



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap- spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2022 Åpen
Forfatter: Nina Lundberg Veibust	
Veileder: Oddny Judith Solheim	
Tittel på masteroppgaven: Hvilke områder er vektlagt i lesekurs brukt på mellomtrinnet i norsk skole, og hvordan er disse i overensstemmelse med hva teori og forskning sier at elever med leseutfordringer trenger? Engelsk tittel: Which areas are emphasized in supplemental reading interventions used in the upper primary (grades 5-7) in Norwegian schools, and how are these in accordance with what theory and research say that pupils with reading difficulties need?	
Emneord: Kvalitativ tekstanalyse Lesekurs Lesevansker på mellomtrinnet «The Active View of Reading» Engasjer-prosjektet Intensiv og eksplisitt undervisning	Antall ord: 30 390 Antall vedlegg/annet: 0 Stavanger, 15.06.2022

Forord

Nå er jeg endelig i mål med mastergraden min i spesialpedagogikk. Etter å ha arbeidet som lærer noen år i grunnskolen, fikk jeg stadig flere tanker om å ta videreutdanning innen spesialpedagogikk, og spesielt interessert var jeg i lese-og-skriveopplæringen.

Årsaken var at jeg i løpet av min tid i skolen hadde hatt mange elever med utfordringer innen lesing og skriving, og til tross for at jeg, som adjunkt, har mange studiepoeng i norsk, følte jeg ofte at jeg kom til kort når det gjaldt å undervise denne elevgruppen med effektive tiltak. Jeg opplevde stadig at det var liten mengde egnet materiell tilgjengelig for bruk, eventuelt måtte jeg lage noe selv. Samtidig lurte jeg på om det materiellet jeg brukte og undervisningen som foregikk var tilstrekkelig god nok for at disse elevene skulle kunne øke sine lese-og-skriveferdigheter.

Følgelig var det ekstra kjekt og nyttig å få mulighet til å skrive om lesekurs i masteroppgaven min. Kunnskapen jeg har ervervet meg gjennom arbeidet vil føre til at jeg i fremtiden kan gjøre en bedre jobb som lærer. I tillegg har utdannelsen gitt meg kompetanse til å vite hvordan jeg skal gå frem for å seinere kunne lete i annen teori og forskning innen fagfeltet, hvis jeg støter på problemstillinger i arbeidet mitt jeg ønsker å dykke dypere inn i.

Jeg ønsker å rette en stor takk til de som har bidratt slik at jeg skulle komme i havn med oppgaven min. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Oddny Judith Solheim. Jeg setter utrolig stor pris på de mange gode og konstruktive faglige råd og innspill, i tillegg til din fleksibilitet og imøtekommenhet.

Takk også til Conexus AS for å ha gitt meg digital tilgang til *Relemo*, til Arbeid med ord A/S for tilsendt materiell og til Malimo for tips om leksjoner.

En takknemlig tanke sendes også til mine medstudenter, for godt samarbeid gjennom utdanningen og støttende telefonsamtaler gjennom studiehverdagen under covid-19 perioden.

Tusen takk også til familien, især min datter, som også ble student sist år. Vi har hatt mange studierelaterte samtaler den siste tiden, veldig gøy og en ny dimensjon i forholdet vårt!

Stavanger, 15.06.2022

Nina Lundberg Veibust

Innhold

Forord.....	II
Liste over figurer og tabeller	IV
Sammendrag	V
1. Innledning	1
1.1. Valg av tema.....	1
1.2. Lesekurs	2
1.3. Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4. Oppgavens oppbygning	3
2. Teori.....	5
2.1. Lesing og “Active View of Reading”	5
2.1.1. Aktiv selvregulering.....	7
2.1.2. Ordlesing	11
2.1.3. Brobyggende prosesser.....	13
2.1.4. Språkforståelse.....	18
2.2. Leseutfordringer – med utgangspunkt i “Active View of Reading”	22
2.3. Effektive tiltak for elever med leseutfordringer på mellomtrinnet.....	24
2.3.1. Innhold i tiltakene	24
2.3.2. Organisering av tiltak	30
3. Metode.....	33
3.1. Valg av forskningsmetode.....	33
3.2. Forskningsprosessen.....	34
3.2.1. Presentasjon av utvalg	34
3.2.2. Innsamling av empirisk materiale	36
3.2.3. Tekstanalyse og drøfting.....	37
3.3. Studiens kvalitet.....	41
3.3.1. Reliabilitet	41
3.3.2. Validitet.....	41
3.3.3. Generaliseringer.....	42
3.4. Etske refleksjoner.....	42
4. Analyse.....	43
4.1. Analyse av «Leseforståelse 5» av Hanne Solem	43
4.1.1. Beskrivelse av kurs og formål.....	43
4.1.2. Analyse av elevhefte og lærerveiledning	44
4.2. Analyse av «Repetert lesing 4 & 5» av Lise Jacobsen og «Oppgavemiks Artikler Heftene 1-6» av Frode Gilje og Sven Haugland, fra Arbeid med ord læremidler A/S	47

4.2.1.	Beskrivelse av kurs og formål.....	48
4.2.2.	Analyse av elevtekster og lærerveiledning	48
4.3.	Analyse av «Lesekurs B» fra Lesevinduet/Malimo	51
4.3.1.	Beskrivelse av lesekurs og formål	51
4.3.2.	Analyse av leksjoner og lærerveiledning	52
4.4.	Analyse av «Relemo» fra Conexus AS.....	57
4.4.1.	Beskrivelse av program og formål.....	57
4.4.2.	Analyse av program og lærerveiledning	58
5.	Drøfting	61
5.1.	Lesekursenes lesefaglige områder.....	61
5.2.	Lesekursenes mulige konsekvenser for ulike elevgrupper med leseutfordringer.....	71
5.3.	Implisitte muligheter.....	73
6.	Avslutning	75
	Referanser	79

Liste over figurer og tabeller

Figur 1. Fra Duke & Cartwright, 2021, s. 33. Oversikt over «The Active View of Reading Model». Modellen viser hvordan aktiv selvregulering påvirker ordlesing, brobyggende prosesser og språkforståelse, som igjen påvirker og fører til leseforståelse..... 5

Sammendrag

Studiens hensikt var å undersøke hvilke områder som er vektlagt i lesekurs brukt på mellomtrinnet i norsk skole, og hvordan disse er i overensstemmelse med hva teori og forskning sier at elever med leseutfordringer trenger. Innunder dette formålet ble også grad av eksplisitt undervisning og anbefalinger knyttet til intensitet studert. For å kunne besvare spørsmålet i problemstillingen, falt valget av forskningsmetode på en kvalitativ tekstanalyse. Utvalget og analysen bygget på svar fra lærere i Engasjer-prosjektet ved Lesesenteret i Stavanger, der lærerne ble spurt hvilke (t) lesekurs de bruker. Studiens utvalg er fire ulike lesekurs: *Leseforståelse 5*, *Relemo*, *Lesekurs B* og *Repetert lesing 4 og 5/ Oppgavemiks 1-6*. Lesekursene ble analysert i kategorier definert på grunnlag av «Active View of Reading», i tillegg til annen teori og forskning som omhandler hva elever med leseutfordringer trenger. Deretter fulgte en presentasjon av funnene, og de mest fremtredende resultatene ble drøftet i sammenheng med relevant teori.

Studiens resultater viser at alle lesekursene består kun av en eller få primære innholdskomponenter hver. To av lesekursene inneholder samme hovedkomponent, leseflyt, mens de to andre fokuserer henholdsvis først og fremst på avkoding og forståelse. Jevnt over viser resultatene fra analysen av lesekursene at det er liten grad av eksplisitt undervisning og få anbefalinger knyttet til intensitet, selv om et av kursene skiller seg ut og inneholder en noe større grad av disse elementene.

1. Innledning

1.1. Valg av tema

Leseopplæringen i norsk skole er et mangeårig løp som strekker seg fra skolestart til fullføring av videregående skole. Leseaktiviteter har en sentral plass i skoletilbudet. Innholdet i lærebøkene tekster blir mer utfordrende desto høyere opp i klassetrinn elevene kommer. Ved overgangen til mellomtrinnet skjer det en betydelig endring i kompleksiteten i tekstene. Kompetansekravene heves tilsvarende, og elever med leseutfordringer kan i økende grad oppleve å ikke innfri kravene til mestring av lesing som en ferdighet. Følgelig kan det være nyttig å se på innholdet i leseopplæringen deres. Lesekurs kan være en mulighet for å styrke elevenes lesing.

Ifølge Kunnskapsløftet (2020) blir lesing nettopp definert som en av fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles gjennom hele skoleløpet. I «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» defineres fire ferdighetsområder innen lesing. For det første er det essensielt for elevene å kunne forberede, utføre lesing av, og bearbeide tekst ved hjelp av strategier, både avkodingsstrategier og strategier som bedrer tekstforståelsen. Videre skal eleven kunne finne både eksplisitt og implisitt informasjon uttrykt i teksten, samt tolke og sammenholde teksten ved å trekke slutninger basert på tekstens innhold. Det siste området består av å utvikle ferdigheter innen refleksjon og vurdering, basert på elevens eget forhold til teksten. Det kan typisk komme til uttrykk gjennom kommentarer, meninger og kritikk, i tillegg til å kunne begrunne egne vurderinger, syn og analyser (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Leseopplæringen bør derfor ha som siktemål å så langt på vei som mulig styrke elevens ferdigheter på flere fronter, fra grunnleggende avkoding og forståelse, informasjonssøk som fremmer mening, til tolking og selvstendig refleksjon innen alle skolens fagområder.

Lesing som ferdighet hører dermed hjemme i alle fag, og i ulike fag møter eleven et vidt spekter av teksttyper. De forskjellige fagene spiller dessuten ulik rolle for utviklingen av ferdigheten. Norskfaget er klart dominerende for leseopplæring og utvikling, og lesing i norsk skal skje både på papir og digitalt. Leseutviklingen går fra grunnleggende avkoding til tolking og refleksjon i forskjellige sjangre, formål, lengde og kompleksitet. Denne forventede utviklingen gjenspeiles også i norskfagets kompetansemål. Det er konkrete mål etter 2., 4. og 7. trinn, og man kan tydelig se en økende vanskelighetsgrad. Etter 2. trinn er det søkelys på avkoding og enkle strategier, og etter 4. trinn presenteres elevene for flere sjangre og oppmerksomheten rettes mot leseflyt, mening og forståelse. For elevene på mellomtrinnet er det i all hovedsak

målene etter 7. trinn de skal strekke seg etter. På dette nivået retter opplæringen seg mot både skjønnlitteratur, sakprosa og fagtekster, og elevene skal se på formål, form og innhold i tekstene (Kunnskapsløftet, 2020). Det er følgelig høye krav til hva elevene skal mestre, og enkelte elever på mellomtrinnet som strever med lesingen finner det utfordrende nok å strekke seg etter kompetansemålene som gjelder etter 2. og 4. trinn.

Leseopplæring er ikke kun en grunnleggende basisopplæring, men skal tvert imot systematisk videreutvikle elevers lesekompetanse gjennom hele skoleløpet (Gabrielsen, 2014, s.22). Elever som møter forskjellige utfordringer med å utvikle lesekompetansen kan gjøre seg nytte av diverse lesekurs. Aktuelle lesekurs i leseopplæringen bør dermed ha tydelige formål, slik at både lærer og elev vet hvilket område innen leseopplæringen det til enhver tid trenes på, samt at det aktuelle området det trenes på virkelig er det området som eventuelt forårsaker elevens vansker. Samlet sett, over tid, bør leseopplæringen inneholde bredde og dybde når det gjelder vanskelighetsgrad, tekstlengde og sjangre for at alle elever, ikke minst de med leseutfordringer, skal kunne ha en sjanse til å innfri kravene til lesing både fra skolen og samfunnet seinere i livet.

1.2. Lesekurs

Lesekurs er et mye brukt tiltak for å styrke lesekompetanse og leseferdighet i norsk skole, og kan defineres som: «En måte å organisere tilpasset opplæring/spesialundervisning på når elever har mer omfattende opplæringsbehov enn det som på en god måte kan imøtekommes innenfor fellesundervisningens rammer» (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014, s. 117). Tiltaket er dermed et kurs som tilbys elever med behov enten for tilpasset opplæring eller spesialundervisning, over en viss periode, med en viss grad av intensitet. Elevene får, alt ettersom hva lesekursets formål og innhold er, øve på ulike deler av leseprosessen for å styrke lesingen sin.

For å hjelpe elever med leseutfordringer, som opplever økende vanskelighetsgrad i tekster på mellomtrinnet og dermed økende krav til mestring av leseferdigheter, kan det være nyttig å se både på hva innholdet i disse bør være for at opplæringen skal være mest mulig effektiv. I utgangspunktet kan man skille mellom forebyggende, avhjelpende og kompensatoriske tiltak (Solheim, Lundetræ og Uppstad, 2019, s. 51-52). Lesekurs kan brukes både i avhjelpende og forebyggende perspektiv. De kan være forebyggende ved å hindre at vansker oppstår, og avhjelpende ved å bedre lesekompetansen slik at utfordringene oppleves som mindre. Imidlertid er selve innholdet i tiltakene eller lesekursene ikke nødvendigvis så ulikt enten man

mener at kursene skal ha en forebyggende eller avhjelpende effekt. For slike kurs er både eksplisitt undervisning og intensitet essensielle kjennetegn.

Man kan merke seg at det ikke finnes en formell godkjenningsordning verken for lærebøker eller annet materiell anvendt i leseopplæring. Materiell og innhold i lesekurs blir iblant utviklet lokalt på den enkelte skole, eller det benyttes materiale fra læremiddelprodusenter. Av ressursmessige årsaker er omfanget av materialet ofte begrenset og utdatert i forhold til nyere forskning. Derfor kan det være interessant å undersøke om lesekurs som finnes på markedet er i overensstemmelse med hva ny forskning og teori sier at denne elevgruppen trenger.

1.3. Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Følgende problemstilling ønsker jeg å utforske og finne mulig svar på: «Hvilke områder er vektlagt i lesekurs brukt på mellomtrinnet i norsk skole, og hvordan er disse i overensstemmelse med hva teori og forskning sier at elever med leseutfordringer trenger?»

For å besvare denne problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- Hvilke innholdskomponenter består de ulike lesekursene av, og i hvilken grad blir det eksplisitt undervist i disse komponentene?
- I hvilken grad gir lesekursene anbefalinger knyttet til intensitet?

1.4. Oppgavens oppbygning

Denne tekstanalyserende studien består av totalt seks kapitler, i tillegg til referanser og vedlegg. I første kapittel presenteres innledningen, som redegjør for underpunktene i) valg av tema, ii) en utdypning av lesekurs som anvendt tiltak, iii) studiens problemstilling og to forskningsspørsmål, og iv) oppgavens oppbygging.

Det andre kapittelet inneholder teori og forskning som anses som relevant for å besvare på problemstilling og forskningsspørsmål. Først presenteres lesermodellen «Active View of Reading», inkludert alle dens innholdsmessige elementer. Deretter redegjøres det kort for leseutfordringer, med utgangspunkt i «Active View of Reading». Det vektlegges de ulike typene hovedgruppene av elever som ofte presterer svakere enn sine jevnaldrende medelever, og som står i fare for å erfare leseutfordringer på mellomtrinnet. Videre i kapittelet redegjøres det for hva forskning sier er effektive tiltak for den aktuelle elevgruppen behøver. Dette utdypes under kategoriene avkoding og ordstudier, leseflyt, vokabular, leseforståelse og leseforståelsesstrategier, samt motivasjon og engasjement. Dertil følger et par eksempler på

tiltak som består av flere innholdskomponenter, før det redegjøres for forskningsanbefalinger om organisering av tiltak, grad av intensitet og eksplisitt undervisning.

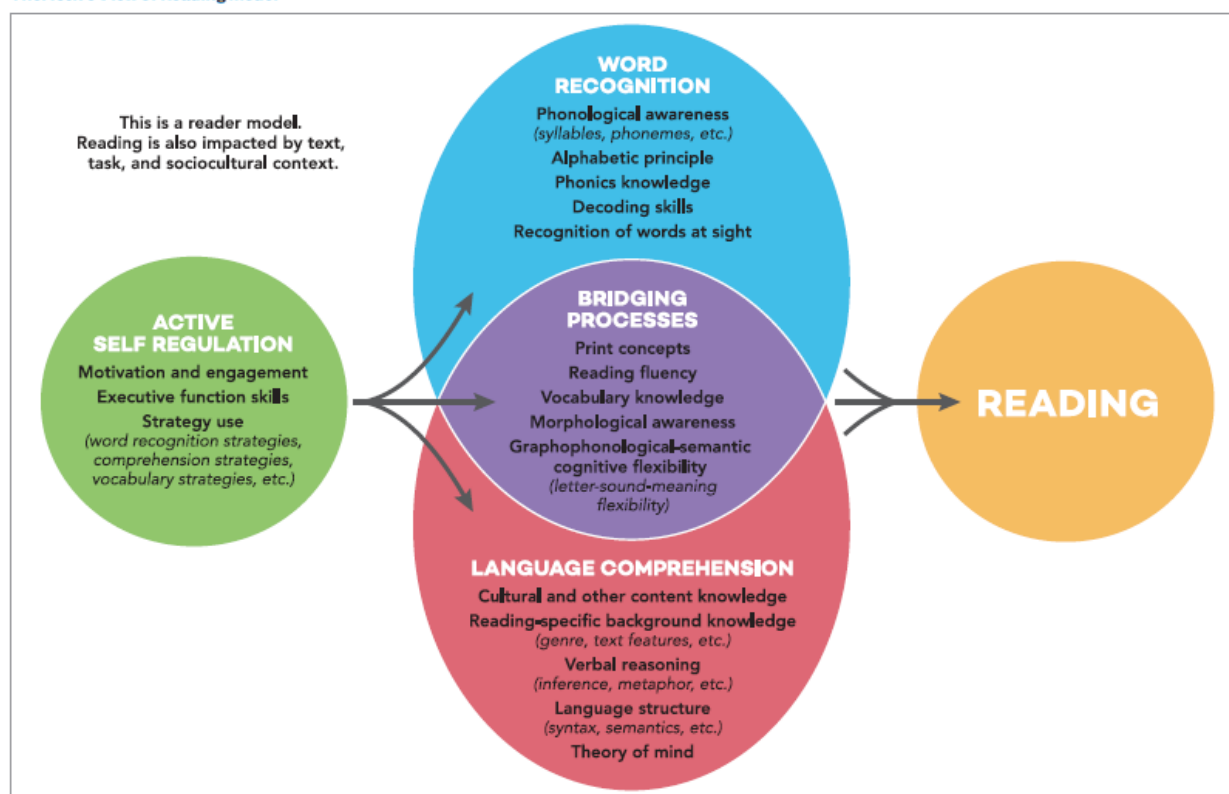
Det tredje kapittelet er viet til metodedelen av studien, der det først redegjøres for valg av forskningsmetode og metodisk tilnærming. Deretter følger en forklarende utdypning og begrunnelse av selve forskningsprosessen, derunder presentasjon av utvalg, innsamling av empirisk materiale, samt tilnærming og valg gjort under tekstanalysen. Her redegjøres det punktvis for hvilke faglige områder og spørsmål som lesekursene ble analysert etter. Videre redegjøres det for valg tatt i forbindelse med drøftingsdelen. Så evalueres studiens kvalitet, herunder studiens reliabilitet, validitet og eventuelle generaliseringer. Mot slutten av kapittelet presenteres også noen etiske refleksjoner.

I det fjerde kapittelet analyseres lesekursene hver for seg, utfra et bakteppe av hva teori og forskning sier at den aktuelle elevgruppen har behov for.

Det femte kapittelet inneholder drøfting av de mest sentrale funnene og perspektivene fra analysen. Områder som drøftes er lesekursenes lesefaglige områder, lesekursenes konsekvenser for elevgrupper, samt implisitte muligheter av lesekursene.

I det sjette og siste kapittelet blir studiens hovedinnhold oppsummert, og det presenteres synspunkter på studiens begrensninger og tanker om mulig fremtidig forskning.

FIGURE 2
The Active View of Reading Model



Note. Several wordings in this model are adapted from Scarborough (2001).

Figur 1. Fra Duke & Cartwright, 2021, s. 33. Oversikt over «The Active View of Reading Model». Modellen viser hvordan aktiv selvregulering påvirker ordlesing, brobyggende prosesser og språkforståelse, som igjen påvirker og fører til leseforståelse.

2. Teori

2.1. Lesing og “Active View of Reading”

Flere faktorer inngår i prosessen mot leseforståelse. Som teoretisk ramme rundt oppgaven har jeg valgt modellen «Active View of Reading» (Duke og Cartwright, 2021), i tillegg til hva forskning sier at elever på mellomtrinnet med leseutfordringer trenger. Modellen bygger på Gough og Tunmers (1986) mer kjente «Simple View of Reading», som sier at leseforståelse er et produkt av avkoding og språkforståelse. Siste års leseforskning viser til at denne formelen ikke er tilstrekkelig. Dermed er «Active View of Reading» også et resultat av ytterligere leseforskning, og teorien kommuniserer disse fremskrittene i forståelsen av leseutvikling som illustrert i Figur 1. Mens «Simple View of Reading» består av to separate faktorer i en leseformel, kan «Active View of Reading» sies å være en teori hvor elementers innvirkning

leder frem mot leseforståelse. Den skiller seg fra «Simple View of Reading» ved å legge til og ta utgangspunkt leserens aktive selvregulering.

En god leser er en aktiv leser. En aktiv leser har både motivasjon og engasjement, bruker strategier på en hensiktsmessig måte og har velfungerende eksekutive funksjoner. Lesing som aktivitet starter hos selve leseren. Derfor må hun arbeide mot å regulere seg selv ved å opprettholde motivasjon og aktivt engasjere seg i teksten. Motivasjon og engasjement er essensielle faktorer for å kunne ha utbytte av den enkelte tekstlesing, men også for å predikere fremtidige leseferdigheter. Derfor er disse elementene særlig viktige å forsterke.

Eksekutive funksjoner er selvregulerende nevrokognitive prosesser, hovedsakelig relatert til komplekse målorienterte oppgaver. Tre generelle kjerneområder er kognitiv fleksibilitet, arbeidsminne og å kunne unngå distraksjoner, samt evnen til å være oppmerksom og å planlegge. Disse områdene er alle sentrale elementer under lesing, sett i lys av at lesing er en kognitiv aktivitet. Overordnede funksjonsevner kan, som nevnt ovenfor, være generelle. Disse påvirker lesingen indirekte. Alternativt kan de være lesespesifikke, som direkte påvirker lesingen (Duke og Cartwright, 2021, s. 30-31). Eksempelvis kan det være evnen til å se sammenhengen mellom fonem-grafem og det semantiske innholdet i et ord.

Lesestrategier i «Active View of Reading» kan dreie seg om evnen til å benytte leseforståelsesstrategier, avkodingsstrategier eller strategier i møte med ukjente ord og begreper. Forståelsesstrategier har vist seg særlig essensielle når det gjelder å skjønne innholdet i den enkelte tekst. Strategibruk og de andre formene for aktiv selvregulering fører i modellen til ordlesing og språkforståelse, samt overlappende prosesser av ulik art som fungerer som en bro mellom nettopp ordlesing og språkforståelse (Duke og Cartwright, 2021, s. 32-33).

Kategorien ordlesing består videre av underkategoriene fonologisk bevissthet, det alfabetiske prinsipp, fonem-grafem kunnskap, avkodingsferdigheter og ordgjenkjenning. Språkforståelse har tilsvarende noen underkategorier. De er kunnskap om verden, kunnskap spesielt knyttet til skriftmediet, verbal resonnering, språkstruktur, samt «theory of mind». I følge «Active View of Reading» er ordlesing og språkforståelse ikke separate områder. I varierende grad finnes det områder som fungerer som en bro mellom dem. Disse overlappende områdene er leseflyt, kunnskap om vokabular, morfologisk bevissthet og printkonsept. I tillegg kommer grafonologisk-semantisk fleksibilitet, det vil si hvor fleksibel man er til å se sammenhengen mellom bokstav eller bokstavgruppe, lyd og mening i møtet med et ord (Duke og Cartwright, 2021, s. 28-30, 33, 35).

Samlet sett og ifølge modellen skal aktiv selvregulering påvirke og føre til ordgjenkjenning, språkforståelse og de broilgnende prosessene, som igjen videre skal lede til leseforståelse. På det viset kan «Active View of Reading» kalles en konsekvensmodell. Modellen viser til områder som er nødvendige å beherske for å oppnå leseforståelse. Lesekurs vil i ulik grad fokusere på forskjellige komponenter, og det er nødvendig å anvende kurs som retter seg mot elevens konkrete behov, alt ettersom hva hun opplever mest utfordringer med på veien mot leseforståelse. For å kunne skreddersy les kursene i størst mulig grad i forhold til elevenes behov, bør man gå nærmere inn i hvert av områdene i modellen, slik som følger i denne tekstens videre avsnitt.

2.1.1. Aktiv selvregulering

Evnen til aktivt å kunne regulere eller justere seg selv på ulike måter er av stor betydning for å kunne sette i gang leseprosessen og påvirke utkommet av den. I følge «Active View of Reading» kan leseren regulere seg selv gjennom motivasjon og engasjement, strategibruk og eksekutive funksjoner.

2.1.1.1. *Motivasjon og engasjement*

Motivasjon og engasjement er alltid nødvendig for å starte en leseprosess, da vilje og aktiv utførelse kan sies å være startskuddet for enhver lesning. Motivasjon i forbindelse med lesing kan defineres som: «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 og Cartwright, 2019, s. 35). Man forstår at motivasjon er grunner til å lese, mens engasjement er måten man leser på. For elever med leseutfordringer kan det nok være vanskelig å oppdrive ønske og interesse for lesing når de jobber i motbakke. I og med at det ifølge «Active View of Reading» er slik at veien mot leseforståelse starter med motivasjon, er dette et essensielt punkt å dykke nærmere ned i

Motivasjon er et bredt begrep som kan deles opp i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kalles også den gode motivasjonen hvor eleven ser, anerkjenner og gleder seg over egen utvikling. Denne typen motivasjon kan inntreffe når eleven utvikler seg ved ny læring. I forbindelse med lesing er indre motivasjon relatert til elevenes individuelle mål og interesser (Lyster, 2019, s.36, Guthrie, Wigfield og You, 2012, s. 626). Læringsrettede aktiviteter, deriblant les kurs kan dermed synes å burde inneholde elementer som fremmer indre motivasjon. Foreksempel kan det tenkes at det er mer motiverende for eleven å arbeide med en tekst som i det minste handler om noe hun interesserer seg for eller som hun ser en nytteverdi i.

Guthrie og Barber (2019) presenterer teori som også støtter opp under indre motivasjon, og de sier at i forbindelse med lesemotivasjon er særlig tre nøkkelord essensielle. Det er interesse, dedikasjon og tro på egne ferdigheter. De knytter interessebegrepet til indre motivasjon og hevder at ytre belønning ikke fremmer lesemotivasjon.

Videre vektlegges tro på egne ferdigheter, som knyttes til følelsen av mestring. Guthrie og Barber mener at man liker aktiviteter man opplever å mestre, og dermed gjør man mer av disse. Motsatt vil elever som strever med lesing begynne å tvile på egne evner og muligheter. Strevende elever vurderer seg selv gjerne som verre enn de faktisk er, og de slutter å prøve, og dermed opplever de å mislykkes. Jo eldre elevene blir, jo mer utfordrende er det å snu denne utviklingen.

Dedikasjon er også sentralt i forhold til lesing, og dette gjelder særlig ved lesing av skolerelaterte tekster. Ikke alle tekster elevene må lese i skolen vekker interesse og indre motivasjon. Dedikasjon henger sammen med vilje og det å lese for å øke kunnskapen, samt å innse viktigheten av lesingen. Tre stikkord er tid, innsats og utholdenhet. Motiverte elever fordrer at de har en tanke om at faglig vekst og utvikling er innen rekkevidde. Kanskje er dedikasjon det aller viktigste for elever på mellomtrinnet da de stadig oftere vil møte mer varierte fagtekster som faller utenom deres personlige interessefelt. Teoretikerne setter ofte begrepet dedikasjon i sammenheng med engasjerende atferd (Guthrie og Barber, 2019, s.52-55)

I forskning ser man blant annet at motivasjon knyttes til engasjement. Engasjement innebærer deltakelse, involvering og forpliktelse til visse aktiviteter. Videre beskrives engasjement å reflektere motivert handling, og det ses i sammenheng med følelser, mål, oppmerksomhet, innsats, samt utholdenhet. Kognitivt engasjement kan defineres som i hvilken grad eleven er villig til den mentale innsatsen som er påkrevd for å gjennomføre en vanskelig eller utfordrende oppgave. Leseengasjement kan på den annen side sies å være hvordan man interagerer med tekst på måter som er både strategiske og motiverte. Engasjerte lesere kjennetegnes dermed av at de er motiverte til å lese, de har strategiske fremgangsmåter for å forstå det de leser. I tillegg klarer de å konstruere mening ut fra det de leser ved å knytte sammen noe de leser med noe de kan eller har lært tidligere. Dessuten er de sosialt aktive mens de leser. Lesemotivasjon derimot, differensierer seg fra leseengasjement. Lesemotivasjon er elevens individuelle mål, verdier og overbevisninger med tanke på emne, prosesser og resultat av lesingen (Guthrie et al., 2012, s.601-603). Følgelig kan man si at motivasjon er tanken bak, mens engasjement er selve

utførelsen. Begge deler er nødvendige for å forstå det man leser, dermed bør man ta hensyn til hva som kan motivere elevene til å engasjere seg i lesingen. En god leser er en aktiv leser, men 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.

2.1.1.2. Strategibruk

For å kunne oppnå god forståelse av teksten man leser, er det en klar fordel å lese på en hensiktsmessig måte ved å tilnærme seg teksten på ulike vis via forskjellige strategier. Hvilke strategier eleven bruker i tekstmøter, er ifølge «Active View of Reading» en del av leserens aktive selvregulering som hun selv har mulighet til å justere. Strategibruk kan defineres som «Deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text» (Duke og Cartwright, 2021, s. 35). Ut fra denne definisjonen kan strategibruk forstås som valgte og målrettede metoder for å skjønne hva teksten handler om. Strategiene kan være enten avkodingsstrategier eller forståelsesstrategier. Avkodingsstrategier kan være for eksempel strategier for å kunne identifisere ord, forstå ord i et avsnitt, lesing av non-ord, grafem-fonem kunnskap og tastaturkunnskap (Lovett, Lacerenza, Borden og Steinbach, 2000, s.263). Forståelsesstrategier er kognitive verktøy, ment for å overvåke, korrigere eller fremme forståelse. Eksempler er å predikere handling eller å oppsummere (Okkinga, et al. 2018, s. 1216-1217).

Når det gjelder ordavkodning er det særlig den fonologiske og den ortografiske strategien som er relevante. Hver strategi bygger på til dels ulike kognitive prosesser, og begge bør utvikles for å kunne lese effektivt. Den fonologiske strategien anvendes helst i møte med ukjente ord og vil si at grafemenes fonemer blir trukket sammen til en enhet som uttales muntlig og som utgjør det skrevne ordet. Denne strategien krever mye oppmerksomhet og arbeidsminnet blir satt under press, og forståelsen kan bli skadelidende. Dessuten er strategien vanskelig å bruke i noen tilfeller, for eksempel ved lange, irregulære ord eller ved kompliserte grafemsammensetninger. Etter gjentatte fonologiske lesninger kan kunnskap om ordet bygges opp og lesingen kan bli mer automatisert (Høien og Lundberg, 2017, s. 50-51). Dette kan tenkes å oppleves særlig frustrerende for dyslektikere, da de strever med ordenes fonologiske dimensjon. Strategien er svært ressurskrevende, og dermed kan forståelsen svikte og de får gjerne dessuten heller ikke nok leseerfaring til å utvikle den ortografiske strategien (Lyster, 2019, s. 22-23).

Den ortografiske strategien utvikles etter den fonologiske strategien. Leseren tar som regel i bruk den ortografiske strategien ved lesing av kjente ord, og hun gjenkjenner ordet som en ortografisk enhet eller eventuelt delene av den ortografiske strukturen ved sammensatte ord. Ordet blir da raskt identifisert og ordavkodningen av ordet er automatisert (Lyster, 2019, s.21-22). Ved anvendelse av denne strategien kan kognitive ressurser frigjøres til annet arbeid ved teksten enn selve avkodingsprosessen.

For å jobbe med tekstforståelse er det også gunstig med effektive strategier på det området. Elever på mellomtrinnet med leseutfordringer som gir seg i kast med krevende fagtekster kan ha vanskelig for å overvåke egen lesing. Derfor kan strategier som å forsøke å forutse tekstinnhold, aktivere bakgrunnskunnskap, visualisere ved hjelp av mentale bilder, oppsummere underveis i lesingen og å lage spørsmål være velverdt å prøve. I tillegg nevnes strategier som å ha konkrete lesemaal å forholde seg til, legge merke til hovedinnholdet i teksten og overse detaljer, tolke og trekke konklusjoner. For elever med leseutfordringer kan det muligens virke som mange strategier å forholde seg til, men forskning viser at det er gunstig med brede og flere strategier. Dette understøttes for øvrig også av National Reading Panel (2000), hvor det påpekes at læring av flere strategier fører til bedre innlæring, styrket arbeidsminne, og iblant til bedre leseforståelse. Strategiene bør dessuten tas i bruk så tidlig som mulig. Slik sett bør man ikke kun forholde seg til avkodning når det gjelder elever med utfordringer. Særlig effektivt er det blant annet på mellomtrinnet, og tilegnelsen kan enten være i små grupper eller i større gruppe i klasserom (Okkinga et al., 2018, s. 1216-1223, 1234,1235).

2.1.1.3. Eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner vil si: «Higher order self-regulatory neurocognitive processes recruited particularly in complex, goal-directed tasks (including reading)» (Duke og Cartwright, 2021, s. 35). Ut fra denne definisjonen og med modellen «Active View of Reading» i tankene, kan eksekutive funksjoner forstås som en avansert form for aktiv selvregulering, som foregår kognitivt i hjernen under lesing. Stikkord for hvilke prosesser det dreier seg om er for eksempel arbeidsminne, evnen til selvbeherskelse og fleksibilitet (Johann og Karbach, 2019, s. 1). Mange elever med leseutfordringer kan oppleve å streve med nettopp disse områdene, for eksempel er det nødvendig for endel dyslektikere å arbeide ekstra med arbeidsminnet. Allikevel er det erfaringsmessig ikke så ofte disse områdene vektlegges konkret i gjennomføringen av lesekurs. Muligens tenker man at disse nevrokognitive prosessene er konstante og dermed relativt upåvirkelige eller at selvbeherskelse er relatert til atferd og oppdragelse snarere enn trening av leseferdigheter. Dermed rettes leseopplæringen inn mot et annet perspektiv. Ifølge forskning

er likevel dette områder som kan trenes opp, og påvirke lesingen i positiv retning. Spill-baserte oppgaver virket spesielt gunstig inn på selvrapportert motivasjon, og spill-baserte oppgaver innen fleksibilitet og selvbeherskelse førte til økte leseferdigheter (Johann og Karbach, 2019, s. 1).

2.1.2. Ordlesing

Lesing er en kompleks ferdighet hvor forståelse av tekstinholdet er hovedmålet. Etter at de ulike sidene av aktiv selvregulering er mobilisert, er det ifølge «Active View of Reading», det å kunne lese hvert enkelt ord ved å beherske ordlesing, et avgjørende skritt på veien. Som nevnt i tidligere kapittel, består ordlesing av diverse elementer, som delvis glir over i hverandre og dermed kan ses i nær sammenheng med hverandre: fonologisk bevissthet, kunnskap om det alfabetiske prinsippet, fonem-grafemkunnskap, avkodingsferdigheter og ordgjenkjenning.

2.1.2.1. *Fonologisk bevissthet*

Fonologisk bevissthet defineres som: «Conscious attention to the sounds in spoken language, including words, syllables, onsets, rimes, and individual phonemes (phonemic awareness)» (Duke og Cartwright, 2021, s. 35). Fonologisk bevissthet, å kunne sanse og oppfatte språklyder, er et sentralt punkt å være særlig oppmerksom på viktigheten av når det gjelder elever med lesevansker. Mange studier viser at en betydelig del av elevene som har leseutfordringer, for eksempel dyslektikere, kjennetegnes ved at utfordringene skyldes fonologiske årsaksforhold. Generelt kan man si at utvikling av fonologisk bevissthet er spesielt sentralt i tidlige faser av leseutviklingen for alle elever, men kanskje ekstra viktig for de med mulige fonologiske vansker for å kunne øke mulighetene for en gunstig leseutvikling. Fonologisk bevissthet har i dessuten et annet beslektet begrep.

Bevissthet rundt hvert enkelt fonem kalles derimot fonemisk bevissthet, og innebærer evnen til å fokusere og manipulere fonemene i muntlig språk (Ehri et al., 2001, s. 253). Fonemisk bevissthet er betydelig omtalt både i teori og forskning, og skiller seg fra fonologisk bevissthet ved at det er en undergruppe. For noen elever er det å lære seg bokstavene veien til fonemisk bevissthet. Allikevel kan man merke seg at utvikling av fonemisk bevissthet kan være en nødvendighet for eleven for å kunne oppdage det alfabetiske prinsipp og i det hele tatt komme i gang med lesingen. Årsaken er at fonemene kan kombineres til å forme ord eller stavelser, og fonologisk bevissthet dreier seg i tillegg om større uttalte enheter, som for eksempel stavelser eller rimord. Fonemisk bevissthet kan økes ved å isolere fonemer (for eksempel ved å si første lyden i *fisk*), identifisere like fonemer i flere ord (for eksempel si hvilken lyd som er lik i *kjele*, *kjelke* og *kjole*), kategorisere fonemene (for eksempel ved å peke ut hvilket ord som skiller seg

ut av *hus*, *mus* og *sykkel*), blande fonemene (for eksempel ved å lytte til separate uttalte lyder for deretter å sette dem sammen til et gjenkjennelig ord.), fonemsegmentering (ved å dele opp et ord i ordets lyder ved å uttale lydene og si hvor mange lyder ordet består av), samt ved sletting av fonemer (ved å gjenkjenne hvilket ord som blir igjen hvis et av ordets særskilte fonemer tas bort, for eksempel hvilket ord som står igjen etter *sykkel* hvis /s/ tas bort) (Ehri et al, 2001, s. 253). Det finnes altså flere mulige måter å arbeide med fonologisk og fonemisk bevissthet på for de elevene som har leseutfordringer som stammer fra dette området. Da kan eleven oppdage det alfabetiske prinsipp og videre avkodingsferdigheter styrkes.

2.1.2.2. *Det alfabetiske prinsipp*

For å kunne lese tilfredsstillende er det en forutsetning å forstå det alfabetiske prinsipp, som vil si: «The understanding that in alphabetic languages, sounds in spoken language are represented by letters in written language» (Duke og Cartwright, 2021, s. 35). Sagt på en annen måte vil det si at man er i stand til å forbinde muntlige språklyder med korresponderende skriftlige bokstavtegn. Det alfabetiske prinsipp kan dermed enkelt relateres til elevens fonem-grafem-kunnskap.

2.1.2.3. *Fonem-grafem kunnskap*

Fonem-grafem-kunnskap er også en bit av ordlesingsperspektivet. Et fonem er språkets minste betydningsskillende byggestein (lydmessig sett), som alene ikke har noen betydning. Et grafem er en enkelt bokstav eller bokstavgruppe som gjengir et visst fonem (Høien og Lundberg, 2017, s. 352). Kunnskap om fonem-grafem forbindelsen vil si: «Knowlwdge of spesific phoneme-grapheme relations, such as that the letters *sh* together typically represent the sound heard at the beginning of the word *ship*» (Duke og Cartwright, 2021, s. 35). Det kan være fordelaktig først å introdusere eleven for et enkelt grafem før et mer komplekst. For eksempel kan bokstaven *l*- vises å representere første lyd i ordet *lim*. Tilsvarende kan et eksempel på et mer komplekst grafem være at bokstavene *kj*- sammen typisk representerer lyden man hører i begynnelsen av ordet *kjelke*. Instruksjon i disse forholdene kan være av eksplisitt art, om hver enkelt lyd-bokstav-korrespondanse, stavemønstre og uttale av tilhørende lyder (Connelly, Johnston og Thompson, 2001, s. 423). For at elevene da skal klare å se sammenhengene mellom fonemene og grafemene, er det videre nyttig å kunne isolere eller dele opp skriftlige enheter, både når det gjelder ortografisk stavemåte og lydmessig uttale. Da kan man se på fonologisk bevissthet.

2.1.2.4. *Avkodingsferdighet*

Avkodingsferdigheter kan defineres som: «The ability to associate graphemes with phonemes and to blend those phonemes to produce a word» (Duke og Cartwright, 2021, s.35). Ut fra denne definisjonen forstås avkoding som en av flere grunnleggende og basale komponenter som leder til funksjonelle leseferdigheter. Dette er ofte en ferdighet som yngre elever trener på i de tidlige stadiene av leseutviklingen (Cunningham, 1990, s. 429). Dermed er det sjeldnere relevant for elever på mellomtrinnet. Avkoding fører til at eleven er i stand til å gjenkjenne, uttale og skaffe seg adgang til meningen bak ordet, og denne ferdigheten bygges opp over tid (Høien og Lundberg, 2017, s. 48). Målet er en automatisert ordavkoding, og derfor trengs multiple og varierte øvingsmuligheter, slik at kognitive ressurser etter hvert kan frigjøres til andre sider ved lese-og-forståelsesprosessen. I tillegg er det slik at når et ord er avkodet tilstrekkelige antall ganger, kan det inntreffe hva i «Active View of Reading» kalles ordgjenkjenning.

2.1.2.5. *Ordgjenkjenning*

Ordgjenkjenning kan omtales som: «The ability to identify/read a word automatically or at sight, which typically results from having previously decoded the word multiple times» (Duke og Cartwright, 2021, s. 35). Dette kan også forstås, som nevnt i forrige avsnitt, som automatisert ordavkoding. Ifølge teori kan elever som trenger å arbeide med avkoding, gjøre dette ved hva kalles helordlesing, hvor det øves på flyt og nøyaktighet ved irregulære ord. Helordlesing kan videre forstås ved at det er et alternativ til fonologisk lesing, hvor det øves på flyt og nøyaktighet av non-ord, samt også til generell lesing med øving på ord i generell forstand (McArthur et al, 2015, s. 391). For elever som har leseutfordringer på mellomtrinnet i norsk skole, kan man se at det ifølge teori er flere måter å styrke ordgjenkjenningen på. Samlet sett er det ifølge «Active View of Reading» slik at beherskelse av det alfabetiske prinsipp, å besitte fonem-grafem kunnskap, styrke fonologisk bevissthet og avkodingsferdigheter, i tillegg til å trene ordgjenkjenningen, fører til ordlesing, som en viktig byggestein på vei mot leseforståelse.

2.1.3. *Brobyggende prosesser*

Med utgangspunkt i «Active View of Reading» ser man at det ikke kun er ordlesing og språkforståelse som to separate kategorier som er følgene av aktiv selvregulering. Modellen peker derimot også på visse brobyggende prosesser. Dette er områder som påvirker og påvirkes av både ordlesing og språkforståelse. De prosessene som blir definert til å ha en fot i hver leir

er: printkonsept, vokabularkunnskap, morfologisk bevissthet, grafofonologisk-semanticke fleksibilitet og leseflyt.

2.1.3.1. Printkonsept

Printkonsept defineres som: «Is an umbrella term describing young children`s emerging knowledge of the specific forms and functions of written language» (Piasta, Justice, McGinty og Kaderavek, 2012, s. 810). Dette vil si at barn gradvis utvikler denne kunnskapen etter hvert når de i lesenære situasjoner undrer på hvordan tale har sammenheng med det som for eksempel står i boka, de oppdager leseretning, skjønner gradvis hva en bokstav eller et ord er. Vanligvis blir dette lært i den tidlige fasen av leseutviklingen, ofte allerede før skolealder (Piasta et al, 2012, s. 810). Dermed er det slik at selv om en del elever opplever leseutfordringer på mellomtrinnet er det svært sjelden at det har sammenheng med manglende forståelse for printkonsept.

2.1.3.2. Leseflyt

Å kunne lese flytende er en sentral ferdighet å beherske for at teksten skal kunne gi mening for eleven. Duke og Cartwright (2011, s. 35) definerer leseflyt som: «The accuracy, automaticity, and prosody with which a person reads». Med andre ord er leseflyt et slags mål på i hvor stor grad eleven behersker lesing med tanke på hvor automatisk ordavkodingen foregår og om hun leser nøyaktig, det vil si om hun uttrykker lydmessig korrekt. Videre handler leseflyt om prosodi, det vil si tempo, intonasjon og uttale. Det vil si at eleven har et hensiktsmessig tonefall eller trykk som tilsier at hun forstår både enkeltord og setningens mening. Dette kan for eksempel være å ta hensyn til samtlige skriftlige tegn i teksten.

Rask og nøyaktig lesing er tiltenkt å virke tilretteleggende for leseforståelse, da det frigir kognitive ressurser (Stevens, Walker og Vaughn, 2017, s. 576). Det kan tyde på at høy lesehastighet er et gode, men kun hvis det ikke går på bekostning av nøyaktighet og følgelig forståelse. Slik forstår man at leseflyt har med avkoding å gjøre, men også språkforståelse, og på denne måten kan leseflyt sies å være et brobyggende element. I lesekurs kan eleven læres å lese med bedre automatikk og nøyaktighet, da kan de samtidig og underveis gjøre vurderinger, danne seg overblikk og følgelig konstruere forståelse av tekstene. Tatt i betraktning at fagtekstene blir mer krevende på mellomtrinnet, er det en tydelig indikasjon på at leseflyt er av stor betydning for lesingen på det stadiet.

2.1.3.3. *Vokabular*

Vokabular kunnskap er fremstilt som en brobyggende prosess i «Active View of Reading». Vokabular kunnskap kan defineres som: «Understanding of the denotative and connotative meanings of words and phrases within a language» (Duke og Cartwright, 2021, s. 35). Sagt på en alternativ måte betyr det at for å oppnå funksjonell lesing må eleven skjønne ord, begreper og setninger i teksten. Man leser et ord raskere når man kjenner betydningen av det.

Vokabular kunnskap kan gjelde på ulike områder og ha kvalitetsforskjeller. Ordforrådet kan betraktes ut fra et perspektiv enten på kvalitet eller kvantitet. Kvantitet, eller bredden i vokabular kunnskapen, dreier seg om antall ord en elev kjenner til eller ser betydningen av. I motsetning kan man se på kvaliteten, også kalt dybden, av elevens vokabular kunnskap. Da kjenner eleven både betydningen av og innholdet i ordet slik at selve meningen forstås. I tillegg vet hun i hvilke kontekster ordet dukker opp eller kan anvendes i. Dessuten kjenner hun til bøyingsformer og et nettverk av andre ord i relasjon til det aktuelle ordet eller begrepet. Både bredde og dybde i vokabular kunnskapen er av betydning for en gunstig leseutvikling (Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe, 2013, s. 130).

Det er mulig å se på vokabular kunnskap som en bro mellom ordlesing og språkforståelse ved å tenke seg at et godt utviklet vokabular på den ene siden kan lette avkoding. Videre kan gode vokabular kunnskaper øke forståelsen av teksten, samtidig som når eleven leser kan også omfanget av vokabularet øke. Omfanget av elevens vokabular, i tillegg til lesing, er en sentral komponent som i stor grad påvirker leseforståelsen. Dessverre viser det seg å være slik at det å ha et begrenset nivå på ordforrådet tidlig i leseutviklingen sannsynliggjør et fortsatt lavt nivå og utfordringer med leseforståelse (Wright og Cervetti, 2017, s. 203).

Siden følgene av et svakt ordforråd kan være såpass alvorlige, bør man også huske på nøyaktig hvilken type begreper eleven innehar vokabular kunnskap om. Ifølge Cummins (1980, s. 175-187) er det ulikheter mellom hverdagsspråk (BICS; Basic Interpersonal Communication Skills) og abstrakt språk (CALP; Cognitive Academic Language Proficiency). Hverdagsspråk omfatter dagligtale, uttale og her-og-nå-språk. Denne språklige kunnskapen er tydelig observerbar for omgivelsene. Abstrakt språk dreier seg om fagspråk, skolespråk, der-og-da-språk og språklig forståelse. Graden av elevens beherskelse av denne type språklige kompetanse er derimot ikke så enkel å få øye på. Når elevene når mellomtrinnet øker som tidligere nevnt kravene til mestring da innholdet i lærebøkene blir mer krevende i form av mer faglige tekster, ulike tekstsjangre og lengre tekster. Mange elever som behersker avkoding, kan på dette tidspunktet likevel ha leseutfordringer grunnet en svakere kunnskap om det abstrakte

og faglige skolespråket. Dette kan man tenke seg at for eksempel kan gjelde dyslektikere eller elever som, av ulike årsaker, har svak motivasjon og som dermed ikke har så lang og bred leseerfaring. Det kan også pekes på flerspråklige elever som først mestrer dagligspråket og som opplever å komme til kort i møte med de økte kravene som ofte kommer ved starten på mellomtrinnet. Da gjelder det anvendelse av leseferdighetene ved å å skumlese, tilegne seg kunnskap, forstå faguttrykk og lese med kritisk distanse (Wagner, Strømquist og Uppstad, 2008, s. 60).

En annen måte å kategorisere ord og begreper som eleven møter i tekster, er om de kan defineres som *vanlige ord*, *generelle akademiske ord* eller *fagord*. Disse ordene kan også alternativt benevnes som nivå 1/tier-1, nivå 2/tier-2 eller nivå 3/tier-3. Vanlige ord er ord som man oftest regner med at elevene kjenner innholdet i, særlig når de er nådd mellomtrinnet i skoleløpet. Eksempler kan være *jente*, *trist*, og *blomst*. Generelle akademiske ord er derimot ord som det er sannsynlig at elevene møter i mange tekster på tvers av flere ulike fag i skolen. Eksempler kan være *diskutere*, *respekttere* og *antagelig*. Denne gruppen av ord regner man som lærer kanskje med at elevene behersker, samtidig som forekomsten av dem i elevenes lærebøker tiltar oppover i klassetrinnene. Mange elever kan oppleve å ikke forstå disse ordene, derfor er det viktig å inkludere dem i vokabularundervisningen. Fagord er derimot spesifikke innen et fag, tema eller emne, og disse kan også elevene trenge hjelp til for å forstå innholdet av (Lesesenteret, u. å.).

Ut fra teorien i «Active View of Reading» kan man se at elever med leseutfordringer som nevnt behøver vokabular kunnskap. Dermed kan det være hensiktsmessig å påpeke enkelte av det norske språkets særtrekk. Viten om disse kan lette elevens vei inn i begrepenes verden. For å bygge opp elevens vokabular kunnskap kan områder som morfologi, fonologi, semantikk, samt syntaks være nyttige innfallsvinkler.

2.1.3.4. Morfologisk bevissthet

Utvikling av morfologisk bevissthet kan bedre tekstforståelsen. Morfologisk bevissthet defineres som: «Awareness and knowledge of the smallest meaningful units in language» (Duke og Cartwright, 2021, s. 35). I forbindelse med morfologisk bevissthet kommer man over begreper som morf og rot. En rot er en morfologisk enhet. Den kan stå alene, og har dessuten både mening og uttrykk, og eventuelle endelser kalles formativer. Formativene kan være enten bøyings- eller avledningsformativer. En morf er en samlet betegnelse for en formativ og en rot (Bjerkan et al., 2013, s. 22). I praksis betyr definisjonen av morfologisk bevissthet for eksempel å kunne gjenkjenne at ordet *unaturlige* består av morfene *u-natur-lig-e*, som er roten *natur*,

avledningsformativene *u-* og *-lig*, samt bøyingsformativen *-e*. Også andre elementer spiller på utvikling av morfologisk bevissthet..

Morfologi omfatter språkets oppbygging og struktur. Norsk blir klassifisert som et såkalt syntetisk språk, i motsetning til de analytiske språkene. Det innebærer at på norsk kan hvert enkelt ord bestå av flere morfer. Videre er norsk et fusjonerende språk, det vil si at det ikke er tydelige grenser mellom morfene. Følgelig kan det være kinkig å gjenkjenne ordets stamme. Dessuten kan en og samme morf kan uttrykke flere grammatiske kategorier samtidig. Språket vårt har også indre bøyning, det vil si at roten endrer form, fra for eksempel *springe-sprang*. Man kan også legge til at ordklasser som substantiv, verb og adjektiv både har regelmessig og uregelmessig bøyning (Bjerkan, et al., 2013, s. 49-53). Da skjønner man at samtlige nevnte karakteristika ved språket kan oppleves som kompliserende elementer som kan gå ut over leseforståelsen.

Norsk språk og orddannelse er videre preget av en utstrakt bruk av sammensetninger. I motsetning til enkle rotord kan ord være komplekse, det vil si være sammensatt av to eller flere selvstendige ord, som *henge-lås*. I slike tilfeller dannes enten nye ord eller overførte betydninger av begreper som ikke er innlysende ut fra de to ordenes betydning hver for seg. Videre kan komplekse ord inneholde avledninger slik at betydning eller ordklasse forandres, slik som ved *hemmelig-het*. Her har avledningen både betydning og uttrykk, men ikke leksikalsk betydning, og kan dermed ikke utgjøre et eget ord i seg selv (Bjerkan, et al., 2013, s. 58-60). Det kan igjen skape utfordringer eller feil-lesing hvis elever som strever med avkodning kun leser første del av ordet og på det grunnlaget forsøker å gjette seg til meningsinnholdet. Elever på mellomtrinnet møter i økende grad sammensatte ord i skolebøkene. For elever der leseutfordringene kan forklares med flerspråklighet eller språklige forståelsesvansker, bør sammensatte ord i stor grad læres som egne ord.

2.1.3.5. Grafo-fonologisk-semantisk kognitiv fleksibilitet

Ifølge «Active View of Reading» er det en fordel for lesingen å kunne ha en viss grad av grafofonologisk-semantisk kognitiv fleksibilitet, som vil si er: «The ability to simultaneously consider and actively switch between the letter–sound (graphophonological) and meaning (semantic) features of printed words» (Duke og Cartwright, 2021, s. 35). Sagt på en annen måte, bør eleven i raskest mulig grad kunne skifte perspektiv på ett og samme ord. Hun bør kunne oppfatte grafemene, uttale fonemene til fonologisk tale og skjønne meningen bak ordet.

Fonologisk sett kan norsk sies å være et delvis transparent språk, dermed kan det være nyttig å kjenne til hvilke språklyder som utgjør fonemer, det vil si hvilke lyder som gir betydningsskiller mellom ord. Semantikk derimot, angår innholdssiden av språket, det vil si betydning gjennom ord, fraser eller setninger (Bjerkan et al., 2013, s. 24-27). Kognitiv fleksibilitet er essensielt for lesing, og lesere med utfordringer har ofte mer rigide mekanismer hvor det fokuseres mer på grafem-fonem forbindelsene, og selve betydningen av innholdet overses i større eller mindre grad (Cartwright et al., 2020, s. 3). En slik beskrevet situasjon kan gjelde eksempelvis for dyslektikere eller andre på mellomtrinnet som fortsatt er noe satt tilbake med tanke på avkodning. Tekstene blir mer krevende både i forhold til mer fagrelaterte begreper og tekstens mer komplekse meningsinnhold. Da blir forståelsen skadelidende, og trening i kognitiv fleksibilitet kan være en vei å gå.

2.1.4. Språkforståelse

Språkforståelse blir, ifølge «Active View of Reading» og i tillegg til ordlesing og de brobyggende prosessene, også påvirket av aktiv selvregulering. I henhold til teori kan språkforståelse også kalles lytteforståelse eller muntlig språkforståelse. Beherskelse av språk relateres ikke kun til å kunne forstå meningen av ord eller hvordan ord danner setninger som uttrykker skriftlig kommunikasjon. I modellen vises det til underkategorier av språkforståelse, som samlet utdyper begrepet. De er kunnskap om verden, kunnskap knyttet til skriftmediet, verbal resonering, språkstruktur og «theory of mind» (Duke og Cartwright, 2021, s. 33).

2.1.4.1. *Kunnskap om verden*

Kunnskap om verden innebærer følgende: «A body of information acquired over time through experiences, such as formal education and daily activities within one's cultural group(s)» (Duke og Cartwright, 2021, s. 36). Det kan da tolkes å dreie seg om erfaringer fra tidligere, ervervet gjennom skoleaktiviteter, som for eksempel generell læring av fag, høytlesning eller via ekskursjoner. I tillegg omfatter bakgrunnskunnskap aktiviteter fra den private sfæren, som ting man gjør til vanlig eller ved markering av høytider eller deltagelse innen diverse interessefelt sammen med familie og venner. Informasjonsmengden kan sies å kunne ut i personlig kunnskap som den enkelte elev bringer med seg i møte med enhver tekst, for eksempel tekster anvendt i lesekurs. Disse påvirker dermed forståelsen. Informasjonsmengden, eller erfaringene, er ikke statiske, men derimot påvirkelige slik at ny kunnskap kan bygges og videre styrke forståelsen.

En spesifikk type erfaring om verden kalles innholdskunnskap. Hvis eleven allerede før tekstmøtet besitter kunnskap om det emnet den aktuelle teksten handler om, kan det hjelpe

eleven å forstå tekstinnholdet. Dette gjelder særlig områder som vitenskap og samfunnsfaglige fagområder. Innholdskunnskap knytter sammen ideer og tanker, i tillegg til at det kan gi støtte til tolkninger som ikke nødvendigvis kommer tydelig frem i teksten. På denne måten integreres innholdet i teksten med elevens allerede eksisterende kunnskap, noe som gir en dypere forståelse av innholdet (Cabell og Hwang, 2020, s. 99-101).

På mellomtrinnet vil alle elever delta i det samme undervisningstilbudet i skolehverdagen, men andre samfunnsmessige rammer og roller kan være vidt forskjellige. Et eksempel kan være at flerspråklige elever ofte har en annerledes erfaringsbakgrunn enn de elevene som ikke er flerspråklige. Sett i sammenheng med kravene i den norske skolen kan de flerspråkliges erfaringer oppleves som svakere, for eksempel hvis de skal lese en tekst om skiturer og de aldri har deltatt på en slik tur selv. Flerspråklige oppnår oftere lettere en bedre ferdighet i avkoding. Lytteforståelse er særlig utfordrende siden det baseres på den enkeltes språklige kompetanse. (Lyster, 2019, s. 27, Høien og Lundberg, 2017, s. 298). Dette kan resultere i ulik innholdskunnskap og kunnskap om verden rundt hos elevene. Konsekvensene kan dermed bli at elevene har ulike forutsetninger for å forstå tekster.

2.1.4.2. Kunnskap knyttet til skriftmediet

Kunnskap spesielt knyttet til skriftmediet bør også regnes med. Med det menes: «Knowledge specific to understanding written language, such as knowledge of common genres of written text and written text features (e.g., headings, diagrams)» (Duke og Cartwright, 2021, s. 36). Kunnskap om sjangre i litteraturen kan dermed synes å være alt fra narrative fiksjonstekster til informerende saktekster eller artikler. Videre forstås det som essensiell kunnskap å kjenne til konkrete trekk, for eksempel språklige virkemidler, tydelige trekk som avsnittsinndeling eller tekststruktur.

Ifølge Herbert, Bohaty og Nelson (2016, s. 609) er det fem typiske tekststrukturer innen sjangeren saktekster som ofte går igjen i tekster. Dermed kan det være hensiktsmessig for elevene å kjenne til dem. Det dreier seg om tekster av beskrivende art, innhold konsentrert rundt årsak og effekt, sammenlignende tekster for å få frem kontraster, problem- og løsningsbaserte tekster eller tekster basert på sekvenser av tid eller visse grupper/områder. På mellomtrinnet vil som kjent tekstene i skolebøkene eskalere i vanskelighetsgrad, både når det gjelder introduksjon av stadig flere sjangre i tillegg til innholdsmessig og språklig kompleksitet. Særlig møter elevene stadig flere saktekster av ulik art. Ferdighetene som trengs for å lese og forstå denne type tekst er svært annerledes enn hva behøves ved lesing av tekster med fortellende struktur. Elevene blir blant annet stilt ovenfor å måtte tolke, løse problemer og

vurdere. Dette kan være særlig krevende for elever med leseutfordringer (Herbert, Bohaty og Nelson, 2016, s. 609-610). Trening av ulike sjangre, særlig saktekster, kan dermed være aktuelt i anvendte lesekurs for denne aldersgruppen. Sjangre og diverse virkemidler kan synes som mer subtile sider av teksten, mer tydelig er selve språkstrukturen.

2.1.4.3. Verbal resonnering

Verbal resonnering vil si: «Reasoning about aspects of text meaning beyond vocabulary and printed text, such as when making inferences or when interpreting the nonliteral meanings of metaphors and figures of speech» (Duke og Cartwright, 2021, s. 36). Denne definisjonen kan tenkes å peke i retning av ferdigheter i å kunne se bak det konkrete trykkede ordet, tolke språklige bilder, å kunne se betydninger som kun er implisert eller å kunne lese mellom linjene. Elementer som kan være av relevans i denne sammenheng er elevens arbeidsminne, bakgrunnskunnskap og evne til å hente denne frem (Elleman, 2017, s. 761-763, 772-773).

2.1.4.4. Språkstruktur

Språkstruktur kan defineres som: «The organization of language to convey meaning, such as how words are ordered within a sentence (syntax); some aspects of language structure are encompassed in other constructs» (Duke og Cartwright, 2021, s. 36). Hvordan de individuelle ordene er satt sammen i en setning, med tanke på rekkefølge eller setningsoppbygging, utgjør setningens struktur. Videre kan man tolke at hvordan setningene er satt sammen, danner selve tekstens struktur. Weaver (1979, s. 130) påpeker at evnen å kunne organisere setninger medfører at leseren klarer å forstå innholdet av enheter i teksten som er større enn kun et enkelt ord. Syntaks er dermed viktig for å forstå meningen tekstforfatteren forsøker å formidle.

En av årsakene til mulige leseutfordringer kan være nettopp språkets særtrekk og oppbygging. Ulike språk har egne kjennetegn, men alle språk vurderes i forhold til fonologi, morfologi, semantikk og syntaks. Kort sagt er fonologi lydsiden av et ord, semantikken meningen av et ord, morfologi byggesteinene i et ord og syntaksen er hvordan flere ord er satt sammen til lengre enheter. Fonologisk sett kan norsk sies å være et relativt transparent språk, hvor ordene ofte uttales sett slik det direkte leses (Bjerkan et al., 2013, s. 20-27). Elever med leseutfordringer kan støte på problemer innen samtlige områder, men mange elever på mellomtrinnet behersker avkodning. Under leseopplæringen på det stadiet, kan det da spesielt være syntaks, morfologien og semantikken som fører til utfordringer.

Syntaks er som nevnt hvordan setninger, men også fraser, er bygget opp. Dette vil si hvilke ord som skal utgjøre setningsledd, samt i hvilken rekkefølge ordene skal stå i og i hvilken

rekkefølge setningsleddene skal stå i. Å forstå syntaksen er en forutsetning for språkutvikling, og det tilegnes gradvis både under ordinær språkutvikling og ved for eksempel ved andre språkutvikling for flerspråklige. Det er ikke tilstrekkelig å kun ha selve ordforrådet intakt, derimot er syntaksen også relevant, da ordene er biter i en større struktur der ord kan få deler av sin mening fra sammenhengen de blir stå i (Bjerkan et al., 2013, s. 23-24).

Morfologi omhandler, som tidligere nevnt, språkets struktur, nærmere bestemt ordets oppbygging. Ord inneholder mindre deler som har betydning. For elever med leseutfordringer kan beherskelse av disse områdene bidra til å lette lesing, når de skjønner hvilke byggesteiner skriftspråket består av. For eksempel kan det være av betydning å skjønne at *uvennlig* er det helt motsatte av *vennlig*, da kun på grunn av et enkelt suffiks eller grafem, som kan lette både avkoding og forståelse.

Semantikken dreier seg om hvilken betydning som kommer frem via ord, fraser og setninger. Et ord består både av et uttrykk man leser eller hører og en betydning som man forstår ved lesing. Videre kan det eksistere ulike betydningsmessige relasjoner mellom ord. Uttrykk med nesten lik betydning kalles synonymer, ord med motsatt betydning kalles antonymer. Homonymi de derimot to ord som ikke har samme uttrykk. For elever med leseutfordringer kan de ifølge slik teori være en klar fordel å ha best mulig semantisk innsikt, det kan trenes på ved hjelp av for eksempel et lesekurs. Jo oftere ord forekommer, jo sterkere blir forbindelsene mellom dem i elevens mentale leksikon (Bjerkan et al. 2013, s. 26-27).

2.1.4.5. «Theory of mind»

En annen type teksttolking er «theory of mind», som kan forklares som: «A kind of social reasoning that involves “the ability to understand and take into account one’s own and others’ mental states (Premack & Woodruff, 1978)” (Weimer et al., 2021, p. 1), including characters’ mental states (e.g., thoughts, feelings, intentions) to understand, reason about, and make inferences from text» (Duke og Cartwright, 2021, s. 36). «Theory of mind» kan altså forstås som evnen til å andre menneskers følelser og tanker, både i det virkelige liv og i litteraturen. Det omhandler en form for relasjonsorientert forståelse, og behovet for det kan være av betydning ved lesing av noen former for narrative tekster (Lysaker, et al. 2011, s. 520-522). I den grad eleven lykkes, kan det lede til økt leseforståelse og bedre sosial forestillingsevne. Emosjonell utvikling krever en viss modenhet og refleksjon hos leseren, og den er kun delvis utviklet hos lesere på mellomtrinnet. I tillegg vil det nok eksistere store individuelle forskjeller.

2.2. Leseutfordringer – med utgangspunkt i “Active View of Reading”

Modellen «Active View of Reading» tar for seg forutsetninger og elementer som samlet sett fører til og utvikler leseforståelse. På den bakgrunnen kan man også identifisere elevgrupper som står i feresonen for å oppleve leseutfordringer på mellomtrinnet. «Active View of Reading» bygger på «Simple View of Reading» (1986), og med utgangspunkt i sistnevnte, har man ofte identifisert elever som har lesevansker enten med ordlesing eller språkforståelse. På denne bakgrunnen ses enkelte hovedgrupper av elever som oftere presterer svakere enn sine jevnaldrende, som dyslektikere, elever med ulike typer språkvansker og flerspråklige elever.

Dysleksi kan defineres som:

«Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge» (Lyon, Schaywitz og Schaywitz, 2003, s. 2).

Ut fra denne definisjonen skjønner man at dysleksi har med vansker med språkets lydstruktur å gjøre, og kommer først og fremst til syne gjennom redusert nøyaktighet og flyt i lesing og staving. Følgelig oppleves også utfordringer med å forstå meningen bak tekst, og det leses i mindre grad, som i sin tur reduserer at ordforråd, begrepskunnskap og annen relevant erfaring utvikles (Lyster, 2019, s. 17-19). Det blir som en ond spiral, og sett i sammenheng med «Active View of Reading», påvirkes først og fremst ordlesingen, men i tillegg de brobyggende prosessene og språkforståelse og til slutt også leseforståelsen.

Det finnes også elever med spesifikke språkvansker. De er dog i nyere tid omtalt som utviklingsmessige språkvansker, hvor det nå ikke legges så stor vekt på nonverbal intelligens (Bishop, Snowling, Thompson og Greenhalgh, 2017). Spesifikke språkvansker defineres slik: «Vansker knyttet til både å forstå hva andre sier og å bruke språket selv uten at det er påvist tilleggsvansker som kan forklare språkvanskene» (Bele, 2008, s. 12). Denne definisjonen forteller om problemer både med muntlig og skriftlig kommunikasjon. Videre kan spesifikke språkvansker deles inn i ekspressive, hvor de har vansker med å uttrykke seg, og impulsive, hvor det er forståelsen som svikter. Ofte opptrer begge disse vanskene samtidig. Disse elevene er normalt fungerende motorisk og sensorisk sett, og opplever større vansker i takt med at de kognitive kravene økes, slik som for eksempel skjer skolefaglig på mellomtrinnet (Bele, 2008,

s. 12-13). Disse elevene vil typisk oppleve utfordringer knyttet til språkforståelse, som påvirker leseforståelsen. I denne sammenheng kan også elever med spesifikke forståelsesvansker nevnes. De kjennetegnes av at de har normale avkodingsferdigheter, men allikevel svak tekstforståelse (Gough og Tunmer, 1986). Andre elevgrupper kan også oppleve språklige utfordringer.

Flerspråklige elever kan også ha leseutfordringer på mellomtrinnet. Å være flerspråklig kan forklares som:

«En person som er vokst opp med to eller flere språk, og som identifiserer seg med disse språkene, og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk.» (Lundetræ og Tønnesen, 2018:265).

I daglig språkbruk tyr de til mer enn ett språk, og ofte oppover i klassetrinnene oppdages leseutfordringene deres, som oftest ikke kan forklares med manglende avkodingsferdigheter, men snarere med språkforståelsen. Deres vansker relateres også språkforståelsesfaktoren i «Simple View of Reading». Avkodning mestrer de som ofte ubesværlig. Lytteforståelse bygger helst på deres språklige kompetanse, og dette er mest kinkig da de ofte kjennetegnes av både magert ordforråd og leserelevante erfaringer (Høien og Lundberg, 2017, s. 298, Lyster, 2019, s. 27). I forhold til «Active View og Reading» vil utfordringene primært kunne knyttes opp mot språkforståelse og deler av de brobyggende prosesser vokabular kunnskap og grafofonologisk-semantisk fleksibilitet. Man kan resonnerer seg frem til at det daglige hverdagspråket fungerer tilfredsstillende, og at vanskene kommer mer til syne når de på mellomtrinnet møter et abstrakt skolespråk, i tillegg til lengre og mer variasjon i tekstsjangre.

Med «Active View of Reading» i mente, kan man dessuten tenke seg til at alle elever som går gjennom skoleløpet med sviktende selvregulering vil kunne komme til å streve med lesingen. For dem kan det da skorte på motivasjon eller engasjement til å lese. Sett i forhold til den enkelte lesesituasjonen, kan innsats og utholdenhet være ekstra betydningsfullt. Eventuelt har de ikke tilegnet seg hensiktsmessige strategier som kan effektivisere lesingen, eller de har en lavere grad av eksekutive funksjoner. Dermed kan konsekvensene bli en svakere leseerfaring enn hva som muligens er nødvendig for at elevene skal oppnå det ønskede utbyttet av det akademiske språket og tekstene på mellomtrinnet.

2.3. Effektive tiltak for elever med leseutfordringer på mellomtrinnet

2.3.1. Innhold i tiltakene

Når elever av ulike årsaker strever med å få tak i innhold og forstå meningen av tekster som blir anvendt på mellomtrinnet kan det indikere behovet for tiltak rettet spesielt mot dem. Forskning viser at eldre elever, eller elever i tidlig ungdomsalder, har behov for intervensjoner som er av en annen art enn yngre elever som er på et annet sted i leseutviklingen. Både yngre og eldre elever trenger tiltak som har elementer av leseflyt, vokabular og forståelse. Derimot har eldre elever i tillegg større behov for tiltak som inkluderer områdene ordstudier og motivasjon, i motsetning til yngre elever som trenger kunnskap og ferdigheter innen grunnleggende avkodingsferdigheter, som fonemisk bevissthet og å beherske det alfabetiske prinsippet. Allikevel kan det være verdt å merke seg at det også i enkelte eldre elever der utfordringene er særlig store, og tidligere undervisning har vært mangelfull, likevel kan være nyttig med fokus på fonologiske områder tilsvarende dem som yngre elever tilbys (Roberts, Torgesen, Boardman og Scammacca, 2008, s. 63-64). I forhold til «Active View of Reading» kan man likeledes anta at konsentrasjon rundt tilsvarende områder kan være nøkkelen til bedre leseforståelse i det enkelte tekstmøte. For eldre elever blir utfallet av lesing i store trekk avhengig av selvregulering, som forståelsesstrategier og motivasjon, i tillegg til leseflyt, en høyere grad av avkodingsferdigheter med morfologisk analyse, vokabular kunnskap og språkforståelse.

2.3.1.1. *Avkoding og ordstudier*

Avkoding kan være en sentral del av enkelte tiltak, og sett i forhold til «Active View of Reading», så hører avkoding og ordstudier til innen kategorien ordlesing. Forskning viser at elever på mellomtrinnet med leseutfordringer ofte behersker grunnleggende ordavkodingsferdigheter hvor de kan lese de enkleste ordene som inneholder kun en stavelse. Derimot har de vanskeligere for ord med flere stavelser, de mangler ofte effektive avkodingsstrategier. Disse elevene behøver da tiltak som inneholder mer avansert instruksjon i å studere ord hvor det fokuseres nettopp på slike strategier hvor man går inn på struktur og mening bak hver del eller stavelse ordene består av. Tiltak innen ordstudier kan føre til at elevene blir fleksible avkodere, noe som særlig kan anses som en fordel på mellomtrinnet da ordene i tekstene på mellomtrinnet blir stadig mer komplekse både i forhold til frekvens og sammensetning. Gode avkodingsferdigheter er en forutsetning for effektiv ordlesing, som igjen påvirker leseforståelsen, men allikevel viser forskning kun en svak direkte effekt på leseforståelsen (Roberts et al., 2008, s. 64).

Videre viser forskning at tiltak innen avkodning og ordstudier samlet sett har en liten til moderat effekt på leseforståelse. Om man ser nærmere på detaljene kommer det frem at effekten er best, det vil si at effekten her er moderat ved strukturell ordanalyse (dele ord opp i flere stavelser). Derimot ser man også at når elever øver på helordlesing gir det kun en liten effekt (Edmonds et al., 2009, s. 291-292).

Når det kommer til forskning og avkodingsstrategier viser det seg at det gir best resultat for elevene med instruksjon som inneholder komponenter som fonologisk analyse, fonologisk blanding, grafem-fonem-forbindelser, direkte instruksjon (PHAB/DI) og trening i å identifisere ord, det vil si større enheter, via fokus på metakognitive avkodingsstrategier. Disse strategiene er å kunne identifisere ord analogt, lete etter de delene av ordet eleven gjenkjenner, gjøre forsøk med ulike vokaluttaleleser og å dele opp ordet i avledninger og stamme (WIST). Særlig interessant er det at resultatene er generaliserbare og at effekten var god også på elever på mellomtrinnet som opplevde store leseutfordringer (Lovett et al., 2000, s. 263-282). Disse resultatene kan indikere at det er av betydning å være klar over at selv eldre elever som fortsatt strever med avkodning trenger hensiktsmessige avkodingsstrategier, og ikke kun kompensierende tiltak.

I forbindelse med de ovenfornevnte forskningsresultatene er det viktig å være oppmerksom på at disse studiene ble gjennomført i engelsktalende land. Engelsk ortografi kjennetegnes av at engelsk er et mer irregulært språk enn norsk. Dermed strever engelskspråklige elever mer enn norske med å beherske grunnleggende avkodingsferdigheter. Siden det norske språket har en mer regulær ortografi, er det ofte mer lesehastighet enn graden av nøyaktighet som er hovedutfordringen.

2.3.1.2. Leseflyt

Leseflyt kan defineres til å høre inn under kategorien brobyggende prosesser, omtalt i «Active View of Reading». Elever som behersker å lese flytende, har en automatisk avkodning, og kognitive ressurser kan heller settes inn på vurdering og forståelse av tekst. Kjennetegn hos elever hvor det skorter på leseflyten er at de må anstrenge seg under lesing, leser sakte og strever med ukjente ord og følgelig bruker så mye kapasitet at forståelsen blir skadelidende. Derfor kan det være aktuelt med tiltak som fremmer leseflyt, og en metode er repetert lesing (Roberts et al., 2008, s. 65).

Ved repetert lesing leser eleven samme avsnitt flere ganger høyt og mottar tilbakemelding underveis. Antall lesninger, tekstens nivå, kriterier og hva slags type tilbakemeldinger kan

varierte. Eleven får da mange muligheter til å øve på samme ord, men økningen i leseflyt er bare overførbart til andre tekster så sant tekstene deler mange av de samme ordene.. Lesepartneren kan være lærer eller medelev, som gir respons på lesingen. For at repetert lesing skal være mest mulig effektiv, bør det inkludere en modell (helst lærer/annen voksen, men eventuelt en bedre presterende medelev) som leser teksten flytende forut for elevøvingen. Forskningsresultater tyder på at repetert lesing er en egnet metode når det dreier seg om å trene på leseflyt. Selv om repetert lesing vises til som den mest hensiktsmessige veien å gå, viser forskning at også andre tiltak som assistert lesing ved hjelp av lydbøker og tiltak bestående av flere komponenter, kan være effektive med tanke på å øke leseflyten. Slike tilleggskomponenter kan være instruksjon i forståelse og vokabular. Metoden repetert lesing bør aldri erstatte eksplisitt instruksjon i begreper og forståelsesstrategier (Stevens et al., 2017, s.576, Roberts et al., 2008, s.63-67).

For eldre elever stiller forskningen riktignok spørsmål ved om det ikke kan være like effektivt å lese mange, ikke-repeterende tekster innen et vidt spekter, for slik å bedre ordlesing, lesehastighet og forståelse. Dette gjelder i det minste når teksten har en overvekt av kjente ord, og eleven får da fordel av å møte både annet tekstinnhold, nytt vokabular og ulike tekstsjangre. Forskning for eldre elever viser at repetert lesing og trening på leseflyt kan frigjøre kognitive ressurser til annet tekstarbeid. Av den grunn kan instruksjon og øvelse innen leseflyt være et aktuelt tiltak for elever med leseutfordringer. For eldre elever er det særlig nyttig hvis repetert lesing kombineres med ytterligere undervisning om begreper som inngår i teksten. Leseflyt virker derimot ikke direkte inn på forståelsen. Tiltak innen leseflyt viser seg dessuten å ha kun liten effekt på lesehastighet og nøyaktighet (Roberts et al., 2008, s. 65).

Nesten tilsvarende viser annen forskning at resultatene på forbedringer av leseflyt av å anvende strategier var blandede og inkonsistente, og at selv der hvor leseflyten ble bedre, så økte ikke forståelsen i tilsvarende grad. Studier har også vist at den korrelerende sammenhengen mellom leseflyt og forståelse er kraftigst tidlig i leseutviklingen, men avtar med alder og vanskelighetsgrad på tekstene (Edmonds et al., 2009, s. 291-292).

2.3.1.3. Vokabular

I «Active View of Reading» forklares vokabular ved å knytte det til de brobyggende prosessene. For å forstå en tekst er det en forutsetning å skjønne meningen bak ordene og begrepene som opptrer i teksten, i tillegg til å kunne avkode dem. Elever med leseutfordringer har ofte et begrenset ordforråd både når det gjelder omfang og innhold i hvert ord. Direkte vokabular instruksjon er en metode, men likevel lærer de kun de bestemte ordene, og det hjelper

stort sett kun ved lesing av nye tekster som inneholder nettopp disse ordene. Direkte vokabular instruksjon kan derfor være en egnet metode for at elevene skal kunne komme gjennom tekster hvor selve innholdet er viktig og relevant. Det kan typisk være aktuelt i forkant av fagorienterte tekster, for eksempel i naturfag eller samfunnsfag. Videre viser forskning at det bør fokuseres på å lære elevene tier-2 ord, det vil si ord som elevene ofte ikke kan, men som opptrer hyppig i mange kontekster. Eksempler kan være *kompromiss* og *oppsummere*. Dette er ord eleven mest sannsynlig kommer til å trenge å kjenne til og at de får mange muligheter til å faktisk lære dem. Elevene trenger dermed tiltak som i tillegg kan akselerere tilegnelsen av nytt vokabular og hvor de også oppnår tilstrekkelig dybde i forståelsen av ordene. Den foretrukne veien for eldre elever er å lese bra, mye og et vidt og differensiert spekter av tekster. Ordlesingsstrategier kan supplere vokabular kunnskap (Roberts et al., 2008, s. 65-66). Dessuten trenger de strategier for å finne ut hva ord og begreper betyr.

2.3.1.4. *Leseforståelse og leseforståelsesstrategier*

Ifølge «Active View of Reading», er strategibruk en del av elevens aktive selvregulering, som enhver tekstlesing starter med. Forskning viser at tiltak bør inneholde instruksjon i forståelsesstrategier, da elevenes leseutfordringer kan skyldes at de ikke overvåker egen lesing eller mangler essensielle kognitive verktøy som trengs for å oppdage og rette opp misforståelser underveis i tekstlesningen. Eldre elever med leseutfordringer kan ha en fordel av direkte (eksplisitt) instruksjon og modellering av lærer. Eksempelvis kan tiltakene dreie seg om å aktivere bakgrunnskunnskap, bruk av tankekart eller andre grafiske hjelpemidler, forsøke å forutse handling, oppsummere, lage oversikt over hendelser i narrative tekster, lage sammenlignende oversikter ved fagtekster lese om igjen, bruke konteksten, stille spørsmål før og underveis i lesingen. Elever med leseutfordringer trenger å vite hvilke strategier de skal bruke, når de skal bruke dem og hvorfor (Roberts et al., 2008, s. 66-67).

Annen forskning støtter også eksplisitte tiltak innen forståelse, det vil si å modellere og tenke høyt som eksempel på hvordan man stiller spørsmål og reflekterer under og etter lesing. Grafiske hjelpemidler har derimot ikke like god effekt på eldre elever, muligens fordi det kreves at elever på mellomtrinnet skal forstå større tekstmengder enn yngre elever. Videre viser det seg at forståelsesstrategier ofte har en bedre effekt på å forstå innholdet i narrative tekster. Det kan også nevnes at tiltak bestående av flere komponenter viser seg å ha moderat til stor effekt på forståelsen, men at eldre elever som leser ofte ikke fortsetter å bruke lærte strategier på egenhånd. Det kan indikere at de trenger mange muligheter til å trene seg opp (Edmonds et al., 2009, s. 288-290, 293).

2.3.1.5. *Motivasjon og engasjement*

Med «Active View of Reading» i tankene, kan man registrere at motivasjon er et element som kan ses i tilknytning til elevens aktive selvregulering. Motivasjon og engasjement er viktig for lesing, da motiverte elever ønsker å forstå. Derfor bør tiltak ha innhold som fremmer dette.

Forskere innen motivasjonsfeltet bygger blant annet sin forskning på ulike motivasjonsteorier. Forventning-verditeori handler om forventninger til seg selv, om koblinger mellom innsats og prestasjoner. Elevene kan her oppleve at ved øke innsatsen ved å lese mye, forbedres leseprestasjonene og motivasjonen økes tilsvarende. Slik legger den vekt på en form for indre motivasjon (Wigfield og Eccles, 2000, s. 68). Det gjør også selvbestemmelsesteori, men er mer konsentrert rundt autonomi, tilhørighet og kompetanse (Ryan og Deci, 2000, s. 68). For eksempel kan oppgaver som inneholder valgmuligheter øke elevens følelse av å selv kunne velge og dermed øker den indre motivasjonen til å lese mer. Bandura (1997, s. 122-137), derimot, er en forsker som fremmer forventningsmestring, det vil si tro på egne ferdigheter, og setter disse begrepene i forbindelse med motivasjon. Tro på seg selv kan lede til økt motivasjon.

Guthrie og Wigfield har via sin forskning utviklet en modell som viser sammenhengen mellom aktiviteter og undervisning i klasserommet og elevens lesekompetanse/prestasjoner, den kalles «Engagement model of reading development» (Guthrie og Wigfield, 2000). I den står elevens prestasjoner, praksis og kunnskaper sentralt. Dette er elevens utbytte av lesingen, og har sammenheng med engasjert lesing. Ifølge Guthrie og Wigfield kjennetegnes engasjert lesing av motivasjon, i tillegg til strategibruk, sosial interaksjon og begrepsforståelse. Videre påpeker de to forskerne at kjennetegn ved undervisningen, forhold i klasserommet og aktiviteter har sammenheng med engasjert lesing. Særlig betydningsfullt er læring-og-kunnskapsmål, virkelighetsforankring, selvstendighetsstøtte, interessante tekster, strategiundervisning, samarbeid, anerkjennende tilbakemelding, vurdering og lærerinvolvering. Modellens hensikt er å vise at forhold i klasserommet har effekt på elevens engasjement og, at engasjement er en bestemmende faktor for å øke prestasjoner, kunnskap og praksis (Guthrie og Wigfield, 2000).

I modellen kan man kjenne igjen elementer fra de ulike motivasjonsteoriene, som tidligere nevnt i delkapittelet. Eksempelvis nevnes prestasjoner som kan bedres ved å lese mange interessante tekster (forventning-verditeori), selvstendighetsstøtte kan fremme autonomi (selvbestemmelsesteori) og anerkjennende tilbakemeldinger og samarbeid kan fremme elevens tro på seg selv, og slik påvirke motivasjon i gunstig retning. Da leses det gjerne mer, og prestasjonene bedres (forventningsmestring).

Flere av trekkene fra Guthrie og Wigfields forskning om motivasjon støttes også av andre forskere, som også har fordypet seg i motivasjon og lesing. De har funnet ut nærmest tilsvarende at motivasjonsfremmende tiltak bør inneholde mål for lesingen, støtte elevens autonomi, interessante tekster og sosiale interaksjoner rundt lesingen. Videre bør motivasjon bygges rundt arbeid med leseferdigheter og utvikling av strategier (Roberts et al., 2008, s. 67-68).

Ut fra forskning kan man oppsummere ved å si at lesekurs, som en aktivitet i klasserom, bør inneholde flest mulig motivasjonsfremmende elementer. Disse er identifisert som mål for lesingen, tekstene bør ha forankring i elevens virkelighet og oppleves relevante og interessante, gi eleven valgmuligheter innenfor de aktuelle rammene, strategiundervisning, samarbeidsmuligheter med medelever, anerkjennende tilbakemeldinger, vurdering og lærerinvolvering. Slik ser man at det kan øke motivasjonen om tiltakene består av flere komponenter.

2.3.1.6. Eksempler på tiltak

Som eksempler på tiltak som inkluderer flere av innholdskomponentene nevnt ovenfor har jeg valgt å presentere to amerikanske opplegg: STARI (Strategic Adolescent Reading Intervention) og PHAST (Phonological and Strategy Training).

STARI er et program med strategiske lesetiltak for ungdom, som består av flere komponenter. Programmet skal styrke ordlesingsferdigheter, leseflyt, vokabular, forståelse og samtaleferdigheter elevene imellom. Det vektlegger at det anvendte materialet skal være relevant for elevene, lesbare og engasjerende tekster som fører til tro på seg selv, innhold som både konsentrerer seg rundt grunnleggende leseferdigheter og mer kognitivt utfordrende innhold. Dessuten skal elevene samarbeide og diskutere for å konstruere mening fra teksten og den enkelte elev skal også fremme egne synspunkter på teksten. Dette skal føre til engasjert lesing som viser seg gjennom deltagelse og involvering som igjen styrker leseferdighetene. Forskning viser at STARI har gode signifikante effekter på ordgjenkjenning, morfologisk bevissthet og grunnleggende leseforståelse, samt positiv påvirkning på vokabular setningsprosessering og ytterligere forståelse. Det viser også at engasjement øker veksten i leseferdigheter (Kim et al., 2016, s. 357-381).

Det finnes også, som nevnt ovenfor, et annet effektive tiltak med flere innholdskomponenter som kan være aktuelle for eldre elever med leseutfordringer på mellomtrinnet. Ved PHAST Reading Program kombineres motiverende og lesefremmende elementer slik at et større

leseutbytte skal oppnås. De lesefremmende elementene er tiltak innen forståelse eller leseflyt. De motiverende faktorene er valgmuligheter for elevene, muligheter for å oppleve å lykkes, fokus på viktigheten av lesing og samarbeid blant elevene. Tiltaket ble gjennomført i totalt 100-125 timer, fordelt over 3-5 ganger per uke, og hver leksjon hadde en varighet på 40-60 minutter. Resultatene viser at begge kombinasjonsvariantene har positive følger, men elevene viste større fremgang når det gjaldt grunnleggende leseferdigheter enn forståelse. I tillegg mente elever i større grad at den positive økningen deres av leseferdigheter skyldtes egne evner (Lovett et al., 2020, s. 656-677). De positive resultatene fra både STARI og PHAST viser at det kan være essensielt og avgjørende for elever på mellomtrinnet med leseutfordringer at egnede tiltak inneholder motiverende elementer som samsvarer med hva den aldersgruppens interesser og holdninger.

2.3.2. Organisering av tiltak

2.3.2.1. *Gruppestørrelse under gjennomføring av tiltak*

Tiltak kan organiseres i hel klasse, i mindre grupper eller individuelt, og iblant inneholder tiltakene instruksjon ved bruk av datamaskin. Effekten av tiltakene kan ha sammenheng med hvilken organiseringsform som velges. Samlet sett er en-til-en instruksjon mest effektivt med tanke på å øke leseferdighetene, særlig der avkodingsferdigheter/fonologi er involvert (Slavin, Lake, Davis og Madden, 2011, s. 1, 6). Organisering av elever med utfordringer i små grupper kan også vise til gunstig leseutbytte, men ikke i like stor grad som individuelle tiltak. Forskning trekker frem grupper veiledet av lærer eller tilsvarende og samarbeidsformer elevene imellom som særlig positive organiseringsformer for utbyttet av lesetiltakene. Det viser seg også at tiltak i hele klasserom kommer bra ut, da særlig ved tiltak som inneholder samarbeidslæring og elementer av fonologi. Elementer av fonologi gjelder først og fremst for de yngste skoleelevene, men samarbeidslæring kan være gunstig også for eldre. Ved samarbeid er det mulighet for sosial motivasjon, som kan oppleves særlig viktig for eldre aldersgrupper. Forskningen leder til anbefalinger om at man først bør prøve å optimalisere klasseromsundervisningen. For de elevene som stadig opplever leseutfordringer, bør det prøves ut arbeid i mindre grupper. De elevene med de alvorligste leseutfordringene som heller ikke kommer i mål med arbeid i små grupper, bør tilbys individuelt rettede tiltak. Tiltak som inneholder ulike former undervisning støttet av datamaskinbruk har liten effekt på lesingen. Forskning støtter også opp under det faktum at elever med leseutfordringer trenger tiltak av høy og god kvalitet over mange år for at tiltakene skal ha varig effekt i fremtiden. Det rekker

ikke med kortvarige tiltak, uansett hvor intensive de er (Baye, Inns, Lake og Slavin, 2018, 1-3, 22-25, Slavin et al., 2011, s. 1, 6, 9, 12, 19-23).

Forskning viser at for yngre elever er det gunstig med en gruppestørrelse fra en til tre elever, og at tre elever kan være like gunstig som kun en. Men det er ikke like klare resultater eller anbefalinger når det gjelder gruppestørrelse for de eldre elevene. Allikevel trekkes slutningen i forskning at grupper bør ha den størrelsen som tillater optimal aktiv involvering fra elevens side, samtidig som læreren har mulighet til å overvåke og respondere både på riktige og feil svar fra samtlige elever i gruppen (Vaughn, Denton og Fletcher, 2010, s. 435).

2.3.2.2. Intensitet

Årsakene til hvorfor intensive tiltak er nødvendige for elever med leses utfordringer er flere. Først og fremst er hovedmålet at de skal kunne lukke gapet mellom deres eget lesenivå og det nivået som deres jevnaldrende befinner seg på. Da er det ikke tilstrekkelig å lære i samme tempo som jevnaldrende, tvert imot må læringen ha en økt hastighet (Vaughn et al., 2010, s. 441). Da er intensiteten på lesekurset særlig viktig.

Enkelte punkter er verdt å merke seg i forbindelse med elevers fremgang. Det er at de får mer undervisning, at undervisningen er intensiv og effektiv og at de får utvidede muligheter til lesetrening, både med og uten lærerstøtte. Graden på intensitet må vurderes, og bestemmes på bakgrunn av hvilket klassetrinn eleven befinner seg på og hva slags type og alvorlighetsgrad elevens leseutfordringer er av. Intensitet kan dessuten gjelde på flere områder. Det kan for eksempel være gruppestørrelse, hyppighet og varighet, både på enkeltleksjoner og over hvor mange uker eller måneder tiltaket gjennomføres (Vaughn et al, 2010, s. 432-434).

I forhold til gruppestørrelse, er det slik at jo flere elever gruppen består av, desto flere individer må læreren instruere og vurdere underveis, og jo mindre grad av intensitet kan den enkelte risikere å oppleve

Men det kommer til hyppighet, er hovedfunnene bak forskningen at elever med alvorlige leseutfordringer generelt trenger mer tid for å kunne komme opp på samme lesenivå som sine jevnaldrende. Studier viser at det ikke har så mye for seg å kun øke mengden litt av lav - intensive tiltak. Derimot viser studier at tiltak hver dag, og da ca. to timer om dagen over en periode på 8-16 uker har ført til tydelige og dramatiske forbedringer hos elever med alvorlige leseutfordringer (Vaughn et al., 2010, s. 438).

Intensitet kan også ses på i lys av selve innholdet i lesekurset, det vil si om det består av samme aktivitetstype eller et sett varierende oppgaver hvor eleven får flere muligheter til lesetrening. Forskning viser at kursene kan gjøres mer intensive ved å gi eksplisitt undervisning i avkoding, fulgt av mange muligheter til isolert og konkret å øve på del-ferdighetene. I tillegg bør leksjonene inneholde aktiviteter som lesing av sammenhengende tekst og skriving med lærerstøtte. Hvor mye tid eleven bruker på avkoding kontra lesing av sammenhengende tekst, er av mindre betydning. Resultatene viste at elevene ble bedre i ordlesing og leseforståelse, men de hadde ikke lignende forbedring i leseflyt (Vaughn et al., 2010, s. 439-441).

Et annet interessant parameter å vurdere kan være lærerens kunnskap og erfaring (Vaughn et al., 2010). Iblant har kanskje læreren god og bred erfaring med ulike lesekurs. Det kan være en fordel. Allikevel er det viktig at lesekurset innehar en tydelig lærerveiledning, slik at øktene blir gjennomført slik de tenkt for at elevene skal få det gunstigste utbyttet.

Samlet sett kan man si at det er en sammenheng mellom intensitet og utbyttet av lesekurs for elever med leseutfordringer. Selv om det mangler en del forskning på elever med leseutfordringer i høyere klassetrinn, tyder forskning på at disse elevene trenger undervisning med høy grad av intensitet over flere år for å kunne ha mulighet til å komme opp på samme nivå av leseforståelse som sine jevnaldrende medelever. De elevene med de alvorligste leseutfordringene, vil sannsynligvis profittere av å umiddelbart bli tilbudt et lesekurs av svært intensiv art, istedenfor å først forsøke en rekke lav-intensive tiltak (Vaughn et al., 2010, s. 441-442). Det kan synes sentralt at lesekurset organiseres i mindre grupper, av daglig forekomst, over lengre tid (måneder), høy grad av elevengasjement, mange muligheter til å lese sammenhengende tekst og eksplisitt undervisning i avkoding.

2.3.2.3. Eksplisitt undervisning

Eksplisitt undervisning kan defineres slik: «Undervisning som på en konkret og direkte måte viser eller demonstrerer hvordan en kan tenke og arbeide (bruke strategier) for å løse en læringsoppgave. Det motsatte er implisitt undervisning» (Lundetræ og Tønnesen, 2014, s. 264). Ved eksplisitt undervisning demonstrerer læreren på en direkte og konkret måte hvordan eleven kan tenke og arbeide for å mestre utfordringen i møte med ny tekst. Den overordnede læringsoppgaven brytes ned i mindre og klart definerte oppgaver (Solheim et al., 2019, s. 52).

For å forklare relevansen til eksplisitt undervisning i forbindelse med lesekurs, kan man utdype forklaringen med å kikke på beslektede begreper, som eksplisitt leseundervisning og eksplisitt leseforståelsesundervisning.

Eksplisitt leseforståelsesundervisning kan forklares som: «En samlebetegnelse på leseundervisning som på en konkret og direkte måte viser eller demonstrerer hva lesestrategier er, og hvordan de kan brukes for å oppnå god leseforståelse» (Lundetræ og Tønnesen, 2014, s. 264). Eksplisitt leseforståelsesundervisning kan altså forstås som en form for leseundervisning hvor innholdet er konsentrert rundt utvikling av elevens lesestrategier. Forløpet i slik undervisning starter med at lærer først modellerer formålstjenlige strategier, både ved forklaring og demonstrasjon. Videre får eleven mulighet til selv å prøve den samme arbeidsmetoden, med støtte fra lærer underveis. Hensikten med denne form for undervisning er at eleven etter hvert skal selv kunne være i stand til å benytte strategiene på egen hånd, tilpasset de ulike teksttypene hun møter (Andreassen, 2014, s. 230).

Ved lesekurs kan metoden eksplisitt leseundervisning brukes på flere plan. Det kan for eksempel være undervisning i hvordan bokstav- lyd- forbindelsene anvendes, samt kunnskap både om bokstavmønstre og det å lese hele ord. Videre kan det være konkrete instruksjoner i forståelsesstrategier, som for eksempel hvordan oppsummere eller danne slutninger. Hva det enn gis eksplisitt undervisning i, kan det synes viktig at eleven får mange muligheter til å anvende kunnskapen i møte med tekster.

3. Metode

I metodekapittelet presenteres fremgangsmåter, valg og vurderinger gjort for å svare på problemstillingen i studien. Først forklares metodisk tilnærming, deretter beskrives forskningsprosessen og utvalget av forskningsobjektene. Videre redegjøres det for strategier for analysen, samt drøfting av funn. I tillegg evalueres forskningsetiske perspektiver, sett i lys av reliabilitet, validitet og eventuelle generaliseringer, før det til slutt redegjøres for personlige refleksjoner.

3.1. Valg av forskningsmetode

Problemstillingen «Hvilke områder er vektlagt i lesekurs brukt på mellomtrinnet i norsk skole, og hvordan er disse i overensstemmelse med hva teori og forskning sier at elever med leseutfordringer trenger?» la grunnlaget for valg av metode. Det endelige metodevalget resulterte i kvalitativ tekstanalyse. Metodevalget falt etter flere vurderingsrunder. I de tidlige fasene av studiens prosess snevret valget seg i første omgang inn på en metode av kvalitativ art, da kvalitative tilnærminger egner seg for intensive analyser, i tillegg til at de rommer muligheter for fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 11-12).

Kvalitative metoder deles inn i fem kategorier: observasjon, intervju, analyse av forliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio-og videoopptak og analyse av kilder på internett. I denne studien valgte jeg å ta utgangspunkt i tekstkilder. Lese Kurs, bestående av elevhefte (papirutgave eller på nett) og lærerveiledning, er en tekstkilde, og en stund undret jeg meg på om en dokumentanalyse kunne være en mulighet i studien. Dokumentanalyser vurderer den skriftlige kildens relevans, autenticitet og troverdighet. Dette er interessante komponenter, men allikevel litt på siden av hva jeg ønsket å undersøke. Både datatype og studiens formål er med på å bestemme den analytiske tilnærmingen. Jeg ønsket å forstå meningen av selve tekstinnholdet i lese kursene, slik at anvendelsen av disse kunne optimaliseres, i elevenes interesse. Resultatet av neste trinn i valgprosessen ble dermed tekstanalyse. Begrunnelsen av valget lå videre i at når forskningens formål er å analysere tekstens meningsinnhold, så brukes tekstanalyser. De består i å tolke hva tekstens meningsinnhold er (Thagaard, 2018, s. 12, 117). Den analytiske interessen kan være knyttet til ulike forhold, i dette tilfellet er det lese kursenes innholdsmessige forhold som studeres (Østbye, Helland, Knapskog, Larsen og Moe, 2013, s. 66). Min personlige bakgrunn for denne interessen ligger i at jeg lenge har lurt på om det materialet lærere, meg selv inkludert, anvender under lese kurs virkelig dekker elevenes behov, slik at leseferdighetene kan styrkes.

Det finnes ulike teoretiske retninger som er definert som utgangspunkt for tekstanalyser. Denne studien preges av en hermeneutisk tilnærming, da det gjennom tolkningsprosessen veksles mellom å se på teksten som helhet og deler av teksten, i lys av hverandre. Tilnærmingen ble brukt som verktøy for å forstå hvilke deler lese kurs, som en hel tekst, består av. Tilsvarende ble også den hermeneutiske tilnærmingen anvendt på et lavere nivå i lese kursene, ved studie av for eksempel en elevoppgave og dens komponenter, i forhold til hverandre. Denne vekselvirkningen kalles den hermeneutiske sirkel (Østbye et al., 2013, s. 21).

3.2. Forskningsprosessen

Forskningsprosessen for å besvare problemstillingen foregikk gjennom flere faser, fra bestemmelse av utvalg, tekstanalyse av tekstene i utvalget og deretter en drøfting av funnene.

3.2.1. Presentasjon av utvalg

Utvalget består av fire ulike lese kurs bestående av lærerveiledning og elevhefter. Utvalget av kurs er basert på lærerrapportert informasjon om hvilke lese kurs som brukes på mellomtrinnet i en stor norsk kommune. Denne informasjonen er innhentet gjennom prosjektet Engasjer, som ledes av Lesesenteret. Jeg fikk tilgang til dette materialet gjennom veileder, som er

prosjektleder for Engasjer. Informasjonen om hvilke lesekurs som brukes er altså hentet fra spørreundersøkelse blant lærere på mellomtrinnet i en stor norsk kommune. Spørreundersøkelsen hadde som formål å kartlegge hva slags tiltak skolene satte i gang for elever med lesevansker. Noen av spørsmålene omhandlet lesekurs spesielt, og et av spørsmålene var: «Hvilke(t) lesekurs bruker dere?» Dette var et åpent spørsmål der lærerne selv skulle formulere svaret. For å behandle datamateriale skal man vanligvis ha godkjenning for det aktuelle prosjektet fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Engasjer-prosjektet hadde allerede fått sin godkjenning, så dermed behøvde ikke jeg på nytt å søke godkjenning for å anvende deler av datamaterialet fra deres undersøkelser. Derimot signerte jeg en kontrakt/avtale før jeg fikk tilgang til datamaterialet.

Spørsmålet fra Engasjer-prosjektet som utvalget mitt stammer fra var «Hvilke(t) lesekurs bruker dere?» Spørreundersøkelsen ble distribuert til 350 lærere, og i underkant av 100 av disse oppga eksempler på lesekurs. Av dem som refererte til lesekurs, var det svært stor spredning i svarene. Det var langt flere som viste til uspesifiserte egenproduserte kurs/opplegg, iblant egenprodusert materiale basert på ulike prinsipper/metode/elevens behov. Mindretallet kunne henvise til kurs eller opplegg med konkret benevnelse eller navn. Samtidig skal man i kvalitative studier vektlegge strategisk utvelging. Ved tekstanalyser vil det si at man bør velge de enheter som har de kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg summerte opp frekvenskategorien som gjaldt hvilke lesekurs lærerne brukte, og så hvilke kurs, om noen, som flest bekreftet at de anvendte. Tre typer kurs flest benyttet, var repetert lesing (papirutgave eller ikke spesifisert), helhetslesingsmetode eller tiltak basert på Frost/Refsdahls forskning, samt Relemo. Basert på disse responsene, hvor mange svar var uspesifikke, valgt jeg kurs som kunne representere de tre kategoriene. Det ble *Repetert lesing 4&5*, *Oppgavemiks Artikler Heftene 1-6* (Arbeid med ord AS), *Relemo* (Conexus AS) og *Lesekurs B* (fra Lesevinduet/Malimo, basert på helhetslesingsmetoden og Frost og Refsdahls forskning). Lesekurs B ble valgt fremfor Lesekurs A da det i kursomtalen blir presentert som passende for mellomtrinnet. Deretter så jeg at kurs flest dernest brukte videre, var veiledet lesing. Veiledet lesing ble likevel ikke en del av utvalget, da det hadde vært vanskelig å analysere, siden det verken ble vist til, eller finnes, et konkret materiell. Derimot hadde også en del lærere svart at de arbeidet med leseforståelse og leseforståelseshefter. Det har jeg også selv registrert i egen praksis. Derfor valgt jeg som fjerde enhet i utvalget et leseforståelseshefte *Leseforståelse 5* (Solem, 2015), som er beregnet på 5. trinn, og også fleksibelt ellers på mellomtrinnet.

Angående utvalgets størrelse, var det slik at utvalget ble bestående av akkurat fire enheter kan forklares med at det ble ansett som en passende mengde antall kurs å dykke ned i, sett i lys av problemstillingen og oppgavens omfang. Utvalget bør ikke overskride størrelsen for at det muliggjør å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018, s. 59). Tre av dem ble hyppigst anvendt blant lærerne, mens det fjerde bidro til bredde i utvalget, slik at det samlede utvalget allerede før analysen fremsto som kurs som kunne romme ulike aspekter ved lesing som ferdighet. Utvalget ble dermed delvis også utpekt på grunn av teoretisk utvelging, der valg styres blant annet av relevant teori (Thagaard, 2018, s. 54-55). Studiene som sier noe om effektive tiltak egnet for den aktuelle elevgruppen (for eksempel Roberts et al., Edmonds et al., Vaughn., et al), og «Active View of Reading» (Duke og Cartwright, 2021) ble ansett som relevant teori i studien. Den består av mange leserelaterte komponenter. Jeg ønsket et utvalg som i størst mulig grad kunne ses på i lys av flest mulig av bestanddelene innen forskning og teori.

3.2.2. Innsamling av empirisk materiale

Etter å ha fullført utvalget av det empiriske materialet startet innsamlingen av det. Det dreide seg om *Relemo* fra Conexus, *Lesekurs B* fra Lesevinduet/Malimo, *Leseforståelse 5* fra GAN Aschehoug og *Repetert lesing 4&5*, *Oppgavemiks Artikler Heftene 1-6* fra Arbeid med ord AS. Det må nevnes at sistnevnte materiell heretter i studien iblant omtales som *Repetert lesing*, med mindre det er behov for ytterligere spesifisering.

Conexus ble først kontaktet per telefon, før jeg fulgte opp med å sende en skriftlig e-post hvor jeg formelt etterspurte en prøvelisens slik at jeg kunne få tilgang til det digitale *Relemo* i perioden jeg skulle arbeide med studien. Jeg presiserte at prøvelisensen kun skulle anvendes i forbindelse med arbeidet med denne teoretiske studien, og ikke i arbeid med elever. Deretter ble jeg kontaktet av en ansatt i Conexus som aktiverte prøvelisensen min.

Videre henvendte jeg meg via e-post til Malimo hvor jeg lurte på om det var mulig med et gratis medlemskap slik at jeg kunne se på Lesevinduetts produkter. Jeg fikk tilbakemelding om at det lå noen gratis leksjoner ute på nettet, og at de alle fulgte samme mønster, så dermed kunne jeg benytte disse. Følgelig er det disse gratisleksjonene som fungerer som eksempler i studien, da Malimos andre leksjoner kun er tilgjengelig ved kjøp.

Når det kommer til *Repetert lesing* fra Arbeid med ord AS, fikk jeg via veileder fra Lesesenteret tilsendt noen digitale filer med tekster bestående av diverse tekster av repetert lesing for ulike aldersgrupper, etter at hun hadde henvendt seg til Arbeid med ord AS. Deretter valgte jeg ut de

som av forlaget var anbefalt til elever på mellomtrinnet. I tillegg var det hensiktsmessig, i forhold til studiens omfang, å velge ut kun et par produkter. Det ble *Repetert lesing 4* og *Oppgavemiks 1-6*. Begrunnelsen for at valget falt på disse to typer hefter, var at de inneholder tekster med hver sine sjangre, noe som var gunstig i forhold til studiens problemstilling.

Leseforståelse 5 fra GAN Aschehoug ble bestilt inn via biblioteket ved Universitetet i Stavanger.

3.2.3. Tekstanalyse og drøfting

Arbeidet med tekstanalysen ble foretatt under en deduktiv tilnærming, ved at analysekategoriene ble betegnet med begreper utledet fra teori og med studiens problemstilling i bunn. Grunnen til å benytte seg av kategoriene var å lettere kunne gjenkjenne struktur og mønstre i datagrunnlaget. Kategoriene tydeliggjorde og knyttet også sammen analysen med hva teori og forskningsresultater sier at elever med leseutfordringer på mellomtrinnet har behov for. Selve tekstanalysen har, som tidligere nevnt, hovedsakelig en hermeneutisk tilnærming. De ulike lesekursene er analysert og drøftet ut fra hva teori/forskning sier om hva elever på mellomtrinnet med leseutfordringer trenger, i tillegg til fra komponenter i lesermodellen «Active View of Reading». Dessuten åpenbarte det seg i løpet av analysefasen aspekter som ble videreført og behandlet under drøftingen.

Det første analysegrepet som ble tatt var å skumlese gjennom lesekursene for å danne meg en oppfatning av hva hovedinnholdet i hvert kurs dreide seg om. Jeg registrerte at de var ganske ulike, ofte med ett innholdsmessig hovedfokus. Deretter gikk jeg grundig gjennom teori og forskning innen temaet og definerte analysekategoriene primært begrunnet ut fra funn fra forskning om hva elever med leseutfordringer på mellomtrinnet har behov for. Det viste seg å være tiltak innen områdene motivasjon, avkoding, vokabular, leseflyt og forståelse.

Gjennom teori og forskning satte jeg meg inn i krav til de ulike områdene, og utarbeidet spørsmål rettet mot lesekursene for å studere om, og eventuelt hvordan, de oppfylte disse kravene. Spørsmålene var dessuten forankret i problemstillingen og de to forskningsspørsmålene. De overordnede spørsmålene til lesekursene var:

- Hvilke innholdskomponenter består de ulike lesekursene av, og i hvilken grad blir det eksplisitt undervist i disse komponentene?
- I hvilken grad gir lesekursene anbefalinger knyttet til intensitet?

Videre var spørsmålene basert på å forsøke å se mønstre i lesekursene og hva meningen var bak teksten både i elevheftene og de tilhørende lærerveiledningene. Ett og ett lesekurs ble analysert. Først ble det gitt en beskrivelse av kursene og deres tiltenkte intensjon. Deretter lette jeg etter spor av innholdskomponentene, område for område. Først så jeg på hva elevheftene viste (både den sammenhengende teksten og elevoppgavene), og deretter hvilken instruksjon i lærerveiledningen som kunne støtte opp under dette. Deretter kikket jeg etter tegn på om lesekurset la opp til undervisning i eksplisitt form, og eventuelt på hvilken måte intensitet er kjennetegn ved lesekursene. De aktuelle områdene og spørsmålene kursene ble analysert etter var:

- **Avkoding:** Inneholder lesekurset komponenter relatert til avkoding? Eksempelvis som undervisning i avkodingsstrategier:
 - Fonologisk strategi ved fonologisk syntese, fonem-grafem kunnskap ved å dele opp ord i stavelser.
 - Ortografisk strategi ved å øve ordgjenkjenning/helordlesing.
 - Metakognitive avkodingsstrategier som å lete etter de delene av et ord eleven forstår, se etter stamme/avledninger eller teste ut ulike vokaluttalelser.

- **Leseflyt:** Inneholder lesekurset komponenter relatert til leseflyt? Eksempelvis som:
 - Hvilken metode er anvendt:
 - Er det høyt/stille-lesing?
 - Antall lesinger
 - Eventuell lesepartner
 - Kriterier
 - Annen person som først leser for å modellere
 - En/flere tekster/lesemuligheter
 - Forsøk på å automatisere ordavkodingen
 - Nøyaktighet:
 - Se på om det er lydmessig korrekt og lesehastighet i forhold til antall feillesninger
 - Prosodi
 - Lesehastighet
 - Intonasjon

- Uttale (er det trykk på bestemte ord, kommer annen tegnsetting, som punktum, til uttrykk i uttalen?)

- **Vokabular:** inneholder lesekurset komponenter relatert til vokabular? Eksempelvis som:
 - Hvilke ord/begreper det er fokus på og på hvilken måte, det vil si om det forekommer komponenter der innholdet er konsentrert rundt ords semantiske innhold, og i hvor stor grad og på hvilke måter
 - Om eventuelle fokusord bidrar til kvalitet (dybde) eller kvantitet (bredde) av ordforrådet og da på hvilke måter
 - Hvorvidt fokusordene kan defineres innen kategoriene BICS/CALP
 - Hvorvidt fokusordene kan defineres som tier-1-, tier-2- eller tier-3-ord
 - Om det forekommer øvelser/instruksjon i ord/begreper som kjennetegnes av det norske språks særtrekk, som sammensatte ord

- **Forståelse:** inneholder lesekurset komponenter relatert til forståelse? Eksempelvis som:
 - Forståelsesstrategier
 - Som å forutse tekstinhold
 - Legge merke til hovedinnhold
 - Oppsummere
 - Lage egne spørsmål
 - Tolke
 - Trekke konklusjoner
 - Eksistens av konkrete lese-eller-læringsmål
 - Kunnskap om verden og skriftmediet
 - Som å aktivere bakgrunnskunnskap
 - Formidle sjangerkunnskap, det kan for eksempel være om narrative eller sakteksters struktur eller virkemidler
 - Formidling av kunnskap om innholdet i tekstene, det vil si om et bestemt tema
 - Verbal resonnering, det vil si å lese mellom linjene
 - Øvelser i «theory of mind», som å sette seg inn i andres situasjon

- Vises forståelsesstrategier av en annen person som modellerer ved å tenke høyt, for eksempel, om språkstruktur (setningssyntaks), eller hvordan han går frem når han skal finne frem til hovedinnholdet i en tekst og oppsummere
- **Motivasjon:** inneholder lesekurset komponenter relatert til motivasjon? Eksempelvis som:
 - Forekomst av virkelighetsforankring i elevtekstene ved bruk av aldersrelevant tema eller alder på hovedperson i tekst
 - Variasjon av tekstinnhold og ulike sjangre, og om tekstene kan lede til dedikasjon gjennom å se nytteverdien og hvordan dette fremkommer i kurset
 - Forekomst av lærings-eller-lesemål
 - Forekomst av selvstendighetsstøtte og valgmuligheter, som nivådelte tekster/oppgaver, eller eventuelt andre komponenter som kan medføre tro på egne ferdigheter gjennom mestring av aktiviteter
 - Muligheter til samarbeid og sosial aktivitet
 - Forekomst av strategiundervisning
 - Grad av tilbakemelding/vurdering
 - Lærerinvolvering
- **Intensitet, organisering og eksplisitt undervisning:** inneholder lesekurset komponenter som er relatert til intensitet og eksplisitt undervisning? Eksempelvis som:
 - Gruppestørrelse
 - Hyppighet
 - Varighet
 - Intensitet i form av grad av differensierte oppgaver, hvorvidt det er mange eller få øvelsesmuligheter, og om i hvilken grad lesekursene har flere innholdskomponenter
 - Om det finnes innholdskomponenter som det forekommer eksplisitt undervisning i

Etter å ha gjennomført analysen, startet drøftingen i studien. Der gikk jeg inn på flere perspektiver som åpenbarte seg gjennom analysefasen. Først vurderte jeg hvilke områder de enkelte lesekursene konsentrerte seg rundt, hvilket kurs som samlet sett i størst grad

kunne bidra til leseforståelse og økte leseferdigheter, og hvilke konsekvenser det kan ha for undervisningen og de enkelte elevgruppene som opplever lesevansker på mellomtrinnet. Til slutt diskuterte jeg hva materialet implisitt kan gi mulighet til, dersom læreren innehar ytterligere kunnskap.

3.3. Studiens kvalitet

Ved kvalitativ forskning anvendes ofte begreper som reliabilitet, validitet og generalisering for å vurdere forskningens kvalitet (Thagaard, 2018, s. 19).

3.3.1. Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som forbindes med forskningens pålitelighet, det vil si om gjennomføringen av studien er foretatt på en tillitsvekkende og troverdig måte. Om så er, vil en annen forsker, gitt at han benytter samme metode, komme frem til tilsvarende funn. Med andre ord, så skal resultatene ha en grad av repliserbarhet ved seg (Thagaard, 2018, s. 187-188). Imidlertid er det slik at det kan være utfordringer ved kvalitativ forskning ved at ulike forskere, på grunn av sine individuelle erfaring, kunnskap og holdninger, kan tolke samme data ulikt (Silverman, 2011). Dermed blir det enda viktigere å strekke seg i å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Gjennomsiktigheten økes ved detaljert å redegjøre og beskrive strategi og analytisk metode så grundig som mulig, og således styrkes forskningens pålitelighet. Om flere forskere er sammen om studien, bidrar også dette til bedre pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 188).

I denne studien har jeg tatt enkelte grep for å forsøke å sikre reliabiliteten. Under metode delen har jeg, så tydelig som mulig, beskrevet skrittene og fremgangsmåten i studien. Jeg har beskrevet hvordan utvalget ble foretatt, hvordan innsamlingen av det empiriske datamaterialet ble gjennomført, hvilke innholdskomponenter som ble valgt til analysen og hvordan analyseprosessen ble gjennomført. Vurderinger av teoretisk tilnærming og metodevalg er også blitt forklart. Jeg har vært alene om studien, med unntak av noe veiledning. Målet har vært at andre forskere skal, i så stor grad som mulig, være i stand til å etterprøve funnene.

3.3.2. Validitet

Validitet omhandler gyldigheten til data og de funnene man har kommet frem til i forskningen, samt hvordan disse ble tolket. Forskerens ståsted i det miljøet studien foregår i, kan påvirke tolkningen og dermed validiteten. Følgelig er det essensielt å vektlegge teoretisk transparens, i tillegg til å se på analyseprosessen med kritiske øyne (Thagaard, 2018, s. 181, 189).

For å forsøke å styrke validiteten i denne studien har jeg valgt metode, inkludert innholdskomponenter i analysedelen, ut fra studiens teoretiske og forskningsbaserte ståsted. Jeg har dessuten beskrevet analysefasen, slik at det klart skal fremkomme hvordan tolkningene mine av tekstinnholdet i lesekursene har skjedd. Allikevel er jeg bevisst det faktum at min posisjon som lærer og student under videreutdanning, samt konteksten der studien ble gjennomført på hjemmekontor med begrensede samarbeidsmuligheter med medstudenter (relatert til covid-19 perioden), kan ha hatt innflytelse på min tolkning av tekstens meningsinnhold. En erfaren forsker, men også en lærer uten videreutdanning i spesialpedagogikk, vil muligens evaluere innholdet i lesekursene på en annen måte. Derfor var det særskilt viktig å tydeliggjøre og beskrive teoretisk referanseramme, gjennomføringen av analyseprosessen og begrunne tolkningene, slik at andre også kan følge denne gjennomføringen skritt for skritt.

3.3.3. Generaliseringer

Generaliseringer dreier seg om graden av overførbarhet, det vil si om studiens funn også kan gjelde i andre kontekster (Thagaard, 2018, s. 19). Resultatene i denne studien er ikke generaliserbare, da det kun dreier seg om fire lesekurs, det vil si et lite antall. Innholdet i dem er også spesifikt for det enkelte, andre kurs på markedet vil ha andre trekk ved seg. Dessuten har jeg under analysen først og fremst konsentrert meg om og valgt ut enkelte leksjoner. Derimot er svarene fra spørreundersøkelsen i Engasjer-prosjektet, som denne studien bygger på, mer generaliserbare. Det er 350 lærere som svarer på undersøkelsen, lokalisert i en stor norsk kommune. Det er ganske sannsynlig at andre tilsvarende store lærergrupper, andre steder i landet, ville avgitt lignende svar på spørsmål om anvendte lesekurs.

3.4. Etliske refleksjoner

Gjennomgående i arbeidet med studien har jeg forsøkt å ha med meg forskningsetiske tanker og vurderinger. NESH (2016), eller Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, som et faglig uavhengig organ, har utviklet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Disse er også intendert å anvendes innen pedagogisk forskning, dermed inkludert under utviklingen av denne tekstanalyserende studien. Retningslinjene bygger på forskningsetiske normer, som blant annet er relatert til akademisk frihet, etterprøvnbarhet, etterrettelighet og uavhengighet (NESH, 2016, s. 6).

Denne studien bygger på deler av en spørreundersøkelse fra Engasjer-prosjektet. Det prosjektet hadde allerede de nødvendige godkjenninger fra NSD, Norsk Senter for Dataforskning, så dette behøvde ikke jeg å gjøre. Jeg fikk tilgang til de nødvendige dataene etter å ha signert en avtale.

De dataene jeg fikk tilgang til, var jeg opptatt av at skulle anvendes på en korrekt måte, både av respekt for arbeidet gjort i Engasjer-prosjektet og for at utgangspunktet for min studie skulle være så nøyaktig som mulig.

Ved mine henvendelser til innehaverne av materiell jeg trengte tilgang til, var jeg åpen og konkret om hva materialet skulle brukes til.

4. Analyse

I det følgende kapittelet analyseres fire lesekurs, på bakgrunn av hva teori og forskning sier at elever med leseutfordringer på mellomtrinnet har behov for. Komponenter fra analysen videreføres i drøftingen og i oppsummeringen.

4.1. Analyse av «Leseforståelse 5» av Hanne Solem

Leseheftet *Leseforståelse 5* (Hanne Solem, 2015) fra GAN Aschehoug er en del av serien *Leseforståelse* som dekker 1.-7. trinn i skolen. Heftene 5-7 er beregnet på mellomtrinnet. Som et supplement til heftene kan man laste ned *Lærerens bok* for hvert av heftene i serien. I denne studien analyseres *Leseforståelse 5* og tilhørende lærerveiledning.

4.1.1. Beskrivelse av kurs og formål

I kraft av selve tittelen *Leseforståelse 5* presenteres man allerede på forsiden for at innholdet handler om leseforståelse. Heftets hensikt er at elevene skal få trening både i leseforståelse og i lesing som ferdighet. Når man blar om det første bladet, vises det i en kort introduksjon til de voksne at de ulike teksttypene er i tråd med læreplanens føringer om lesing som grunnleggende ferdighet. Forfatter Hanne Solem har samlet 22 tverrfaglige oppslag fra ulike tekstkilder. Hvert oppslag innbefatter tekst og nivåinndelte oppgaver.

Hvert oppslag er lagt opp etter noenlunde samme oppskrift og går over to A4-sider. Overskriften er tydelig i tykk skrift og omhandler tema. Under stilles to innledende spørsmål, relatert til tekstinnholdet. Deretter utgjør tekst, illustrasjoner og bilder størsteparten av en relativt tettskrevet A4-side. Nederst i et hjørne står «ord å snakke om», tre-fire ord per tekst. På oppslaget andre side er elevoppgavene, delt inn i A, B og C- oppgaver.

4.1.2. Analyse av elevhefte og lærerveiledning

Avkoding:

(Det er ingen innholdskomponenter relatert til avkoding.)

Leseflyt:

(Det er ingen innholdskomponenter relatert til leseflyt.)

Vokabular:

I *Leseforståelse 5* kan man finne enkelte innholdskomponenter relatert til vokabular. I heftet blir tre-fire ord eller begreper trukket frem ved hvert oppslag. Det skjer ved at det nederst i et hjørne, under elevteksten, står «ord å snakke om». «Ord å snakke om» inneholder noen utvalgte ord fra elevteksten. For eksempel fra teksten «Wilhelm Tell» er ordene *armbrøst*, *guvernør* og *påbud*, og fra teksten «Reklame» er ordene *kjøpepress*, *forbruksforskning* og *misnøye* trukket frem. Det er ingen instruksjoner i heftet om hvordan disse ordene skal arbeides med, men lærerveiledningen gir noe støtte ved å fortelle at ordene skal brukes som utgangspunkt for felles refleksjon og samtale i forkant av elevenes arbeid med oppslagene. Ordene i «ord å snakke om» kjennetegnes av at de er en blanding av tier-1, tier-2 og tier-3 ord. Eksempler på tier-1 er *smitte* og *bitter smak*, tier-2 er *påbud*, *påvirke* og *ferdigheter*, mens tier-3 ord er *kube*, *konstruksjonsteknikk* og *joule*. «Ord å snakke om» gjenspeiler deler av tekstinnholdet, og ordene er en blanding av hverdagsspråk (BICS) og faglige, skolerelaterte begreper (CALP). Eksempler på CALP er *konstruksjonsteknikk*, *oddetall* og *begrunne*. Eksempler på BICS er derimot *ransel*, *erfarne* og *væromslag*.

Om man ser på fokusordene i lys av det norske språks særtrekk, ser man at mange er sammensatte ord. Det er derimot ikke eksplisitt instruksjon eller oppgaver rundt disse. Det er derimot en tekst i heftet, «Å gjøre noen en bjørnetjeneste», hvor temaet er språklige uttrykk fra det norske språket. Gjennom teksten blir enkelte av disse forklart. I tillegg er det oppgaver hvor elevene blir bedt om å forklare enten språklige uttrykk eller begreper fra teksten.

Forståelse:

For å forstå innholdet i tekst er det ikke kun vokabular som spiller en rolle. Det finnes noen innholdselementer relatert til leseforståelse. De er ingen konkrete lese-eller-læringsmål, men eleven skal kunne svare på de tilhørende spørsmålene til teksten.

I heftet er det under tekstenes overskrifter presentert et eller to spørsmål som en introduksjon til teksten. Et eksempel er «*Hører du på musikk når du spiser? Tror du det har noe å si for*

hvordan det smaker?». I lærerens bok støttes bruken av disse spørsmålene i teksten ved å instruere i at de kan brukes til felles samtale og refleksjon. Spørsmålene er ment å aktivere elevens bakgrunnskunnskap.

Eleven får muligheter til å trene på forståelsesstrategier gjennom oppgaver, men det er ingen eksplisitte instruksjoner for hvordan strategiene best skal utføres. Det er det heller ikke i lærerens bok, bortsett fra at det tipses om at eleven kan lese teksten en gang til i møte med utfordrende oppgaver. Det er seks A-oppgaver å svare på til hver tekst, og svarene finnes direkte i teksten. Spørsmålene starter stort sett med et spørreord, som *hva, hvor, hvordan, hvorfor* eller *hvilke*. B-oppgavene er noe mer utfordrende, og det er også seks av disse tilhørende hver tekst. De innbyr til mer refleksjon. Spørsmålene starter for eksempel med *hvorfor, hva er grunnen til* eller *forklar*. I tillegg er det spørsmål som rundt hvorvidt leseren klarer å se hva som skjer videre i fortellingen, leseren blir spurt om egne meninger om et tema, eller å begrunne svar, eller andre spørsmål der svarene ikke står direkte i teksten. Elevene må da tolke og tenke seg frem til rett svar eller frembringe egne meninger.

C-oppgavene er de mest avanserte, med varierende vanskelighetsgrad. Det er tre til fire C-oppgaver til hver tekst, og elevene får mulighet til å velge mellom dem. De er alle skriveoppgaver der elevene skal produsere egen tekst. Elevene skal i oppgavene for eksempel beskrive, forklare, sammenligne eller se på fordeler og ulemper. Temaet er relatert til leseteksten, men det er mange sjangere innen skriveoppgavene. Elevene skal skrive eventyr, dagbok, lister, reklametekst, avisinnlegg, brev, tegneserie, dikt, fortellinger og nye avslutninger på leseteksten, det vil si forutse videre handling. Ifølge lærerveiledningen fungerer enkelte av lesetekstene som modelltekster for noen av skriveoppgavene, mens andre oppgaver skiller seg kraftig fra leseteksten. Et eksempel på benyttelse av modelltekst er at man blir bedt om å skrive en oppskrift og fremgangsmåte etter først å ha lest en oppskrift på vårruller. Det er derimot aldri instruksjoner i sjangeren eleven skal skrive innen.

Samlet sett kan man se at forståelsesstrategiene elevene i *Leseforståelse 5* får mulighet til å trene seg på er modellering ved å skrive etter modelltekst, aktivere bakgrunnskunnskap gjennom prat om begreper og innledende spørsmål, forutse handling gjennom å skrive ny avslutning, tolke ved å reflektere over hvorfor hendelser inntraff i teksten, samt å sammenligne ved å skrive om fordeler og ulemper. I tillegg blir eleven i noen oppgaver bedt om late som om hun er hovedpersonen i teksten og skrive videre. Dette kan styrke evnen til «theory of mind», det vil si evnen til å skjønne andre menneskers følelser og tanker.

Mulighetene til å øve på forståelsesstrategiene er det desidert flest av under C-oppgavene, og i enkelte B-oppgaver. A-oppgavene er spørsmål for å kontrollere forståelsen, ikke for å utvikle den.

Motivasjon og engasjement:

Opplegget i *Leseforståelse 5* har noen innholdskomponenter relatert til motivasjon.

I hvilken grad eleven oppfatter tekstene som interessante, relevante og forankret i egen virkelighet kan trigge motivasjon og engasjement. Tekstene i *Leseforståelse 5* har svært varierte tema. Hvilke teksttema som vekker en naturlig og personlig interesse hos elevene er høyst individuelt, men med så varierte og mange oppslag burde det være relativt gode muligheter å finne tekster som fenger.

Noen av tekstene handler om personer på samme alder som målgruppen, for eksempel *Jørgen+Anne=sant*. *Ønskeliste* er dessuten fremstilt som skrevet av en jevnaldrende person. Noen av temaene kan også oppfattes som relevante for barn på mellomtrinnet, for eksempel som å være ny i klasse, forelskelse, skolehverdag og ønsker i hverdagen. Andre temaer er knyttet til matlaging eller skigåing, som er vanlige hverdagsinteresser mange har. En del tekster omhandler i motsetning temaer som kan oppleves relevante i forhold til det skolefaglige arbeidet i ulike fag, som dyr, lyder, byggverk som høye hus og pyramider, matematikk og verdensrommet. Om ikke alle temaene fremmer interesse, kan de allikevel virke dedikerende.

Det er ingen konkrete lese- eller læringsmål, men det kan være en motiverende faktor og et slags mål for eleven at hun skal kunne svare på tekstens tilhørende oppgaver.

Selvstendighetsstøtte, eller autonomi, er valgmuligheter som fremmer motivasjon. Det er representert i teksten ved at eleven, i samråd med læreren, får velge vanskelighetsgrad på oppgavene. I tillegg er C-oppgavene oppgaver å velge mellom. Det er riktignok de mest krevende oppgavene, og i de enkleste oppgavene mangler valgmuligheter.

Graden av samarbeid påvirker også motivasjon og engasjement. Under gjennomføringen av leseopplegget er det samarbeid kun i forkant i form av felles samtale for å se på vokabular og aktivere bakgrunnskunnskaper. Hoveddelen av arbeidet, selve tekstlesingen og oppgaveløsingen, skal elevene gjøre individuelt. I lærerveiledningen oppfordres det til felles refleksjon rundt tekst og oppgaver: enten hele gruppen samlet eller i smågrupper. I denne forbindelse påpeker også lærerveiledningen viktigheten av at elevene får tilbakemelding på arbeidet de har gjort.

Det er en viss grad av lærerinvolvering, men kun i forkant av og etter avsluttet tekstarbeid, med mindre elevene selv etterspør hjelp og veiledning.

Intensitet, organisering og eksplisitt undervisning:

I *Leseforståelse 5* ser man i lærerveiledningen at gjennomføringen skal skje delvis i hel gruppe (for eksempel i hel klasse), individuelt og muligens i smågruppe. Før lesingen gjennomføres en felles samtale i hel gruppe, deretter leser og jobber elevene individuelt med oppgavene, før hele gruppen, eller eventuelt smågrupper, samles til felles refleksjon og tilbakemeldinger etter tekstarbeidet.

Det er lite informasjon å spore i forhold til intensitet. I lærerveiledningen står det at opplegget kan knyttes til arbeid med lesing og skriving i ulike fag. Der kan det benyttes som en innledning, oppgave underveis eller som en avslutning. Hvis man ser på intensitet i forhold til oppleggets innhold ser man at hvert oppslag har identiske rammer og samme typer oppgaver. Allikevel er det en indre differensiering i form av varierte tekster og ulike typer oppgave.

Intensitet kan knyttes til hvorvidt kurset består av flere innholdskomponenter. Dette heftet har komponenter innen noen hovedområder, som forståelse, vokabular og motivasjon.

Dessuten er det lite eksplisitt undervisning, eleven er i store deler av tiden overlatt til seg selv. Det gis ingen føringer i forhold til hyppighet, varighet på leksjonene eller over hvor lang tid elevene skal arbeide med oppleggene.

4.2. Analyse av «Repetert lesing 4 & 5» av Lise Jacobsen og «Oppgavemiks Artikler Heftene 1-6» av Frode Gilje og Sven Haugland, fra Arbeid med ord læremidler A/S

Tekstheftene *Repetert lesing 4 og 5* (Lise Jacobsen, u.å) og *Oppgavemiks Artikler Heftene 1-6* (Gilje og Haugland, 2007) fra Arbeid med ord læremidler A/S er deler av materiell utgitt for å bedre leseferdigheter gjennom metoden repetert lesing. Målgruppen er elever på mellomtrinnet, og eldre elever ved behov. Sammen med tekstsamlingene følger også veileder som gir tips om hvordan metoden bør gjennomføres, hva heftene inneholder, samt andre data relatert til arbeidsmaterialet. I denne analysen analyseres alle de nevnte heftene, men det er ved behov vist spesielt til tekstene «Smarte Ted og spøkelseskogen» fra *Repetert lesing 4* og «Håkon den gode 1» fra *Oppgavemiks Artikler Heftene 1-6*.

4.2.1. Beskrivelse av kurs og formål

Hvert av heftene *Repetert lesing 4 og 5* inneholder ti historier på to nivå, tekst A og tekst B. I hefte 4 er Smarte Ted hovedpersonen i alle fortellingene, og tilsvarende i hefte 5 er det Ville Pernille. Til hver fortelling følger også arbeidsoppgaver på to nivå, der begge nivåene har en luketekst å fylle inn, i tillegg til andre arbeidsoppgaver. Lesing av fortellingene ved bruk av metoden «repetert lesing» er tiltenkt alle elever, mens luketekst og de andre oppgavene henvender seg først og fremst til elever som trenger ekstra hjelp.

Hvert av *Artikler Heftene 1-6* inneholder tolv artikler med to nivå (A og B), både på tekstene og på oppgavene. Samlet sett er det tekster som omhandler mange ulike tema. Tilhørende alle tekstene er det en luketekst å fylle inn. Dessuten er det i tilknytning til artiklene utarbeidet studietekniske oppgaver, mens særskilt til B-tekstene er det en hovedvekt av lesetekniske oppgaver. I lærerveiledningen er heftenes og metodens formål beskrevet som å bedre leseflyten, samtidig som leseforståelse og studietekniske ferdigheter vektlegges.

4.2.2. Analyse av elevtekster og lærerveiledning

Avkoding:

De eneste innholdskomponentene som er relatert til avkoding er noen få elevoppgaver i artikkelhefter, under B-tekstene, der eleven blir bedt om å dele opp ord, skrive ord riktig der vokaler er tatt bort, samt sette sammen stavelser til ord.

Leseflyt:

Hovedmålet både ved historieheftene og artikkelheftene er forbedring av elevenes leseflyt ved å benytte repetert lesing som metode. Det er ingen instruksjoner angående leseflyt i elevoppgavene. Derimot finnes det instruksjon i veilederne som lærerne kan støtte seg til i undervisningen. I veilederne fokuseres det på en primær fremgangsmåte, men de inneholder også råd om andre måter å repetere teksten på. I veilederne presenteres grunnmetoden av repetert lesing. I korte trekk skal teksten leses i et rolig tempo for eleven, parlesing en til tre ganger sammen med eleven og eleven leser til slutt teksten på egen hånd. Om eleven leser feil eller bruker lang tid, så leser læreren ordet.

I tillegg foreslår veilederen alternative måter å praktisere repetert lesing på, slik at det kan tilpasses undervisningssituasjonen og elevenes behov. For eksempel ved at læreren tar tiden og elevene leser stille og merker av hvor langt de har kommet i teksten. Så modellerer læreren, og elevene øver, før de testes på tid igjen og resultatet vurderes. Om elevene leser for raskt, for unøyaktig eller med manglende forståelse, oppfordres det til at eleven leser høyt for læreren,

slik at han kan markere hvor langt eleven kommer og antall feillesninger. Ved repetert lesning i dette lærematerialet kan elevens nøyaktighet, automatikk og prosodi kun observeres og evalueres i de tilfellene eleven leser høyt for læreren, eventuelt for en medelev han føler seg trygg på.

Når det gjelder antall anbefalte repeteringer for å bedre flyten, er det ingen instruksjoner om dette i elevoppgavene. Derimot fremkommer det i veilederne gjennom beskrivelsen av grunnmetoden at parlesing skal skje en til tre ganger, i tillegg til at eleven leser en gang på egen hånd.

Vokabular:

I elevoppgavene er det noen innholdskomponenter som er relatert til vokabular. Etter hver hovedtekst følger en lukeoppgave, der 9-12 utvalgte ord fra teksten skal plasseres på rett plass (i tomme luker) i tekstutdraget under. Når man ser nærmere på ordutvalget, kan man se at det er ord og begreper av typen BICS, som *spøkelses*, *kropp*, *datamaskiner*, *forskjellige* og *regjerte*. En annen måte å vurdere disse ordene på er å definere dem som hovedsakelig tier-1 ord.

I elevoppgavene er det også en av oppgavene som går ut på at eleven skal finne et av tre ord som ikke passer inn. Det er fire like deloppgaver innen denne oppgaven. De tre ordene kan være *sukke*, *le*, *stønne* eller *grave*, *tøyse*, *tulle*. Det dreier seg om at to av ordene er synonymer, og det tredje skiller seg ut og har en annen mening. At eleven trener på å kjenne til flere ord med samme mening bidrar til å øke kvantiteten av ordforrådet. Ordene hører til i kategorien BICS og de fleste er også tier-1 ord. Med tanke på vokabular er det i veilederne ingen instruksjon for lærer å støtte seg til under gjennomføringen av undervisningen.

Forståelse:

I arbeid med repetert lesing med dette lærematerialet er det lite innhold konsentrert rundt forståelse.

Ved oppgaveløsning møter elevene enkelte oppgaver der de skal stille egne spørsmål, oppsummere handling, lage tankekart, skrive tekst utfra nøkkelord og lage overskrift til tekst. Allikevel er det ingen instruksjon i eventuell fremgangsmåte. I veiledningen til artikkelheftet oppfordres det til samtale rundt emnet i teksten, men det er ikke flere spesifikke komponenter.

Motivasjon og engasjement:

Undervisningsmaterialet fra Arbeid med ord A/S har noen trekk som kan påvirke motivasjon og engasjement i positiv retning. Interesse, dedikasjon og tro på egne ferdigheter kan fremme

motivasjon. Opplegget foreslår å ta tiden på lesingen. Hvis eleven etter trening oppnår at tidsresultatene bedrer seg kan det styrke troen på egne ferdigheter.

At elevene opplever tekstene som interessante, har relevans, eller at de kjenner igjen deler av eget liv igjen i tekstene kan også fremme motivasjon. I historieheftene er alle historiene ganske like, de handler om samme hovedperson som opplever trivielle hverdagssituasjoner. I hvilken grad elevene kan identifisere seg med hovedpersonene er usikkert, de fremstår som ganske upersonlige. Handlingen dreier seg mer om hverdagslige aktiviteter, som mange kan kjenne seg igjen i. Aktivitetene Ted gjennomfører peker i retning av mer stereotypiske «gutteaktiviteter» som fotball, slåsskamp, datamaskiner, møte en elg og om et fiskebein. Pernille opplever tilsvarende «jenteaktiviteter» som brevskrivning, vil bli kunstner, er forelsket, lager middag og er på rideskole. Enkelte tekster er mer kjønnsnøytrale, som strandtur, i dyrehagen og en tekst om en rar do.

I artikkelheftene er det derimot større sprik angående tema. Det indikerer at det skulle være lettere å finne interessante tekster. Som tidligere nevnt er det tema innen naturfag og historie, i tillegg til litteratur, kunst, musikk og diverse interessefelt. Allikevel kan det bemerkes at mange temaer er mest skolefaglige. Når det dreier seg om for eksempel musikk og litteratur så er det «gammel» kunst som ligger langt vekk fra ungdommens hverdag og mulige naturlige interesser.

Autonomi og selvstendighetsstøtte kan også påvirke graden av motivasjon. Elevene kan velge mellom to tekstnivå, men det er ingen instruksjoner om hvordan valget skal tas.

Samarbeid kan, som tidligere nevnt, også virke motiverende og engasjerende. I veiledningene ser man at store deler er individuelt arbeid ved denne metoden, men de kan lese i par og bytte på å være «lærer», ekkolesing kan være et alternativ, eleven kan med partner lese halve teksten hver, eller elever i grupper leser høyt for hverandre.

Ved gjennomføring er det også en viss grad av lærerinvolvering. Lærer involveres hovedsakelig ved å ta tiden på lesing, lese ord som eleven leser feil eller ved å lese teksten høyt for eleven som eksempel. Det er også arbeidsforslag som går ut på at lærer legger inn feil i teksten og leser høyt for eleven, eleven følger med i teksten og blir så spurt om hva feilene gikk ut på.

Intensitet, organisering og eksplisitt undervisning:

I veiledningene ser man at gjennomføringen kan skje i enten i hel klasse, i mindre grupper eller som eneundervisning. Hvis undervisningen skjer i full klasse foreslås det å holde seg til repetert lesing av hovedteksten. De videre arbeidsoppgavene er anbefalt til elever i mindre grupper, typisk elever som trenger ekstra hjelp.

Repetert lesing 4 og *Oppgavemiks Artikler Heftene 1-6* inneholder i utgangspunktet kun en hovedkomponent: å forbedre elevens leseflyt. Det finnes også elementer med spor av kategoriene vokabular og forståelse. I tillegg har opplegget enkelte motiverende elementer slik som mulig lærerinvolvering og samarbeid ved parlesing.

Det er få føringer angående intensiteten av gjennomføringen av metoden. Hovedanbefalingen er å lese hver tekst tre-fire ganger. Om man ser på intensitet i forhold til heftenes innhold, ser man at hvert oppslag har identiske rammer når det gjelder lesing av hovedtekst og luketekst. Videre arbeidsoppgaver i historieheftet er like for hvert oppslag, mens det i artikkelheftene er noe større variasjon. Allikevel går mange av oppgavene igjen flere ganger, kun basert på ulik hovedtekst. For øvrig er det få elementer av eksplisitt undervisning.

4.3. Analyse av «Lesekurs B» fra Lesevinduet/Malimo

Lesekurs B fra Lesevinduet er nå en del av Malimos produktsamling (Malimo, u. å.). Malimo er et digitalt nettsted, driftet av en adjunkt, og inneholder en base bestående av pedagogiske ressurser og materiell. Deler av produktsamlingen er gratis ressurser, mens andre deler må betales for om man ønsker tilgang til materialet. Innen produktsamlingen finnes det to intensive lesekurs, Lesekurs A og B. I tillegg er det lesekurs beregnet til bruk i klasserom. Dessuten er det tilbud en lærerveiledning, felles både for lesekurs A og B. Kurset kan kjøpes på nett og sammen med lærerveiledningen lastes ned digitalt og skrives ut i fysisk form. I denne studien analyseres *Lesekurs B* og tilhørende lærerveiledning. Det tas hovedsakelig utgangspunkt i leksjon 1 og 21,

4.3.1. Beskrivelse av lesekurs og formål

Selve tittelen *Lesekurs B* skaper en forventning om at elevene skal bedre leseferdighetene sine. *Lesekurs B* er beregnet på elever i 5.-7. trinn som har leseutfordringer innen avkoding og rettskriving. Innholdet er i hovedsak sentrert rundt avkoding. Lesekurset bygger på Jørgen Frost og Vigdis Refsahls forskning om Helhet-del-helhetsprinsippet. Dette prinsippet tydeliggjøres i leksjonenes struktur ved at det i A-fasen leses en hel tekst, for å så i B-fasen å arbeide med tekstens deler i form av differensierte oppgaver, og hvor man til slutt i C-fasen

vender tilbake til teksten som helhet. Kurset er på nåværende tidspunkt en samling i vekst, og det skal bestå av tre deler.

Del 1 er komplett og består av 20 leksjoner, hvorav den første er konsentrert rundt *vokalene*, leksjon 2-16 omhandler *enkeltlyder som første lyd*, mens leksjon 17-20 dreier seg om *diftonger*. Del 2 er stadig voksende, og på nåværende tidspunkt består den av leksjonene 21-40, hvor det settes søkelys på ord som begynner med *sammensatte grafemer*. Samtlige leksjoner består av en lesetekst med 24 tilhørende arbeidsoppgaver. Som supplement finnes lydbok av tekstene, hentediktater og rimlotto.

4.3.2. Analyse av leksjoner og lærerveiledning

Avkoding:

Kursets hovedintensjon er å bedre elevens avkoding, og dette arbeides det med gjennomgående i hver leksjon. I forkant av hver leksjon, eller eventuelt ved ukestart, pekes det i lærerveiledningen på at lærer bør repetere språkets vokaler og diftonger, da de regnes som grunnleggende for elevarbeidet. Det gis konkrete råd om å spørre elevene om de husker vokalene, eller om de vet hva diftonger er, om de kan klappe stavelser og om de vet sammenhengen mellom stavelse og vokal. Videre kan lærer spørre om de er klar over at en diftong teller som en stavelse/vokal ved klapping. Det oppfordres til å anvende elevens navn, om det inneholder vokaler eller diftonger. Dette kan ses på som instruksjoner relatert til fonologisk strategi, i tillegg til morfologisk bevissthetsbygging.

I A-fasen av leksjonene får elevene tekstlesing i oppgave, sammen med lærer eller lesekompis. I elevteksten er det ikke instruksjoner i avkodingsstrategier, da må man søke støtte i lærerveiledningen. Der vektlegges det at eleven skal lese med stadig støtte, eller mediering fra lærer, slik at blant annet lesestrategiene bedres. I lærerveiledningen legges det frem et eksempel på hvordan slik mediering kan skje: når elevens lesing stopper opp skal lærer fortelle eleven at hun kan lydere seg gjennom de vanskelige ordene. Når læreren henter om bruk av en slik fonologisk avkodingsstrategi (syntese), er hensikten å overføre strategibruken til eleven ved at eleven etter stadig mediering tar strategien automatisk i bruk på eget initiativ i møte med vanskelige ord. Det påpekes også at det er viktig å korrigere elevens feil underveis. Det vises også til at om eleven har skrevet et ord som egentlig inneholder dobbel konsonant med kun en enkel konsonant, så skal man konkret stille eleven spørsmål om ordet har en eller dobbel konsonant. Man kan da si «lang eller kort vokal før, «spretter» fonemet/lyden i ordet?» Dette er også eksempler på eksplisitt undervisning

I B-fasen skal eleven jobbe med deler av teksten fra A-fasen gjennom en rekke ulike avkodingsrelaterte oppgaver. Overskriften er «Lære om ord og setninger». B-fasen innledes alltid med et kortere utdrag tatt fra teksten i A-fasen. I et par av oppgavene blir eleven bedt om å skrive alfabetets vokaler og de mest brukte diftongene. I en annen oppgave fokuseres det på fonologisk strategi via fonemisk bevissthet/fonem-grafem kunnskap ved at eleven skal legge merke til, sette ring rundt og telle alle ord som har første lyd representert av for eksempel en vokal eller *bl*-. I lærerveiledningen støttes denne oppgaven ved instruksjon av presisering av at selve lyden skal identifiseres, det vil si at *j*-lyden kan representeres av andre grafemsammensetninger enn kun *j*-, for eksempel *hj*- eller *gj*-. Dette er for øvrig et eksempel på eksplisitt undervisning. Utvikling av fonologisk strategi kan eleven også trene seg på i en oppgave der hun skal sette inn manglende bokstaver i enkeltord. Det er ingen strategiinstruksjoner i elevoppgaven, men i lærerveiledningen foreslås det at for å finne grafemene/fonemene bør eleven lese det som faktisk står og som støtte fjerne de manglende lydene underveis. Dette bør gjennomføres som høytlesing, da det da er lettere å oppdage hvilket ord det er.

I en av oppgavene arbeides det med avkoding gjennom forsøk på å styrke morfologisk bevissthet ved at eleven bli bedt om å finne ord i teksten med tre eller flere stavelser. I lærerveiledningen illustreres det ved å forklare at læreren kan klappe stavelser enten sammen med eleven, eller at lærer klapper først, og deretter eleven. Slik praksis er et eksempel på eksplisitt undervisning. I en annen oppgave arbeides det også med morfologisk bevissthet ved at eleven skal finne stavelser i en del oppgitte ord fra teksten og sette delestreker mellom stavelsene. I tillegg skal de sette prikk under vokalene. Ved elevoppgaven står det noen opplysninger, som at det er en stavelse per vokal, bortsett fra ved diftonger. I lærerveiledningen støttes oppgaven ved å instruere i at ordene kan ses på i fellesskap og stavelsene klappes, eventuelt kan eleven jobbe selv først og deretter gå gjennom oppgavene sammen. Rimlotto og funn av rimord skal også styrke fonemisk bevissthet, men da ved større uttalte enheter. Det som finnes av tydelige instruksjoner finnes i lærerveiledningen, Der instrueres læreren i å snakke med eleven om at noen rimord kan ha ulike endelser, og at selve uttalen avgjør om ord rimer på hverandre. Man skal være oppmerksom på lydene, og ikke grafemene.

Hentediktat er også en aktivitet i en av oppgavene, hvor elevene blir instruert at de skal hente kortene og skrive ordene riktig. I lærerveiledningen presiseres mer at elevene skal se og huske ordene før de skrives riktig. Her gjennomfører elevene en form for helordlesing (forsøk på ortografisk strategi), alle ordene starter for eksempel på *bl*-. I en annen oppgave skal det øves

på ikke-lydrette (irregulære) ord, og eleven skal ringe rundt lyden som endres når ordet leses høyt. Eleven får et konkret tips om å huske på stumme lyder, det kan være ord som *blod* og *blande*. I lærerveiledningen står ytterligere et par konkrete tips om at *-ng*-lyd også kan merkes, da både *n*-lyden og *g*-lyden endres når de to grafemene kombineres. Dette er også et eksempel på delvis eksplisitt undervisning.

Leseflyt:

I elevversjonen av leksjonen er det ingen komponenter relatert til leseflyt. I veiledningen er det derimot enkelte spor av dette. Under beskrivelsen av A-fasen anbefales det at tekstene skal være innen 80% av elevens mestringsområde, og at læreren gjerne må snakke om lesehastighet i de tilfellene der eleven leser for raskt. Videre instrueres læreren i å først lese teksten høyt for eleven, med innlevelse og dramaturgi. Etterpå skal elevene lese høyt for læreren hver sin gang, og læreren skal korrigere ved feillesinger og ved for rask lesehastighet. Lesing i kor er også en metode det blir oppfordret til.

Under beskrivelsen av C-fasen vises det til at det gjelder oppnå god leseflyt før leksjonen er ved veis ende. Det skal skje gjennom medierende helhetslesing, gjerne med flere repetisjoner. Læreren skal oppfordre eleven til å benytte avkodingsstrategiene de øvde på under B-fasen og automatisere tekstlesingen. Ved avslutning bør 90% av teksten kunne leses med letthet. Det kan også nevnes at det er forslag om leselekser gjennom uken hvor teksten totalt leses tre ganger.

Vokabular:

I lærerveiledningen oppfordres det eksplisitt til at man under A-fasen snakker om hvilke ord som er vanskelige, og at læreren skal plukke ut de ordene som den enkelte elevgruppe opplever som vanskelige og skrive de ned i en ordbank for å øke begrepsbanken.

Under B-fasen møter eleven oppgaver som omhandler sammensatte ord. Ved ett tilfelle skal hun streke under sammensatte ord i et tekstutdrag, og ser man etter i teksten er det ord som *sovepose*, *bladlus*, *telttur* og *bålpanne*. I lærerveiledningen støttes denne oppgaven ved først å instruere eleven i hva sammensatte ord er. Det gis et eksempel på at *bilen* ikke er et sammensatt ord, selv om elever mulig vil dele ordet opp i *bil-en*, og dermed forveksle et ords ending med hva et sammensatt ord faktisk er. Videre får de i oppgave å finne ord i ordene *blomsterbed* og *ørretfiske*. I lærerveiledningen påpekes det at de i tillegg skal grunngi hvorfor disse er sammensatte ord.

I andre oppgaver trekkes enkelte ord frem, hvor eleven skal se på betydning av og finne forskjellen på ordene *bli – blid* og *vinden – vinen*. I lærerveiledningen kan læreren formidle støtte ved å påpeke at tillegg av et fonem kan forandre et ords mening. Oppgaven kan også utvides ved å finne synonymer til ordene.

Ordene og begrepene som er trukket frem kan bidra til å øke elevens ordforråd. Det er gjennom kurset et hovedfokus på sammensatte ord, som er et særtrekk ved det norske språket. Ordene kan videre defineres som innen rammen av hverdagsspråk, det vil si BICS. De sammensatte ordene kan også defineres som tier-1 ord, eksempler er *teltduk* og *tyttebær*.

Forståelse:

Det er et mål at forståelsen for teksten skal ha økt når eleven nærmer seg slutten av C-fasen. Det er minimalt med komponenter relatert til forståelse i elevversjonen av leksjonen. Det er kun en oppgave i hver leksjon der elevene skal forklare hva teksten handlet om. Det kan ses på som en oppgave i å oppsummere og legge merke til hovedinnholdet, men det blir ikke forklart hvorfor det er viktig.

For å kunne overvåke egen lesing, det vil si bruke en metakognitiv forståelsesstrategi, anbefales det i lærerveiledningen at læreren loggfører elevens leseutvikling fra A- til C-fasen, og hvor det til slutt samtales med eleven slik at hun kan utvikle et mer bevisst og overvåkende forhold til sin egen lesing.

For å øke elevens forståelse foreslås det i lærerveiledningen å hjelpe eleven til å ta i bruk konteksten, det vil si illustrasjonene rundt teksten, for bedre å forstå meningen i teksten. Læreren skal da snakke om bildene med eleven, og i) be de beskrive det de ser på bildet, ii) spørre om bildet stemmer med teksten eller ikke, iii) er det avvik i bildet i forhold til teksten, iv) forteller bildet kanskje mer enn teksten eller v) stemmer innholdet i bildet overens med slik de forstår teksten. Dette har elementer av eksplisitt undervisning ved seg, selv om det ikke er noen form for demonstrasjon av læreren.

For å stimulere elevens forståelse er det i hver historie lagt inn en logisk brist, det vil si et brudd eller en motsigelse i handlingen, som bryter med den totale tekstforståelsen. Læreren anbefales å ikke si noe om logisk brist under første gangs lesing, men etter hvert spørre om elevene har lagt merke til noe uvanlig. Hensikten er at elevene etter hvert vil bli skjerpet og under hver ny tekst lete etter den logiske bristen, og dermed øke forståelsen.

Motivasjon og engasjement:

Lesekurset inneholder enkelte motiverende elementer. I lærerveiledningen presiseres det at det vektlegges motivasjon, og at det blant annet er viktig med tekster som har et innhold elevene liker. Videre står det at man under helhetslesing som metode tar utgangspunkt i en helhetlig tekst med betydning for elevene i form av interesser og faglige behov. I dette intensive lesekurset har produsenten valgt at alle tekstene er skjønnlitterære fortellinger. Enkelte av fortellingene handler blant annet om hverdagsaktiviteter elever på mellomtrinnet kan kjenne seg igjen i, som telttur og bursdag for personer på samme alder som elevene, mens i andre tekster er det mer preg av eventyr/fiksjon, som blånisser og Kong Skrue på Skraphaugen. Selv om det er sammenhengende tekster er det tydelig at tekstene er skapt for å fremme avkodning mer enn motivasjon.

Lesemål fremkommer kun ved at eleven skal kunne arbeide seg gjennom oppgavene i B- og C-fasene.

Det er flere steder stor grad av lærerinvolvering under kurset. Dette kommer frem i lærerveiledningen hvor læreren instrueres i å ha en medierende tilnærming til formidling av kursinnholdet. Læreren skal sitte rundt samme bord som elevene, løse oppgavene ved siden av elevene, modellere ved først å lese teksten høyt, korrigere elevene ved feil underveis, loggføre elevenes arbeid, samtale om, forklare og lede elevene gjennom innholdet i oppgavene.

Tilbakemelding gis kontinuerlig og underveis ved å korrigere feil. I tillegg skal læreren gi elevene en tilbakemelding i forbindelse med loggføringen etter avsluttet C-fase, ved å rose elevens progresjon. Rosen skal gi økt selvtillit og øke lysten til å fortsette med en ny leksjon den påfølgende uken.

Strategiundervisningen er konsentrert rundt avkodingsstrategier.

Det er flere muligheter til samarbeid underveis i lesekurset. Dette er for eksempel ved at eleven har en lesekompis hun leser for, eller at elevene forteller hverandre hva de husker at teksten handlet om. Korlesing og klapping av stavelser i fellesskap er også former for samarbeid. I tillegg står det flere steder i lærerveiledningen at elevene ofte skal samtale i forkant av en oppgave, eller at de sjekker resultat med hverandre etter først å ha forsøkt seg individuelt på en oppgave. I tillegg skal de hjelpe hverandre om noen står fast, eller flere strever med samme oppgave.

Intensitet, organisering og eksplisitt undervisning:

I lærerveiledningen anbefales det at lesekurset har inntil fire deltakere, og de bør ha leseutfordringer av noenlunde lik art. Kurset bør gå over 6-8 uker, bestående av minst 6-10 timer hver uke, fordelt over fire skoledager. Det bør organiseres i et eget fast rom, hvor alle sitter rundt samme bord og arbeider.

Innholdsmessig sett har lesekurset en primær innholdskomponent: avkoding. Innen denne innholdskomponenten møter eleven om lag 20 ulike oppgaver med litt forskjellig vinkling. Det er noen få elementer av leseflyt og vokabular, og minst fokus på forståelse. Det er også noen motiverende komponenter, mest synlig er lærerinvolvering, samarbeid og tilbakemelding.

Som påpekt i de foregående avsnittene er det enkelte ganger eksplisitt undervisning, eller eventuelt delvis eksplisitt undervisning.

4.4. Analyse av «Relemo» fra Conexus AS

Relemo, fra Conexus, er et digitalt lesetreningsprogram. Målgruppen er alle, elever på mellomtrinnet inkludert, som arbeider mot å oppnå automatisert avkoding og leseflyt. Elevarbeidet foregår via *Relemos* digitale plattform, og i tillegg finnes lærerveiledning og dataverktøyet Conexus Engage, hvor læreren kan følge elevens aktivitet. Det er også mulig å benytte utskrift/papirversjon av innholdselementene. I denne studien analyseres elevenes digitale lesetreningsverktøy og tilhørende lærerveiledning.

4.4.1. Beskrivelse av program og formål

Det digitale lesetreningsprogrammet *Relemos* formål er oppnåelse av automatisert avkoding og leseflyt, og er basert på metoden repetert lesning. Programmet er ikke anvendelig i den aller første fasen av leseutviklingen, men kan brukes fra elevene begynner å automatisere grafemfonem forbindelsene.

På elevenes digitale plattform består programmet av en testdel, hvor det fastslås hvilket nivå som er elevens mestringsnivå og dermed der hun skal arbeide. I tillegg er det en øvelsesdel. Eleven kan testes og deretter øve innen de tre komponentene bokstaver, ord eller sammenhengende tekst, og det kan velges å lese enten med små eller store bokstaver. Under testingen benyttes de 24 mest høyfrekvente bokstavene, de 300 mest høyfrekvente ordene og en skjønnlitterær tekst. Elevene testes i ett minutt i hver kategori, og lærer definerer mestringsnivå via registreringsskjema og en veiledende tabell.

Øvelsesdelen er også bygget opp med de samme tre elementene, bokstaver, ord og sammenhengende tekst. De samme 24 bokstavene er delt opp i seks treningslister. Ordene er satt opp i seks nivå, med stigende grad av kompleksitet som bygger på normal leseutvikling. Hvert nivå består av seks lister med totalt 200 ord. Tekstene er delt inn i fem differensierte nivå, hvor hvert nivå har forskjellig innhold og en økende kompleksitet. Prinsippet for treningen er at det velges inntil seks repetisjoner, og hver gang leser elevene i ett minutt. Så kommer det frem en digital fargeblyant som brukes til å markere hvor langt i teksten eleven rakk å lese. Etter at alle repetisjonene er gjennomlest dukker det opp et linjediagram som illustrerer sammenhengen mellom elevens resultat, i form av lesehastighet, i de forskjellige repetisjonsrundene.

Lærerveiledningen består av tre deler. *Bruk av Relemo* inneholder informasjon av pedagogisk anvendelse og praktiske eksempler, *teoridel* omhandler det faglig teoretiske bakteppet for programmet og *registreringsskjema* består av diverse utskriftsmaler som kan benyttes sammen med programmet.

4.4.2. Analyse av program og lærerveiledning

Avkoding:

I elevdelen av programmet er det ingen innholdskomponenter relatert til avkoding. I lærerveiledningen, i teoridelen, finnes noen spor av elementer læreren kan støtte seg til underveis. Siden programmet i utgangspunktet fremmer ortografisk avkoding, og eleven testes frem til et visst mestringsnivå å arbeide på, skal hun være i stand til å avkode de fleste ordene hun møter. Ved utfordringer, eller feillesninger, vises det til måter lærer kan støtte elevens fonologiske avkoding på. Minst effektivt er kun å påpeke lesefeilen. For å ikke miste sammenhengen i teksten, kan lærer si det riktige ordet. Det henvises også til metoder som er av en delvis eksplisitt art. Et bedre alternativ for å fremme fonologisk avkoding, er å lydere ordet sammen med eleven, dele ordet inn i stavelser eller se på ordets morfologiske oppbygging. Eventuelt kan lærer drive modellæring, der lærer demonstrerer og snakker høyt underveis i lesingen. Lærer kan for eksempel lydere høyt og trekke lydene sammen. Eventuelt kan han påpeke ordets stavemønster og si dette høyt mens eleven lytter.

Leseflyt:

Programmets hovedintensjon er å fremme elevens leseflyt. I elevdelen av det digitale programmet er det enkelte elementer relatert til leseflyt. Når eleven trykker på startknappen, skal hun lese i ett minutt og deretter markere i teksten hvor langt hun rakk å lese. Hun skal også

stille inn programmet på valgte antall repetisjoner. Valgmulighetene er fra 1-6 repetisjoner. I lærerveiledningen, i teoridelen, er et avsnitt om antall repetisjoner, som kan fungere som lærerstøtte. Der fremkommer det at fire repetisjoner er gunstig, men at inntil 10 repetisjoner også er en mulighet.

Ved bruk av papirversjonen av *Relemo* er instruksjonene noe annerledes. Det vises til at elevene skal lese i par ved lesing av bokstaver og ord. De skal lese høyt for hverandre, og passe på hverandre og si stopp ved feillesinger, slik at ordene blir riktig lest. Ved parlesing anbefales fire repetisjoner ved lesing av bokstaver og ord. Det instrueres om at tekstlesing gjennomføres individuelt, lesetiden er ett minutt, og det skal gjennomføres 10 repetisjoner. Når eleven leser individuelt, skal hun lese i sitt eget tempo. Det tipses også om at for å styrke effekten av repetert lesing bør man straks etter å ha lest enkeltord, lese tekst som inneholder de samme ordene.

Vokabular:

Det er ingen instruksjoner relatert til vokabular. Men man ser at ordene i treningslistene består av høyfrekvente ord, både lydrette, ikke-lydrette og ord med sammensatte grafemer. Slik sett er det tier-1-, og noen tier-2-ord. Alle de sammenhengende teksten er satt sammen av høyfrekvente ord, kjente ord fra elevenes dagligtale, og kan dermed defineres å være av typen BICS.

Det er ellers ingen spesifikke ord som trekkes konkret frem, men det vises til i lærerveiledningen å fokusere på de ordene som eleven eventuelt leser feil. Dermed er søkelyset på hvorvidt eleven leser ordet korrekt, men ikke på om eleven har forstått ordet.

Forståelse:

Det er samlet sett ikke så mye fokus på forståelse i programmet. I lærerveiledningen finnes likevel enkelte arbeidsforslag, i tillegg til hovedbruken av programmet. Det foreslås fokus på bakgrunnskunnskaper i forkant av lesingen. Videre kan elevene forsøke å predikere handlingen videre etter første eller andre gangs lesing. Gjenfortelling er også en mulig arbeidsmåte. Eventuelt kan eleven skrive videre på historien eller lage en ny slutt. Disse elementene legges kun frem som forslag, det er ingen instruksjoner om fremgangsmåter eller detaljer.

Motivasjon og engasjement:

Programmet inneholder enkelte motiverende elementer. Tekster med virkelighetsforankring, enten i form av interesse eller nytteverdi, kan lede til motivasjon. Under omtalen om de sammenhengende tekstene i lærerveiledningen vises det til at tekstene er bygget opp bestående

av kjente ord fra elevenes dagligtale. Innholdet i tekstene endrer seg gjennom de fem nivåene av tekster. I lærerveiledningen pekes det på at det på de tre mest avanserte nivåene gradvis vektlegges et skjønnlitterært, spennende og engasjerende innhold (i kombinasjon med systematisk lesetrening). Dessuten påpekes det at ved introduksjon av programmet så skal elevene få informasjon om at de skal lese bokstaver, ord og tekster flere ganger, slik at de skal kunne kjenne at lesingen går lettere. På den måten kan de se nytteverdien av lesehandlingen.

Det vises til enkelte situasjoner der elevene får mulighet til å samarbeide. For eksempel foreslås det i lærerveiledningen korlesing, og også benyttelse av rollene lesevenn og lyttevenn, der de bytter på å lese høyt for hverandre og agere på hverandres eventuelle feillesinger.

Lærerinvolvering inntreffer ved instruksjon om prosedyrene rundt gjennomføringen av lesingen av bokstaver, ord og tekst.

Strategiundervisningen er sentrert rundt avkodingsstrategier.

Mestring av aktiviteten kan være en konsekvens av at det automatisk etter alle repetisjonene fremkommer et linjediagram, en digital tilbakemelding, som viser fremgangen i lesehastighet mellom de ulike repetisjonsrundene. Ved bedring av lesehastighet kan eleven oppleve tro på egne ferdigheter, og dermed virke motiverende på lesingen.

Intensitet, organisering og eksplisitt undervisning:

I lærerveiledningen anbefales det forskjellige måter å organisere bruken av *Relemo*. Ved klasseundervisning arbeider elevene individuelt, gjerne under en intensiv periode på seks uker, hvor eleven leser en ny tekst hver dag. Gruppeundervisning er også en mulighet, som egner seg for elever med større behov for veiledning. Anbefalte arbeidsmåter kan da være korlesing eller parlesing. Eneundervisning, ledet av en voksen, kan være et alternativ hvis eleven leser unøyaktig og har behov for å lese høyt, eller om eleven har vansker med å komme i gang med lesingen på egenhånd. Det er svært få komponenter relatert til eksplisitt undervisning.

Programmet har hovedsakelig en innholdskomponent: leseflyt. Dernest er det innholdskomponenter relatert til avkoding, samt noen få elementer relatert til motivasjon. Det er tydelig minst vektlegging av vokabular og forståelse.

5. Drøfting

Studiens hensikt var å søke svar på i hvilken grad lesekurs som brukes på mellomtrinnet i norsk skole er i overensstemmelse med hva teori og forskning sier at elever med leseutfordringer trenger. Av særlig betydning var det å studere hvilke innholdskomponenter de ulike lesekursene består av, i tillegg til å vurdere de organisatoriske forholdene rundt kursene, da spesielt sett i lys av intensitet og eksplisitt undervisning.

I dette kapittelet av studien drøftes de mest sentrale funnene og perspektivene fra analysen av lesekursene. Først sammenlignes og vurderes hvilke faglige leserelaterte områder de enkelte lesekursene konsentrerer seg rundt, og hvilket kurs som samlet sett i størst grad kan bidra til økt leseforståelse og bedre leseferdigheter. Deretter ses det på følger for elevgruppene som av differensierte årsaker opplever leseutfordringer. Med bakgrunn i hva teori og forskning sier elever med leseutfordringer på mellomtrinnet har behov for, påpekes det hvilke områder som er fraværende i de analyserte lesekursene. Mot slutten av drøftingen diskuteres det hva de forskjellige lesekursene implisitt kan gi muligheter til, dersom læreren innehar ytterligere kunnskap utover hva lesekursene med lærerveiledninger uttrykker.

5.1. Lesekursenes lesefaglige områder

Tekstanalysen av lesekursene viser at de enkelte kursene alle søker å bedre elevenes leseferdigheter, men at de har ulike innfallsvinkler og områder de har valgt å konsentrere seg om. I utgangspunktet støtter alle kursenes hensikt opp om Kunnskapsløftets (2020) vektlegging av utvikling av lesing som grunnleggende ferdighet. Studien min viser at de gjør det på ulike måter og i ulik grad. Kursene i seg selv gir dog heller aldri inntrykk av at de har som formål å dekke utvikling av alle sider av lesing som grunnleggende ferdighet. Tvert imot har alle kursene hvert sitt hovedformål. *Leseforståelse 5* hevder å ville fremme leseforståelse, *Relemo* og *Repetert lesing 4 og 5/Oppgavemiks 1-6* leseflyt, og *Lesekurs B* søker å bedre elevenes avkodningsferdigheter. Sett i forhold til «Active View of Reading» kan man observere at *Leseforståelse 5* har sitt primære fokus på språkforståelse, med enkelte innslag av brobyggende prosesser via sin orientering rundt vokabular. *Relemo* og *Repetert lesing* konsentrerer innholdet rundt brobyggende prosesser, mens *Lesekurs B* sitt hovedområde er innen ordlesing. I tillegg har kursene enkelte sekundære hensikter, som i mindre grad fremkommer i kursene.

Likevel, det er disse formene for lesemateriell som lærere oppgir at de anvender for å imøtekomme behov hos elever med leseutfordringer på mellomtrinnet. Selv om alle lesekursene er tiltenkt den samme målgruppen, har de forskjellige søkelys på alle de lesefaglige

områdene denne elevgruppen trenger å bli undervist i og trene seg på. Ifølge Roberts et al. (2008, s.63-64) spenner behovene deres fra utvikling av leseflyt, vokabular, forståelse og motivasjon. Når det gjelder avkoding, er det helst undervisning i ordstudier de har behov for, med mindre de har svært svake avkodingsferdigheter. I tillegg spiller de organisatoriske forholdene, grad av intensitet og eksplisitt undervisning en rolle.

Avkoding:

Studien min avdekker at det er store forskjeller angående avkodingskomponenter i lesekursene. *Leseforståelse 5* har ingen innholds-komponenter relatert til avkoding. *Relemo* går i liten grad inn på avkoding ved at tekstene baserer seg på at elevene i stor grad behersker helordlesing, og ved feillesinger oppfordres lærer til å støtte elevens ordlesing gjennom å modellere ulike ordlesingsstrategier som å lydere, dele ord inn i stavelser eller studere ordenes morfologiske oppbygging. Da kan han snakke høyt underveis for eksempelvis å vise hvordan han lyderer eller ser stavemønstre. *Repetert lesing* går i meget begrenset omfang inn på avkoding, kun i noen få elevoppgaver blir eleven bedt om å dele opp ord, sette sammen stavelser til ord eller skrive ord korrekt. *Lesekurs B* har derimot et helt tydelig fokus på avkoding, fra begynnelse til slutt. Avkodingsområdene instruksjonen og oppgavene sentrerer seg rundt er utvikling av fonologisk strategi, morfologisk bevissthetsbygging, fonemisk bevissthet, fonem-grafem kunnskap og helordlesing.

Man er fristet til å undre seg litt over om det kan være slik at kun enkelte av elementene kursene består av innen avkoding er gunstig for eldre elever. Forskning viser til at denne elevgruppen trenger instruksjon i avanserte ordstudier, siden de ofte behersker de mest grunnleggende avkodingsstrategiene ved å lese ord med kun en stavelse (Roberts et al., 2008, s. 64). Det er positivt for *Relemos* brukere at det skal studeres stavelser og morfologisk oppbygging, samt å trene sammen med eleven på å styrke den fonologiske reservestrategien i møte med ukjente eller komplekse ord. Tilsvarende er det med *Repetert lesings* fokus på stavelser. Ulempen, sett i forhold til avkoding, med *Relemos* og *Repetert lesings* produkter, er at det i begge tilfeller er et svært lite omfang av utvikling av elevenes avkodingsferdigheter.

Derimot har *Lesekurs B* et langt større fokus på avkoding. Likevel kan man spørre seg om alle de elementene er i elevgruppens favør. Forskning viser at utvikling av fonemisk bevissthet og grafemkunnskap (det alfabetiske prinsipp) er elementer som helst yngre elever trenger (Roberts et al., 2008, s. 64). Tekstanalysen viser at mange av oppgavene inneholder elementer som skal styrke nettopp fonemisk bevissthet. Forskning viser til at det kun er aktuelt for eldre elever med

særskilt store lesevansker eller der tidligere undervisning har vært mangelfull (Roberts et al., 2008, s. 64). Dermed vil muligens ikke alt det avkodingsrelaterte innholdet i kurset treffe alle de eldre elevene med avkodingsvansker like presist.

Oppgavene rommer også øving på helordlesing, men ifølge forskning har det i seg selv liten effekt på leseforståelsen. Basert på analysen, er de gunstigste elementene i *Lesekurs B* de som styrker morfologisk bevissthet, med vekt på ords stavelser og byggesteiner, siden det har en moderat effekt på leseforståelse (Edmonds et al. 2009, s. 291-292). I tillegg vektlegges en videre utvikling av fonologisk strategi. Den kan da eventuelt fungere som en reservestrategi. Det er også positivt at eleven får mange muligheter til å lese og trene seg på de samme ordene. I lesekurset gjentas stavelser og ord. På den måten økes muligheten for automatisk lesing.

Samlet sett viser Lesekurs B til klart flest elementer som kan styrke elevens avkodingsferdigheter, selv om ikke alle innholdskomponentene er like nyttige for samtlige av elevene som strever med avkodning på mellomtrinnet. Muligens passer deler av kurset best for de med aller svakest avkodingsferdigheter.

Leseflyt:

Tiltak som rommer elementer av øving på å lese flytende kan være nyttig for elever i alle aldre som strever med leseprosesser (Roberts et al., 2008, s. 64). Grunnet det norske språks mer regulære ortografi, kan det hos norske elever særlig være lav lesehastighet som er kilden til leseutfordringer.

Tekstanalysen viser at det er to av lesekursene som konsentrerer seg hovedsakelig rundt leseflyt. *Relemo* og *Repetert lesing* benytter begge den forskningsanbefalte metoden repetert lesing under lesingen, om enn på litt ulikt vis (Stevens et al, 2017, s. 576). Metodens generelle grunnprinsipper benyttes av begge, mens der tekstene i *Repetert lesing* er i papirformat, er *Relemo* først og fremst digitalt, selv om også en papirutgave kan oppdrives. Opplegget i *Relemo* er i stor grad basert på tidtaking av elevens lesing. Å ta tiden på lesingen er også en mulighet innen *Repetert lesing*, men der er det først og fremst fokus på antall repetisjoner, modellering av lærer, å lese sammen med eleven og større muligheter til å observere elevens nøyaktighet og prosodi. I *Relemo* er parlesing kun en mulighet ved bruk av papirversjonen.

I begge kursene er repetert stillelesing et element, selv om det tar mest plass i *Relemo*. Stillelesing gir på den ene siden eleven mulighet til å kun konsentrere seg om seg selv og øve gjentatte ganger i sitt eget tempo uten forstyrrelser. På den andre siden er det da ikke muligheter

for observasjoner av og tilbakemeldinger i forhold til nøyaktighet og prosodi. Når eleven leser stille uttrykkes heller ikke teksten høyt, og prosodi kan bli et neglisjert område fra elevens side. Det samme kan gjelde nøyaktighet, enten ved at eleven slurver og skynder seg for å lese lengst mulig, eller at hun tror hun leser korrekt og ikke oppdager sine egne feil. Det er velkjent at elever med leseutfordringer ikke alltid er i stand til å overvåke sin egen lesing i nødvendig grad.

Lesekurs B har et innhold av sekundær art i forhold til leseflyt. Det finnes kun spor av modellering og observasjoner av lesehastighet, i tillegg til at eleven møter deler av teksten flere ganger gjennom oppgavene.

Med bakgrunn i leseforskning kan man undre seg over om det virkelig er effektivt å tilby eldre elever tiltak innen leseflyt. Undringen støttes opp av et paradoks. På den ene siden viser forskning at selv om god leseflyt og automatisert ordavkodning frigjør kognitive ressurser som kan benyttes i andre deler av leseprosessen, så fører ikke trening på leseflyt til direkte bedring av leseforståelsen og har kun liten effekt på nøyaktighet og lesehastighet (Roberts et al., 2008, s. 65). I den sammenheng kan man også fundere over om det kan handle om selve måten man instruerer elevene i leseflyt på. Når man så skal vurdere å sette i gang les kurs innen leseflyt for eldre elever, bør man også ha i tankene at sammenhengen mellom leseflyt og tekstforståelse er avtagende dess eldre elevene er og jo mer komplekse tekstene er. På mellomtrinnet opplever mange elever å befinne seg ved et vannskille, da tekstene i lærebøkene brått blir mer kompliserte, både med tanke på innhold og sjangerbredde. (Roberts et al., 2008, Edmonds et al., 2009).

Forskning sier at repetert lesing for eldre elever er nyttigst om det inngår begrepsundervisning i opplegget (Stevens, et al., 2017, s. 576, Roberts, et al., 2008, s. 65). Ifølge analysen er det ingen eller lite slik undervisning i les kursene som omhandler leseflyt. I *Repetert lesing* er det enkelte spor, men begrepene blir enten ikke grundig behandlet, eller så er det ord og begreper som ikke eksisterer i hovedteksten. Følgelig forsvinner effekten eleven kunne ha hatt av å kunne møte de samme begrepene i ulike sammenhenger innen samme les kurs.

Analysen viser at i samtlige kurs som har innholdskomponenter relatert til leseflyt, ser man også at det kun er en tekst per oppslag/leksjon. Følgelig medfører det for elevene at de i praksis møter ordene og begrepene kun i en kontekst, selv om de repeterer teksten flere ganger. Forskning viser til at for eldre elever er det mulig at det kan være vel så effektivt om måten

repetert lesing praktiseres på kan være gjennom å møte de samme, etter hvert kjente, ordene i tekster med ulikt meningsinnhold og forskjellige sjangere (Roberts, et al., 2008, s. 65).

Samlet sett kommer det frem at *Relemo* og *Repetert lesing* har et klart innhold hva gjelder leseflyt. Leseflyt er en sentral komponent i de brobyggende prosesser under tekstlesing. Ved å eventuelt igangsette lesekurs med siktemål å bedre leseflyten, kan det være gunstig å vurdere nøyaktig hvor svak elevens avkoding og flyt er, om hun har såpass svake ferdigheter at mesteparten av de kognitive ressursene går med til avkoding, slik at andre deler av leseprosessen blir skadelidende. Hvis man så setter i gang og øver leseflyt, bør kurset i tillegg muligens inneholde mange ulike kontekster eleven møter de samme ordene og begrepene i, og dessuten inneholde innslag av instruksjon i forståelse og vokabular.

Vokabular:

Ifølge analysen har ingen av lesekursene store deler av sitt innhold sentrert rundt vokabular utvikling. Årsaken til det kan man bare undre seg over, i og med at vokabular er en sentral del av den brobyggende prosessen mellom ordlesing og språk, ifølge «Active View of reading». Noe av forklaringen kan man spekulere i om ligger i at vokabularutvikling ikke er noen av kursenes hovedintensjon.

Derimot trekker forskning frem spesielt at det er viktig at eldre elever med leseutfordringer får lese mye og forholde seg til et vidt spekter av tekster. Dessuten fremhever også forskning at kvaliteten på ordforrådet er av viktighet for leseutviklingen. (Bjerkkan et al., 2013, s. 130, Roberts et al., 2008, s. 65-66). Det støttes også av Ganske (2012, s. 203-204), som påpeker at det er flere dimensjoner av forståelsen av et ord. De er å kjenne definisjonen av ordet, vite når å anvende det, kjenne til ulike meninger av ordet, vite når man ikke skal bruke ordet og å inkorporere ordet både i tanker og diskusjoner. Derimot fremkommer det i analysen at lesekursene, på sin side, at de ikke går spesielt verken i dybden eller i bredden på de få ordene eller begrepene de eksplisitt trekker frem.

I *Leseforståelse 5* er det riktignok enkelte bestemte ord fra teksten som det foreslås å snakke om, men uten videre instruksjon. Selve tekstene er svært varierte, sett i lys av tematisk innhold og sjanger, så i utgangspunktet burde mye ligge til rette for en bred vokabularlæring. Følgelig er det slik at selv om mange av ordene som foreslås er både av typen tier-1, tier-2 og tier-3 ord, og en blanding av BICS/CALP ord, så virker det usikkert hvor mye bedre kvalitet det er mulig å oppnå for eleven, når det ikke er noen eksplisitt vokabularinstruksjon.

I *Lesekurs B* oppfordres det til å snakke om vanskelige ord, og å sette begreper i ordbank. Det er ikke snakk om noen bestemte ord, så utbyttet vil dermed være høyst individuelt, og under stor innflytelse både av elevens lesefaglige ståsted og lærerens vinkling. Tekstene er relativt enkle skjønnlitterære tekster. Videre fokuseres det i kurset på sammensatte ord, og betydningen av ord, deriblant tier-1 ord og BICS ord. Dette er det eneste kurset som inneholder elementer av eksplisitt vokabular instruksjon. Samtidig er det stort sett fravær av tier-2 (og tier-3 ord). I tråd med Robert et al. (2008, s. 65-66) sin forskning, kunne virkelig elevene hatt behov for instruksjon i disse.

Repetert lesing har et litt annet utgangspunkt for vokabular kunnskap. Ordene preges av å være hverdagslige BICS ord, en blanding av tier-1 og tier-2 ord. I historieheftene er det kun innholdsmessig relativt enkle skjønnlitterære tekster, mens det i artikkelheftene er en større variasjon blant temaene. Men i all hovedsak møter elevene to sjangere, det vil si korte skjønnlitterære fortellinger og sak- eller-fagorienterte artikler. Direkte vokabular instruksjon er fraværende.

I motsetning til dette fremhever forskning direkte vokabular instruksjon som et særlig aktuelt tiltak ved lesing av faglige tekster (Roberts et al. 2008, s. 65-66). På den ene siden er det slik at slik instruksjon av fagspesifikk terminologi kanskje kun fremmer forståelsen av den enkelte teksten. Allikevel kan det være vel verdt innsatsen, da tekster på mellomtrinnet i økende grad inneholder flere fagspesifikke ord og begreper. Selv om ikke all direkte instruksjon i vokabular er overførbart til annen lesing, er det kanskje ikke usannsynlig at eleven innen samme fagområde vil komme til å møte de samme fagspesifikke begrepene ved ytterligere høyere klassetrinn. I de tidlige fasene av leseutviklingen kan man si at eleven lærer for å kunne lese, mens fra mellomtrinnet så leser eleven for å faktisk kunne lære ny, ofte fagspesifikk kunnskap (Durkin, 1978, s. 494).

Samlet sett kan man vurdere det slik at ingen av lesekursene gir eleven tilstrekkelig vokabular kunnskap i forhold til det hun trenger. Ved sammenligning av de fire lesekursene kommer kanskje *Leseforståelse 5* og *Lesekurs B* best ut. Det førstnevnte har en fordel i at det er stor tematisk og sjangermessig variasjon i tekstene og vokabular, mens det sistnevntes fordel er elementene av direkte vokabular instruksjon.

Forståelse:

Denne tekstanalyserende studien viser at selv om flere av lesekursene hevder å ha og tilsynelatende har innholdselementer relatert til forståelse, kan det kanskje synes som om det

er heller få av innholdskomponentene som er i tråd med forskning på hva elever på mellomtrinnet med leseutfordringer trenger. Forskning trekker frem at det bør være eksplisitt instruksjon av forståelsesstrategier, element av modellering, mange øvelsesmuligheter og gjerne flere innholdskomponenter innen forståelse (Roberts et al., 2008, s. 66-67, Edmonds et al., 2009, s. 288-290, 293).

Leseforståelse 5 har definert forståelse (leseforståelse) som sitt primære formål, og det skaper visse forventninger. Hver tekst introduseres med et par innledende spørsmål som skal aktivere bakgrunnskunnskap. Disse spørsmålene kan fremme leseforståelse, men kun i lesing av den aktuelle teksten, siden det ikke undervises eksplisitt i leseforståelsesstrategier. Videre er det elevoppgaver i tre kategorier tilhørende hver tekst. Disse oppgavene kan sees i forbindelse med forståelse av meningen bak teksten. Det er likevel slik at det første som slår en er at mange av oppgavene er av en slik art at de i større grad tester og kontrollerer om eleven har forstått tekstinnholdet, enn at de faktisk bidrar til å styrke forståelsen for eksempel gjennom strategiinstruksjon. At den oppgavevarianten forekommer i lesekurs der elevene skal arbeide med forståelsen av teksten er ikke helt uventet. I Durkins klasseromsforskning som omhandler forståelsesinstruksjon (1978, s. 481) viser funnene at det nesten ikke forekom instruksjon i forståelsesstrategier, og heller ikke annen type instruksjon som for eksempel avkoding. Dessuten var lærerne mest opptatt av å gi elevene oppgaver og spørsmål i arbeidsbøker. Disse funnene kan tolkes til muligens å peke i retning av at lærerveiledningers innhold bør endres, slik at de støtter en undervisning hvor forståelse utvikles og ikke kun testes. Faktisk er det en tanke, fordi Durkin allerede i 1978 fant de nevnte resultatene, at man kanskje kunne ha forventet at lærerveiledningene hadde forandret seg noe siden den tid. Spesielt ettersom det har vært en gradvis større oppmerksomhet rundt lesestrategier også i kompetansemål i læreplanen (Kunnskapsløftet, 2020).

Også innholdet i de andre lesekursene preges av at de på tilsvarende måte har elevoppgaver som tester fremfor å utvikle forståelsen. Først og fremst gjelder det de helt få forslagene og oppgavene *Relemo* og *Repetert lesing* har innen forståelse. I *Lesekurs B* forekommer også kontrollerende oppgavevarianter, men det finnes andre innslag også. Blant annet eksisterer direkte instruksjon om hvordan eleven skal ta i bruk kontekst og illustrasjoner for å bedre forståelsen. Dessuten føres logg over elevens leseutvikling, som gjennomgås sammen med eleven med det siktemål at eleven skal bli mer bevisst i å overvåke egen lesing. Til slutt kan det også nevnes at hver tekst har et fast innslag av en logisk brist, og elevene blir instruert i å lytte nøye og prøve forstå hva bristen består i.

Et annet element å fundere litt på, er at det i analysen fremkom at der eleven har valgmuligheter innen oppgaver (A, B eller C-oppgaver), så er det slik at de oppgavene beregnet på de svakeste leserne inneholder færrest elementer av forståelse, men var mer i retning av å være lesetekniske. Motsatt var oppgavene for de elevene med best leseferdigheter ofte mer studietekniske og innehar flere øvinger innen forståelse. Allikevel er det slik at nettopp elever med leseutfordringer har et særlig sterkt behov for, for eksempel direkte instruksjon og forståelsestrening (Roberts et al., 2008, s. 67). Og selv om enkelte elever kan streve særskilt med avkodning, kan de jo både tenke og resonnerer, og trenger desidert øvelse i disse ferdighetene for å støtte opp under lesingen sin.

Samlet sett viser analysen at samtlige lesekurs inneholder få elementer av forståelse som er i tråd med det forskningen sier at nettopp disse elevene profitterer på. På mellomtrinnet med tekster som stadig krever bedre leseferdigheter fra elevene øker behovet for forståelse tilsvarende. *Leseforståelse 5* byr riktignok på mange og varierte tekster og mange oppgaver der eleven kan teste og øve seg på forståelse, men ingen eksplisitt instruksjon. *Lesekurs B* har, i forhold til innholdskomponentene, relativt få muligheter til å bedre forståelsen. Likevel, de som faktisk er der kjennetegnes delvis av direkte instruksjon.

Motivasjon:

Tekstanalysen viser at lesekursene inneholder enkelte innholdskomponenter relatert til motivasjon. Jo eldre elevene er dess viktigere blir tilstedeværelsen av motivasjon for at eleven skal lese og forstå teksten. Ifølge «Active View of Reading» starter all lesing blant annet med motivasjon (Duke og Cartwright, 2021). Derfor er motivasjon et svært viktig element for lesekurs å ha komponenter innen. Til tross for at forskning har kommet frem til motiverende elementer, skiller motivasjon seg fra de andre innholdskomponentene til lesekursene ved at det ofte er mer personavhengig og mindre målbart. Dermed kan det tenkes at det er vanskeligere å optimalisere innholdet knyttet til motivasjon i lesekursene.

Forskning viser til at å ha lesemål å forholde seg til kan virke motiverende, det kan lede til dedikasjon og vilje til å lese. Underlig var det da å oppdage at ingen av lesekursene har eksplisitte lese- eller læringsmål. I kursene arbeidet elevene stort sett mot å kunne løse tilhørende arbeidsoppgaver.

Jo eldre elevene blir, jo viktigere blir det også med selstendighetsstøtte (Guthrie og Wigfield, 2000). Denne studien viser derimot at det i relativt stor grad er fravær av eksplisitt instruksjon. Hvis det derimot hadde eksistert en større grad av eksplisitt instruksjon, kunne det ha gitt

elevene redskaper de kunne ha anvendt de neste gangene de skal lese en tekst. Dermed hadde eksplisitt instruksjon styrket elevens muligheter til selvstendig lesing.

Guthrie og Wigfield (2000) påpeker også viktigheten av autonomi for å fremme motivasjon. I hensikt å støtte elevens autonomi kan en mulig vei være at eleven opplever å ha visse valgmuligheter innenfor rammene av et lesekurs. I *Leseforståelse 5* kan eleven velge mellom ulike oppgavekategorier, og i *Repetert lesing* er det to tekstnivå for hver tekst å velge mellom. I *Relemo* kan det velges mellom å arbeide med bokstaver (små eller store), setninger eller sammenhengende tekst. I utgangspunktet kan det oppfattes gunstig for eleven å ha valgmuligheter, da hun (i mulig samråd med lærer) kan ta et informert valg utfra egne ferdigheter og tekstnivå. Likevel er det slik at elever med leseutfordringer kan ha alternative årsaker til valgene de tar, om valget kun er deres eget. Fra eget arbeid med elever har jeg opplevd at elever på mellomtrinnet med leseutfordringer ofte velger en mer krevende tekst enn de burde, da de svært gjerne vil velge samme tekst som jevnaldrende medelever. Andre elever med leseutfordringer gjør det motsatte, og velger minste motstands vei for å bli raskest mulig ferdig. Som kjent har mange elever med leseutfordringer ikke så lett for å overvåke sin egen lesing, og følgelig kan det også være vanskelig for dem å på egen hånd, uten føringer eller instruksjoner, å ta det mest velegnede valget på egne vegne.

Videre viser forskning at opplevelsen av interessante tekster kan gi motivasjonen et løft (Guthrie og Wigfield, 2000). Dette er jo svært personavhengig, selv om enkelte ledetråder kan være allment kjente typiske interesser for aldersgruppen, skoler relevante tema og hovedpersoner på samme alder som målgruppen. *Leseforståelse 5* er det kurset som klart har mest variasjon innen tematisk innhold og sjanger, der er det gode muligheter for å tro at de fleste finner en tekst de kan fatte i hvert fall noe interesse for eller se relevansen av. Lesekursene som fokuserer på metoden repetert lesing har tekster som først og fremst er utarbeidet med tanke på avkoding, og det samme gjelder tekstene i *Lesekurs B*, selv om det er gjort enkelte grep eller forsøk på at handlingen skal virke spennende. Det er likevel et tankekors, men kanskje også naturlig, at de mest krevende tekstene oftest er de mest interessante. Disse tekstene blir lest av de mest lesesterke elevene, mens elevene med leseutfordringer ofte sitter med de mest lesetekniske og minst spennende tekstene når det er nettopp den elevgruppen som virkelig kunne trenge motivasjon for å øke leselysten.

I analysen ses også at både graden av og hvilken type tilbakemelding som gis elevene varierer mellom kursene. Det samme gjør grad av lærerinvolvering. Forskning påpeker viktigheten av

begge disse elementene, sett i lys av motivasjon (Guthrie og Wigfield, 2000, Roberts et al., 2008, s. 67-68). *Lesekurs B* utmerker seg ved at det er en kontinuerlig lærerinvolvering under kursgjennomføringen, gjennom mediering og tilbakemeldinger. I kursene som fokuserer på leseflyt er graden av læreinvolvering relativt lav. I *Relemo* gis den digitale tilbakemeldingen i form av et digitalt og visuelt linjediagram som illustrerer elevens fremgang. For enkelte elever kan nok det virke motiverende, og styrke tro på egne ferdigheter, sett i lys av Guthries og Barbers (2019) teorier om hva som fremmer motivasjon. I *Leseforståelse 5* er det derimot liten grad både av lærerinvolvering og tilbakemeldinger.

Analysen indikerer også en varierende grad av samarbeid med medelever under lesekursene. Forskning viser at det er en essensiell faktor, særlig hos eldre elever på mellomtrinnet, da jevnaldrende og sosial tilhørighet blir stadig tillagt større betydning (Guthrie og Wigfield, 2000, Roberts et al., 2008, s. 67-68). Ingen av kursene har utstrakt bruk av samarbeid, selv om både *Lesekurs B*, *Relemo* og *Repetert lesing* har komponenter som for eksempel lesekompis, lyttevenn, korlesing, ekkolesing, oppfordring om å hjelpe medelever som står fast i oppgaver, og samtale og refleksjon rundt tekster og oppgaver. Minst samarbeid eksisterer i *Leseforståelse 5*, der det mest er lagt opp til individuelt arbeid.

Analysen viser at lesekursene har ulike fortrinn med tanke på motivasjon. I *Leseforståelse 5* er det største fortrinnet utvalget av tekster og valgmuligheter innen oppgaver, i *Relemo* er det valg av kategoriene som definerer hva eleven vil jobbe med og den digitale tilbakemeldingen, i *Repetert lesing* er det valg mellom tekstnivå, og i *Lesekurs B* er det lærerinvolvering, tilbakemeldingsmuligheter og samarbeid.

Grad av eksplisitt undervisning:

Under de foregående avsnittene i dette kapittelet er det nevnt fortløpende og underveis hvor og på hvilke måter det er innslag av eksplisitt leseundervisning. Jevnt over ser man at det er få innslag av eksplisitt undervisning, noe som kan synes ganske overraskende, da det er en effektiv måte å formidle kunnskap på, da særskilt til elever med leseutfordringer av ulik grad. Det er nærmest fravær av vokabular instruksjon. Det som videre peker seg ut, er at det som finnes av eksplisitt leseundervisning primært er knyttet til avkoding, som i *Lesekurs B*. Derimot er det i kursene få spor av eksplisitt leseforståelsesundervisning, noe som samsvarer med det som også er vist i forskning av Durkin (1978, s. 481, 520). Som tidligere nevnt, er undervisning knyttet til forståelsesstrategier hovedsakelig i form av øvingsoppgaver elevene skal arbeide med, snarere enn eksplisitt instruksjon.

Intensitet og organisering:

I analysen er det et lesekurs som skiller seg ut i forhold til organisering og intensitet. For det første er *Lesekurs B* det eneste kurset som kaller seg selv et intensivt lesekurs. Det vises også i gjennomføringen, ved at det er organisert i liten gruppe med fire deltakere, med en kontinuerlig tilstedeværende lærer. Forskning viser at gruppestørrelsen ikke bør være større enn at lærer klarer å respondere og rettlede alle elevene (Vaughn et al., 2010, s. 435). De andre tre lesekursene inviterer derimot både til organisering enten i klasserom, mindre gruppe eller eneundervisning.

Ifølge Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2020) skal alle elever oppleve et inkluderende og likestilt undervisningstilbud, men samtidig åpner den opp for at det er mulig å organisere mindre grupper hvis det er formålstjenlig for enkelte elevgrupper.. Derfor bør det være en god grunn til å trekke elever ut av klassen og over i en mindre gruppe i et lesekurs. Slavin (2011) støtter opp under organisering i mindre grupper ledet av lærer, da den direkte hjelpen fra kvalifisert personale er hva som er av betydning for et positivt læringsresultat ved organisering av læreaktiviteter i mindre grupper. Alternativt kan det tenkes at det er en mulighet å organisere dette kurset innen rammene av det ordinære klasserommet, der andre elever jobber med andre typer kurs eller oppgaver.

Forskning viser også at for at et kurs skal være intensivt bør det gå over i hvert fall 8 uker, helst to timer daglig. Kun *Lesekurs B* er i nærheten av dette, med sin anbefaling av 6-8 uker og 6-10 timer per uke. *Relemo* foreslår en ny tekst hver skoledag i seks uker, mens de to siste lesekursene ikke har noen konkrete anbefalinger. Hvor mye tid skolene setter av til lesekurs kan tenkes å delvis være relatert til skolens rammer, både økonomiske og om de har personell nok som har tilstrekkelig kunnskap til å lede kursene.

5.2. Lesekursenes mulige konsekvenser for ulike elevgrupper med leseutfordringer

Analysen i studien viser at samtlige lesekurs består av kun en eller noen få sentrale innholdskomponenter. *Relemo* og *Repetert lesing 4/5* og *Oppgavemiks 1-6* sine hovedfokus ligger på leseflyt, *Lesekurs B* konsentrerer innholdet rundt avkoding, mens *Leseforståelse 5* sin primære innholdskomponent er forståelse. Når man så har registrert at innholdskomponentene både er få og ulike, kan man begynne å undre seg over hvorvidt kursene har et tilstrekkelig innhold for å treffe alle elevene med svake leseferdigheter. Svake leseferdigheter og manglende mestring av lesing av de etter hvert krevende skolefaglige tekstene kan ramme mange elever

på mellomtrinnet, men årsakene er varierte. Med utgangspunkt i «Simple View of Reading» (Gough og Tunmer, 1986) og «Active View of Reading» (Duke og Cartwright, 2021) spenner årsaksforholdene til elevenes lesevansker seg fra dysleksi, ulike former for språkvansker og språklige utfordringer i tilknytning til flerspråklighet, til svake ferdigheter grunnet redusert motivasjon av diverse grunner. Eventuelt kan tidligere utilstrekkelig undervisningstilbud ha resultert i mindre utviklede lese- og forståelsesstrategier.

I skolen er det ofte slik at når lesekurs arrangeres for elever med leseutfordringer blir alle elevene med lesevansker ofte satt sammen i en mindre gruppe og undervist. I tråd med forskning fra for eksempel Slavin et al. (2010) kan det være hensiktsmessig å sette sammen elever i en mindre gruppe, veiledet av lærer. Man kan tenke seg at lærer kan få god tid til den enkelte elev, samt at slik organisering kan legge til rette for samarbeid elevene imellom. Dette samsvarer også med hva også Vaughn et al. (2010) mener er gunstig. Likevel, når det samtidig er slik at lesekurset læreren velger å sette i gang med kun har en eller få innholdskomponenter, er man fristet til å mistenke at det utvalgte lesekurset sannsynligvis ikke vil treffe alle elevene i gruppen like godt. Man kan ikke si noe direkte om den enkeltes elevs utbytte, men alt ettersom hvilket kurs som er valgt er det en risiko for at noen av elevene ikke får en like treffsikker undervisning som andre. Dette er sett i forhold til hva slags innholdskomponenter som kan være egnet for akkurat den enkeltes spesielle lesevanke.

Analysen viser at *Lesekurs B* har størst fokus på innholdskomponenter relatert til avkoding, inkludert de av en mer grunnleggende art, som for eksempel øvelser i fonemisk bevissthet. Forskning viser til, ifølge Roberts et al. (2008, s. 64), at det helst er yngre elever som har behov for instruksjon i grunnleggende avkodingsferdigheter, med mindre eleven har særskilt store lesevansker. Den elevgruppen som muligens kan profitere mest på innholdet i *Lesekurs B*, er nok de elevene med avkodingsvanskene. Dessuten bør nok vanskene være av relativt moderat til omfattende grad. Det kan gjelde for eksempel dyslektikere, forklart med at vanskene deres, ifølge definisjonen av dysleksi, skyldes problemer av en fonologisk art (Lyon et al., 2003, s.3). Selvsagt er det også store individuelle forskjeller innad i elevgruppen av dyslektikere, og deres behov vil følgelig også være individuelle. Likevel, for mange dyslektikere stopper ikke lesevanskene med avkodingen, men påvirker også tydelig leseflyt, vokabular og forståelsen av tekster de leser (Lyster, 2019, s.17-19). Dermed kan det ses som en fordel at *Lesekurs B* også inneholder en lydbok, og at det oppfordres til at lærer skal lese høyt. Det kan i tillegg være en mulighet for slik å støtte både elevens vokabular og forståelse av teksten. Man kan også merke seg at *Lesekurs B*, på grunn av sitt faglige fokus, også kan være et aktuelt kurs for andre

elevgrupper som særlig strever med avkoding, uansett om mulige årsaksforhold kan skyldes for eksempel svak motivasjon, mangelfull tidligere undervisning eller få øvelsesmuligheter i avkoding.

Relemo og *Repetert lesing 4/5* har begge primært vektlagt å styrke leseflyt hos elevene. Således kan bruken av disse kursene først og fremst være aktuelle for alle elever som har behov for å øve på flyt, nøyaktighet og prosodi. Det kan typisk også innebefatte dyslektikere, som, slik nevnt i forrige avsnitt, ofte strever med leseflyt og unøyaktighet på grunn av sine lydmessige avkodingsvansker. Derimot er det elevgrupper, eksempelvis innen de med språkvansker og flerspråklige elever, hvor leseutfordringene ikke nødvendigvis gir utslag i svake avkodingsferdigheter. Tvert imot, de er ofte gode avkodere som mestrer å lese tekster med god leseflyt (Høien og Lundberg, 2017, s.298, Bele, 2018, s.12-13). For disse gruppene er kanskje ikke et kurs med innholdskomponenter hovedsakelig knyttet verken til leseflyt eller avkoding (som i *Lesekurs B* i forrige avsnitt), det beste alternativet når det kommer til les kurs. De kunne derimot hatt behov for les kurs med flere og mer dyptgående innholdskomponenter relatert til utvikling av vokabular og forståelse.

Analysen viser at *Leseforståelse 5* først og fremst har sitt hovedområde innen forståelseskomponenter. Slik sett, på et forenklet vis, burde det kunne styrke forståelsen av tekster hos elever der leseutfordringene er knyttet til for eksempel et begrenset vokabular eller svakt utviklede forståelsesstrategier. Dette gjelder der hvor forståelsesvanskene enten er sekundære, som hos dyslektikere, eller primære, slik det kan være for flerspråklige elever eller elever med språkvansker (som nevnt i forrige avsnitt). Likevel, analysen viser at det er et fravær av eksplisitte instruksjoner i forståelsesstrategier i *Leseforståelse 5*. Det kan anses som et svakt punkt ved heftet, da det ifølge forskning gjort av Vaughn et al. (2010) er essensielt at undervisningen til elever med leseutfordringer bør være av intensiv og eksplisitt art. Man kan forstå det slik at elever med store vansker tjener mest på instruksjon som eksplisitt og nøyaktig modellerer og forklarer hva og hvordan forståelsesstrategier anvendes. *Leseforståelse 5* inneholder derimot noen innholdskomponenter som kan sies å være av implisitt art.

5.3. Implisitte muligheter

Som diskutert i forrige delkapittel, har hvert av kursene sine enkelte, men få, hovedelementer. Man har også sett i analysen at kursene inneholder få komponenter det blir undervist eksplisitt i. Motsatsen til eksplisitt undervisning er implisitt undervisning. Les kursene kan alle, på hver sine måter, være utgangspunkter for implisitt leseundervisning. Flere grep kan tas, indirekte

eller implisitt, for at elevene skal utvikle leseforståelse. Også lærerens kompetanse og kunnskap kan også spille inn (Andreassen, 2014, s. 230, Vaughn et al. 2010). Man kan kanskje påstå at lesekursene har flere implisitte undervisningsmuligheter dersom læreren har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å se, gjenkjenne og benytte seg av disse.

For enkelte elever kan det være slik at bare det å bruke tid på å lese, eventuelt ved å delta på et lesekurs, vil kunne bedre for eksempel avkodingsferdighetene og leseflyten. Dermed kan kognitive ressurser rettes mot selve meningsinnholdet av teksten (Andreassen, 2014, s. 230). Bare ved å ta utgangspunkt i for eksempel de ulike tekstene i *Leseforståelse 5*, kan lærer selv velge ut hvilke ord som er egnet til å være fokusord for elevene. Det kan hende lærer ikke synes de ordene som er presentert i kategorien «ord å snakke om», er tilstrekkelig mange eller de mest hensiktsmessige for sin elevgruppe å ta utgangspunkt i for å forstå teksten. Om læreren har kunnskap om for eksempel om viktigheten av å fokusere på tier-2 ord, CALP ord, eller eventuelt sammensatte ord, er det forholdsvis enkelt å plukke disse ut fra den aktuelle teksten. Derfra kan lærer gå i gang med eksplisitt vokabularundervisning, selv om kanskje ikke lesekurset i seg selv legger opp til det.

På lignende vis kan lærer også undervise i leseflyt (eventuelt andre innholdskomponenter, om elevene trenger det). I stedet for å la elevene lese teksten flere ganger stille for seg selv kan han modellere ved å lese teksten høyt. Har han kunnskap om viktigheten av å legge merke til eksempelvis nøyaktighet og tonefall, kan han demonstrere, forklare elevene hvorfor dette er viktig å øve på og hvordan. Deretter kan elevene øve ved å lese høyt og få tilbakemelding underveis.

Noen av oppgavene i lesekursene er relatert til forståelse, for eksempel blir eleven bedt om å oppsummere hovedinnholdet i teksten. Da kan lærer benytte muligheten til å eksplisitt å forklare hva forståelsesstrategien «oppsummering» vil si, hvorfor man gjør det, demonstrere eller modellere hvordan det kan gjøres, for så å la eleven forsøke selv. Om eleven har lært strategien på en direkte måte kan det være enklere å gjøre det samme selv ved senere anledninger.

Ved flere av kursene er det oppgaver som elevene skal løse på egen hånd. Læreren kan også ta grep som kan ha mulighet til å øke motivasjon og deltagelse fra elevene. Forskning viser at samarbeid kan virke motiverende, dermed kan lærer legge til rette for samarbeid elevene imellom, selv om det strekker seg utover de opprinnelige rammene til kursene (Guthrie og Wigfield, 2000).

Ved andre anledninger i lesekursene blir lærer oppfordret til å samtale om teksten med elevene, enten i forkant eller i etterkant. Oftest står det ikke nøyaktig hva samtalen skal inneholde, hvordan den skal foregå eller for eksempel hvilke trekk ved teksten det skal samtales om. Da er det ikke usannsynlig at lærerens kunnskap blir styrende for i hvilken grad elevene blir fortrolige med tekstens begreper og innhold.

Iblant kan det være vanskelig å avgjøre om slike tekstsamtaler, eller andre deler av undervisningsopplegget, er eksplisitte eller implisitte. Undervisning kan inneholde både eksplisitt og implisitt undervisning (Andreassen, 2014, s. 230). Undervisningen bør blant annet tilpasses elevgruppen, og forskning trekker frem at for elever med leseutfordringer er eksplisitt undervisning en fordel. En del elever i den gruppen kan, kanskje på grunn av manglende mestring, streve med motivasjon og svak leselyst. En mulig ulempe av eksplisitt leseundervisning kan være at kan undervisningen stå i fare for å oppfattes teknisk, mekanisk eller kjedelig. For å motvirke dette er det viktig at eleven erfarer at det er nyttig å anvende lesestrategier (Andreassen, 2014, s. 230, 234). En måte å gjøre det på kan være å forklare elevene hvorfor undervisningen foregår på denne måten, og gi elevene mange muligheter til å trene på tilpassede tekster slik at de opplever mestring, og dermed innser nytteverdien.

6. Avslutning

Gjennom denne studien har jeg søkt å finne svar på hvilke områder som er vektlagt i lesekurs brukt på mellomtrinnet i norsk skole, og hvordan disse er i overensstemmelse med hva teori og forskning sier at elever med leseutfordringer trenger. Forskningsmetoden som ble anvendt for å undersøke problemstillingen var en kvalitativ tekstanalyse. Det ble foretatt et utvalg bestående av fire ulike lesekurs på bakgrunn av en spørreundersøkelse fra Engasjer-prosjektet, der lærere ble spurt om hvilket (t) lesekurs de brukte. Deretter ble lesekursene analysert. Gjennom analysen fant jeg ut hvilke innholdskomponenter de ulike lesekursene består av, og i hvilken grad det blir eksplisitt undervist i disse. I tillegg vurderte jeg i hvilken grad lesekursene gir anbefalinger knyttet til intensitet. Hovedresultatene fra analysen ble deretter diskutert i lys av relevant teori og forskning innen det lesefaglige feltet.

Formålet med studien var å se om man kunne konkludere med konkrete opplysninger etter å ha forsøkt å svare på problemstillingen. Hovedkonklusjonene kan i korte trekk oppsummeres til at samtlige lesekurs inneholder kun en eller få innholdskomponenter, samt at det jevnt over er liten grad av eksplisitt undervisning. Med unntak av et av lesekursene er det også få

anbefalinger knyttet til intensitet i lesekursene. Disse funnene kan betegnes som ganske overraskende, da jeg i utgangspunktet hadde hatt forventninger om at hvert lesekurs skulle hatt et noe jevnere fokus på de lesefaglige innholdskomponentene, en større grad av eksplisitt undervisning og flere intensive trekk ved kursene. Denne forventningen, som ikke var nøye gjennomtenkt tidligere, stammet fra en tanke om at lesekurs som benyttes av lærere til store elevgrupper, kanskje også burde favne variasjonene i leseutfordringene deres.

Hovedkonklusjonene kan utdypes med å si at to av kursene har samme primære innholdskomponent, mens de to andre har helt ulike innholdskomponenter. *Leseforståelse 5* sin primære innholdskomponent er forståelse, mens de sekundære komponentene er vokabular og motivasjon. *Relemo* og *Repetert lesing* har begge leseflyt som sin primære innholdskomponent. Det som skiller disse er at *Repetert lesing* sine sekundære komponenter er vokabular og forståelse, mens *Relemo* sine er avkoding og et mindre fokus på forståelse. *Lesekurs B* sin primære innholdskomponent er avkoding, og de sekundære er både vokabular, leseflyt og forståelse, i tillegg til enkelte motiverende komponenter.

Om man ser på innholdskomponentene hver for seg, kan man også trekke noen hovedlinjer. Avkodingskomponenten er det kun et lesekurs, *Lesekurs B*, som har fokus på, to har et svært begrenset fokus, mens ved et kurs er komponenten fraværende.

Som nevnt er det to kurs som har leseflyt som hovedkomponent, og de benytter begge metoden repetert lesing, men med en noe ulik praksis. *Lesekurs B* har spor av flyt, men hos *Leseforståelse 5* er komponenten fraværende. Allikevel, blant de kursene som bærer preg av innholdskomponenten, er begreps-/vokabular undervisning nær sagt fraværende. Det er mulig at en tilføring av slike innholdskomponenter kan innebære et potensial for styrking av lesekursene.

Vokabularkomponenten var det faktisk ingen av lesekursene som har et primært søkelys på. Den vokabularundervisningen som faktisk blir gitt, går verken i dybden eller bredden av vokabularet. Videre er det, med få unntak, ofte fokus enten på ord som lærer selv velger, eller ord og begreper som ikke er å finne igjen i leksjonens hovedtekst.

Når det gjelder forståelseskomponenten, er det et hovedtrekk at oppgavene er best egnet for å kontrollere at eleven behersket forståelsesstrategiene. Det er stort sett, med et par små unntak, fravær av eksplisitt leseforståelsesundervisning som kunne ha utviklet strategiene, og ført til mer selvstendig lesing for elevene.

Angående innholdskomponenter relatert til motivasjon er det noen kjennetegn ved kursene. Det som først og fremst pekte seg ut var at det er en tilstedeværelse av komponenter i tilknytning til både samarbeid og lærerinvolvering, dog i varierende grad, kursene imellom. Dessuten er det i flere kurs valgmuligheter som kan støtte elevens autonomi, men ingen kriterier rundt valgene. Mest overraskende var oppdagelsen av at ingen av lesekursene formidler konkrete lese- eller læringsmål, utover at elevene for eksempel skal løse oppgaver i etterkant av lesingen av hovedteksten.

Motivasjon kan også ses i sammenheng med graden av eksplisitt undervisning. Det er jevnt over liten grad av eksplisitt undervisning i lesekursene, kun i et kurs, *Lesekurs B*, finnes det noen flere eksplisitte elementer. Fravær av eller liten grad av eksplisitt instruksjon kan tenkes å svekke overføringsverdien av strategier og dermed muligens medføre mindre selvstendighet under fremtidig lesing for elevene.

Anbefalingene knyttet til intensitet ved kursene er varierende, men jevnt over få. Kun *Lesekurs B* skiller seg ut ved å ha flere tydelige føringer som er i tråd med forskning på intensive tiltak.

Lesekurs B er samlet sett det lesekurset som består av flest innholdskomponenter, selv om det store fokuset på avkodingskomponenten kanskje gjør at kurset likevel ikke er for alle elever på mellomtrinnet med leseutfordringer. Det kan konkluderes med at ingen av lesekursene alene innfrir alle behov som teori og forskning sier at elever med leseutfordringer på mellomtrinnet trenger. Likevel har samtlige lesekurs verdifulle innholdskomponenter som det kan være viktig og avgjørende å anvende på rett måte, eksplisitt eller implisitt, slik at kursene kan treffe elevenes leseutfordringer så presist som mulig.

Angående betraktninger rundt denne studiens begrensninger, så er det noen punkter å peke på. For det første er det ikke mulig å si noe om hvordan de analyserte lesekursene faktisk brukes rundt om i landets skoler. Man kan heller ikke hevde noe om hvordan erfaringene i skolen arter seg, eller hvordan elevens utbytte av de forskjellige lesekursene faktisk er.

Et annet aspekt er at studien heller ikke forteller noe om lærernes kunnskap eller kompetanse. Ved få eksplisitte instruksjoner, som vist i studien, kan den være svært betydningsfull under gjennomføring av lesekurs for elevene med leseutfordringer på mellomtrinnet. Gjennom analysen i studien ble det stadig tydeligere hvor essensiell lærerens kunnskap er, da den kan influere mange sider av leseprosessen av en tekst. Om man ser på de delene som «Active View of Reading» (Duke og Cartwright, 2021) fremhever, starter lærerens påvirkning allerede ved

motivasjon og strategibruk, videre ved ordlesing, språkforståelse og de brobyggende prosessene som leseflyt og vokabular, til leseforståelse av den enkelte tekst.

I eventuell videre forskning kunne det vært interessant å studere lesekurs der det er et større omfang av innholdskomponenter relatert til samtlige områder teori og forskning sier at elever med leseutfordringer trenger. Det kunne også vært fruktbart å studere elevenes faktiske lesefaglige utbytte av supplerende tiltak som de ulike lesekursene som blir anvendt, både på kortere og lengre sikt.

Referanser

Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F.E. (Red). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 223-242). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.*

Baye, A., Inns, A., Lake, C. & Slavin, R.E. (2018). A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students. *Reading Research Quarterly*, 54(2), pp. 133– 166. <https://doi.org/10.1002/rrq.229>

Bele, I. V. (2008) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & CATALISE-2 consortium (2017). *Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology*. *J Child Psychol Psychiatr*, 58, pp. 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Bjerkan, K.M., Monsrud, M. & Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Cabell, S.Q. & Hwang, H. (2020). *Building content knowledge to boost comprehension in the primary grades*. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S99–S107. <https://doi.org/10.1002/rrq.338>

Cartwright, K.B., Bock, A.M., Clause, J.H., Coppage August, E.A., Saunders, H.G., & Schmidt, K.J. (2020). Near- and far-transfer effects of an executive function intervention for 2nd to 5th grade struggling readers. *Cognitive Development*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100932>

Connelly, V., Johnston, R., & Thompson, G.B. (2001). The effect of phonics instruction on the reading comprehension of beginning readers. *Reading and Writing*, 14(5/6), pp. 423–457. <https://doi.org/10.1023/A:1011114724881>

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, Vol.14 (2), pp.175-187. <https://doi.org/10.2307/3586312>

- Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(3), pp. 429–444. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90079-N](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90079-N)
- Duke, N.K. & Cartwright, K.B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Durkin, D. (1978). Classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), pp. 481-533. <https://www.jstor.org/stable/747260>
- Edmonds, M.S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K.K. & Schnakenberg, J.W. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, 79(1), pp. 262-300. <https://doi.org/10.3102/0034654308325998>
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Elleman, A.M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761–781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>
- Gabrielsen, E. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F.E. (Red). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s.15-33). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ganske, K. (2019). Best Practices in Vocabulary Instruction. In Morrow, L.M. & Gambrell, L.B. (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction, sixth edition*. (pp. 199-222). New York.
- Gilje, F. & Haugland, S. (2007). *Oppgavemiks Artikler Heftene 1-6*. Arbeid med ord læremidler A/S
- Gough, P.B., & Tunmer, W. E. (1986). Dekoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), pp. 6-10, <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Guthrie, J.T. & Barber A.T. (2019). Best Practices for Motivating Students to Read. In Morrow, L.M. & Gambrell, L.B. (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction, sixth edition*. (pp. 52-72). New York.

Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, pp. 403-422.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In S.L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, p. 601-634. New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29

Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseoppleringen. Dialog og mestring når lesing har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

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>

Høien, T. & Lundberg, I. (2017). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. (5. utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jacobsen, L. (u.å). *Repetert lesing 4&5. Arbeid med ord læremidler A/S*

Johann, V.E., & Karbach, J. (2019). Effects of game-based and standard executive control training on cognitive and academic abilities in elementary school children. *Developmental Science*, 23(4). <https://doi.org/10.1111/desc.12866>

Kim, J.S., Hemphill, L., Troyer, M., Thompson, J.M., Jones, S.M., LaRusso, M.D. & Donovan, S. (2016). Engaging Struggling Adolescent Readers to Improve Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, 52 (3), pp. 357-382. <http://doi.org/10.1002/rrq.171>

Lesesenteret, Universitetet i Stavanger (u. å.): Språkløyper, <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/mellomtrinn/arbeide-med-sprak-og-vokabular/forelesning-velge-ut-ord-fra-en-tekst-del-1>

Lovett, M.W., Frijters, J.C., Steinbach, K., Sevcik, R.A. & Morris, R.D. (2020). Effective Intervention for Adolescents with Reading Disabilities: Combining Reading and Motivational Remediation to Improve Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, pp. 656–689. <http://doi.org/10.1037/edu0000639>

Lovett, M.W., Lacerenza, L., Borden, S.L., Frijters, J.C., Steinbach, K.A., & De Palma, M. (2000). Components of effective remediation for developmental reading disabilities:

Combining phonological and strategy-based instruction to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), pp. 263–283. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.263>

Lundetræ, K. & Tønnessen, F.E. (2014). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E & Schaywitz, B.A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

Lysaker, J.T., Tonge, C., Gauson, D., & Miller, A. (2011). Reading and social imagination: What relationally oriented reading instruction can do for children. *Reading Psychology*, 32(6), pp. 520-566.

Lyster S. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker*. (2. utgave) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Malimo (u. å.) <https://malimo.no/>

McArthur, G., Castles, A., Kohnen, S., Larsen, L., Jones, K., Anandakumar, T., & Banales, E. (2015). Sight word and phonics training in children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), pp. 391–407. <https://doi.org/10.1177/0022219413504996>

National Reading Panel. (2000). TEACHING CHILDREN TO READ: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, *National Reading Panel*, Bethesda, MD, ERIC Number: ED444126

NESH 2016, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo, De nasjonale forskningsetiske komiteene

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A.J.S., van Schooten, E., Slegers, P.J.C., & Arends, L.R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, pp. 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Piasta, S.B., Justice, L.M., McGinty, A.S., & Kaderavek, J.N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), pp. 810–820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>

Relemo. Conexus AS

Roberts, G., Torgesen, J., Boardman, A. & Scammacca, N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, pp. 63-69. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00264.x>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A guide to the Principles of Qualitative research*, (4.th.ed.). pp. 3-36. Sage: London

Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. & Madden, N.A. (2011). Effective programs for struggling Readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6, pp. 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>

Solem, H. (2015). *Leseforståelse 5*. Oslo: GAN Aschehoug

Solheim, O.J., Lundetræ, K. & Uppstad, P.H. (2019). På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre Skole*, 31.årgang (nr.3), s. 50-55.

Stevens, E.A., Walker, M.A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), pp. 576–590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>

Thagaard, T. (2018), *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Utdanningsdirektoratet (u.å). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Vaughn, S., Denton, C.A. & Fletcher, J.M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, Vol. 47(5), pp. 432-443. <https://doi.org/10.1002/pits.20481>

Wagner, Å.K.H., Stømqvist, S. og Uppstad, P.H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget

- Weaver, P.A. (1979). Improving reading comprehension: Effects of sentence organization instruction. *Reading Research Quarterly*, 15(1), pp. 129–146. <https://doi.org/10.2307/747435>
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wright, T.S., & Cervetti, G.N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), pp. 203–226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>
- Østbye, H., Helland, K., Larsen, L. O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag* (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget