Tryggheten var vesentlig for å få elevene til å tørre å si ifra om vanskelige ord og begrep, og å tørre å være ærlige under intervjuet om hva som var utfordrende. Trygghet var også viktig for at elever med leseutfordringer turte å lese høyt. Vi hadde et eget og fast lokale som vi brukte hver økt gjennom hele lesekurset, jf. Hagtvet et al. (2015) som sier noe om både hvilken type rom som bør benyttes og hva rommet bør inneholde. Rommet vi brukte ble «elevenes rom» og her opplevde de både forutsigbarhet, gruppeidentitet og det ble en trygg ramme rundt organiseringen (Hagtvet et al., 2015). Det var aldri noen andre elever i rommet, og ingen som forstyrret gruppen. Rommet ligger et stykke vekk fra gruppens ordinære klasserom slik at ingen kikket når elevene gikk inn til lesekurs. Vi fulgte i hovedsak anbefalingene fra Hagtvet et al., men rakk aldri å etablere et minibibliotek. I ettertid ser jeg at et minibibliotek kunne motivert elevene for mer lesing på fritiden, så slik sett burde det vært en del av lesekurset. Elevene kunne lånt med seg bøker hjem fra dette biblioteket og lest hjemme.

5.1.4 Gruppedynamikk

Når det skal velges ut deltakere til lesekurs kan det være lett å se på enkle løsninger, som for eksempel å velge elever med tildelte ressurstimer, eller å øke antall deltakere for å få mest mulig igjen for ressursbruken. En god gruppedynamikk er derimot viktig for å få trygge elever i gruppa under et lesekurs. Anbefalingen til Hagtvet et al. (2015) sier at gruppestørrelsen på lesekurs bør være 3-4 elever fordi det gir trygge rammer som gjør det mulig å snakke om

vanskelige temaer og gjennomføre leseøvelser som ligger på et lesenivå der elevene føler mestring. Det er i tillegg viktig med tillit innad i gruppen, og for å lykkes kan det være avgjørende at deltakerne på et lesekurs er trygge til å både gjennomføre kurset, men også trygge nok til at de er åpne for å gjøre feil (Hagtvet et al., 2015).

Det at elevene lå relativt likt når det gjaldt leseferdigheter er en viktig faktor for å oppleve størst mulig grad av fellesskap, jf. Ryan & Deci (2000). I tillegg var de faste rammene og den tette dialogen mellom elevene og mellom elevene og meg, med på å skape en trygg gruppe. Dette var også vesentlig for læring, jf. Refsahl (2021) som påpeker at den viktigste læringen for elevene skjer i samhandlingen og dialogen mellom læreren og medelevene. Gjennom de litterære samtalene åpnet elevene opp om hva som var vanskelig, de støttet og hjalp hverandre og fikk positive tilbakemeldinger, noe som virket positivt på mestringstro og trygghet (Guthrie & Barber, 2019).

5.2 Hva kunne vært gjort annerledes

I denne studien ble lesekurset lagt til våren i 10.klasse. Da går flere timer erfaringsmessig bort til blant annet skriftlig prøveeksamen og prøvemuntlig, og elevene trenger mye repetisjon og gjennomgang før selve eksamen. En måte å bruke et lesekurs på kan være i kombinasjon med nasjonale prøver i høstsemesteret, som jo måler leseferdigheter i flere fag enn norsk. Da kan man ta utgangspunkt i disse resultatene, i tillegg til andre kartleggingstester som Carlsten lesetest, og se hvilke elever som trenger mer tilpasset undervisning når det gjelder leseflyt og leseforståelse. Disse elevene kan da tidlig i høstsemesteret få et tilpasset lesekurs og ta med seg nye lesestrategier inn i fellesundervisningen etter lesekursets slutt. Dersom lesekurset holdes i høstsemesteret, vil det også være mulig å følge med på en eventuell endring hos elevene i fellesundervisningen etter kursets slutt. Etersom lesekurset i dette prosjektet ble ferdig rett før den skriftlige eksamensperioden startet, ble det for kort tid til å kunne se noen endring hos de fire elevene i fellesundervisningen.

Utgangspunktet for lesekursets tekster var nettstedet til Fagbokforlagets Leseverktøy. I tillegg måtte elevene, som tidligere nevnt, lese pensumtekstene *Vildanden*, *Karens jul* og *Karen* som de kunne få spørsmål om ved en eventuell muntlig eksamen. Alle tekstene var skjønnlitterære, men i et fremtidig lesekurs ville jeg også inkludert sakprosa. Sakprosa er en viktig del av pensum, og elevene møter stadig flere saktekster av ulik art. For å kunne lese og forstå denne

type tekst må elevene kunne tolke, løse problemer og vurdere. Dette kan være særlig krevende for elever med leseutfordringer (Hebert et al., 2016, s. 609-610). Ved bruk av sakprosa kan et lesekurs også brukes mer tverrfaglig i undervisningen. Dersom det kun leses skjønnlitteratur bør et lesekurs legges til tider på året da resten av trinnet jobber med skjønnlitterære tekster som noveller og fortellinger. Skjønnlitterære tekster skapte gode leseopplevelser for elevene, og jf. Andersen (2011) kan elevene bruke sine erfaringer og evner i samtaler om skjønnlitterære tekster og slik sett være mer aktive deltagere. Dette henger godt sammen med å få elevene motiverte for og engasjerte i lesing (Roe, 2020) som er viktig for å svare på denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Ved et fremtidig lesekurs kunne utvelgelsen av tekster være annerledes. Elevene kunne vært mer delaktige og hatt mulighet til å påvirke tekstutvalget, jf. Guthrie (2004). Dersom elevene hadde vært mer involvert og fått innflytelse på valg av tekster, kunne det styrket motivasjonen for lesing både før og ved oppstart av lesekurset, jf. Hagtvatn et al. (2015). En annen ting som kunne vært annerledes var tekstene *Vildanden*, *Karens jul* og *Karen*. Disse tekstene ble for vanskelige for elevene, både når det gjaldt språk og innhold. For at tekstene skulle vært tilpasset elevenes forutsetninger, slik Hagtvatn et al. (2015) anbefaler i et lesekurs, burde de blitt endret til et tilpasset språk, men fortsatt hatt det samme innholdet slik at elevene stilte likt med medelever på en eksamen.

5.3 Utfordringer med lesekurs på ungdomstrinnet

En utfordring med lesekurs på ungdomstrinnet er at det ikke alltid er leseutfordringene som er hovedproblemet når elevene begynner på ungdomsskolen, men «alt som følger med» dem. De kan etter flere år med manglende mestring i lesing og skriving ha utviklet ulike følelsesdrevne handlinger som utagering, passivitet og fraværshet. Elevene kan utføre slike handlinger for å beskytte seg selv mot smerten de opplever i nederlaget med lesing og skriving (Gaskins, 1999, referert i Hagtvatn et al., 2015, s. 32). Selv om disse følelsene hos elever er lett å forstå, gjør det dem ikke nødvendigvis lettere å håndtere for miljøet rundt. Det kan ifølge Hagtvatn et al. (2015) eskalere ytterligere når elevene som allerede strever med selvbildet kommer på ungdomsskolen og får karakterer, som gjerne oppfattes som mål på evner og ressurser av både elever og lærere.

En annen utfordring med lesekurs er å få flere lærere til å engasjere seg for å bedre leseferdighetene til elevene. Selv om norskfaget har et særlig ansvar for leseopplæringen, omtales lesing i læreplanen som en ferdighet som hører hjemme i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette krever at lærere i alle fag har ansvar for å arbeide med lesing, og at de må kunne undervise i lesestrategier, lære bort studieteknikker og tilrettelegge for svake lesere innenfor sitt fag (Roe, 2020). Dersom alle lærere hadde tatt del i leseopplæringen, hadde det trolig vært færre elever som gikk gjennom hele skoleløpet med uoppdagede lese- og skrivevansker. Ifølge en rapport fra Dysleksi Norge får 21 % av alle som får diagnosen dysleksi, denne diagnosen først på videregående skole (Solem, 2021, s. 26). Svake leseferdigheter og manglende mestring kan dermed berøre mange elever på ungdomsskolen. Tar jeg utgangspunkt i Gough og Tunmers «Simple View of Reading» (1990) og Duke og Cartwrights «Active View of Reading» (2021) kan årsakene være dysleksi, ulike former for språkvansker og utfordringer med språk i tilknytning til flerspråklighet eller vansker knyttet til manglende motivasjon. Et mangelfullt undervisningstilbud i tidligere skolegang kan også ha resultert i svakere utvikling når det gjelder lesehastighet og leseforståelse.

En annen utfordring med lesekurs på ungdomstrinnet er kompetente leselærere. De fleste lærerne på ungdomsskolen som underviser i norsk har utdanning tilpasset ungdomsskolenivå. De har ofte liten erfaring med lesing i begynneropplæringen eller mye kompetanse i å hjelpe elever som strever med lesevansker. Noen kan hevde at lærerne på ungdomstrinnet ikke trenger kompetanse i å hjelpe elever som strever med den første leseopplæringen, men kartleggingsresultater viser at flere strever med dette. Resultatene fra PISA og PIRLS tilsier heller ikke at det ventes en positiv utvikling fremover når det gjelder elevs lesing og lesevaner (Frønes, 2020, s. 243). Likevel finnes det kompetente leselærere på ungdomstrinnet, og flere kan antakelig ta selvkritikk for ikke å ha satt i gang nok tiltak og tilrettelegging for flere elever.

Det er utfordrende at kun én lærer har ansvar for planlegging og gjennomføring av lesekurs. Det bør minst være to pedagoger, slik at kompetansen på skolen ikke skal knyttes til bare én person. Et team eller en norskseksjon kan planlegge lesekurs i fellesskap og minimum to lærere bør ha ansvaret for gjennomføringen. Disse lærerne bør følge opp lesekurset. Dette har vist seg å fungere godt i Frost og Sørensen sitt lesekurs i Skedsmo kommune og ga god

læringseffekt for elevene (Hagtvet et al., 2015). Under lesekurset jeg gjennomførte savnet jeg en sparringpartner og noen å diskutere med underveis i lesekurset. Med to lærere blir lesekurset også mindre sårbart ved eventuell sykdom. I dette prosjektet var informantene mine egne elever som jeg hadde en god relasjon til før kurset. Dersom det hadde vært elever jeg ikke kjente fra før kan to lærere, som ved all undervisning, være positivt med tanke på å få gode relasjoner til elevene. Det kan derimot være negativt om elevene ikke blir trygge på den ene lærere og at hen dermed ikke får god kjemi med elevene. Det kan i verste fall påvirke resultatene ved at elevene mangler motivasjon, engasjement til å ville lese og troen på at de klarer å mestre. Dersom det hadde vært to lærere ville det frigjort tid til lesekurs ved at kartleggingen hadde gått raskere, spesielt ved tester som tas én til én med elevene. Flere involverte lærere fra ulike fag kan også hjelpe elevene til å enklere overføre det de lærer på lesekurset, til lesing i fagene etterpå, jf. Refsahl (2021, s. 80).

5.4 Utfordringer med kartlegging

Det er som nevnt i metoddelen viktig å reflektere over kartleggingen som brukes i et lesekurs. Spesielt det å vurdere effekten av retesting. Da det kun er åtte uker mellom pre- og posttest kan eleven huske testen eller oppgaveløsninger fra pretest. Dersom elevene husker testene, kan det gi et falskt resultat. For å redusere faren for at elever skal jukse og kun lese setningene rundt parentesene på Carlsten, kan den tas én til én og ved at elevene leser høyt. Det kan føre til at elevene leser saktere og at lesehastigheten ikke blir riktig, men dersom testen gjennomføres på lik måte hver gang vil man kunne sammenligne resultatene. En fordel er da å være to lærere, slik at elevene ikke mister for mye tid av lesekurset. I Språk 6-16 er det ikke like enkelt å huske deltestene, men deltestene orddeling og ordavkodning kan elevene muligens huske. Lesetesten i Språk 6-16 er mer nøyaktig og gir bedre informasjon om lesehastigheten enn Carlsten. Den fokuserer ikke primært på elevens lesehastighet, men på eventuelle misforhold mellom språkferdigheter og lesehastighet (Frost & Ottem, 2022).

5.5 Lærerspesialistordningen

Da lærerspesialistordningen ble startet opp som et pilotprosjekt i 2020 var tanken at dette skulle være en karrierevei som skulle få dyktige lærere til å fortsette i lærerjobben sin, bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon (Tønnessen & Lundetræ, 2021). I mitt masterprosjekt har jeg dratt nytte av mine erfaringer fra lærerspesialiststudiet gjennom å være en pådriver for prosjektet og koordinere

lesekurset i tråd med aktuell forskning. I min veiledning av kolleger har jeg vist hvordan teori kan overføres til praksis. Jeg mener at lesekurs som metode, selv så sent som på ungdomsskolen, kan være positivt for elever som strever og hjelpe dem med vansker som får konsekvenser også utenfor skolen. Slike kurs kan hjelpe elevene med deres tro på egen mestring og til å utvikle seg, selv der de har opplevd nederlag. Det kan ha store ringvirkninger og være med på å bygge mennesker som er rustet for læring hele livet, og et liv utenfor skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mange lærere har fortsatt oppgaver som tilsier det samme som en lærerspesialist. Det ligger kanskje under det å være seksjonsleder eller teamleder på en skole, og handler om å veilede kollegaer eller samarbeide om undervisningen. Lærerspesialister som har en formell tittel og som blir verdsatt for den jobben de gjør, vil trolig ha en positiv påvirkning på utviklingen hos lærerkollegaer og det igjen, som Wenner og Campbell skriver, vil være et viktig aspekt i skoleutviklingen (2017). Dette ville trolig styrket norsk skole og gitt utslag på resultatene på sikt. Lærerspesialistordningen ble avviklet i norsk skole etter regjeringsskiftet i 2021, men jeg håper og tror lærerspesialister vil innsettes igjen.

6 Oppsummering og avslutning

Lesekurs anbefales ofte på barnetrinnet og som tidlig tiltak med tilrettelegging for god leseopplæring. Denne studien viser at et lesekurs kan gjennomføres så sent som på ungdomsskolen, dersom det planlegges som et intensivt tiltak. Det kan øke både leseferdigheter og motivasjon for lesing hos elevene som deltar. I denne studien har jeg vist at økt leseferdighet henger sammen med motivasjon og mestringstro, og motsatt. Altså at dersom elevene oppnår bedre leseferdigheter så gjør det samtidig elevene mer motiverte for lesing, og dersom elevene får økt motivasjon for lesing kan det bidra til bedre leseferdigheter.

Et lesekurs som bidrar til å avhjelpe lesevansker kan gi stor gevinst for elevene, både i skolesammenheng og for livet utenfor skolen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) skal skolen tilrettelegge for læring og stimulere elevenes motivasjon, lærelyst og tro på seg selv. Dersom skolen klarer å gi elever som har opplevd nederlag i forbindelse med lesing gjennom nesten ti års skolegang mestringstro og bedre leseferdigheter, har vi trolig gjort elevene både bedre rustet for videre skolegang og redusert faren for utenforskap i samfunnet. Som nevnt i innledningen kreves det en viss leseferdighet for aktivt å kunne ta del i det norske samfunnet (Bråten, 2020, s. 9) og for å kunne få vitnemål fra videregående utdanning (Hernes, 2010; Topal, 2015; Wollscheid, 2010).

Lesekurset i denne studien har forhåpentlig gitt elevene noen nyttige verktøy de tar med seg videre i skoleløpet når det gjelder lesing. Det viktigste er nok likevel at kurset har gitt dem en tro på at de kan klare å gjennomføre en bestemt oppgave for å oppnå et mål (Bandura, 1977). Dette har økt mestringsfølelsen og endret mestringstroen deres når det gjelder lesing. Ved lesekursets oppstart var elevene usikre og ingen ønsket frivillig å lese høyt, men etter åtte uker fortalte de at lesing var helt greit og at de trodde de kom til å lese mer på fritiden.

Jeg håper denne masteroppgaven kan motivere og inspirere andre ungdomsskolelærere til å ville prøve ut lignende kurs.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 2, 17-22.
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, 465–490. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bentsen, E. (2020). Elever som strever med leseflyt og «den andre leseopplæringen». <https://www.uis.no/nb/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaeringen>
- Bjerkestrand, C. (2023). *Læreres oppfatning av eksamensoppgavene i matematikk for LK20 i ungdomsskolen* [University of Agder].
- Bråten, I. (2020). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk forlag.
- Carlsten, C. T. (2016). Leseprøve lærerveiledning 8-10 trinn. I C. Damm (Red.).
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th. utg.). Sage.
- Duke, N. K. & Cartwright, K. B. (2021). The Science og Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simpe View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Frost, J. (2007). The effects of a comprehensive reading intervention programme for Grade 3 children. *Journal of research in reading*, 30(3), 270-286. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00344.x>
- Frost, J. & Ottem, E. (2022). Språk 6-16, Screeningtest, Manual III. I Statped (Red.),(s. 6-47). Statped. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprak-616-screeningtest-av-sprakvansker/>
- Frost, J., Ottem, E. & Hagtvvet, B.E. (2014). Samordnet styrking av vokabular og lesing - i intensive arbeidsøkter på mellomtrinnet med tekster fra samfunnsfag. *Spesialpedagogikk*, 2, 45-57.
- Frønes, T. S., Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse. 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Godøy, O. R., Monsrud, M.-B. & Berrum, K. (2008). *Spesialpedagogisk leseopplæring : en veileder*. Bredtvet kompetansesenter.
- Gough, W. A. & Hoover, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, s. 127–160.
- Guthrie, J., Perencevich, K. C. & Wigfield, A. (2004). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading. I *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s. 71-102). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610126-11>
- Guthrie, J. T. & Barber, A. T. (2019). Best Practices for Motivating Students to Read. I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Red.), *Best Practices in Literacy Instruction* (Sixth. utg., s. 52-72).
- Guthrie, J. T. & Douglas, J., E. . (2008). Meaning is motivating: Classroom Goal Structures. . I J. T Guthrie (red): *Engaging Adolescents in Reading* (Bd. 54, s. 17.32). Library Journals, LLC.
- Hagtvvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm.
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. & Brown, J. (2016). The Effects of Text Structure Instruction on Expository Reading Comprehension: A Meta-Analysis. *Journal of educational psychology*, 108(5), 609-629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld : introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur AB.

- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2020). *Grammatikken i bruk* (4. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Kleven, T. A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (Bd. 2. utgave. , s. 85-101). Unipub.
- Klinkenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt* (Bd. 4). Aschehoug.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. o. R. Anderssen, Johan, Overs.; Bd. 3. utgave, 6, opplag). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen – grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.
- Lilleskjæret, L. (2022). *Økt lesekompetanse med lesekurs*. [Upublisert forskningsrapport]. OsloMet.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Cappelen akademiske forlag.
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (2021). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Norsk Forlag
- Lyster, S.-A. (2021). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig : leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm akademisk.
- Refsahl, V. (2021). *Lesekurs i klassen. Håndbok for læreren* (N. Bronx, Red. Bd. 1). GAN Aschehoug.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instructions of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 63-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00264.x>
- Roe, A. (2020). Kap 5: Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Rupley, W. H., Blair, T. R. & Nichols, W. D. (2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & writing quarterly*, 25(2-3), 125-138. <https://doi.org/10.1080/10573560802683523>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions: Motivation and the Educational Process. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education : theory, research and applications* (4th. , new international. utg.). Pearson
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A guide to the Principles of Qualitative research*. Sage: London.
- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.

- Sølem, C. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. D. Norge. https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf
- Solheim, O. J. (2020). ENGASJER - skolebasert beredskap for effektive og engasjerende tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet. <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/309740?Kilde=FORISS&d>
- Solheim, O. J., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2020). På Sporet: Effektive tiltak mot lese- og skrivevansker. Hentet 05. aug. 2020. Endret 09. mar. 2023 fra <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/paa-sporet#/>
- Staksrud, E., Ivar Kolstad, Kirsten Johanne Bang, Lene Bomann-Larsen, Kjetil Fretheim, Rakel Christina Granaas, Kristian Berg Harpviken, Heidi Østbø Haugen, Kjetil Ansgar Jakobsen, Roar Johnsen, Markus Hoel Lie, Hadi Strømme Lile, Anne Nevøy, Tove Klæboe Nilsen, May-Len Skilbrei & Enebakk, V. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Sternberg, L. & Spear-Swerling, R. J. (1994, Februar). The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, s. 91–103.
- Thurén, T. (2022). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (D. o. G. Gjestland, Kristin, Overs.; Bd. 2. utgave). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Topal, E. (2015). *Hvordan kan en forklare frafall i videregående opplæring blant unge og hvilken betydning har det for arbeidsledighet?*
- Tveit, S. K. & Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & information science research*, 36(3-4), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2014.08.001>
- Tønnessen, F. E. & Lundetræ, K. (2021). *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021 – Kortrapport. Norske tiårings leseforståelse*. L. N. s. f. l. o. leseforskning.
- Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Aase, L. & Nicolaysen, B. K. (2005). Litterære samtalar. I *Kultur møte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt (NSD)

06.09.2023, 14:07

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema / Masteroppgave Økt lesekompetanse med lesekurs? / Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Tittel

Masteroppgave Økt lesekompetanse med lesekurs?

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Gro Marie Stavem

Student

Line Lilleskjæret

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.12.2023


Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

DOBBELTROLLE

Student har en dobbeltrolle som både forsker og lærer for elevene som deltar i prosjektet, og vi forutsetter i vår vurdering at student opptrer akseptabelt med hensyn til både taushetsplikten og rekrutteringen av elevene. Se våre nettsider for informasjon om forskning på egen arbeidsplass: <https://sikt.no/forske-pa-egen-arbeidsplass>

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

<https://meldeskjema.sikt.no/63c50a3e-e6f4-43e4-b386-1d0b27c0116b/vurdering>

1/2

06.09.2023, 14:07

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/63c50a3e-e6f4-43e4-b386-1d0b27c0116b/vurdering>

2/2

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

“Økt lesekompetanse med intensivt lesekurs”

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gjennomføre et intensivt lesekurs over 6 uker for en liten gruppe elever. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Jeg er mastergradsstudent i skolerettet utdanningsvitenskap innen norsk ved OsloMet. Jeg skal gjennomføre et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave og ønsker da å gjennomføre et intensivt lesekurs over 6 uker for en liten gruppe elever. Det jeg skal se etter er om kurset kan ha effekt på lesingen til deltakerne. Problemstillingen jeg tar utgangspunkt i er: *“Hvordan tilrettelegge og gjennomføre et intensivt lesekurs som har til hensikt å øke en gruppe elevers leseforståelse og leseferdigheter på 10.trinn»*. I det ligger det at jeg skal jobbe med å øke lesehastigheten og leseforståelsen hos elevene.

De opplysninger jeg har fått om ditt barn som følge av min rolle som lærer vil ikke tilflyte dette prosjektet. I dette forskningsprosjektet er min rolle å være forsker og ikke lærer, selv om jeg underviser de samme elevene jeg vanligvis underviser.

Hvem er ansvarlig for prosjektet

Ansvarlig for forskningsprosjektet er OsloMet. Ansvarlige for gjennomføringen er student Line Lilleskjæret. Veileder for masteroppgaven er Gro Marie Stavem.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Et utvalg elever er trukket ut med bakgrunn i resultater på Carlsten lesetest i klassen til ditt barn. Dette er resultater fra 8., 9. og 10.trinn. Utgangspunktet for utvalget er disse resultatene når det gjelder lesehastighet og leseforståelse, i tillegg til at jeg har undervist elevene i norsk i snart 3 år og ser hva de strever med. Utvalget består av elever som skårer under 110 ord i minuttet i lesehastighet på lesetesten. Ditt barn, samt 3 andre, får derfor henvendelsen om spørsmål om deltakelse på barnets skole.

I tillegg til resultater på Carlsten lesetest gjelder disse kriteriene:

1. Elevene skal ikke allerede motta spesialundervisning fordi de har kjente diagnoser eller vansker.
2. Elevene skal ikke ha diagnoser eller adferdsvansker som kan påvirke gruppedynamikken og eventuelt resultatene.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Elevene som deltar i studiet, vil i 6-8 uker gjennomføre et intensivt lesekurs. Dette vil foregå i liten gruppe sammen med meg som lærer. Kurset gjennomføres i skoletiden, 5 timer i uka på faste tidspunkt da klassen har norskundervisning. Tanken med lesekurset er at elevene skal få god øving og nøye oppfølging over en kort periode, og at de tar i bruk lesestrategiene de har lært også i klasserommet. Ved å gjennomføre dette kurset, kan eleven få den progresjonen og mestringsfølelsen som trengs for å enklere kunne følge undervisning og lese tekster, i alle fag. Samtidig vil det også kunne gi en innsikt i om det er elever som trenger mer tilrettelegging og videre utredning etter kurset. Jeg vil før og etter kurset gjennomføre to lesetester på trinnet. Dette er noe elevene uansett skal ha i det ordinære skoleløpet. Ut fra dette vil jeg benytte resultatene til gruppa, og sammenligne dem med resultatene fra trinnet. Dette gjennomsnittet for trinnet er ikke offentlig tilgjengelig,

men opplysninger jeg har tilgang til som følge av at jeg er ansatt som pedagog ved skolen. Disse opplysningene blir heller ikke offentliggjort, men kun brukes for å se eventuell progresjon hos elevene på lesekurset.

Under lesekurset vil gruppen være samlet på et fast grupperom der vi skal være samlet i alle timer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan dere eller barnet når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle barnets personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hverken for dere foresatte eller barnet hvis dere ikke vil delta eller finner ut underveis at dere ikke lenger vil være med. Om barnet trekker seg, vil det gå tilbake til klasseromsundervisningen med resten av trinnet og ikke lengre delta på lesekurset.

Personvern – hvordan barnets opplysninger oppbevares og brukes

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnene til deltakerne vil aldri bli nevnt for andre, og alt vil være anonymt ved publisering av masteroppgaven. Dersom det blir nødvendig, vil jeg bruke en lydopptaker underveis i kurset. Opptakene vil bli tatt opp på egen lydopptaker og behandles konfidensielt. Det vil kun være jeg som har tilgang til dem. Navnene vil jeg erstatte med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. november 2023. Eventuelle lydopptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om barnet?

Jeg behandler opplysninger om barnet basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Oslomet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine og barnets rettigheter

Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har du/dere rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger

Kontaktinformasjon

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved Line Lilleskjæret (s121569@oslomet.no), veileder Gro Marie Stavem (gromst@oslomet.no) eller personvernombud Ingrid S. Jacobsen (personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Line Lilleskjæret

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg/vi samtykker til at vårt barn kan delta i prosjektet beskrevet ovenfor
- Jeg/vi samtykker ikke til at vårt barn kan delta i prosjektet beskrevet ovenfor

Underskrift foresatt(e)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Informasjon:

Velkommen og takk for at du tar deg tid til å delta i denne undersøkelsen. Jeg setter stor pris på at jeg får bruke av tiden din til å få innsikt i temaet mitt. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilene bli slettet. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og deretter bli slettet. Jeg forventer at intervjuet vil ta ca. 15 minutter. Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledning:

Jeg er student ved OsloMet, og intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i Skolerettet utdanningsvitenskap i norsk. Temaet er lesekurs med fokus på å se om elever kan bedre leseforståelse og lesehastighet etter et intensivt lesekurs på seks uker.

Spørsmål:

Kjønn:

Alder:

1. Hvilket trinn går du på?
2. Hvilke interesser har du?
3. Liker du å lese?
4. Hva liker du å lese?
5. Hvor ofte leser du?
6. Hva motiverer deg til å lese?
7. Har du utfordringer med lesing? Kan du nevne noen eksempler?
8. Tenker du at disse utfordringene påvirker lesingen? På hvilken måte?
9. Hvordan leser du leselekser?
10. Hvilke forventninger har du til lesekurset?
11. Hvordan opplevde du at det var å delta på lesekurs?
12. Har du lært noe du kan ta med deg i din videre lesing i klasserommet?

Avslutning:

Da har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe mer du ønsker å få sagt, noe jeg bør vite eller noe du vil spørre om?

Takk for at du stilte opp og delte dine erfaringer. Dette betyr mye for meg.

Ha en fortsatt fin dag!