

# VURDERINGSINNLEVERING

---

Emnekode: LUP-PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 4, 1-10

Vurderingsform: Bacheloroppgave

*(mappe, heimeeksamen..)*

Kandidatnr: Monica Isaksen

Leveringsfrist: 24.5.2012

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarleg (Rettleiar dersom rettleia oppgave): Torunn  
Hetland og Else Vikanes Bjelland.

## Inkludering av lesesvake elever

*Er me på veg til å få ei tilpassa opplæring som inkluderer alle i eit klasserom, og tar en omsyn til elevane si sjølvopfatning i denne prosessen?*



Bacheloroppgåve, våren 2012

Monica isaksen.

# Innhald

<b>Samandrag .....</b>	<b>4</b>
<b>1.0 Innleiing .....</b>	<b>5</b>
<b>2.0 Teori.....</b>	<b>7</b>
2.1 Inkludering og tilpassa opplæring .....	7
2.2 Sjølvoppfatning.....	9
2.2.1 Reel og ideell sjølvoppfatning .....	10
2.3 Lesing - ein grunnleggande ferdigheit.....	11
2.3.1 Leseutvikling:.....	13
2.4 Kartlegging og diagnostisering av lesesvake elever .....	15
2.5 Tiltak: .....	17
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>18</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	18
3.2 Intervju .....	18
3.3 Presentasjon av mitt intervju .....	19
<b>4.0 Resultat og drøfting.....</b>	<b>20</b>
<b>5.0 Oppsummering:.....</b>	<b>29</b>
<b>Kilder: .....</b>	<b>31</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>33</b>

## Samandrag

Denne oppgåva har følgjande problemstilling: Er me på veg til å få ei tilpassa opplæring som inkluderer alle i eit klasserom, og tar ein omsyn til elevane si sjølvoppfatning i denne prosessen? Ettersom problemformuleringa har eit vidt spekter, vel eg å informere om at eg har fokusert på elevar som slit med lesing. Vidare spør eg meg sjølv om blir det tatt omsyn til elevane sine følelsar når dei blir tatt ut av klasserommet for å lese? Blir det fokusert på elevane sitt beste, framfor ”kva som alltid har blitt gjort?”

Eg tar føre meg teoretiske perspektiv som er viktige for problemstillinga mi, og kan nemne tema som: tilpassa opplæring og inkludering, sjølvoppfatning, leseutvikling m.m. Eg tar med meg denne teorien gjennom oppgåva og drøfter mine meiningar i lys av resultat og teori, i kapittelet *resultat og drøfting*.

Målet med denne oppgåva var å sjå om den aktuelle skulen hadde fått til noko når det gjeld inkluderinga av lesesvake elevar, og om dei i denne prosessen tok omsyn til elevane si sjølvoppfatning. Dette var noko eg hadde mistankar om at dei hadde fått til på førehand, men var interessert i å få vita *korleis* dei, eventuelt, hadde fått dette til.

Eg har vald å ta ei kvalitativ tilnærming til oppgåva med intervju som hjelpemiddel, då eg visste kva eg var på jakt etter, og trengte å gå litt meir i djupet på eit bestemt tema. Det var difor mest hensiktsmessig for meg å velje denne metoden. I forkant av undersøkinga mi, sendte eg eit informasjonsskriv til den skulen som var aktuell og til informantane mine. Der klargjorde eg kva undersøkinga mi skulle ta føre seg, samt at informantane kunne trekkje seg kva tid som helst gjennom undersøkinga.

Det viser seg at eg var på rett spor då eg tenkte at denne skulen hadde fått til noko når det gjaldt å inkludere lesesvake elevar, men samstundes så treng ein ikkje alltid vera i eit stort klasserom for å kjenne på kjensla av inkludering. Eg opplevde å finne ut at informantane mine klarte og få til inkluderinga på ein bra måte, sjølv om heile klassen ikkje alltid var samla. Når det kom til sjølvoppfatninga til elevane, så er dette eit ”delikat” tema, som er vanskelege å få tydlege svar på. Det er på dette området eg sit igjen med flest spørsmål. Er dette noko av det, me som morgondagens og dagens lærarar, må vera meir vakne på? Blir sjølvoppfatninga til elevane tatt nok omsyn til? Dette er problemstillingar eg sit igjen med etter undersøkinga.

## 1.0 Innleiing

I dagens skule er det ein del elevar som slit med lesinga, anten har dei ein diagnose som for eksempel dysleksi, elles så har dei berre ikkje knekt lesekode og treng litt ekstra hjelp for å bli ein kompetent lesar. PISA er eit internasjonalt prosjekt som har som mål å samanlikna 15 åringars kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, med hovudvekt på lesing. Dette er ei undersøking som skjer kvart tredje år, og sist var i 2009. Noreg har vore med ei stund, og i 2009 var det gledelig lesing for oss her i landet. Undersøkinga viste nemleg at norsk skule er på rett veg når det gjeld lesinga. Noko av grunnen til dette er, blant anna, at ein kjører tidlig innsats på lesing i staden for å sjå ting an (Kunnskapsdepartementet). Resultata i PISA er ein tendens, og eg var interessert i å sjå om lærarane på den aktuelle skulen følte at det hadde vore ei utvikling på dette området, og korleis dei eventuelt har gjort det. Kva føler dei er blitt betre?

I kunnskapsløftet 06 (utdanningsdirektoratet) under læreplan i norsk, formål, står det: "Lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn". Ein kjem ikkje vekk ifrå at ein må ha ei viss leseforståing for å kunne vera i stand til å følge med i alle fag på skulen, og ikkje berre norsk. Lesing er og viktig for å kunne ha best mogleg føresetnadar i arbeidslivet.

Før eg starta på lærarutdanninga jobba eg ein del som vikar i grunnskulen. Eg såg elevar som strevde med lesinga bli tatt ut av klasserommet for å drive med lesetrening. Det var ikkje berre i norsktimane dette skjedde, og det var ikkje alltid elevane villig gjekk ut av klasserommet. Allereie her starta eg å tenke på om dette var den beste måten å gjera det på. Eg meinte, ganske bestemt, at det å fjerna elevane frå dei andre i klassen kunne vera med på å skade følelsen av inkludering hjå dei elevane det gjaldt, og i visse tilfeller, hemme læringa. Eg stilte også spørsmål med om kva innverknad det å faktisk slite med lesinga hadde for sjølvoppfatninga til dei aktuelle elevane.

Etter kvart byrja eg på lærarstudie og kom ut i min første praksisperiode, dette på ein heilt annan skule en der eg først jobba som vikar. Eg opplevde å sjå det same her, kanskje ikkje i like stor grad, men det fantes. Fortstatt lurte eg på kvifor det var slik. Etter kvart skulle eg bytte praksisskule, og no var eg komen så langt at eg såg bevisst etter dette eg hadde opplevd tidlegare. På denne skulen opplevde eg det så og sei ikkje på dei vekene eg var der. Var dette tilfeldig eller hadde denne skulen fått til noko som dei andre skulane eg hadde vore innom

ikkje hadde fått til? Dette ville eg finne ut av. Det var allereie her problemstillinga mi byrja å forme seg, men eg var fortsett ikkje heilt i mål.

Inkludering står sentralt i oppgåva mi. Omgrepet inkludering si kjerne er å ”auke individets deltakelse i en institusjon og i institusjonens virksomhet, og å redusere segresjonen frå institusjonen og dens virksomhet” (Bachmann og Haug, 2006). Vidare poengterte Bachmann og Haug (2006) det at for å oppnå dette var det naudsynt å byrje å tenkje annleis. Ein skulle gå frå å tenkje på fellesskapet der alle skulle behandlast likt, til å tenkje meir på individet. Dette for igjen å danne likeverd og gi rom for mangfold i skulen. Med denne innstillinga til skulen skal ein kunne unngå at elevar opplev å bli ekskludert frå undervisning som skal fremme fellesskap og læring i klassen.

I stortingsmelding nr. 18 (2010–2011) står det: ”I den enkelte barnehage og skole betyr inkludering at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk”. Dette kan argumentere for at elever, i visse høver, vinner på å bli tatt ut av klasserommet for å få den undervisninga de har rett på, men det står også at det skal bli tatt omsyn til føresetnader og evner når det gjeld organisering. Blir dette gjort på rette måte? Blir elevane tatt ut til rett tid?

Vidare i stortingsmelding nr. 18 kan ein også lese det at: ”Forskning viser også at inkludering under gitte forutsetninger gir best læringsutbytte for alle. I mangfoldige elevgrupper vil elevenes ulike styrker og interesser gi impulser til hverandre og bidra til motivasjon for læring”. Disse forskingsresultata er med på å underbygge mine tankar rundt at inkludering er viktig for læring, at det å bli tatt ut av klasserommet, i visse tilfeller, kan gjere meir skade en nytte.

På bakgrunn av alt dette blir problemstillinga: Er me på veg til å få ei tilpassa opplæring som inkluderer alle i eit klasserom, og tar ein omsyn til elevane si sjølvoppfatning i denne prosessen?

Problemstillinga mi kan opplevast som vid, men eg presiserer difor her at eg har valt å fokusere på dei elevane som strevar med lesinga i denne oppgåva. Eg vil også poengtere det at eg har valt å gå ut i frå leseutviklingsmodellen til Høien og Lundberg når eg tar føre meg leseutvikling.

Eg kjem til å bruke omgrepet *lesesvake* elevar i nokre høver. For å klargjere kva eg legg i dette omgrepet så meiner eg elevar som strevar så pass med lesinga at dei må ha spesialundervisning på området.

## **2.0 Teori**

### ***2.1 Inkludering og tilpassa opplæring***

Inkludering og tilpassa opplæring er to omgrep som går godt saman, og som går direkte inn på problemstillinga mi, difor vil eg byrje dette kapittelet med å klargjere desse to omgrepa. Eg vil bygge litt meir på omgrepet inkludering en kva eg gjorde innleiingsvis. Bachmann og Haug (2006:88) nemner fire arbeidsoppgåver ein skule må sette i kraft dersom skulen er interessert i å bli ein meir inkluderande organisasjon. Dei er:

1. Å auke fellesskapet. Elevane skal oppleve å bli ein del av ein klasse/gruppe og skal bli i stand til å ta del i det sosiale livet på skulen.
2. Å auka deltakinga. Elevane skal kunna bli i stand til å bidra til det beste for fellesskapet, eleven skal også kunne dra nytte frå fellesskapet.
3. Å auke demokratiseringa. Alle elevar skal bli sett og høyrte. Elevar skal også, i samfald, med føresette kunne ha noko å seie når det gjeld elevens utdanning.
4. Å auke utbyttet. Alle elevar har rett til å få undervisning som utfordrar og gagnar den enkelte elev, både fagleg og sosialt.

I LK06 under generell del (utdanningsdirektoratet) står det:

Opplæringa skal tilpassast til kvar einskild. Større likskap i resultat blir skapt gjennom ulikskap i den innsats som blir retta mot kvar einskild elev. Breidd i dugleik blir skapt ved å stimulere ulike interesser og anlegg hos elevane. Særpreg ved den einskilde gir sosialt mangfald - likskap i evne til å delta gjer samfunnet rikt.

LK06 gjer det heilt klart at ein skal ta for seg individet, for at det igjen skal vera med på å fremme fellesskapet. Ein skal ikkje gå i ein skule der formålet er å forma elevane likt, me treng mangfald og ulike interesser for å få eit komplett samfunn.

I stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) blir tilpassa opplæring beskrive slik: ” Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av

opplæringen”. Om dette skal skje i klasserommet eller utanfor blir opp til læraren å avgjere, kva passar eleven best?

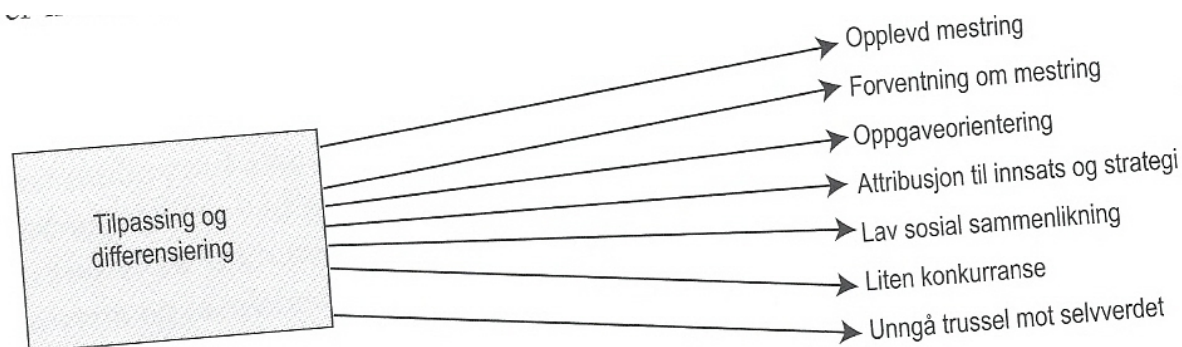
I ein inkluderande skule kjem alle som dei er og skulen inkluderar dei. Dette vil sei at skulen møter dei med tilrettelagt og tilpassa undervisning (Bjørnsrud, 2004). Ideelt sett, skal ingen vera utanfor fellesskapet i ein inkluderande skule. Ein inkluderande skule skal inkludere *alle*, og ikkje berre dei som treng spesialundervisning (Bachmann og Haug, 2006).

I ein inkluderande skule er det viktig at lærarar fokuserer på å bevisst arbeide for å inkludere elevar, at dei er med på å få elevane til å aktivt delta og sette pris på undervisninga (Bjørnsrud, 2004). Det er også viktig at elevane opplever å vera ein del av fellesskapet sjølv om dei av og til må ut av klasserommet for å få spesialundervisning. Er det her ein møter på problem? Føler elevane seg automatisk ekskludert når dei må ut av klasserommet, eller klarar lærarane å gjera dette på ein god måte? Dette er interessante spørsmål å ha med seg.

Ein inkluderande skule kjem ikkje av seg sjølv. Dette er noko både lærarar og administrasjon i skulen må jobbe dagleg med. Det er også mange rammebetingelsar dette er avhengig av. Eksempel på dette kan vera eit godt budsjett. Det er elevanes si oppleving av læringsmiljøet som bestemmer kva eleven opplever med tanke på meistring, sjølvoppfatning, osv.. (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Den inkluderande skulen er ei skildring av eit ønskeleg skulemiljø. Alle skular ser på seg sjølv som ein inkluderande skule, men føler eleven det slik?

Når det kjem til tilpassa opplæring er det særskild viktig å få elevane til å innsjå at skulekvardagen ikkje er ei konkurranse mellom medelevar. Det er viktig å få dei til å innsjå at det ikkje er så viktig vera opptatt av sosial samanlikning. Det at mange elevar er så opptatt av dette kan bidra til nedsett sjølvverd og dette kan igjen true læringssituasjonen og motivasjonen for å oppnå meistring (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Det er difor viktig å innsjå verdien av tilpassa opplæring, det er viktig å vidareformidla denne kunnskapen til elevane. Dersom ein klarar å gjennomføra ei god tilpassa opplæring med differensiering kan dette resultere i mykje positivt, som man kan sjå på figuren under (figur 1).





**Figur 1: Skaalvik og Skaalvik 2009**

Som ein kan sjå på figuren, kan tilpassing og differensiering føre til mykje godt for elevane. Denne figuren beviser også det at det er særst viktig og tilpasse opplæringa til den einskilde elev, då det kan vere med på å styrke alle disse faktorane (som pilene peikar mot). Dersom ein klarar det på ein tilfredsstillande måte er ein komen langt med eleven, og eleven kjem til å vera meir motageleg for læring.

I tillegg til dette er tilpassa opplæring en viktig føresetnad for at det skal vera mogleg for eleven å utvikle seg, sjå si eiga utviklinga, få betre motivasjon, utvikle realistiske mål og finne effektive læringsstrategiar (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Det er viktig for elevane å finne læringsstrategiar som fungerer for dei, ikkje berre i lesing, men i alle fag.

Ein av farane med og ikkje differensiere og tilpasse opplæringa er at det kan bli skummelt å gjere feil. Eksempelsvis sit alle med like oppgåver, også dei som eigentleg burde ha fått gjort noko anna. Her blir det veldig tydeleg dersom nokon skil seg ut, og ofte har dette ein negativ verknad. Det å gjere feil skal ikkje bli ei hindring for å lære, men det skal bli ein del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2009). På den andre sida vil mangel på differensiering også kunne gi for lite utfordringar til dei sterke elevane. Det blir ofte stor fokus på dei svake elevane, men ein må ha eit vakent blick og også få med oss dei flinke elevane som treng større utfordringar. Tilpassa opplæring går begge veier.

## **2.2 Sjølvopfatning**

”Med selvvopfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” Seier Skaalvik og Skaalvik (2009 s. 75).

I dagens skule blir elevane kasta ut i eit sosialt tilvære der rolla deira er å vera elev. Dei opplever å få oppgåver, som i hovudsak, ikkje er sjølvvalde og nokre opplever å ikkje meistre desse oppgåvene. Elevane sine svakheiter blir difor lett synlige, ikkje berre for lærarane, men også for medelevar. Erfaringane elevane gjer seg i skulen, og meistringa dei føler, vil difor ha mykje å bety for elevane si sjølvopfatning. (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Det blir difor vår jobb, som lærarar, å tilrettelegga undervisninga og oppgåvene elevane får på best mogleg måte. Me vil fremma motivasjon, læring og lærelyst samtidig som me tar omsyn til elevanes sjølvopfatning.

De oppfatningene som folk har om seg selv, har sine røtter i hans eller hennes tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket. Disse oppfatningene er derfor subjektive og trenger ikke stemme med de oppfatningene som andre kan ha få av personene ved å oppsere vedkommende. (Skaalvik og Skaalvik, 2009, s 72).

Med andre ord så kan ein elev føle at han leser tilfredstillande, medan me som lærarar fangar opp at han ikkje gjer det, at dette er ein elev som treng noko ekstra for å utvikle lesinga si. Eller omvendt, eleven kan føle at han sliter, medan læraren ser at han har ei heilt fin leseutvikling som samsvarer med det som er vanleg. Utfordringane står difor her i kø. Korleis skal du få ein elev som meiner han les godt til å innsjå at han treng litt rettleiing og hjelp utan å øydelegge sjølvopfatninga hans? Det er nok enklare å få eleven til å innsjå at han faktisk les ok, framfor å få elev til å innsjå at han faktisk ikkje les bra nok.

Innanfor sjølvopfatning har man mange ”greiner” å dele inn i. Ei av dei er fagleg sjølvopfatning, noko som er særskilt aktuelt i skulen. Har ein elev lav fagleg sjølvopfatning bidrar dette ofte til at elever opplever meir stress og angst i læringssituasjonar. Dette igjen bidrar til at eleven blir mindre motivert til skulearbeid, og har ein tendens til å stagnere når ein møtar motstand. (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Her blir da læraren sin jobb særskilt viktig. Her må læraren bidra til å halde motivasjonen oppe, og til å gi eleven oppgåver han kan meistre. Hjelp eleven til å få ei betre fagleg sjølvopfatning.

### **2.2.1 Reel og ideell sjølvopfatning**

Skaalvik og Skaalvik (2009) skriver at den reelle sjølvopfatninga er elevens bevisste oppfatning om korleis han verkelig er, medan den ideelle sjølvopfatninga er oppfatninga eleven har om korleis han ønskjer å vera. For å gi eit eksempel på ideell sjølvopfatning kan ein seie det at ein har to elever som vurderer seg sjølv som passe gode lesarar, men som

opplever prestasjonsnivået forskjellig. Den eine er nøgd med sine prestasjonar, medan den andre er misnøgd, fordi han ønskjer å vera på det høgaste nivået. Her vil da den avstanden mellom egne prestasjonar og det eleven ønskjer, kunne få konsekvensar for sjølvvurderinga, som igjen kan gå utover eleven si sjølvoppfatting.

Sjølvoppfatninga til elevar som strevar med lesing kan variere. Nokre vil nok oppleve lesinga som svært vanskeleg, og dette vil etter kvart gå utover sjølvoppfatninga. Medan andre kanskje ikkje bryr seg så mykje om korleis dei les, og ikkje blir påverka i like stor grad. Dette er noko eg kjem tilbake til under kapittelet *resultat og drøfting*.

### **2.3 Lesing - ein grunnleggande ferdigheit**

Lesing er ein ferdigheit som er sentral i alle faga på skulen, men også i kvardagen og jobbsamanheng etter skulen. Det er viktig å formidle dette til elevane, og å motivere dei til å ville utvikle seg når det gjeld lesinga. For å kunne gjere dette, er det viktig at lærarar har ein viss bakgrunnskunnskap om leseutviklinga. Sjølv om fokusområdet i undersøkinga mi var 7. trinnet, er det viktig å ha klart føre seg kvar elevane faktisk er i utviklinga, og sjølv om ein kan seie kvar ein elev på dette trinne *vanlegvis er*, vil ikkje dette være likt i alle høver.

Elevar på mellomtrinnet meistrar som regel avkodinga. Dei som strevar med lesinga på mellomtrinnet slit som regel med forståinga, men sjølv sagt finnest det unntak. Under kjem eg til å ta føre meg avkoding og forståing, men går nærmare inn på forståing då dette er meir aktuelt for oppgåva mi.

Lesing = avkoding x forståing. Med avkoding meinast den tekniske sida av lesing, altså ymse prosessar som lydering, stavelselesing, osv.. (Høien og Lundberg, 2012). Høien (1997) seier det enkelt og greitt når han beskriver avkodinga som det å kunne kjenne igjen eit ord.

Med forståing meinast det å kunne forstå det ein lesar. Det å kunne trekke slutningar, sjå samanhengar, gjera tolkingar, osv.. Til dette treng ein meir kognitive ressursar (Høien og Lundberg, 2012). Austad (1997) skriv det at forståinga er knytt til førforståinga ein har før ein dannar seg nye inntrykk, tolkinga ein gjer av det nye inntrykket og tilpassinga ein gjer av det nye inn i førforståinga.

For å jobbe med leseforståinga må ein ha gode læringstrategiar. I følgje lesesenteret UIS, kan ein dele lesestrategiane inn i to hovudgrupper, nemleg forståingsstrategiar og metakognitive strategiar. Forståingsstrategiar går på å hjelpe elevane til å førebu seg før ein lesar, bearbeida

det ein les, og kontrollere og reflektere over det ein har lest, og forståinga ein har opplevd. Eit eksempel på dette kan vere eit VØL- skjema, eller at lærar saman med elevane henger opp plakater rundt i klasserommet som tar før seg (for eksempel) stikkord om kva ein skal gjere før ein les, medan ein les og etter ein les. Ein må hjelpe elevane til å tenkje over kva dei skal gjere når ein les.

Dei metakognitive strategiane går på det å kunne vurdere og å få innsikt i eiga læring. (Lesesenteret UIS). Metakognitivisme inneber at ein kan skilje mellom sjølve forståinga og bevisstheita om forståinga, skriver Austad (1997). Ein kan skilje mellom ymse metakognitive ferdigheiter, men eg vil fokusere på å ta føre meg det Austad (1997:80) beskriv som ”den viktigste metakognitive ferdigheten”, næmleg det å vera klar over kva tid forståinga bryt saman. Dersom ein er ein sterk lesar og forståinga bryt saman, så vil ein vera klar over at ein må gå tilbake i boka å lese på ny, eller slå opp orda ein ikkje forstår i ordboka, skriv Austad (1997). Den svake lesaren vil ofte ikkje forstå at forståinga bryt saman, og berre lesa vidare, for så å merke at ein faktisk ikkje har fått noko med seg på slutten av teksten.

Ein faktor som er med på å bestemme korleis ein startar å lese er kor godt eleven snakkar, altså ordforrådet. No gjeld ikkje dette dei som har ein diagnose, som for eksempel, dysleksi. Men dei elevane som ofte blir omtalt som dei i ”gråsona”. Dei elevane som treng litt ekstra lesetrening og oppfølging.

Solveig-Alma Halaas Lyster (2009:237) skriv at:

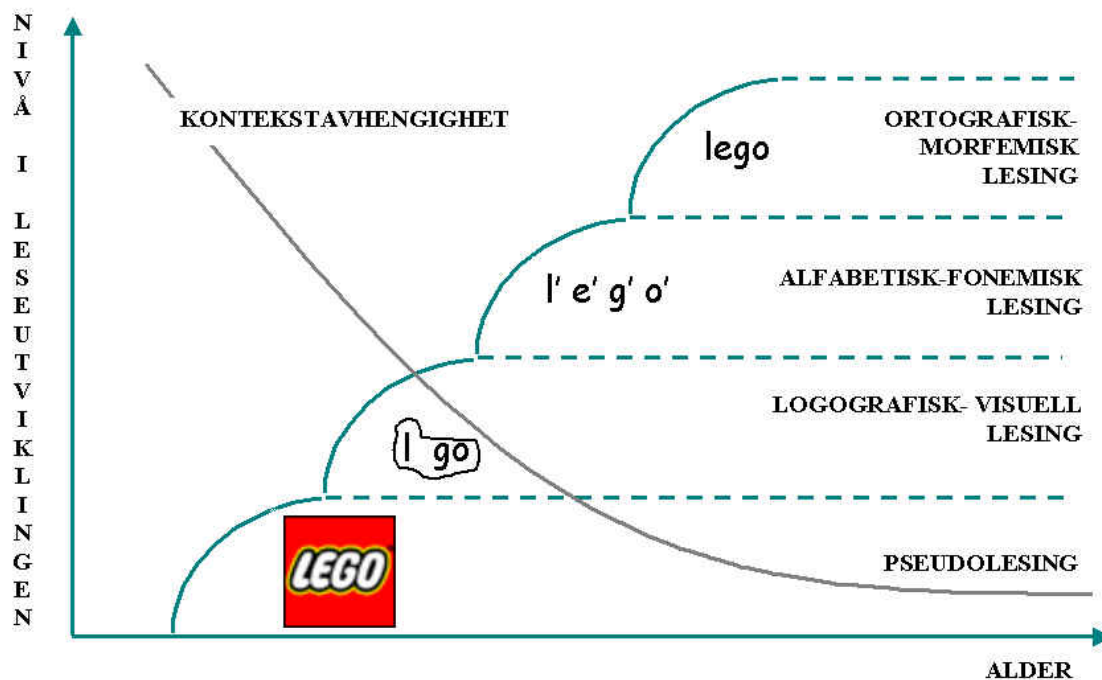
”Utvikling av leseforståelse henger tett sammen med omfanget av barns ordforråd, og selv om barn har ”knekt” lesekoden og mestrer selve avkodingen adekvat, vil den videre leseutviklingsprosessen lide om barna/eleven ikke har et ordforråd som støtter forståelsesprosessen og kvalitetssikrer de leseforståelsesstrategier de har utviklet”.

Vidare kan me lesa at Solveig – Alma Halaas meiner at heile livet vårt kan bli påverka av å ha eit dårleg ordforråd i byrjinga av livet. Personar med dårleg ordforråd står i fare for å mislukkast på skulen, dei vil oppleve at det oftast er leseforståinga dei slit med å utvikle, og vil difor lese mindre en andre. Ho oppfordrar til å starte vokabulartrening så tidleg som i barnehagen.

Det å ha eit god ordforråd kan difor vera god hjelp når ein startar lesetreninga.

### 2.3.1 Leseutvikling:

#### STADIENE I LESEUTVIKLINGEN



Figur 2

Eg har vald å fokusere på stadiene i leseutviklinga, basert på figur 1 av Høien og Lundberg (1997).

Ettersom som mi undersøking handlar om elevar på mellomsteget, kjem eg ikkje til å gå så mykje inn på dei to første stega på denne figuren, pseudolesing og logografisk-visuell lesing, då desse trinna er meir aktuelle for elevar i småskulen.

Den første fasen i leseutviklinga til barn kallas pseudolesing. På dette stadiet *trur* ein at barnet les, men det som verkeleg skjer er at barnet kjenner igjen logoar og andre lett gjenkjennlege ting. Barnet er ikkje opptatt av å lese sjølve bokstavane, men

Neste steg er logografisk visuell lesing. Her har eleven fortsatt ikkje knekt lesekoden, men orda byrjar likevel, sakte men sikkert, å gi ei mening. Her opplever eleven plutsleg at forskjellige namn kan byrje med ein visuell lik bokstav og at dei også kan byrje med lik lyd. Høien og Lundberg (2012) skriv at "den logografiske lesestrategien kan best karakteriserest som vilkårlig assosiasjonslæring mellom visuelle særtrekk ved ordet og ordets mening".

Alfabetisk fonemisk lesing blir som regel trena på dei to første åra på skulen, men ein finn elevar på mellomsteget som fortsatt slit med dette. Dei skil seg ut frå dei elevane som slit med lesehastighet og liknande, får dei likevel ei opplæring som har fokus på dette, samtidig så dei ikkje mister fellesskapet i klassen?

Når eleven beveger seg inn på den alfabetisk fonemiske strategien, forventes det med ein gong mykje meir av eleven. No skal eleven forstå at det er ein samanheng mellom bokstavens grafem og bokstavens fonem. Altså form og lyd (Høien og Lundberg, 2012). Fram til no har dei berre fokusert på gjenkjenningar av omgivelsane og gjenkjenning av forma på ord og bokstavar, no må dei opp eit nivå å forstå samanhengar. Eit av hovudkjenneteikna på at eleven har nådd dette stadiet er at eleven har knekt den alfabetiske koden. Eleven forstår at kvar bokstav i alfabetet har sin eigen lyd.

Når den alfabetiske koden er knekt er i elevane i stand til å uttale ord, og til å lese nye ord, men det betyr ikkje at elevane har lært seg å avkoda det som står. Elevane har fortsatt igjen det å forstå kva ein les, men ligg i forkant ved at ein kan lese nye ord, og venne seg til å lese hurtig (Høien og Lundberg, 2012).

Ortografisk morfemisk lesing. Det er hovudsakeleg på dette stadiet elevar på mellomtrinnet er.

På dette stadiet er ordavkodinga den store forskjellen frå dei andre stadia. Denne strategien blir ofte kalla for "heilordslesing" (Høien og Lundberg, 2012). Avkodinga skjer hurtig, og lesaren forstår mykje meir av teksten han har føre seg. Sjølv om me er på den høgaste trinnet i figuren (figur 1), så betyr ikkje det at leseferdigheitane er velutvikla enda, men har ein klart å være innom desse trinna, og opplevd meistring på alle trinna, er ein på veg til å bli ein god lesar.

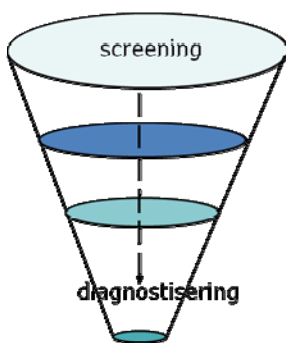
Det er ikkje alltid ein klarar å følgje denne leseutviklinga, kanskje ein hoppar over eit trinn, kanskje ein ikkje klarar å gå vidare frå eit trinn til eit anna, (eller kanskje ein ikkje klarar å "ta fatt" på nokon av dei). Det er då det er viktig å ha gode kartleggingsverktøy i skulen, som kan hjelpe lærarane å hjelpe elevane.

## 2.4 Kartlegging og diagnostisering av lesesvake elever

Det er viktig å ha klart føre seg at elevar som slit med lesing, og elles i skulekvardagen, treng tilrettelegging. Når dette er sagt er det også viktig å ha klart føre seg at denne tilrettelegginga kan variere frå semester til semester eller frå år til år, det er difor viktig å jamleg evaluere den tilrettelegginga eleven får (Ellen Heber, 2009).

For at eleven skal oppnå best mogleg tilrettelegging er det viktig å finne ut kva som er problemet til eleven. I dag finnest det mange ulike testar som kan avdekke dette. Testar som går på kartlegging (screening) og testar som går på diagnostisering. Formålet med dei forskjellige testane er mange og ymse. Det finnes for eksempel pedagogiske testar som fokuserer på å kartlegge ferdigheitar og kunnskapar nasjonalt (Høien og Lundberg, 2012). Det finnes kartleggingstestar som fokuserer på ressursdeling på eit meir lokalt plan (Høien og Lundberg, 2012). No finnes det også diagnostiseringstestar som går meir på individet. Med desse testane er formålet å avdekke svake og sterke sider hos den enkelte elev, desse testane skal også seie noko om kva som hindrar ei god leseutvikling. Testane er først og fremst ikkje til å gi eleven ein diagnose, men heller vera eit verktøy for læraren i vidare arbeid med eleven (Høien og Lundberg, 2012).

Denne figuren er henta frå lesesenteret ved UIS, og den illustrerer forskjellen på ein screenintest og ein diagnostiseringstest. Her ser ein at ein startar med screeningstestar, kjører tiltak, før ein eventuelt må kjøre diagnostiserings testar.



Når ein skal diagnostisere lesevanskar er det mange forskjellige områder som må sjekkast. Kvar svakheita til eleven ligg varierer frå elev til elev. Difor er det bra at ein har desse hjelpemiddela ein kan støtta seg på i avdekkinga av problemet. Under kjem nokre eksempel på testar ein brukar i skulen, men før eg skriv om dei forskjellige prøvane er det viktig å vera klar over at det er forskjellige spørsmål som er lurt å stille seg i forkant av ein test.

**Figur 3 Lesesenteret UIS**

Kva ønskjer me opplysningar om? Kvifor ønskjer me desse opplysningane? Kva skal opplysningane brukast til? Kva får eleven til? Kva strevar han med? Osb.. Dette er alle spørsmål som bør svarast i forkant av ein test, og som er med å avgjer kva test ein skal kjøre.

Eg har vald å skrive litt om carlsten, logos og ordkjedetesten, då dette alle er høgaktuelle testar. Dette er også testar som blei brukt på skulen eg dreiv undersøkingane mine på.

Carlsten er ein test som skal gi oss som lærarar eit overblikk over funksjonsnivå i lesing og rettskriving. Dette er ein test som er for alle i grunnskulen, samt vidaregåande skule. Kvar klassetrinn har ein eigen prøve. Prøva består av diktat, leseprøve, alfabetprøve og eigenvurdering. Denne prøva målar eleven sin lesefart og innhaldsforståing. I leseprøven får alle elevane lik tid på prøven, og dei som har meir en 15% feil bør utgreiast vidare. Diktaten er laga så kort som mogleg, så ein lett kan avdekka rettskrivingsfeil og/ eller ordbyggingsfeil. Når ein tar i bruk carlsten er ofte hensikta å avdekke kven som slit i klassen. Det er også eit verkemiddel til å kunne førebygge lese- og skrivevanskar dersom ein klarar å avdekke det på eit tidlegast mogleg tidspunkt.

Ordkjedetesten er ein screeningtest som ikkje legg vekt på leseforståinga. Her er det avkodingsferdigheita som skal kartleggast. Prøven er for elever 3. – 10. klasse, og tar berre 15 minutt å gjennomføre der det jobbast med oppgåver i fire minutt.

Prøven består av 90 forskjellige ordkjeder. Eksempel på ein ordkjede kan vera: bilflysnøregn. Oppgåva går da ut på å setje ein strek der det kjem eit nytt ord, eller der det skal vera mellomrom. Eleven får eit poeng for kvar ordkjede han svarar rett på. Samla poengsum viser kor mange ordkjeder eleven har klart i løpet av fire minutt. Scorar eleven bra her, så meistrar han godt ordavkodninga, er poengsummen lav vil vidare tiltak vera naudsynt.

Dette er ein test det kan vera lurt å gjera fleire gonger, for å følgje med på eleven si utvikling, og den er ofte brukt i starten og slutten av lesekurs som går over fleire veker.

Logos er ein mykje meir omfattande diagnostisk test. Dette er ein PC basert test som krev sertifisert personell, altså lærarar som har gått på kurs. Logos er for elever 3. – 5. klasse og 6. – 10. klasse. Via tre oppgåvesett kartlegger Logos blant anna: leseflyt og leseforståing, lytteforståing, ordidentifikasjon, fonologisk lesing, ortografisk lesing, leserelaterte delferdigheitar ( som bokstavlesing, grafem-fonem-omkodning, å skilje mellom ord og nonord, begrepsforståing), munnleg reaksjonstid og manuell reaksjonstid.

Alle trinna er spesielt laga for klassetrinna dei representerer og gir klare svar innanfor gitte område.



## **2.5 Tiltak:**

Når ein har avdekka svake lesarar er det viktig å setje i gang tiltak så snart som mogleg. Ofte er der elevar i ”gråsona”, som ikkje har ein diagnose, men som berre ikkje har klart å følge heilt med i leseopplæringa som er gitt. Disse har all moglegheit i verda til å komme seg opp på nivå med andre i klassen med rette tiltak.

Tiltak er minst like viktig for elevar med diagnose, og ofte kan ein kjøre like tiltak på disse ”gruppene”. Eg kjem no til å ta føre meg ein del tiltak, nokre som var brukt på undersøkingskulen min, men også andre.

Nylundmodellen er ein modell som er bygd på eit australsk leseprogram, og fungerer som ein stasjonsundervisningsmodell. Modellen hadde opphavleg fokus på lese og skrivedugleik, men i seinare år har andre fag også blitt integrert i modellen. Modellen har ymse aktivitetsstasjonar i eit klasserom (eller fleire), også har dei ein lærarstyrtd stasjon. Elevane er på kvar stasjon i 12 minutt. På lærarstasjonen blir elevane sine ferdigheter kartlagt og vurdert, det er også på lærarstasjonen at nytt lærarstoff blir presentert. Denne modellen gir læraren god moglegheit til å kartlegge elevane sine dugleikar, og i og med at dei er færre på gruppene en i eit vanleg klasserom, får den enkelte elev lettare meir merksemd en i eit fullt klasserom.

I dag finnest det også ein del dataprogram som fokuserer på det å bli ein betre lesar. Dette var noko den aktuelle skulen ikkje nytta så mykje av, så dette skriv eg ikkje så mykje om, men aktuelle program er relemo og aski raski, blant andre. .

Lesekurs brukas for å øve på lesehastighet og forståing. Det varierer frå skule til skule korleis dei gjennomfører dei forskjellige kursa. Ofte har dei kurs over fleire veker, og det pleier vera fleire elevar, om ikkje heile klassar som deltek i leseskurs.

På leseskurs nyttar ein ofte repetert lesing. Med repetert lesing meines det at eleven skal lese ein tekst, ord, setning, og liknande fleire gonger. Eleven les til han har nådd eit visst kriterium, eller eit bestemt antal gonger. Dette er for å auke lesehastighet, forståing og nøyaktigheit. Repetert lesing kan ein bruka i bøker, på ark og til og med på skjerm. Relemo er eit dataprogram som fokuserer på repetertlesing på skjerm.

## **3.0 Metode**

Då eg skulle setje i gang med oppgåva mi i vår var det viktig å klargjere kva eg vill ha svar på før eg valde min metode. Vile eg ha tal og statistikkar eller ville eg ha ei problemformulering som gjekk meir i dybden på det eg ville ha svar på?

### **3.1 Kvalitativ metode**

Innanfor den kvalitative metoden er det ”mjuke data” man fokuserer på å samle inn. Her er det erfaringar og meiningar frå intervjuobjekt ein vil belyse, samt erfaringar og tolkingar ut i frå situasjonar ein observerer. Ein er ikkje på jakt etter ”harde data” som tal og statistikkar. Ein annan ting som er viktig innan den kvalitative metoden er at ein gjer fleire undersøkingar på same problemområdet.

Fleksibilitet er eit anna punkt som er sentralt. Dersom ein, for eksempel, intervjuar, kan ein ha fleksible intervju utan svaralternativ (Postholm og Jacobsen, 2011). Ein kan få til ein fin ”samtale” mellom den som intervjuar og den som blir intervjuet, og slik kan ein få ein fin nærleik til det ein undersøkar. Ein kan også, dersom situasjonen krev det, omformulera spørsmåla eller finne på oppfølgingsspørsmål dersom sjansen byr seg.

Dersom ein driv med kvalitativ analyse er fortolking ein stor del av denne prosessen, ein må sjå dei ulike delane av materialet i lys av dei andre delane i undersøkinga, og aller mest i heilheta (Johannesen og Tufte, 2002). Når ein brukar den kvalitative tilnærminga er det viktig at du ser alt i ein samanheng.

Som de kjem til å sjå under kapitelet *Resultat og drøfting* så er det at sjølve datainnsamlingane er i meir eller mindre grad integrert i fortolkninga/analysen min. Dette er også noko som kjenneteiknar ein kvalitativ metode (Johannesen og Tufte, 2002).

### **3.2 Intervju**

Dersom ein vel å bruke intervju som verkemiddel under den kvalitative metoden, er det ein del ting ein må ta omsyn til.

Spørsmål ein må stille seg i planlegginga av eit intervju er, blant anna, kva ønskjer eg informasjon om? Kven vil eg intervjuet og kvifor? Kor mange vil eg intervjuet? Kva form vil eg ha på intervjuet mitt? Osb.. Det er særst viktig at ein tenkjer godt gjennom kvart steg ein tar i denne prosessen, for når ein faktisk sit å skal intervjuet er det for seint og ta dette med i betraktning, da bør det allereie vera gjennomtenkt og førebudd.

Det finnes forskjellige typar intervju. Me skil mellom ustrukturert intervju, strukturert intervju og åpent/halvstrukturert intervju. Eg valde å bruke eit åpent/halvstrukturert intervju, og kjem difor ikkje til å gå nærmare inn på ustrukturert og strukturert intervju.

I eit åpent/halvstrukturert intervju har ein på førehand skreve ned ein intervjuguide for intervjuet, men det er ikkje fastsett at alle spørsmåla må koma etter kvarandre (Postholm og Jacobsen, 2011). Vidare kan me lese at i eit slikt intervju gis det plass for at informanten kan koma med informasjon utover spørsmåla som er skrive ned. Under denne type intervju er også forma svært fleksibel, og ein vil fort sjå at i mange tilfeller vil fokusområdet endre seg frå intervju til intervju.

Til slutt i dette delkapittelet vil eg trekkje fram viktigheta av det å fremme at all deltaking under eit intervju, eller i ein forskningssituasjon generelt, er valfritt og at me som forskarar skal gjera det heilt klart at informantane til ei kvar tid kan trekkje seg.

### ***3.3 Presentasjon av mitt intervju***

Eg valde tidleg, som nemnt over, at eg ville ha ei kvalitativ tilnærming til oppgåva mi, og ettersom me var i praksis på denne tida såg eg det som ein gylden moglegheit til å bruke denne tida til å drive med undersøkingane mine.

Då eg hadde bestemt meg for at intervju var den vegen eg ville gå, så var neste steg å tenkje gjennom kva form eg ville at intervju mine skulle ha. Eg valte åpent/halvstrukturert intervju. Grunnen til at eg valde dette var fordi eg visste at eg ville ha ein del spørsmål eg ville ha svar på, men at eg ville opne opp for informanten slik at han kunne komme med tilleggsinformasjon dersom han følte behov for det, eller at det var relevant for oppgåva. Ein annan grunn til at eg valde denne forma var at eg ikkje ville vera så oppsett på å liste spørsmåla opp, men at eg var open på å ta dei spørsmåla som passa å ta etter det siste me prata om i førre spørsmål. Eg prøvde å skrive det i ein passende rekkefølge då eg skreiv intervjuet, men samtidig så veit ein det at under eit åpent/halvstrukturert intervju kan ein fort ”spore” litt av på nokre av spørsmåla.

Eg tenkte tidleg gjennom kven eg ville intervju og kor mange det skulle vera, og kom etter kvart fram til at eg skulle intervju to faglærarar i norsk, samt ein spesialpedagogisk koordinator.

Som de vil sjå på intervju mine (I og II) så er intervjuet eg har skrivt til den spesialpedagogiske koordinatoren mykje kortare en til lærarane. Dette er fordi eg følte at sjølv om det var få spørsmål så romma dei mykje informasjon, så lenge eg som intervjuar var klar over kva informasjon eg var på "jakt" etter. Dette viste seg å fungere veldig bra når eg gjorde intervju også, det eg hadde med spesialpedagogisk koordinator var nesten det eg fekk mest informasjon ut av, til tross for at det var dobbelt så kort.

Hensikta min bak intervju var å få svar på korleis dei på den aktuelle skulen arbeidde med inkludering av elevar som streva med lesinga. Kva tankar dei hadde bak inkludering, korleis dei jobba med inkludering personleg og kva rutinar skulen som heilskap hadde på dette. Eg var også svært interessert i korleis dei arbeida med dei elevane som trong lesehjelp, blei elevane alltid tatt ut av klasserommet, eller klarte dei å integrere dei i klasserommet? Mykje av dette var det som prega intervjuet mitt, det var også dette som var motivasjonen bak oppgåva mi.

Då intervjuet var ferdig og eg allereie hadde fått ja av informantane mine, var det berre å avtale dato.

Alle tre ønska å få intervjuet sendt til seg litt før, så dei kunne førebu seg litt. Dette fekk dei lov til, då eg såg på dette som ein kvalitetsforhøgning.

Under alle tre intervju blei eg møtt av smil og engasjement. Eg hadde verkeleg møtt tre personar som "brant" for yrket sitt, og som verkeleg ville elevane sitt beste. Nokre hadde notatar med seg, medan andre berre hadde seg sjølv med. Alle tre intervju bar stort preg av eit åpent/halvstrukturert intervju, og eg fekk mykje tilleggsinformasjon utover spørsmåla. Dei var også behjelpelege med å ettersende ting dei hadde snakka om undervegs i intervjuet.

Alt i alt eit veldig positiv første møte med forskingsbasert arbeid, der intervju var i fokus.

## **4.0 Resultat og drøfting**

Gjennom dette kapitlet kjem resultata mine. Resultata har eg organisert etter ymse tema, og nye tema blir presentert i starten på avsnitt i form av kva spørsmål eg har stilt. Under kjem eg til å trekkje fram kva informantane har svart på spørsmålet etterfølgt av mi eiga drøfting.

Drøftinga er markert med innrykk i marginen.

Intervjua eg hadde med lærarane kjem til å få mest plass, då det er dei som kjenner klassen sin og elevane sine best, og kan gi meg fleire svar som går på problemstillinga mi.

Informantane mine som var lærarar hadde begge same trinn i norsk. Dei hadde kvar sin parallell av 7. klasse. La oss sei at ”Stine” hadde 7a og ”Knut” hadde 7b. Den spesialpedagogiske koordinatoren kallar me ”Mona”.

For meg var det viktig å finna ut korleis dei gjorde det med tanke på dei elevane som trong ekstra lesetrening, ettersom det er dette problemstillinga mi går ut på. Hadde dei måtar å gjere dette på i klasserommet, eller måtte elevane ut av klasserommet kvar gong dei skulle ha lesetrening? Eit anna punkt eg synest var viktig å få belyst var om det nokre gonger blei brukt andre fag en norsk til lesetrening. Kunne elevane oppleve å bli tatt ut av eit fag dei følte dei meistra, for å drive med noko dei ikkje følte dei meistra? Korleis følte dei inkluderinga av elevar som strevde med lesing var? Og hadde noko av dette noko å seie for sjølvoppfattinga? Dette er noko av det eg etter kvart kjem til å drøfte her.

Ettersom intervjuet mitt var eit halvstrukturert/åpent intervju bar det meir preg av ein samtale. Knut og Stine var på førehand klar over at intervjuet gjaldt lesesvake elevar, og det første me kom innpå var ”Kva symptom ser du etter når du vurderar ein elev som strevar med lesing?” Knut sa det at dersom ein elev byrja å hoppe over ord, stoppe opp midt i teksta, slit med uttale eller les utan å ta omsyn til teiknsetting, byrja det å ringe ”alarmbjeller”. Dette var ofte eit utgangspunkt til å finne ut meir om leseevnene til den eleven det måtte gjelde. Stine svara med at når dei var komne så langt som til mellomtrinnet følte ho ofte at ”dei kjem ofte med ”dumme” unnskyldningar, og vegrar seg for å arbeide”. Vidare seier ho at ho pleier sjå etter elevar som arbeider mykje saktare en dei andre, ho merkar det på dei så ikkje vil lese høgt og ho framhev at det skriftlege arbeidet ikkje er fullt så bra. Når Knut og Stine mistenker at ein elev strever med lesinga er det naturleg for dei og teste eleven i lesedugleik.

”Kva testar brukar du for å teste elevane sin lesedugleik?” og ”kva testar har du mest nytte av?” var dei neste spørsmåla. Stine svara at ho brukte Carlsten, kartlegging av leseferdigheit og arbeid med ord. I tillegg brukte ho resultata frå fagprøvar, nasjonale prøvar og logos til hjelp. Ho hadde ikkje sjølv sertifisering i logos. Når det kom til kva ho sjølv hadde mest nytte av så svara ho: ”Eg likte veldig godt kartlegging av leseferdigheit. Dette var ein test som UDIR ga ut, men den er diverre utgått. Eg brukar den derimot av og til for min eiga del, eg føler den gir meg gode svar på kva eleven strevar med” Elles så føler ho at arbeid med ord og

carlsten begge var testar med stor nytteverdi, ”i alle fall i forkant og etter prøver, for å sjå utvikling og liknande” meinte Stine.

Knut brukte også carlsten, kartlegging av leseferdigheit og arbeid med ord, men han likte best å bruke carlsten. ”Denne testen er kjent for meg, eg har brukt den mykje og synest den gir klare svar”. Svarte Knut.

Lesing er avkoding x forståing, som nemnt under teorikapittelet. Elevar på mellomtrinnet som slit med lesing slit, for det meste, med forståinga. Forståinga er like viktig som avkodinga for å bli ein kompetent lesar. Eg meiner det er særst viktig å arbeide ut gode læringsstrategiar når det gjeld å forstå det ein les. Eg har vore inne i klasserom der det heng plakatar rundt om kring i klasserommet med mange forskjellige idear til korleis ein skal førebu seg til den lesinga ein skal gjere, og opplevd at nokre elevar går bort for å sjå i forkant av lesing. For nokre elevar fungerer dette, mens for andre ikkje. Eg meiner det er viktig at lærarane hjelper elevane til å finne ein læringsstrategi som fungerer for den enkelte. Eg meiner også at lærarane må hjelpe elevane til å få eit metakognitivistisk syn på læringa si, altså det å hjelpe den enkelte elev til å få innsikt i si eiga læring. Eg meiner at dersom ein elev er i stand til å stoppe opp i lesinga og tenke at her forsto eg ikkje det eg las, er mykje av jobben gjort. Då blir eleven i stand til å søke hjelp om problemet sitt, anten via lærar, ordbok eller medelev (++). Problemet er det at den svake eleven ofte ikkje er i stand til å fange opp kva i teksten han ikkje forsto, og det er da eg meiner at lærarane må hjelpe eleven til å finne læringsstrategiar for å fange nettopp dette opp.

Når det kjem til kartleggingsprøvar så brukte dei begge carlsten ein del. Eg stiller spørsmål med om denne blir for overflatisk, då den berre fokuserer på ein sjanger, nemleg forteljing. Saman med andre testar vil eg tru at carlsten er effektiv, men å berre bruke denne undrar eg på om ikkje er det mest hensiktsmessige då elevane ikkje får utfordre seg i andre sjangrar. Elevar på 7. trinn skal snart over på ungdomsskulen, og der er det mykje sjanger fokus og vanskelegare oppgåver. Stine supplerer med andre testar, medan Knut held seg som regel til carlsten. Ordkjede testen er ein test som fokuserer på å avdekke avkodingsfeil, og ikkje forståing, og er dermed ikkje den mest aktuelle på mellomtrinnet. Når det er sagt så synest eg det er bra dei nemner den, då det kan hende at det finnest elevar på trinnet som likevel slit med avkodinga.

Vidare spurte eg: ”Kva *tiltak* brukar du for å hjelpe elevar som strevar med lesinga? Korleis vurderer du desse tiltaka i forhold til inkludering?” Stine var også heilt klar på det at elevane skulle få veta at dei sleit og kva dei sleit med, og var ikkje redd for å kalla ein ”spade for ein spade”. Ho meinte at når elevane var klare over sine svakheiter og sine styrker, var det enklare å jobba saman med dei, mot eit godt resultat. Det tiltaket som både Stine og Knut brukte mest var lesekurs. ” Dette er noko me kjører fleire gonger i året, over fleire veker”. Poengterte Knut. På lesekurs brukte dei ein del repetert lesing, blant anna, noko som dei syntes fungerte bra. Dei var begge klare på at dei alltid sendte informasjonskriv heim til dei føresette før eit lesekurs, og dei føresette kunne velje og ikkje ta imot tilbodet, men det var noko som skjedde yttarst sjeldan. Ein annan ting dei også poengterte var at dei alltid ga gode beskjedar til elevane det gjaldt i forkant av lesekurs, elevane visste alltid kva dei kom til dei periodane lesekurset varte. Ved å gi klare beskjedar følte dei at elevane ”senka skuldrene” sine litt meir, og det gjorde ikkje så mykje å bli tatt ut av klasserommet. Her var dei fleire i same båt. Knut og Stine meinte difor at dette ikkje hadde noko særst negativ innverknad på inkluderinga. Begge ville også framheva det at dei av og til måtte ta ein og ein ut av klasserommet for lesing, men då tenkte dei alltid over kva tid det passa best. ”Eg tar dei ikkje ut av klasserommet dersom klassen skal gjere noko heilt spesielt, for eksempel”. Sa Stine.

Andre tiltak dei jobba med, var å få til eit godt samarbeid med heimen når det gjaldt lesetrening. Stine seier: ”Kor mykje dei gjennomfører heime kan ikkje eg kontrollere, eg meiner difor det er viktig å vera på same lag som foreldra”. Ho fortel det at ho sender eit skriv heim til foreldra om korleis dei kan trene på å lese på fritida (Vedlegg III). Knut var også opptatt av å inkludere heimen i lesetreninga, men snakka ikkje så mykje om det så Stine gjorde.

Stine og Knut er engasjerte lærarar som tenkjer bevisst på alle elevane sine, både dei som slit og dei ”sterke” elevane sine. Ein ting dei begge er opptatt av er at når dei har fulltalig klasse inne i klasserommet, og ingen er ute til lese- eller skrivetrening, arbeidar dei bevisst med å vera så klar som mogleg i beskjedane sine. Dei startar alltid med å lese gjennom tekstar, oppgåver og liknande i fellesskap, og sikrar seg alltid at alle får den same beskjeden og mottar den. Det blir mykje munnleg i starten, men Stine og Knut tykkjer det er betre å gjere det på denne måten en å risikere at ei handfull med elevar ikkje har fått noko med seg og sit stille og arbeidar med ingenting. Dette er dei flinke til å gjere i alle dei forskjellige faga dei har, det er

jo ikkje berre i norsk ein skal lese. Dette meiner Stine og Knut er eit av tiltaka dei kjører som fungerer best når dei alle er samla i eit klasserom.

Vidare kunne Stine fortelja at klassen hennar var ein ganske svak klasse. Det fantes ein del med diagnose og ein del elevar som var i ”gråsona”. Ho syntes det var beklageleg å sjå at ”gråsone-elevane” kunne lide litt under elevane som hadde ein diagnose, og som hadde klare tiltak over seg. Samtidig som ho sa dette understreka ho at dei, som lærarar, var klar over dette og at dei arbeida aktivt med å sjå og hjelpa dei alle.

Knut presiserte det at han var flink til å ha alle i klasserommet for så å kunne differensiere oppgåvene til den enkelte elev. Han var også opptatt av at elevane skulle øve seg på høgtlesing, men var bestemt på at tvinging ikkje hjelp nokre av dei. Han lager ofte små grupper der dei driv med høgtlesing, og av og til setter han dei til å lesa tekstane til kvarandre. ”Eg opplev dei ikkje synest det er så skummelt å lesa, når dei kan lesa tekstar som andre i klassen har skriva. Då er dei også veldig gode på å skryte av det dei les”. Seier han.

Då eg spurde dei om dei brukte nokre dataprogram i lesetreninga, svarte dei at det gjorde dei ikkje.

Eg meiner tiltak er eit av dei viktigaste hjelpemiddelet ein har som lærar. Her kan ein prøve ut mykje ymse for å hjelpa elevane som treng det. Det er opp til lærarane å finne ut kva som passar best til den enkelte elev. Eg stiller spørsmål med at dei ikkje brukar dataprogram, då dette har sine positive sider, då spesielt blant elevar med diagnose. Dagens dataprogram er jo mange, og dekkjer ymse områder når det kjem til lesetrening, og er noko alle skular burde hatt i bruk, meiner eg. Eksempelvis kan eg trekke fram Relemo, dataprogrammet som fokuserer på repetert lesing. Kvifor ikkje ta den repeterte lesinga på data i staden for på ark? Data blir brukt meir og meir i dagens samfunn, og det å lese på skjerm er ein eigen teknikk. Det å få kunne bruke data kan også vera med på å motivera elevane.

Det å kjøre intensive lesekurs over fleire veker synest eg høyrer bra ut, då det blir meir forutsigbart for elevane kva dei skal gjere dei vekene det føregår. Dette var jo noko dei arbeida bevisst med; å informere elevane sine om kva om skulle skje til kva tid.

Allereie no, før eg er ferdig utdanna, ser eg verdien av å førebu elevane mine til kva som ventar dei. Anten om det er timen som me har i vente, eller vekene som kjem.



Stortingsmelding 18 seier, som nemnt tidlegare, at tilpassa opplæring er dei tiltaka skulen kjører for å sikre at elevane får mest mogleg utbytte av læringa. På den aktuelle skulen har dei funne ut at lesekurs er det mest effektive når det kjem til utbytte, i alle fall når det gjeld det aktuelle trinnet for denne undersøkinga. Dei har samla elevane på tvers av trinnet og har blanda elevar med diagnose og elevar utan diagnose til eit lesekurs der alle er i "same båt". Dette blir igjen med på å fremme inkluderingsfølinga då elevane faktisk føler på å vera fleire saman om det dei synest er vanskeleg, plutsleg er ikkje dei åleine om det lengre.

Skaalvik og Skaalvik (2009) seier, som nemnt tidlegare i oppgåva, at elevane si oppleving av læringsmiljøet har medbestemming på korleis eleven opplev, blant anna, sjølvoppfatning. Dette meiner eg kan underbygge måten undersøkingsskulen min gjer det med tanke på lesekurset; dei passar på at fleire får øve på å lese *saman*. I Knut sin klasse er dei også flinke til å sitte i mindre grupper å lese høgt med kvarandre, dei blir ikkje satt under presset å lese heilt åleine framfor resten av klassen dersom dei ikkje ønskjer dette. Dei får sitte i mindre grupper og kjenne på kjensla av å bli trygg, før dei eventuelt tørr seg på å lese for resten av klassen. Det blir då tydeleg for meg at elevane oppfattar læringsmiljøet som trygt og dette har då, i mange tilfeller, god innverknad på sjølvoppfatninga.

Som eg har skrive før meiner Bjørnsrud (2004) at det er viktig å få elevane til å delta aktivt og å sette pris på undervisninga; at dette er med på å fremme inkludering. Eg trur at den aktuelle skulen har fått dette til på ein tilfredstillande måte, og Stine og Knut meiner inkluderinga i trinnet og på skulen er bra, men dette kjem eg meir tilbake til seinare i kapittelet.

I teoridelen min skreiv eg om nylund modellen, dette er noko eg personleg har trua på. Dette var stasjonsundervisning, noko som eg meiner er med på å variere undervisninga og gjere det interessant for elevane. Det at ein har ein lærarstasjon der ein fokuserer på å kartlegge ferdigheiter og vurdere elevane synest eg er positivt ettersom ein ikkje har så mange elevar der på ein gang, det er mindre elevgrupper og difor enklare å kartlegge og vurdere.

Eit anna sentralt tema eg var interessert i å få veta noko om, var sjølvoppfatninga til elevane som slit med lesing. Då eg spurte Knut og Stine om "Opplever du at elevar med lesevanskar

distanserer seg frå dei andre i klassen i norskfaget/ +resten av skuledagen? Og kva innverknad føler du dette eventuelt har på sjølvoppfatninga til eleven?, så var dei begge klare på det at sjølvoppfatninga varierer. Stine var klar på at ho følte at sjølvoppfatninga til dei elevane som slit med lesing var svekka, dette grunnir ho med at det blir veldig sårt for elevane ettersom lesing er ein såpass grunnleggande ferdigheit som blir brukt mykje, det blir difor veldig tydeleg og sårt dersom ein slit innanfor dette.

Dei opplevde begge at når elevane var samla i klasserommet så var dei trygge på kvarandre, og at elevane kjende kvarandre på godt og vondt, men med ein gong det vart snakk om å gå ut av klasserommet for lesetrening så vart det "sure miner" og usikkerheit å spora hos ein del av dei aktuelle elevane. Nokre tykkjer det er flaut, medan andre føler seg "små" og mislykka, trudde dei.

Det som eg meiner er viktig å tenkje på som lærar, er at du treng ikkje ha den same oppfatninga om ein bestemt sak, som eleven din har. Eleven som slit med lesinga kan tru han er betre til å lese en det han faktisk er, og kan føle seg dum eller misforstått når lærar tar opp med han at han treng litt ekstra lesetrening. Dette meiner eg igjen kan gå utover den faglege sjølvoppfatning til eleven, og eg tørr stille spørsmål med om det kanskje er difor ein opplev at elevar som før har vore "dei rolege og arbeidsame" elevane blir urolige og til tider vanskelege å ha med å gjere. Kanskje den faglege sjølvoppfatninga er så lav at eleven ikkje har lyst til å fortsette med skulen og det han ikkje meistrar. Her tørr eg påstå at me har ein jobb å gjer i skulen, med å motivere elevane og hjelpe dei til å bygge opp den faglege sjølvoppfatninga igjen. Stine og Knut snakkar begge om at elevane er trygge på kvarandre, men med ein gong det er snakk om å gå ut av klasserommet kan nokre elevar bli vanskelege å ha med å gjere. Kan dette ha noko med at den faglege sjølvoppfatninga blir satt på ein prøve? Kanskje eleven har ein ideell sjølvoppfatning som tilsvarar at han ikkje føler han må ut av klasserommet? Kanskje eleven har ein reel sjølvoppfatning som gjer han pinleg bevisst på han er dårlegare en andre? Eller kanskje han rett og slett har så lav faglig sjølvoppfatning at han har gitt opp, og rett og slett blir vrang å ha med å gjere? Her er det mange mulige vinklar, og eg trur det er lurt å vite om desse når ein arbeidar som lærar, for igjen kunne ha eit større innblikk i kva følelsar eleven sit med.

Til slutt ville eg vite litt om ”korleis opplever du inkluderinga av lesesvake elevar på denne skulen?” Stine var heilt klar på at ho syntest av inkluderinga av dei lesesvake elevane var blitt mykje betre den siste tida. Dette meinte ho fordi ”me er blitt flinke til å differensiere undervisninga, samtidig så me har fått gode planar for læringsstrategiar. Me jobbar heilt bevisst med læringsstrategiar”. Rundt omkring i klasserommet til 7a heng det plakatar over korleis dei skal gå fram når dei les, og dette var noko dei var flinke til å prate om før leseøker. Vidare kunne ho seie det at dersom ein elev skulle ut av klasserommet for å ha lesetrening åleine, så passa dei alltid på å ikkje ta eleven ut av timar der dei visste det skulle skje noko spesielt, dette meinte ho var med på å i vare ta inkluderingskjensla hos den aktuelle eleven. Ho understreka også at ho aldri tok elevar ut av andre timar en norsk når det gjaldt lesetreninga, dei ville ikkje komme i skade for å fjerne eleven frå eit fag han faktisk meistra. Det same seier også Knut.

Knut følte også at inkluderinga var komen seg betraktelig, og han kunne også vise til bevisst arbeid med lesestrategiar. Han trakk også fram lesegruppene, som eg har nemnt tidlegare. Begge er også klare på at dei prøver å lage gode avtalar med elevane sine, ikkje berre dei som strevar med lesing, men også med andre. Dersom nokre elevar slit litt med tanken på å gjere noko, som for eksempel ha ei framføring, vil både Knut og Stine prøve å møte dei på midten, og få til noko som er tilfredstillande for begge ”parter”. Stine poengterer at det ofte er elevar som strevar som treng akkurat dette, men at dei er opne for å høyre på alle sin elevar.

Det at dei jobbar bevisst med læringsstrategiar og differensiering meiner eg gir god uttelling på inkluderingskjensla då elevane opplev meistring og tryggleik.

Det at Knut kjører disse lesegruppene meiner eg er positivt, med tanke på inkludering. Grunnen til at eg meiner dette er at elevane rekker å bli trygge på medelevar og lærar før dei eventuelt skal ha ei framføring, lese høgt, osv.. Tidligere i oppgåva har eg jo trekt fram kor viktig det er å vera trygg på omgivingane for at det skal bli best mulig læringsmiljø, men eg tørr påstå at dette er med på å skape inkluderingskjensle hos dei som kanskje har vore litt usikre frå før av.

I følgje Bachmann og Haug (2006) sine punkter om korleis ein organisasjon som fokuserte på inkludering skulle vera, så vil eg sei at undersøkingsskulen min, med Stine og Knut i fokus, har fått det til svært bra. Eg meiner dei er med på å auke fellesskapet med at dei stort sett prøver å ha klassen samla, og når dei tar dei ut til lesetrening tar

dei elevane ut i grupper til lesekurs, og liknande. Sjølv sagt blir ein og ein tatt ut også, men ikkje i like stor grad som før. Dei er med på å auke deltakinga gjennom å lage mindre grupper, dersom det er naudsynt, for å gjere elevane meir trygge på kvarandre før dei eventuelt skal utfordre seg framfor heile klassen. Dei aukar demokratiseringa ved å høyre på elevane sine med og å lage avtalar som gagnar elevane si utdanning. Dei aukar utbyttet med å passe på at kvar einskild elev blir utfordra på det den treng å bli utfordra på, og som dei seier, er dei flinke til å differensiere skularbeidet.

Dette var det eg kom fram til når det gjaldt lærarane på skulen, no går eg over til å skrive om kva den spesialpedagogiske koordinator hadde å seie.

Som nemnt innleiingsvis til dette kapittelet så hadde lærarane mest å kome med når det gjaldt problemformuleringa mi, så eg kjem berre til å ta føre meg det mest relevante frå den spesialpedagogiske koordinatoren her.

Innleiingsvis spurde eg Mona: ”Kva kartleggingsverktøy har de på skulen her, og kven gjennomfører disse?” På dette svaret ho at i den kommunen den aktuelle skulen er i har dei årshjul som omfattar kartlegginga. Dette årshjulet gjeld elevar frå første og til og med tiande klasse. På dette årshjulet finn ein fram til, blant anna, testar og moglege tiltak ein kan gjennomføre. Dei har og ansvaret for å følgje ein kartleggingsprosess (vedlegg IV). Denne prosessen viser kva prosedyre dei skal følgje dersom dei har mistanke om at ein elev slit med lesing, og liknande. Vidare seier ho ”det er først og fremst faglærer eller kontaktlærer som utfører testane, men me har også eit ressursteam der me har ein ressurslærarar som utfører testar når det er naudsynt”. Dette teamet består av fire personar; ein sosiallærer, ein ressurslærar, ein spesialpedagogisk koordinator og ein inspektør frå ungdomsskuletrinnet.

Medan me prata om dette kom me automatisk inn på det andre spørsmålet mitt som handla om ”Kva tiltak kjører de når lesesvake elevar blir avdekka?” Her hadde Mona mykje å seie frå første trinn og opp til og med tiande trinn, eg vel å fokusere på det ho sa om mellomtrinnet. ”På mellomtrinnet kjører me lesetiltak som går på tekstar som trygger. Me kjører ein del repetert lesing og lesekurs. I femte klasse kjører me også ein del lesesiesta, og prøver å gjere lesinga spanande. Eg føler at me, saman med lærarane våre, har fått til mykje på dette området. Me er blitt strukturerte, konkrete og har laga gode rammer rundt lesetreninga. Når dette er sagt så synest eg det er satt av alt for lita tid til lesetrening, kunne tenkt meg mykje meir!”

Det å ha konkrete retningslinjer å gå etter meiner eg er utelukkande positivt. Då kan lærarar, og andre i skulesystemet, alltid vite kvar dei skal gå når ei problemstilling dukkar opp. Eg synest også at dette ressursteamet høyrer bra ut, dette er eit team ein kan gå til når ei ikkje er heilt sikker på kva meir ein kan gjere som lærar, og ein vil få rettleiing og hjelp av personar som veit kva dei driv med.

Når me kjem til tiltaka her, trekker også Mona fram, at det å skape tryggleik er viktig. Eg synest også det er positivt at dei føler at dei har blitt betre på dette. Eit spørsmål eg stiller er at medan Mona snakka så nemnte ho berre så vidt Carlsten testen, kvifor er det slik at lærarane på det aktuelle trinnet hang seg sånn opp i denne testen? Var det berre fordi dei kjende han godt, eller følte dei verkeleg at denne var til hjelp med det dei trengte oversikt over.. Dette spørsmålet lar eg berre henga igjen til ettertanke.

Eg spurde også om korleis samarbeidet var mellom dei ymse instansane innanfor skulen var, og dette svarte ho var utelukkande positivt. Avsluttande snakka eg og Mona om korleis ho opplevde inkluderinga av lesesvake elevar på skulen. ” Dette har variert noe, men eg føler at dette er blitt betre no i det siste. Me fokuserer veldig på at alle skal vera trygge, både på arbeidet dei får, og på personane som er rundt dei”. Sjølv om ho var klar på at alle skulle bli høyrte i lesing, så var ho også klar på at ingen skulle bli tvungen.

## 5.0 Oppsummering:

Elevar som slit med lesinga, har rett til å få den hjelpa dei treng for å kunne utvikla leseferdigheitene sine. Det er opp til læraren å finne måtar å gjere dette best mogleg for eleven. Dersom ein finn ut at den beste måten er å ta eleven ut på tomanns hand for at eleven skal få best mogleg læringsutbytte, så er det dette ein må gjere. På den andre sida må ein heile tida halde eit våken blick på korleis eleven opplev dei ymse tiltaka som blir iverksett. Går dette utover sjølvoppfatinga så må ein inn å gjer noko med dette umiddelbart. Eg er redd for at dette ikkje er så lett i skulen, og at dette er ei stor utfordring me, som morgondagens lærarar har føre oss.

I resultatata på undersøkingsskulen min var det mykje positive svar, og det er ingen tvil om at denne skulen har fått til noko når det gjeld problemområdet mitt. Når dette er sagt så må eg nemne at dette er *ein* skule, og tre informantar på *denne* skulen. Hadde eg gått til naboskulen så er det ikkje sikkert eg hadde fått like positive svar, dette er noko ein må ta høgde for. Men

samstundes så er det slikt ein må lære av; kvarandre. Får ein skule til noko som er betre en på ein annan, så må ein ikkje vera redd for å ta i bruk det som er positivt.

I byrjinga av denne oppgåva, før undersøkingane var gjort, og eg så vidt var starta med å setje meg inn i teorien rundt temaet, var eg fast bestemt på at elevar blei for mykje tatt ut av klassen til vilkårlige tider. Eg meinte at det skulle meir tilpasse opplæring inn i klasseromma, og at elevane skulle få sleppe kjensla av å bli tatt ut framføre dei andre i klassen. Etter kvart som oppgåva utvikla seg, og eg satt meg meir inn i teori, samt fekk spørje informantane mine ut, byrja det forme seg ei anna oppfatning i meg. Eg starta sjå verdien av at elevar i visse høve blir tatt ut av klasserommet, og at det ikkje alltid berre var ein og ein som blei tatt ut synest eg var utelukkande positivt. Ein må stole på at lærarane tar elevanes beste til omsyn, og ikkje berre tar avgjerdingar på rein rutine.

Avsluttande vil eg summere svara på problemstillinga mi å seie det at, ja, men er på veg til å få ei tilpassa opplæring som inkluderer alle i eit klasserom når det er *mogleg*, men ein må ikkje vera for fokusert på at alle skal vera saman inne i klasserommet. Løysningar som lesegrupper, lesekurs, osv. kan vera like inkluderande som om alle skulle sitje i klasserommet til ei kvar tid. Tar ein omsyn til elevane si sjølvoppfatning i denne prosessen? Ja, så godt som det er mogleg, men det vil alltid vera dei som dett under ”søkelyset”. Dette er nok noko me, som dagens og morgondagens lærarar nok kan bli betre på. Me må hugse å sjå kvar elev, og hugse på at dei har *rett* til å få undervisninga si tilrettelagt best mogleg etter sine føresetnader.

## Kilder:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2010/pisa-2009-klar-framgang-for-norsk-skole.html?id=627309>

Utdanningsdirektoratet (u.å.). Læreplan i norsk [kunnskapsløftet]. Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167313>

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Volda: Egset Trykk.

Stortingsmelding 18 (2010 – 2011). Læring og fellesskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/1.html?id=639488>

Utdanningsdirektoratet (u.å.). Generell del av læreplanen [kunnskapsløftet]. Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

Bjørnsrud, H. (2004). Den inkluderende skolen.- enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Høien, T. & Lundberg, I. (2012). Dysleksi – fra teori til praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høien, T. (1997). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I: I. Austad (Ed.) *Mening i tekst – teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s.51–68). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag a.s.

Austad, I. (1997). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I: I. Austad (Ed.) *Mening i tekst – teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 68–90). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag a.s

Lesesenteret UIS. (u.å.) *Lesing er å lese med forståelse og å bruke denne kunnskapen i egen lesing og læring*. Henta frå [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/LesingEr\\_kap5.PDF\\_12/4-2012](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/LesingEr_kap5.PDF_12/4-2012).

Halaas Lyster, S. A., (2009). Ordforråd og leseutvikling. I: J. Frost (Ed.) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*.(s. 231-253). Valdres: Cappelen Akademisk Forlag as.

Høien, T. & Lundberg, I. (1997). Dysleksi – fra teori til praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Heber, E. (2009)Viktige lover og forskrifter for leseopplæringen. I. J. Frost (Ed.) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s.123-141). Valdres: Cappelen Akademisk Forlag as.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). Læreren med forskerblick – innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget as.

Johannesen, A. & Tufte, P. A. (2002). Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode. Oslo: Abstrakt Forlag.



## Vedlegg

## Vedlegg I

### Intervju lærerar:

- Kva symptom ser du etter når du vurderar som elev som strevar med lesinga?
- Kva testar brukar du for å teste elevane sin lesedugleik?
- Kva tiltak brukar du for å hjelpe elevar som strevar med lesinga?
- Korleis vurderer du desse tiltaka i forhold til inkludering?
- Opplever du at elevar med lesevanskar distanserer seg frå dei andre i norskfaget/ + resten av skuledagen?
- Kva innverknad føler du dette, eventuelt, har på sjølvopfatninga til eleven?
- Korleis opplever du inkluderinga av dei lesesvake elevane på denne skulen?

## Vedlegg II

### Intervju spesialpedagogisk koordinator

- Kva kartleggingsverktøy har de på skulen her?
- Kven gjennomfører testane?
- Kva tiltak kjører de når lesesvake elevar blir avdekka?
- Korleis er samarbeidet innad i skulen? (Mellom rektor, deg, lærarar, men også instansar utan i frå).

## Vedlegg III

### **TILTAK**

#### *Lav score lesing/skriving:*

- **Les minst 30 minutt** hver dag.

Lag dere gjerne et skjema som dere krysser av på.

Bøker på tilpasset nivå (knyttneve-regelen)

- **Høyfrekvente ord** – øv på XXXXXX.no (nede på siden i menyen til høyre).

- **Leteles** etter ord/tegn.

Eks: Les eventyret om Rødhette og pek så raskt du kan på alle steder det står *Rødhette*, deretter *ulven*, *bestemor* osv.

Let etter alle punktum i en tekst, etter alle komma i en tekst, etter alle store bokstaver i en tekst osv.

- **Parlesing:**

Les en tekst høyt sammen.

Les annenhver setning i en tekst.

Les annenhvert ord i en tekst.

## Vedlegg IV

Kartleggingsmodell:

Leder har ansvaret for at denne blir gjennomført.

