



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2012

Åpen/konfidensiell

Forfatter: Sissel Kvilhaugsvik

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Egil Gabrielsen

Tittel på masteroppgaven: I hvilken grad gir individuelle opplæringsplaner i norsk til elever med store lesevansker grunnlag for vurdering av framgang i leseferdighet?

Engelsk tittel: To what extent do plans of individual curriculum in Norwegian for students with severe reading difficulties provide basis for assessment of increased reading ability?

Emneord: individuell opplæringsplan (IOP), evaluering, vurdering, lesevansker.

Sidetall: 74

+ vedlegg/annet: 12

Stavanger,

dato/år

Sammendrag

Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene elever skal tilegne seg på skolen, men dette går ikke like lett for alle. Elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, har rett på spesialundervisning, og det skal utarbeides en individuell opplæringsplan. Denne oppgaven tar sikte på å undersøke i hvilken grad et lite utvalg individuelle opplæringsplaner i norsk til elever med store lesevansker gir grunnlag for vurdering av framgang i leseferdighet.

Metoden som er brukt er kvalitativ, det vil si en metode som tar sikte på å undersøke kvaliteten i datamaterialet. Ettersom datamaterialet er skriftlig, er dette en dokumentstudie. Målformuleringene i planene er kategorisert, og delt inn i sju ulike kategorier. Datamaterialet er hentet fra til sammen 23 elevmapper, og i alt er målene fra 29 ulike dokumenter kategorisert. Deretter er målformuleringene vurdert for å finne ut i hvilken grad de er presise, relevante, kommuniserbare og evaluerbare.

Kun to av i alt sju målkategorier så ut til å være både presist formulert, relevante i forhold til teori om lesing, kommuniserbare til elev og/eller foresatte og evaluerbare (Aarnes 2008). Disse utgjorde under halvparten av målformuleringene i datamaterialet. De to målkategoriene, kalt spesifikke læringsmål og læringsmål, ble deretter vurdert innholdsmessig opp mot teori om lesing. Ut fra anbefalinger om hva som ser ut til å virke i leseopplæringen, nemlig fonologi og fonologisk bevissthet, forståelse og leseflyt (National Reading Panel 2000), dekker de evaluerbare målene i disse IOP-ene to av tre anbefalte områder. Ingen mål dreier seg om å bedre elevens leseflyt. En overvekt av de evaluerbare målene dreier seg om avkoding. Dette er den ene av faktorene i Gough og Tunmers (1986) leseformel, som sier at lesing er produktet av avkoding multiplisert med forståelse. Det ser ikke ut til at arbeidet med avkodingsferdigheter er satt inn i en meningsfull sammenheng. Videre dreier disse målene seg om forståelse, fonologi og fonologisk bevissthet, bokstavlæring, lesehastighet, lesetrening og selvbilde. Lesehastighet og lesetrening vil trolig være mindre relevante ut fra teori om lesing, mens selvbilde nok heller burde vært satt opp som et viktig pedagogisk prinsipp i spesialundervisningen. Det kan dermed se ut til at flere av disse målene trolig ikke vil kunne gi framgang i leseferdighet, noe som kan gi grunn til bekymring.

Forord

Å lære å lese er ikke like enkelt for alle. Da jeg begynte på skolen ble jeg litt overrasket over dette, jeg trodde vel nærmest at det var noe som kom av seg selv. Jeg hadde holdt storesøstrene mine med selskap da de kom hjem fra skolen og gjorde lekser i flere år allerede, og kunne lese da jeg begynte på skolen. Lesing og skriving er noe jeg alltid har hatt interesse for og vært glad i, og livet mitt ville ha vært helt annerledes uten dette.

På allmennlærerutdanningen lærte vi svært lite om IOP-skriving, men fra første stund som nyutdannet lærer ble dette en del av arbeidsoppgavene mine. Det jeg fikk råd om å gjøre, var å studere og bygge videre på IOP-ene elevene hadde hatt året før, og gjøre så godt jeg kunne. Allmennlærerutdanningen gav meg heller ikke tilstrekkelig opplæring i grunnleggende lese- og skriveopplæring, og dermed sier det seg selv at jeg ikke var særlig godt rustet til oppgaven med å utarbeide gode IOP-er for elever med lese- og skrivevansker. I årene etterpå har jeg både sett og hørt at det ikke er helt uvanlig at det er de med minst erfaring som utfører dette arbeidet, mens de mer erfarne lærerne har ansvar for klassene eller gruppene. Selv om jeg ikke selv har erfart hvor vanskelig det kan være å lære å lese, er lese- og skrivevansker noe som har interessert meg helt siden første gang jeg var i praksis som lærerstudent, og det var spesialundervisning, særlig i norsk, jeg likte best å arbeide med de ti årene jeg arbeidet som lærer i ungdomsskolen, selv om jeg altså ikke hadde spesialpedagogisk kompetanse. Derfor var jeg aldri i tvil om hvilket område jeg ønsket å fordype meg i på dette masterstudiet i spesialpedagogikk, det måtte bli lese- og skrivevansker.

Det har vært veldig lærerikt først å følge forelesningene og deretter å arbeide med denne oppgaven. Med de store ressursene som blir brukt på spesialundervisning og diskusjonene om elevenes utbytte av den, har det vært interessant å få et lite innblikk i hvilke mål som er satt opp i IOP-ene til et utvalg elever med store lesevansker. Det har vært en svært bevisstgjørende og lærerik prosess for min egen del. Trolig vil jeg ha god nytte av dette når jeg skal skrive nye IOP-er i årene som kommer, jeg håper og tror de vil være av en annen kvalitet enn de første jeg skrev som nyutdannet lærer.

Takk til Egil Gabrielsen for nyttig veiledning, og takk til Lesesenteret for at jeg fikk tilgang til arkivet. Til Ole: takk for at du hele tiden har støttet og oppmuntret meg i forhold til videreutdanning!

Innhold

1.0	Innledning.....	6
1.1	Problemområde.....	7
1.2	Studiets formål.....	11
2.0	Teorigrunnlag	12
2.1	Begrepspresisering.....	12
2.2	Historisk perspektiv	15
2.3	Individuelle opplæringsplaner	17
2.3.1	Mål og innhold i IOP-er	18
2.3.2	Evaluering av IOP-er.....	19
2.3.3	Oppsummering	20
2.4	Lesing	20
2.4.1	Leseformelen.....	21
2.4.2	Stadiemodeller.....	21
2.4.3	Prediksjon av individuelle forskjeller i leselæring.....	22
2.4.4	Dysleksi.....	22
2.4.5	Ordavkodingsmodellen	24
2.4.6	Pedagogiske prinsipper	26
2.4.7	Tiltak for elever som strever med lesing.....	27
2.5	Oppsummering	30
3.0	Metode.....	31
3.1	Kvalitativ metode	32
3.2	Fortolkning	32
3.3	Dokumentanalyse	34
3.4	Organisering og inndeling av data.....	35
3.5	Datamaterialet.....	36

4.0	Kategorisering av mål	39
4.1	Langsiktige og kortsiktige mål	39
4.2	Gjøremål og læringsmål	39
4.3	Målkategorier.....	40
4.4	Drøfting av målkategoriene	41
4.4.1	Langsiktige mål	42
4.4.2	Spesifikke læringsmål	44
4.4.3	Læringsmål.....	45
4.4.4	Gjøremål for eleven.....	47
4.4.5	Gjøremål for læreren	48
4.4.6	Emner	49
4.4.7	Sammensatte mål.....	51
4.5	Oppsummering	53
4.6	Kategorisering av innhold	53
4.6.1	Hovedområder	53
4.7	Hvilke tiltak er satt i verk?	55
4.7.1	Avkoding	55
4.7.2	Forståelse.....	57
4.7.3	Lesehastighet.....	58
4.7.4	Fonologi og fonologisk bevissthet	60
4.7.5	Bokstavlæring.....	60
4.7.6	Lesetrening	61
4.7.7	Selvilde.....	61
4.7.8	Manglende fokus på leseflyt	62
4.8	Oppsummering	62
5.0	Oppsummering og konklusjon	63

1.0 Innledning

Når man selv behersker lesing, kan det være vanskelig å forestille seg hvordan det er å leve med store lesevansker. Kanskje kan sitatet fra romanen *Å telle duer* illustrere noe av det:

«Når en ikke er utdanna, sånn som meg, aner du ikke hvor vanskelig det er å lese. En leser et ord, greit nok, en skjønner det, og det neste også, og med litt flaks det tredje med. En fortsetter med pekefingeren, åtte, ni, til, tolv og så videre inntil et visst punkt. Men best som en driver på, så står en fast! For samme hvor mye en prøver å sette dem sammen, ikke sjangs, ordene ligger der hulter til bulter, som en neve bolter og muttere som er slengt ned i en boks. Det er lett for folk som kan det. De behøver bare å holde styr på rett ting på rett sted. Femten ord eller tjue ord, det skremmer dem ikke, det kalles en setning. For meg var det temmelig lenge noe ganske annet. Jeg kunne lese, så klart, for jeg kunne jo bokstavene. Problemet var meninga. Ei bok var ei rottefelle for stoltheten min.» Marie-Sabine Roger (2010:53).

Hvor avhengig man er av gode leseferdigheter vil naturligvis avhenge av hvilket samfunn man lever i. Slik vårt samfunn utvikler seg, ser det ut til at vi bare får mer og mer tekst å forholde oss til, ikke bare i papirform, men også digitalt. Svake leseferdigheter innebærer trolig et betydelig handicap i dagens tekstbaserte samfunn. Å hjelpe elever som sliter med lesing vil derfor være av stor betydning, både for eleven selv og for samfunnet.

Fellesskolen har lange tradisjoner i Norge, og den er basert på at alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn, funksjonshemminger, kjønn, etnisitet og religion, skal få opplæring i samme skole. Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er sentrale prinsipper i fellesskolen (Utdanningsdirektoratet 2009b). Det settes hvert år inn betydelige ressurser på spesialundervisning. Spørsmålet er bare hvordan elevenes rettigheter ivaretas i praksis. At det blir satt inn ressurser er ikke ensbetydende med at eleven får den hjelpen han har behov for. Riksrevisjonen (2011) har undersøkt dette, og rapporten indikerer mangelfull etterlevelse av regelverket i grunnskolen. Ved å studere og analysere hvilke mål som er satt opp i et utvalg individuelle opplæringsplaner til elever med store lesevansker, ønsker jeg å finne ut noe om hvordan norskopplæringen har vært ivaretatt for disse elevene. I hvilken grad kan elevenes framgang vurderes, og hvor relevante ser tiltakene som er iverksatt ut til å være?

1.1 Problemområde

Lesing er en grunnleggende ferdighet, og dermed er leseferdigheter sentrale i alle fag (Utdanningsdirektoratet 2006). Lærerne i *alle* fag blir dermed leselærere. Elevene får sin grunnleggende leseopplæring, ofte kalt «den første leseopplæringen», i løpet av de første skoleårene. Men leseopplæringen er ikke over med det grunnleggende; oppover i klassetrinnene skal elevens leseutvikling gå fra å kunne trekke sammen bokstavlyder til ord, til å bli funksjonelle lesere som kan lese og tolke alle typer tekster, fra romaner til tabeller og bruksanvisninger. Dette kalles gjerne «den andre leseopplæringen». Elevene skal lære å tolke tekster, kunne «lese mellom linjene», og de skal lære ulike lesestrategier for å mestre forskjellige typer tekster. Etter den første grunnleggende leseopplæringen forventes også elevene å kunne lese for å lære i alle fag (Schaywitz 2003).

Lærerne skal skape forståelse for formålene med opplæringen, og en viktig komponent i lærerens kompetanse er kunnskap om vurdering. Undervisningens mål/formål og vurderingen/evalueringen av den i etterkant blir framhevet som viktige prinsipper i opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2010). Prinsippene vil gjelde for all opplæring, inkludert spesialundervisning. Elever som får spesialundervisning skal ha egne individuelle opplæringsplaner (IOP-er) med mål for hva eleven forventes å lære. Målene bør være presise, slik at det i etterkant blir mulig å si noe om hva eleven har tilegnet seg av kunnskaper og ferdigheter, og hvilke mål han eventuelt ikke har nådd.

Hvem som har rett til spesialundervisning, er regulert i Opplæringslova § 5-1:

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet til eleven skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får speisialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar».

Retten til spesialundervisning er en individuell rettighet, noe som innebærer at de som oppfyller vilkåret ikke bare har rett til, men også krav på spesialundervisning. Det skal

foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov fra PPT før kommunen fatter enkeltvedtak om spesialundervisning, og det skal gå tydelig fram av enkeltvedtaket hva eleven er tildelt (Utdanningsdirektoratet 2009b).

Når eleven ikke har eller kan får tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen, må dermed spesialundervisning innebære noe annet enn dette, den må være best mulig tilpasset enkeltelevens forutsetninger og behov, altså mer individualisert enn den vanlige undervisningen. Likevel er det ikke slik at spesialundervisningen *må* gis i form av enetimer hvor eleven tas ut av klassen, men at den må planlegges og gjennomføres ut fra hva akkurat denne eleven har behov for. Når det gjelder elever med store lesevansker vil spesialundervisningen kanskje dreie seg om noen timer med spesiell trening hver uke, i motsetning til elever med mer omfattende funksjonshemninger som kanskje trenger helt egne opplegg som skiller seg vesentlig fra den ordinære opplæringen (Tangen 2008). Et tilfredsstillende utbytte av opplæringen får elevene først når de lærer og utvikler seg ut fra egne forutsetninger (Wilson 2010).

Når en elev ikke lykkes med lesingen, vil dette naturlig nok oppleves som et stort nederlag i seg selv. Lesing er en ferdighet man forventes å lære når man begynner på skolen. Men i tillegg kan skolearbeidet bli svært krevende oppover i klassetrinnene dersom leseferdighetene er svake, ettersom nesten all læring i skolen bygger på at en kan lese og skrive (Høien og Lundberg 2012). Lesevanskene kan føre til vansker også i andre fag. Hele skolearbeidet kan bli en større utfordring, med fare for å mislykkes, selv om man legger ned mye innsats (Bru 2008).

Negative opplevelser og tilkortkomning i lesing, og forsøk på å skjule vansker, kan også sette dype spor i form av dårlig selvbilde og emosjonelle vansker (Høien 2007). Informantene i Skaalviks (1999) case-studier har mange fellestrekk når det gjelder opplevelser fra skoletiden. Informantene rapporterte at de hadde opplevd lese- og skrivesituasjoner som truende, kunne få fysiologiske reaksjoner på lese- og skrivesituasjoner, og de prøvde å skjule vanskene sine. Disse informantene attribuerte også vanskene til evner (de trodde at de var «dumme»), og de levde med en stadig angst for å bli «avslørt» gjennom hele skoletiden. Elever som har lese- og skrivevansker ser ut til å være mer utsatt for mobbing enn andre elever, i tillegg rapporterer denne elevgruppen mer emosjonelle problemer, atferdsvansker og dårligere relasjoner til lærerne i forhold til andre elever (Bru 2008).

Konsekvensene av ikke å lykkes med lesing kan bli store. Svake leseferdigheter kan føre til hemmet livsutfoldelse i voksen alder (Skaalvik 1999). Fra et individperspektiv vil leseferdighetene vil kunne innvirke på vår opplevelse av livskvalitet (Gabrielsen 2008). Med tilstrekkelige leseferdigheter vil forutsetningene for å lykkes med skole og utdanning være gode, slik at man forhåpentligvis kan få et yrke man trives med. Man kan delta aktivt i samfunnet, i tillegg til at lesing i seg selv kan være berikende, enten det er for å bli mer opplyst eller mer for underholdningens skyld.

Gode leseferdigheter er også viktig ut fra et samfunnsperspektiv. Et levende demokrati trenger aktive samfunnsborgere. Det vil være viktig å ha gode leseferdigheter for å kunne oppfylle de krav og forventninger samfunnet har til innbyggerne sine. I tillegg har samfunnet en økende etterspørsel etter høyt utdannet arbeidskraft. Med tanke på den teknologiske utviklingen, vil samfunnet ha behov for en befolkning med høy utdanning for å kunne hevde seg i den globale økonomiske konkurransen (Gabrielsen 2008).

Arbeidet som gjøres i skolen for å forsøke å bedre leseferdighetene til elever med store lesevansker, vil derfor være svært viktig. Med spesialundervisning tilpasset elevens særlige behov og målrettede tiltak, vil man kunne bidra til at eleven i større grad lykkes med sin skolegang og utdanning og utvikler et positivt selvbilde, og at samfunnet på sikt får færre innbyggere med svake leseferdigheter.

Med den store oppmerksomheten som har vært rundt norske elevers relativt svake prestasjoner i lesing på internasjonale og nasjonale undersøkelser, vil tiltakene som settes inn i forhold til elever med store lesevansker kunne være svært viktige. I den internasjonale studien PIRLS i 2006 oppnådde norske elever på 4. trinn et gjennomsnittlig resultat. Fem år tidligere var Norge blant de landene som hadde størst spredning mellom svake og gode lesere, noe som var betydelig redusert i 2006. Det var færre svake lesere blant de norske elevene i 2006, men også færre svært gode lesere. I likhet med tidligere var Norge sist blant de nordiske landene i PIRLS, og som i de andre nordiske landene leste jentene bedre enn guttene (van Daal, Solheim, Gabrielsen og Begnum 2007). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2004) så hele 17 % av de norske elevene ut til å ha så store leseproblemer at det ville kunne hindre dem i deres videre utdanning, på grunnlag av PIRLS- og PISA-undersøkelser. Det kan dermed være grunn til å anta at denne prosentandelen har gått noe ned, men fortsatt leser altså norske elever dårligere enn elever i de andre nordiske landene, og resultatene er på gjennomsnittet. Med

andre ord vil det være viktig fortsatt å ha fokus på leseopplæring for å forsøke å bedre norske elevers leseferdigheter.

Det kan se ut til at man i den norske skolen har hatt manglende fokus på resultat, på barn og unges utbytte av opplæringen, både i forhold til faglige utviklings- og læringsresultater, og med tanke på sosiale forhold og trivsel. I tillegg er det slik at betydelig ressursinnsats og høy lærertetthet i skolen ikke reflekteres fullt ut i elevens resultater, og gutter som gruppe har mindre utbytte av skolen enn jenter. Når det gjelder den spesialpedagogiske innsatsen har begrepet spesialundervisning hatt et uklart innhold, den spesialpedagogiske innsatsen har kommet seint, og forholdet mellom diagnoser og pedagogiske tiltak er sammensatt (NOU 2009).

Etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet 2006) har det vist seg at spesialundervisningen har økt, noe som blir undersøkt nærmere i et pågående prosjekt ved Universitetet i Stavanger. Omfanget har økt, både i det generelle pedagogiske tilbudet og i spesialundervisning gitt som segregert opplæringstilbud. Tidlig innsats er en del av kvalitetshevingen i utdanningstilbudet, og her er det satt inn betydelige ressurser, men til tross for dette øker spesialundervisningen oppover i klassetrinnene (Utdanningsdirektoratet 2009a). Dette forsøket på å forskyve hovedtyngden av spesialundervisning fra ungdomsskolen til barneskolen ser altså ikke ut til å ha lyktes foreløpig. Tidlig hjelp er en av faktorene som har vist seg å ha god effekt i forhold til elever med store lesevansker eller dysleksi (Høien og Lundberg 2012).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2009a) er det slik at vurderingene av resultatene av spesialundervisningen i hovedsak ser ut til å ha vært subjektive og preget av mye synsing. Mer objektive vurderinger med bruk av prøver og tester blir etterlyst. For å kunne si noe om elevenes utbytte av de spesialpedagogiske tiltakene som settes inn, må elevenes individuelle opplæringsplaner være utformet på en måte som gjør det mulig å evaluere dem og si noe om elevenes utbytte av opplegget. Målene i elevenes planer må være presise, slik at det lar seg gjøre å evaluere dem i halvårsrapportene. I første omgang tar jeg derfor sikte på å undersøke og kategorisere målformuleringene.

Spesialundervisning er kostbart, og det blir satt inn store ressurser i form av spesialpedagogiske tiltak i norsk skole i dag, tiltak som i ettertid kan vise seg å ha liten effekt. Det er derfor all mulig grunn til å ha fokus på om tiltakene som settes inn ser ut til å virke. De

bør være velbegrunnede, det vil si tiltak som har vist seg å kunne bidra positivt til elevers leseutvikling. Etter å ha kategorisert målene, vil jeg derfor se nærmere på innholdet i målene som ser ut til å være evaluerbare.

Jeg vil forsøke å finne svar på følgende problemstilling: *i hvilken grad gir individuelle opplæringsplaner (IOP-er) i norsk til elever med store lesevansker grunnlag for vurdering av framgang i leseferdighet?*

1.2 Studiets formål

Som allerede nevnt kan det se ut til at vi i Norge ikke har hatt en utviklet og planmessig evalueringskultur (NOU 2009). OECDs rapport (Utdanningsdirektoratet 2011a) om evaluering og vurdering i norsk skole viser på det samme. Rapporten etterlyser en bedre praksis for evaluering og vurdering. Formålet med studien er å forsøke å finne ut om målene i et utvalg IOP-er i norsk til elever med store lesevansker er utformet på en måte som gjør det mulig å evaluere dem og vurdere elevens framgang, for derved å kunne justere/endre planene i henhold til elevenes læring og utvikling. Er målene presise og innholdet relevant i forhold til teori om lesing, vil de også kunne være evaluerbare i forhold til elevens leseutvikling.

Med vage formuleringer i form av utydelige og svært langsiktige mål vil det bli problematisk å vurdere elevenes framgang. Utydelige og langsiktige mål kan også være noe å «gjemme seg bak» i halvårsrapporten dersom framgangen uteblir. I stedet for å evaluere målene og finne ut om tiltakene ser ut til å virke, kan man da komme til å fortsette med samme vage målformuleringer år etter år uten at leseutviklingen ser ut til å gå framover, at man ikke kan dokumentere noen effekt av de kostbare tiltakene. Vage og svært langsiktige mål vil trolig gjøre planene mer egnet som dokumentasjon på at eleven har fått de timene med spesialundervisning han fått innvilget, enn som et arbeidsredskap for læreren.

Det vil bli interessant å finne ut hvilke tiltak som er satt inn for å hjelpe elever med store lesevansker, og i hvilken grad disse samsvarer med teori om lesing og tiltak som har vist seg å ha effekt. For at spesialundervisningen skal kunne gi framgang i leseferdighet, må innholdet være relevant ut fra teori om lesing. Dersom dette viser seg ikke å være tilfelle, vil det være liten grunn til å tro at de iverksatte tiltakene kan ha hatt effekt. I så fall kan man ha brukt mye tid og penger på tiltak som ikke virker. Dersom skolen år etter år fortsetter med tiltak som ikke ser ut å ha effekt, vil dette trolig også kunne være en medvirkende årsak til at

omfanget av spesialundervisning øker. Med tanke på konsekvensene svake leseferdigheter kan få både for enkeltindividet og for samfunnet, vil dette i så fall kunne gi grunn til bekymring.

2.0 Teorigrunnlag

Dette kapitlet vil i hovedsak dreie seg om den teoretiske bakgrunnen jeg har valgt å bruke for IOP-er, evaluering/vurdering og lesing.

2.1 Begrepspresisering

Begrepene individuell opplæringsplan (IOP) og evaluering/vurdering vil være viktige i oppgaven. Elever som har rett til spesialundervisning skal ha IOP, og denne kommer i stedet for den ordinære læreplanen for fag (Wilson 2010). IOP-en skal ha en enkel form, være lett å forstå, være relativt enkel å utfylle, ha en logisk oppbygning, vise helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud og gi godt grunnlag for evaluering. Det er tre hovedgrunner til at det skal lages IOP: juridiske, økonomiske og pedagogiske (Aarnes 2008). IOP-en er skolens juridiske dokument (Wilson 2010) og et arbeidsredskap til bruk i spesialundervisningen. Fordi den inneholder sensitive personopplysninger, er IOP-en unntatt offentligheten.

Evaluering av IOP-er dreier seg om utarbeidelse av halvårsrapporter. Disse rapportene skal gjøre rede for opplæringen eleven har fått, og det skal foretas en vurdering av elevens utvikling (Aarnes 2008). Når elevens utvikling blir vurdert, vil man kunne si noe om elevens kompetanse, og vurderingen vil kunne fremme læring. Er målet nådd, settes det opp nye mål for eleven, slik at utviklingen kan gå videre og ikke stagnere.

Når det gjelder begrepene evaluering og vurdering, kan det se ut til at de blir brukt litt om hverandre, til dels som synonymmer, for eksempel i Utdanningsdirektoratets (2009b) veileder *Spesialundervisning*. I sin artikkel «Evaluering» bruker Sjøvoll (2006) begrepene evaluering og vurdering som identiske med hensyn til meningsinnhold. Ifølge Engelsen (2011) har mange ønsket at det norske *vurdering* skal brukes i stedet for det amerikanske lånordet *evaluering*, og selv bruker hun for det meste bare begrepet vurdering, men skiller mellom systemvurdering/skolevurdering/virksomhetsvurdering og individvurdering. Trolig kan det likevel være grunn til å skille de to begrepene fra hverandre, slik man også på engelsk har to

ulike begrep: «evaluation» og «assessment», selv om skillet mellom de to kan oppfattes som noe uklart. Evaluering («evaluation») kan defineres som en bred aktivitet som ofte inkluderer vurdering, mens vurdering («assessment») først og fremst har fokus på elevens læring (Dobson, Eggen og Smith 2009). Disse blir for eksempel brukt i rapporten *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway* (min kursivering) (Utdanningsdirektoratet 2011a). Både evaluering og vurdering dreier seg om innsamling av dokumentasjon, tolkning og analyser av dokumentasjonen, og deretter iverksetting av tiltak basert på analysen (Dobson, Eggen og Smith 2009).

Slik jeg ser det innebærer skriving av en halvårsrapport både av evaluering og vurdering, og i skolen omtales rapportene gjerne både halvårsrapport, halvårsevaluering og halvårsvurdering, etter det jeg har erfart. Læreren skal for det første evaluere det spesialpedagogiske opplegget eleven har fått og selve IOP-en, om den fungerer som arbeidsredskap eller om den eventuelt bør justeres eller endres. For det andre skal læreren vurdere elevens utvikling i løpet av siste halvår i forhold til oppsatte mål – hvilke mål som er oppnådd, hvilke som bør videreføres og hvilke nye mål som bør settes opp for eleven i påfølgende halvår. Jeg har derfor valgt å bruke begge de to begrepene evaluering og vurdering når jeg skriver om halvårsrapportene.

Opplæringsloven pålegger skolen å vurdere i hvilken grad organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen medvirker til å nå målene i læreplanen. I skolen skiller vi mellom flere ulike former for individuell vurdering, og vurderingen har et todelt formål (Utdanningsdirektoratet 2011b). Vurderingen skal fremme læring, og den skal uttrykke kompetansen til den enkelte elev underveis og ved slutten av opplæringen i faget. Man skiller altså mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Som navnet sier, er sluttvurdering vurderinger av oppsummerende karakter, slik som standpunktkarakterer gitt på grunnskolens 10. trinn. Underveisvurdering, derimot, har som formål å fremme læring, utvikle elevens kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring, og skal, som navnet sier, finne sted underveis i læringsprosessen (Aarnes 2008). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2012) innebærer underveisvurdering all vurdering i grunnskolen, med unntak av sluttvurdering, og skal brukes som et redskap i elevens læreprosess. Når det gjelder vurdering, har vi de senere årene også fått en inndeling i vurdering av læring og vurdering for læring, og med dette også en klarere sammenheng mellom vurdering og læringsaspektet (Dobson, Eggen og Smith 2009). Av dette ser vi at vurderinger som gjøres i forbindelse med evaluering av IOP-er i form av halvårsrapporter også er å betrakte som underveisvurdering. Opplæringsloven er tydelig på at

alle elever skal ha underveisvurdering, også de som får spesialundervisning, noe halvårsrapportene skal være en viktig del av.

Som tidligere nevnt sier Utdanningsdirektoratet (2009a) at vurderingen av resultatene av spesialundervisningen for det meste ser ut til å ha vært subjektiv og preget av mye synsing. Elevens læring og opplæringen de får på skolen kan vurderes på ulike måter, men grovt sett kan man skille mellom målrelatert vurdering og intuitiv vurdering. Den målrelaterte vurderingen har røtter tilbake til mellomkrigstida og Ralph W. Tyler, og var den dominerende vurderingsmodellen fram til cirka 1970, da den ble avløst av sistnevnte, i reaksjon mot den målrelaterte vurderingen (Engelsen 2011). Vi kan derfor si at ved å påpeke at vurderingen ser ut til å være subjektiv og preget av synsing, legger også Utdanningsdirektoratet en føring om at man bør gå bort fra intuitiv vurdering og over i, eller kanskje snarere tilbake til, målrelatert vurdering.

Tyler mente at «Klare mål er nødvendige for all videre planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisning» (Engelsen 2011:111), og målene skulle rette oppmerksomheten mot eleven, i stedet for å ha undervisningen og læreren som subjekt. Som nevnt tidligere er det blitt etterlyst mer objektive vurderinger, og da i form av tester. For å kunne vurdere elevens utvikling i forhold til de oppsatte målene, vil det kunne være formålstjenlig å bruke ulike prøver og tester, men testingen kan også gå for langt. Kritikken mot den målrelaterte vurderingen på slutten av 60-tallet og begynnelsen på 70-tallet, gikk blant annet ut på at modellen la altfor stor vekt på målinger av elevprestasjoner (Engelsen 2011). Ifølge Sjøvoll (2006) er det mye i dagens debatt som ligner debatten om elevvurdering på midten av 70-tallet. Norske elever testes stadig mer etter at det er innført flere obligatoriske prøver de seinere åra, og Marsdal (2011) hevder at det i Oslo-skolen ikke lenger er målstyring som foregår, men målestyring. Det er målingene som har tatt over styringen, hevder han, og viser til en undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer våren 2011 hvor 64 % sa seg enige i at lærernes og skolens prioriteringer i for stor grad styres av fokuset på resultatene på de nasjonale prøvene. Ettersom det etterlyses objektiv testing innen spesialundervisningen, kan det likevel tenkes at den omfattende testingen og målingen ikke i vesentlig grad omfatter denne delen av undervisningen foreløpig.

Når man skal evaluere elevens IOP, kan det, fordi evalueringsbegrepet er så vidt, være nyttig å tenke over hva som er formål, gjenstand, mot hvilke kriterier (vanligvis individ, gruppe og

mål) og til hvilken tid det skjer (Engelsen 2011). Ved evaluering av IOP-er kan vi si at formålet vil være å vurdere elevenes læringsutbytte, og evaluere i hvilken grad IOP-en fungerer og hvilke endringer som bør foretas med tanke på elevens videre utvikling. Både eleven og IOP-en vil dermed være gjenstand for evalueringen i halvårsrapporten. I IOP-en måles elevens framgang i forhold til de oppsatte målene, i noen tilfeller også i forhold til gruppen. Det kan være hvilket sjikt eleven ligger i på nasjonale prøver, stanineverdier på tester eller hvordan elevens utvikling/prestasjoner ser ut til å være sett i forhold til resten av klassen eller gruppen.

2.2 Historisk perspektiv

Vår nåværende læreplan LK06 løfter fram lesing som en av de grunnleggende ferdighetene, og lesing ser ut til å ha hatt en svært sentral plass i skolen helt fra starten av. Da grunnskolen (allmueskolen) ble innført med *Forordning om Skolerne på Landet i Norge* i 1739, som en følge av konfirmasjonsordningen som kom tre år tidligere, var innholdet først og fremst kristendomskunnskap og lesing. Det ble stilt tre absolutte krav til dem som skulle bli lærere, og først og fremst måtte de kunne lære barn å lese. I tillegg var det viktig å kunne katekismen og føre et ulastelig liv. Til sammenligning var det ingen krav om at læreren skulle kunne skrive eller regne, to andre grunnleggende ferdigheter i skolen i dag, men det ble sett på som en fordel om så var tilfelle (Tønnessen 2011). Men hvilken lærer kan garantere at alle elevene i klassen kommer til å lære å lese? Elever er ulikt utrustet, og lesingen går som nevnt ikke like lett for alle. Ikke alle fikk gå i allmueskolen heller, selv om dette var «skolen for alle og enhver». Døve fikk for eksempel ikke innpass før i 1825, da den første døveskolen ble opprettet. Etter hvert ble det også opprettet skoler for blinde og for utviklingshemmede. Med abnormskoleloven i 1881 ble funksjonshemmede sikret et skoletilbud i likhet med alle andre elever. Elevgruppen barn med tale-, lese- og skrivevansker ble i Norge lagt til de tre nevnte hovedkategoriene i 1951 (Befring 2008). Spesialskolene hadde egen lovgivning, og var dermed ikke en del av den ordinære skolen.

Etter 2. verdenskrig har det spesialpedagogiske fagområdet ekspandert betydelig. Det første PP-kontoret ble opprettet i Oslo i 1939, en halv stilling, mens alle kommuner i dag enten skal ha eget kontor eller samarbeide med andre kommuner for bedre å legge til rette for elever med spesielle behov (Opplæringslova § 5-6). Fagområdet har historisk utspring i institusjonstiltak,

men parallelt med spesialskolene ble det etter hvert etablert hjelpeklasser i den vanlige skolen, et fast organisert og lovpålagt tiltak fra og med 1955. Først i 1959 ble den skolepsykologiske tjenesten (nåværende Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, PPT) hjemlet i skoleloven (Befring 2008). Med økningen på det spesialpedagogiske feltet kom også et økende behov for spesialpedagogisk kompetanse, og i 1961 ble statens spesiallærerskole opprettet. Staten drev mer enn 60 spesialskoler midt på 1960-tallet, og flere var under planlegging, men med den nye loven om grunnskolen i 1969 kom en kursendring. Ansvaret ble overført til kommunene og statlige institusjoner ble nedlagt. Fra og med 1970 har grunntanken vært å integrere de aller fleste elevene i den ordinære skolen. I 1975 ble grunnskoleloven endret; vi fikk en felles grunnskole for alle barn og spesialskoleloven ble fjernet (Befring 2008; Askildt og Johnsen 2008). Hjelpeklassene forsvant også, elevene fikk rett til å gå i vanlige klasser eller grupper for å ivareta behovet for sosial tilhørighet, men ble tatt ut av klassene for å få spesialundervisning. Trolig har mye av spesialundervisningen vært gitt en-til-en på grupperom, men som nevnt er det ikke slik at eleven *må* tas ut av klassen for å få spesialundervisning (Tangen 2008). Med økende fokus på inkludering og tilpasset opplæring for alle elever, gis det i dag også spesialundervisning i klassen dersom forholdene ligger til rette for det.

Utviklingen innen spesialpedagogikken omtales gjerne som en utvikling fra undertrykking og segregering, til integrering og inkludering (Simonsen 2007). I den norske skolen skal det i dag være likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring for alle, og elevene har rett til tretten års skolegang, etter at lovfestet rett til videregående opplæring ble innført i 1994. Elever som har rett til spesialundervisning har samme rettigheter som elever som følger det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet 2009b). Dette er blitt lagt merke til internasjonalt, og Norge får god omtale i en ny EU-rapport (ADORE-rapporten) hvor man særlig har sett på tiltak for elever med lesevansker. Blant annet er det skole- og rettighetslovgivningen som blir framhevet. Det blir poengtert at det faktisk avsettes midler i forhold til rettighetene, at man kan søke om midler til enkeltelever og at norske lærere har gode muligheter til å ta etterutdanning (Lesesenteret 2011).

Rettigheter kan være vel og bra, men avstanden mellom intensjonene og de faktiske forholdene kan vise seg å være stor. Det er trolig en kløft mellom teori og praksis, ifølge Askildt og Johnsen (2008). Når alle elever har rett til å gå på skolen de geografisk sett hører til, vil det i mange tilfeller kunne være slik at den aktuelle skolen ikke har kompetanse på

elevens vanskeområde, kanskje er det få eller ingen av skolens personale som har spesialpedagogisk kompetanse. Dersom læreren som får ansvar for spesialundervisningen til en elev med store lesevansker ikke har kunnskaper på dette området, vil det trolig hjelpe lite at eleven har rettigheter, skolen får midler, og at læreren har rett til etterutdanning. Der og da vil ikke læreren ha kompetansen som trengs for å kunne utforme gode og relevante mål for elevens leseopplæring. Læreren har heller ingen garanti for å få videreutdanningen han eller hun eventuelt har behov for.

Det å fokusere på framgang og utvikling har muligens ikke blitt vektlagt i særlig grad innen norsk spesialundervisning. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2009b) skal man i forbindelse med utarbeidelsen av hver halvårsrapport vurdere om det fortsatt er behov for spesialundervisning. Det skal ikke være slik at elevens IOP for neste skoleår nærmest blir en kopi av den forrige, og at eleven alltid vil trenge spesialundervisning. Kanskje har det vært slik at elever som har fått spesialundervisning en periode nærmest automatisk har fortsatt å få dette gjennom hele skoleløpet på grunn av vage og vide læringsmål og mangelfull evaluering?

Når elever går ut av skolen med svake leseferdigheter, kan dette få alvorlige følger. I allmueskolens tid ble man nektet konfirmasjon dersom man ikke kunne sin katekisme, og var man ikke konfirmert, var man heller ikke en fullverdig voksen. Trolig førte lesevansker til utestenging fra konfirmasjon i mange tilfeller (Askildt og Johnsen 2008). I dag kan konsekvensene av svake leseferdigheter blant annet føre til begrensede muligheter på arbeidsmarkedet og hemmet livsutfoldelse, som tidligere nevnt. I det neste avsnittet skal vi se nærmere på individuelle opplæringsplaner, skolens juridiske dokument i forhold til elevens spesialundervisning og et verktøy til bruk i undervisningen.

2.3 Individuelle opplæringsplaner

For elever som har rett til spesialundervisning, skal det utarbeides IOP (Opplæringslova § 5-5). Planen skal blant annet vise mål og innhold for elevens opplæring, og hvordan denne skal drives. IOP-en skal utarbeides av skolen på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen fra PPT og vedtaket om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009b), for å sikre at elevens opplæringstilbud blir i samsvar med det han har rett på ut fra enkeltvedtaket, men kan utformes på ulike måter. Verken Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet har ønsket å framheve én enkelt mal (Aarnes 2008). En god IOP skal ha en enkel form, være lett å

forstå, være relativt enkel å fylle ut, ha en logisk oppbygning, vise helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud og gi godt grunnlag for evaluering (Utdanningsdirektoratet 2009b). Da kan den bli et nyttig arbeidsredskap til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av den spesialpedagogiske undervisningen.

Som vi ser har altså elever som får spesialundervisning klare rettigheter, men et felles nasjonalt tilsyn i 2007 for å undersøke om skoleeier oppfylte kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning resulterte i at det ble påtalt avvik i 80 av 90 undersøkte kommuner og 18 av 19 fylkeskommuner. Avvikene gikk blant annet ut på at elevenes IOP-er og halvårsrapporter var mangelfulle (Utdanningsdirektoratet 2007). Riksrevisjonens (2011) undersøkelse hvor formålet var å vurdere i hvilken grad elever med særskilte behov får et likeverdig grunnskoletilbud ga indikasjoner på mangelfull etterlevelse av regelverket om spesialundervisning i grunnskolen. Undersøkelsen viste at de sakkyndige vurderingene beskrev elevens vansker, men i mindre grad konkretiserte realistiske opplæringsmål for eleven. IOP-ene så også ut til å være mangelfulle, og undersøkelsen viste at den statlige oppfølgingen på området ikke var tilstrekkelig.

2.3.1 Mål og innhold i IOP-er

Elevens IOP skal blant annet angi mål for opplæringen, det vil si hvilken kompetanse man tar sikte på at eleven skal opparbeide seg i faget IOP-en gjelder for. Målene skal settes opp med utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen, enkeltvedtaket og gjeldende læreplan. Ifølge Wilson (2010) kan det være sammenheng mellom den sakkyndige vurderingen og kvaliteten på elevens spesialundervisning. Utdanningsdirektoratet (2009b) understreker at mål brukes i videre forstand og kan være knyttet til andre sider av opplæringen enn kun kompetansemålene fra LK06 i det aktuelle faget, selv om kompetansemålene skal spille en meget sentral rolle. Målene kan også ta utgangspunkt i læreplanens generelle del, som er felles for all opplæring. Denne ble videreført fra L97, og inneholder de overordnede målene som opplæringen skal sikte mot (Aarnes 2008).

Prinsippet om målstyring blir vektlagt i skolen i dag, og klare målformuleringer er en forutsetning for målstyring. Vide målformuleringer angir en retning for opplæringen, men for at de skal kunne få praktiske konsekvenser, må de brytes ned til mer spesifikke og presiserte delmål. Det er uenighet om hvor langt man skal drive målnedbrytningen. Noen mener at målene skal brytes ned til såkalte atferdsmål; at de helt konkret skal si hva eleven skal kunne

gjøre som et resultat av undervisningen. Kompetansemålene i LK06 kan minne om atferdsmål (Engelsen 2011). Slike mål kan karakteriseres som lukkede mål, og er vanlige innen mer atferdsteoretiske retninger innen pedagogikken (Wilson 2010). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) (KUF 1996) hadde målformuleringer mer i form av «gjøremål», det vil si mål som sier hva eleven skal «arbeide med», «bli kjent med», «lytte til» eller «få erfaring med». Dette er åpne mål, det vil si mål som indikerer retningen på en utvikling, noe som harmonerer med den humanistiske pedagogiske tradisjonen, hvor man mer legger vekt på elevens utvikling enn på observerbar atferd (Wilson 2010). LK06 inneholder, i tillegg til kompetansemålene, også den generelle delen som ble utarbeidet til L97. Denne er felles for all opplæring i Norge, og viser hva utdanningen skal sikte mot, som nevnt, altså er målene åpne. Man kan derfor tenke seg at mål med utgangspunkt i kompetansemålene blir utformet som lukkede mål, mens de som har den generelle delen som utgangspunkt blir mer åpne.

Dersom målene er for generelle i utformingen, kan de altså bli uklare og vanskelige å arbeide etter, i tillegg til at de blir vanskeligere å evaluere. Målene skal være realistiske, noe PPTs sakkyndige vurdering skal si noe om (Opplæringslova § 5-3). Wilson (2010) påpeker at den sakkyndige vurderingen kan komme til å påvirke kvaliteten på spesialundervisningen. Med en god sakkyndig vurdering som angir realistiske opplæringsmål for eleven, vil arbeidet med å utforme gode læringsmål for eleven kunne bli betydelig enklere for læreren. Målene bør være presise slik at det blir mulig å evaluere dem i etterkant, relevante i forhold til elevens forutsetninger og behov, og de må være kommuniserbare, det vil si formulert på en måte som gjør at elev og foresatte forstår dem (Aarnes 2008).

2.3.2 Evaluering av IOP-er

Ifølge Opplæringslova (§ 5-5) skal eleven altså ha en egen IOP, og paragrafen sier videre at skolen hvert halvår skal utarbeide en skriftlig oversikt over opplæringen eleven har fått, i tillegg til å gi en vurdering av elevens utvikling. Det er disse rapportene det siktes til når Utdanningsdirektoratet (2009a) sier at vurderingene av resultatene spesialundervisningen ser ut til å være subjektiv og preget av synsing. Halvårsrapporten skal gi en oversikt over opplæringen, og i tillegg skal elevens utvikling vurderes. I forbindelse med utarbeidelse av halvårsrapport, er det behov for å tenke gjennom følgende: hvordan opplæringen har vært, elevens utvikling i forhold til mål i IOP-en, om målene bør justeres, om det fortsatt er behov for spesialundervisning og hvordan det videre arbeidet bør legges opp. I vurderingen av trivsel, læring og utvikling, bør eleven trekkes aktivt med (Utdanningsdirektoratet 2009b).

Det legges med andre ord ikke føringer for at man kun skal vurdere elevens utvikling objektivt i form av tester, og heller ikke kun av observerbar atferd.

Elevens læringsresultat påvirkes av ulike faktorer, og trolig vil skoleledelsens engasjement og initiativ har stor betydning for hvilke rammevilkår spesialundervisningen får ved skolen. Arbeid med IOP-er og spesialundervisning burde ha like høy prioritet som den ordinære undervisningen. Lærerens kompetanse vil også kunne påvirke elevens læringsresultat. Lærere uten særlig kompetanse på området kan bli satt til å utføre dette viktige arbeidet. I forarbeidet til opplæringsloven ble det påpekt at det i noen tilfeller kunne være behov for å gi lærere spesiell opplæring på dette området (Wilson 2010).

2.3.3 Oppsummering

En IOP er et svært viktig dokument i forhold til elevens spesialundervisning. Den skal bygge på PPTs sakkyndige vurdering som skal skissere realistiske opplæringsmål for eleven. PPT har dermed en viktig jobb å gjøre med å tydeliggjøre hva som vil være realistiske opplæringsmål for eleven, slik at innholdet i opplæringsmålene i elevens IOP-en også kan bli relevante. Læringsmålene må utformes mest mulig presist slik at de blir evaluerbare. Lærere bør få grundig opplæring for å bli i stand til å utforme IOP-er som kan bli gode arbeidsredskap i spesialundervisningen. PPT kan hjelpe skolene med kompetanseutvikling, men når vi vet at kun et fåtall av det pedagogiske personalet på en del skoler har spesialpedagogisk kompetanse, vil det nok hvile et særlig ansvar på utdanningsinstitusjonene. Alle lærere bør kunne noe om dette. Lærere som får ansvar for å utforme IOP-er for elever med lesevansker, bør også vite en del om lesing og hvilke tiltak som ser ut til å virke i leseopplæringen.

2.4 Lesing

For å kunne undersøke i hvilken grad IOP-ene i norsk til elever med store lesevansker gir grunnlag for evaluering av framgang i leseferdighet, er det nødvendig å vite noe om hva lesing innebærer. Lesing er et emne det er forsket mye på, og det har vist seg at barn som av ulike grunner kan stå i fare for å få lesevansker har stor nytte av å leke med skriftspråket for å stimulere den språklige bevisstheten. Det dreier seg om å bli oppmerksomme på eller kunne snakke om selve språket, noe som er viktig å arbeide med allerede i tidlig i barnehagealder (Wagner, Strömqvist og Uppstad 2008). Selve leselæringsprosessen begynner med relativt vilkårlige assosiasjoner mellom skrevet ord og uttale (Hulme og Snowling 2009). Barnet

forsøker å skape mening av tekst, slik at bokstavene, og måten de er satt sammen på, gir mening. Tidlig innsats vil med andre ord være viktig, og må forstås både som innsats tidlig i barnets liv, men også som tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (Utdanningsdirektoratet 2009b).

2.4.1 Leseformelen

I litteratur om lesing henvises det ofte til Gough og Tunmers (1986) «The simple view of reading», leseformelen, som sier at lesing er et produkt av avkoding multiplisert med forståelse. Dette innebærer et syn på lesing som sier at det dreier seg om de to komponentene avkoding og forståelse. Det er ikke nok kun å beherske ordavkoding, i tillegg handler det om forståelse, om tankevirksomhet. For å få det ønskede produktet, lesing, ser vi at de to faktorene avkoding og forståelse er gjensidig avhengige av hverandre; dersom en av faktorene er svak eller ned mot null, vil også leseutbyttet bli magert (Wagner, Strömquist og Uppstad 2008). Ifølge leseformelen må vi derfor ha fokus på både avkoding og forståelse: både på den lesetekniske siden og den kognitive. Innvendinger mot dette synet på lesing dreier seg om at «The simple view» kanskje er *for* enkelt. Trolig er lesing en ganske komplisert prosess som dreier seg om flere enn bare disse to faktorene. Helheten utgjør mer enn summen av delene, og man bør ha et balansert perspektiv på lesing, blant annet ser ordforråd ut til å være en viktig faktor, ifølge Pressley (2006). Slik jeg ser det vil leseformelen kunne være et utgangspunkt for å forklare hva lesing dreier seg om. Den forteller at det ikke vil være nok bare å «knekke lesekoden», det vil si å kunne avkode ordene, lesing innebærer mye mer enn som så. Noe som vil kunne ha stor betydning for elevens leseutvikling, er at leseformelen trolig er kommuniserbar i forhold til eleven og de foresatte, kanskje nettopp fordi den er såpass enkel.

2.4.2 Stadiemodeller

Lesing blir av mange forskere beskrevet som en utvikling gjennom flere ulike nivå, stadier eller faser, og teorier på dette området har mange likheter. Stadiene har ulike navn og antall stadier varierer noe, men likevel ser utviklingen grovt sett ut til å kunne sies å bestå av fire stadier: «førlesing» (*pre-reading*), tidlig lesing (*early reading*), avkoding (*decoding*) og flytende lesing (*fluent reading*) (Ehri 2005).

Stadiemodellene kan være til hjelp for å forsøke å finne ut hvor langt en elev med store lesevansker er kommet i leseutviklingen sin. På norsk har vi Høien og Lundbergs (2012) modell om stadier i avkodningsutvikling, en videreutvikling av Friths leseutviklingsmodell fra 1985. Også her beskrives lesingen som en utvikling i fire stadier, fra pseudolesing,

logografisk-visuell, alfabetisk-fonemisk til ortografisk-morfemisk lesing, og med en gradvis minkende avhengighet av kontekstuelle holdepunkter. Samtidig presiseres det at lesenivåene overlapper hverandre, slik at tidligere lærte strategier ikke går tapt, men er tilgjengelige dersom lesesituasjonen skulle kreve det. Man vil altså ikke være «låst» på det stadiet man har nådd, men kan til enhver tid også kunne benytte strategier fra de tidligere nivåene eller stadiene.

En innvending mot stadiemodellene kan være at de gir inntrykk av at ortografiske lesere ikke kan videreutvikle leseferdighetene sine. Alexander (2005) ser i stedet lesing i et livslangt utviklingsperspektiv, fra akklimatiseringsstadiet, til tidlig middels og sein kompetanse, og til slutt ekspertisestadiet; en leseutvikling «fra vugge til grav» (*from womb to tomb*).

2.4.3 Prediksjon av individuelle forskjeller i leselæring

Det overordnede målet for lesing er å forstå sammenhengende tekst. Prosessene som kreves for å oppnå dette forstyrres dersom oppmerksomheten blir avledet av ordavkodingsprosesser. Studier som dreier seg om å forutsi elevers leselæring har derfor helst fokusert på evne til ordavkodning, heller enn lesehastighet, og viktige prediktorer for tidlig leseferdighet ser ut til å være generell kognitiv ferdighet, verbal aktivitet, fonologisk minne, oppfattelse og produksjon av tale, fonologisk sensitivitet, bokstavkunnskap, samt rask automatisert benevning (for eksempel av tall, farger eller bokstaver). Trolig henger flere av prediktorene sammen, som for eksempel fonologisk sensitivitet og bokstavkunnskap, og man bør være varsom med å utpeke en enkeltfaktor for å forutsi elevers leselæring, men det kan se ut til at sikker bokstavkunnskap og fonologisk sensitivitet peker seg ut. Barn som kan bokstavnavnene godt og som lett oppdager likheter mellom lyder i talte ord, ser ut til lett å tilegne seg det alfabetiske prinsippet, og med instruksjon som eksplisitt kopler sammen fonologisk sensitivitet, bokstavkunnskap, avkodning og skriving, vil eleven sannsynligvis enkelt lære seg fonologiske omkodingsferdigheter.

2.4.4 Dysleksi

Mange normalt intelligente barn opplever vansker med å lese ord, men de aller fleste lærer å lese dersom de får systematisk instruksjon (Pressley 2006). For noen er imidlertid lesevanskene av en så alvorlig karakter at de betegnes som vansker av dyslektisk karakter eller dysleksi. Når elever har problemer med å lære å kjenne igjen skrevne ord på et nivå som samsvarer med elevens alder, kan vanskene defineres som dysleksi, en forstyrrelse som gjør det veldig vanskelig å lese nøyaktig og flytende. Dysleksi dreier seg i de fleste tilfeller om fonologiske vansker, det vil si vansker som har med språklyder å gjøre. Hulme og Snowling

(2009) anslår forekomsten til å ligge omkring 3-6 %, med overvekt blant gutter. Høien og Lundberg (2012) definerer (noe forenklet) dysleksi som en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Man har tidligere definert dysleksi utfra standardavvik mellom generelt evnenivå og leseferdighet, noe som kan innebære at en person med svært høyt generelt evnenivå, men som ikke samtidig også er svært flink til å lese, kan sies å ha dysleksi. I dag har man et mer nyansert syn på dysleksi. «Ekte» dysleksi er biologisk betinget, men begrepet er ikke entydig og har vært forsøkt avgrenset, kanskje delvis på grunn av at en dysleksidiagnose utløser en del midler og dermed økte kostnader?

To studier på 1980-tallet markerte starten på den store mengden av litteratur som sier at det er en sterk sammenheng mellom fonologisk bevissthet og leseferdighet: Bradley og Bryants studie fra 1983, og Lundberg, Olofsson og Walls studie fra 1980. Bradley og Bryant fant sterk sammenheng mellom barns fonologiske bevissthet vurdert ut fra oppgaver med å markere rytme og allitterasjonsferdigheter¹ i fireårsalderen, sammenlignet med deres lese- og staveferdigheter i åtteårsalderen. Sammenhengen var sterk, selv etter at man hadde kontrollert for effekten av IQ, minne og sosial klassetilhørighet. Lundberg, Olofsson og Wall gjorde lignende funn (Hulme og Snowling 2009).

Den beste prediktoren for barns utvikling av leseferdigheter ser ut til å være ferdigheter i foneminndeling. Barn som klarer å manipulere fonemer til talte ord når de begynner på skolen og som har god kjennskap til bokstavlydene, har mye bedre progresjon i å lære å lese enn barn som har svake ferdigheter på et av disse områdene. Likevel kan dette være annerledes på språk som er mer transparente (lydrette) enn engelsk, ifølge Hulme og Snowling (2009), men de viser samtidig til en studie om barns leseutvikling i tsjekkisk, et svært transparent språk, og også denne viste at barns evne til å isolere fonemer i tale ser ut til å være en avgjørende bestemmende faktor for individuelle forskjeller i leseferdighet.

Tidlige tegn på dysleksi kan være problemer med å lære navn på bokstaver og språklyder. Evnen til å lære bokstaver handler om å lære det visuelle bokstavtegnet og å skape assosiasjoner mellom dette og bokstavnnavnet eller -lydens fonologiske form. For elever med dyslektiske vansker, er det bokstavens fonologiske form som kan skape problemer. Dyslektiske vansker gjør det også vanskelig å avkode enkeltstående ord, der leseren ikke har

¹ Allitterasjon kalles også bokstavrim. Det kan være konsonantrim, som i «ve og vel», eller vokalrim, for eksempel «alle elsker is».

støtte i kontekst og mening (Hulme og Snowling 2009), og det er svært viktig at leseinstruksjon blir en integrert del av lesing av tekst som gir mening (Bowey 2005).

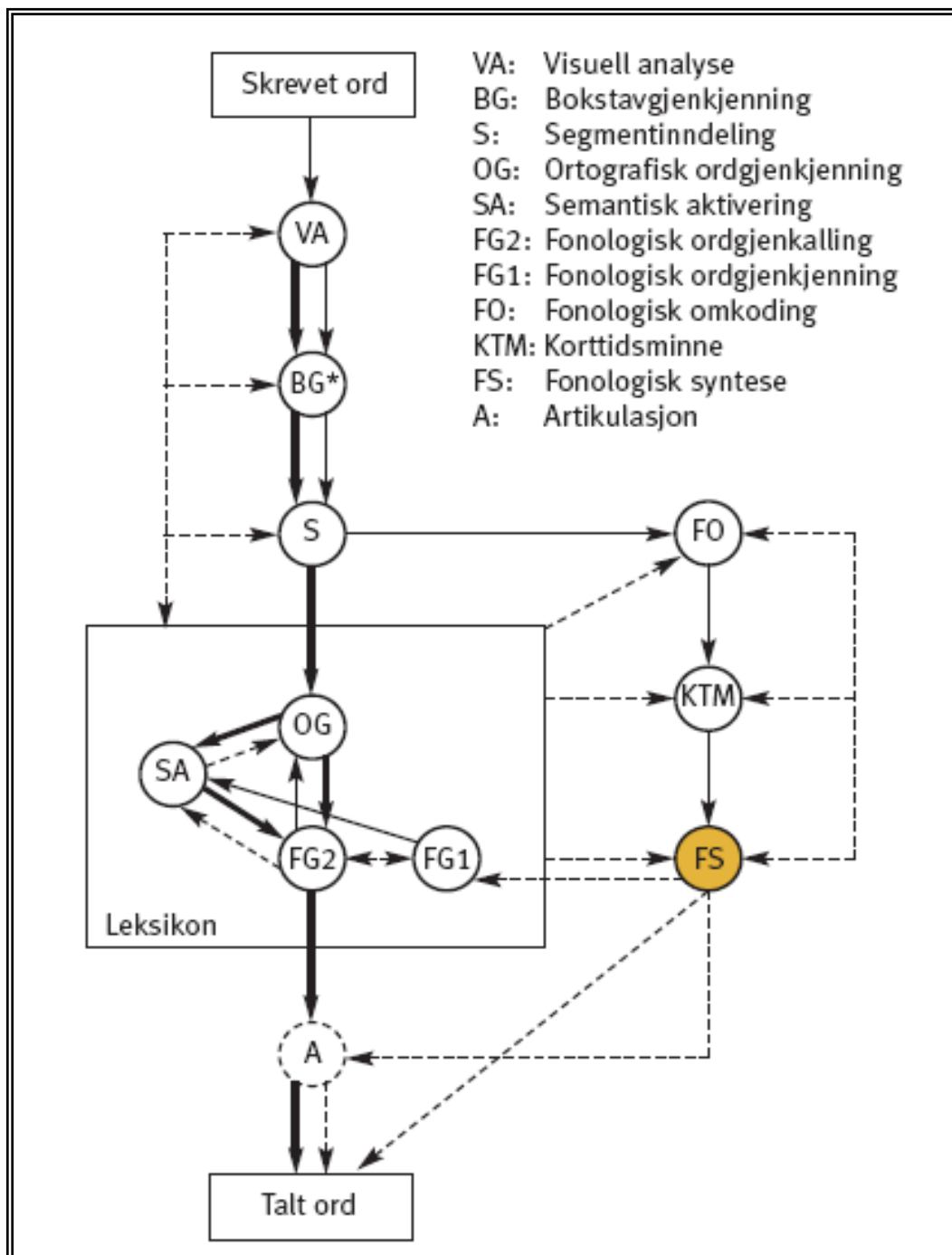
Overraskende nok er det ofte slik at barn med dysleksi ofte viser god leseforståelse, fordi de bruker, og er avhengige av, velutviklede språkforståelsesferdigheter. Det er også slik at barn med dysleksi har større vansker med å lese såkalte nonord, det vil si ord som ikke gir mening, sammenlignet med jevnaldrende barn. Lesing av nonord er en av de mest direkte måtene man kan undersøke utviklingen av avkodingsferdigheter på, og dess alvorligere lesevanskene er, dess større ser vanskene med å lese nonord ut til å være (Hulme og Snowling 2009).

For elever med dysleksi har det vist seg at følgende prinsipper er nyttige: undervisning bygd på grundig diagnostisering, tidlig identifisering og tidlig hjelp, fonologisk grunnarbeid, direkte undervisning, multisensorisk stimulering, mestring, overlæring og automatisering, og et godt læringsmiljø (Høien og Lundberg 2012).

2.4.5 Ordavkodingsmodellen

Med tanke på elever med store lesevansker kan ordavkodingsmodellen (Høien og Lundberg 2012) gi en forståelse av hva det er ved avkodingen som skaper vansker. Modellen har delvis utgangspunkt i Mortons dual-route-teori fra 1979. Man tenker seg at ord man behersker ligger lagret i et såkalt indre leksikon, og at det er *to veier* man kan bruke for å komme til dette leksikonet, derav navnet dual-route. Enkelt forklart er det to måter å avkode ord på: enten direkte, ved å bruke den ortografiske strategien (helordslesing), eller indirekte, ved fonologisk strategi (lydering). Den ortografiske strategien er rask og lite anstrengende å bruke, mens den fonologiske er en omvei. Å lese fonologisk er mindre effektivt; det er tidkrevende og anstrengende for den som leser.

Avkodingsvansker innebærer at man ikke behersker den ortografiske strategien. Når man skal avkode et ord foretar man først en visuell analyse av ordet, gjenkjenner bokstavene og deler opp ordet ved hjelp av en såkalt parsing- eller segmentinndelingsprosess. Deretter vil en ortografisk leser kunne gå den direkte veien inn i leksikon, gjenkjenne ordet ortografisk, aktivere ordet semantisk (innholdsmessig), gjenkalle ordet og deretter kunne uttale det. I stedet for å gå den direkte veien, må en fonologisk leser gå den indirekte veien, via fonologisk omkodning (lydering), fonologisk syntese (trekke sammen lydene), for på den måten å kunne komme inn til leksikon, og forhåpentligvis gjenkjenne ordet fonologisk, aktivere den semantiske betydningen og deretter klare å uttale det (Høien og Lundberg 2012).



Høien og Lundbergs ordavkodningsmodell (Høien og Tengedal 2007).

Som vi ser er avkodning komplisert og involverer mange prosesser. En god leser benytter den ortografiske strategien for det aller meste, men bruker også den fonologiske strategien ved lesing av mer kompliserte eller ukjente ord. For å fremme automatisert avkodingsferdighet benyttes gjerne repetert lesing, det vil si å lese samme tekst mange ganger. Noen elever trenger svært lang tid før avkodningen blir automatisert, og dessverre finnes det ingen enkle løsninger på dette (Høien og Lundberg 2012).

2.4.6 Pedagogiske prinsipper

Som nevnt innledningsvis kan skolearbeidet bli svært krevende oppover i klassetrinnene for elever som strever med lesing, og det kan føre til vansker i andre fag. Skolearbeidet kan bli svært krevende, og det er fare for at eleven mislykkes, til tross for god innsats (Bru 2008). Negative skoleopplevelser kan føre til emosjonelle vansker på grunn av lav selvvurdering og manglende selvtillit (Skaalvik 1999; Høien 2007; Gabrielsen 2008), og vanskene kan innvirke på egen opplevelse av livskvalitet (Gabrielsen, Heber og Høien 2008). Elever med lesevansker rapporterer også om mer atferdsvansker og dårligere relasjoner til lærerne enn andre elever (Bru 2008).

I arbeid med elever med store lesevansker vil det derfor være viktig å fokusere på mestring for å styrke elevens selvbilde, for å forsøke å forebygge emosjonelle vansker. Man sier gjerne at en liten tue kan velte et stort lass, men det er mye viktigere å merke seg at et lite lys kan endre et helt liv (Befring 2008). Det vil være viktig at både eleven og læreren har tro på at det nytter å arbeide med lesevanskene, og at eleven forstår hensikten med de ulike oppgavene (Gabrielsen, Heber og Høien 2008). Målene bør være realistiske (Aarnes 2008), slik at eleven opplever mestring, og det vil det være en viktig læringsbetingelse å rose og framheve av det som er positivt eller riktig, det vil kunne bidra til å styrke elevens selvbilde. Den store utfordringen er å ivareta både emosjonelle og motivasjonelle forhold hos eleven (Knivsberg og Heber 2009).

Tidlig innsats og forebygging av problemer er faktorer som vil kunne bidra i positiv retning når det gjelder spesialundervisning (Høien og Lundberg 2012). Dette brukes det en del ressurser på i norsk skole i dag. I tillegg ser det blant annet ut til å ha betydning at lærerne har høy spesialpedagogisk, faglig og didaktisk kompetanse, og at lærerne bygger opp et positivt forhold til elevene, noe som innebærer å støtte og oppmuntre elevene og stille faglige krav til dem (Wilson 2010).

2.4.7 Tiltak for elever som strever med lesing

Hvordan kan vi så hjelpe elever på veien videre i leseutviklingen? Hvilke mål kan settes opp som kan bidra til leseutvikling? Den amerikanske kongressen bad i 1997 om at det skulle opprettes en nasjonal komitee for å evaluere statusen på forskningsbasert kunnskap om effektiv leseopplæring. Komiteen bestod blant annet av Linnea Ehri og Sally E. Schaywitz. Følgende områder ser ut til å være viktige: fonologi og fonologisk bevissthet (alphabeticity), leseflyt (fluency) og forståelse (comprehension) (National Reading Panel 2000). I tillegg ble ulike typer leseopplæring i lærerutdanning i USA og bruk av datateknologi i leseopplæringen undersøkt, noe jeg ikke vil komme inn på her.

Det første området, fonologi og fonologisk bevissthet, er altså todelt. Fonologi innebærer å oppdage sammenhengen mellom bokstaver og bokstavlyder, mens fonologisk bevissthet dreier seg om identifisering av og manipulering med fonemene (språklidene) i stavelser og ord, og forståelse at språklidene danner ord. Som tidligere nevnt ser også den beste prediktoren for barns utvikling av leseferdigheter ut til å være ferdigheter i foneminndeling. Barn som klarer å manipulere fonemer til talte ord når de begynner på skolen og har god kjennskap til bokstavlydene, har mye bedre progresjon i å lære å lese enn de som har svake ferdigheter på et av disse områdene (Hulme og Snowling 2009). Leseopplæring etter lydmetoden (phonics instruction) ser ut til å være en god leseopplæringsmetode, i og med at den vektlegger ervervelse av kunnskap om sammenhengen mellom bokstaver og bokstavlyder (letter-sound correspondences). Lydmetoden hjelper nybegynnerlesere til å forstå hvordan bokstaver henger sammen med lyder, og metoden vil også kunne hjelpe dem å lære hvordan de kan bruke denne kunnskapen når de skal lese (National Reading Panel 2000).

Det neste området National Reading Panel (2000) trakk fram var leseflyt. En metode de spesielt pekte på her var assistert lesing, en metode som innebærer lesing med hjelp og støtte fra lærer, foreldre eller jevnaldrende. Dette har vist seg å ha signifikant og positiv innvirkning på ordgjenkjenning, leseflyt og forståelse. Det kan gjøres på ulike måter. Man kan benytte veksellesing, det vil si at læreren og eleven bytter på å lese, for eksempel ved at læreren begynner og deretter ber eleven lese når de kommer litt inn i teksten og læreren mener at teksten har passende vanskelighetsgrad for eleven. Slik kan de vekselvis lese gjennom den aktuelle teksten. Dette kan fungere godt ved en-til-en-undervisning. Korlesing og parlesing er også metoder som kan benyttes. Korlesing innebærer da å lese sammen i kor, noe man kan gjøre i hel klasse eller gruppe, mens ved parlesing er det to og to elever som leser vekselvis (Høien og Lundberg 2012).

Fra et sosiokulturelt perspektiv kan vi forstå disse positive resultatene som en naturlig følge av at vi lærer best sammen med andre. Leseassistenten, enten det er en lærer, forelder eller jevnaldrende, vil i den samspillsituasjonen assistert lesing er kunne hjelpe eleven videre i sin leseutvikling. Assistenten vil kunne fungere som modell for eleven, og eleven kan lære ved imitasjon (Säljö 2001). Vygotsky ser imitasjon som en sentral del av læringsforløpet, og imitasjon av voksne eller eldre barn vil kunne øke muligheten for barns intellektuelle utvikling (Evensen og Hoel 1997).

Vygotskys teori om barnets nærmeste utviklingszone (zone of proximal development) kan også bidra til å skape forståelse for hvorfor assistert lesing kan være gunstig. Den nærmeste utviklingssonen kan beskrive forskjellen mellom hva et barn kan gjøre alene og hva dette barnet kan gjøre i samarbeid med andre. For at eleven skal komme videre fra sitt nåværende nivå, trenger han hjelp og støtte fra en mer kompetent person, for eksempel læreren. Vygotsky la vekt på hvordan støtte fra en mer kompetent person kunne forbedre barnets prestasjoner og initiere barnets mentale utvikling gjennom deltakelse i læringsaktiviteter (Vassing 2011). En som assisterer eleven i leseaktiviteter vil kunne være en slik kompetent person som kan hjelpe og støtte ham i leseutviklingen.

Diskusjoner om problemløsning og tilegnelse av ferdigheter bygger vanligvis på en antakelse om at eleven er alene, at han ikke får hjelp fra andre, og dersom man tar den sosiale konteksten i betraktning, tenker man gjerne læring i form av modellering og imitasjon. Men en situasjon hvor en lærer hjelper en elev, kan dreie seg om mye mer enn bare at læreren modellerer og eleven imiterer. Læringssituasjoner som dette involverer gjerne en form for stillasbygging («scaffolding» process) som gjør eleven i stand til å løse et problem, utføre en oppgave eller oppnå et mål som ville vært uoppnåelig å klare alene. Stillaset vil da hovedsakelig kunne sies å bestå av at læreren fungerer som hjelp og støtte i de delene av oppgaven som er utenfor elevens kapasitet, og at læreren dermed lar eleven konsentrere seg om og fullføre kun de delene av oppgaven han *har* kompetanse på (Wood, Bruner og Ross 1976).

National Reading Panel (2000) påpeker også at det å lese på egenhånd (independent silent reading), altså lesing *uten* assistanse, ikke nødvendigvis bedrer elevens leseferdigheter. For selv om det faktisk foreligger hundrevis av korrelasjonsstudier som tilsier at de som leser mye også er de som leser best, klarte komiteen ikke å finne positive sammenhenger mellom selvstendig stillelesing med minimal hjelp og støtte og bedret leseferdighet, inkludert leseflyt.

Det kan være tilfelle at det er en sammenheng mellom hvor mye man leser og hvor flink man blir til å lese, men korrelasjonen kan like gjerne ha sammenheng med at flinke lesere faktisk *velger* å lese mye.

Det tredje området som ble trukket fram var forståelse. Å undervise i ordforråd (vokabular) for å fremme god leseutvikling har vært kjent innen leseforskning helt siden 1920-tallet. Når elevens ordforråd øker, vil også leseforståelsen kunne bli bedre. Egentlig er det vanskelig å skille ordforråd og leseforståelse helt fra hverandre (National Reading Panel 2000; Baumann 2009). Selv om flere studier har vist at elever på de litt høyere trinnene i barneskolen lærer nye ord ved kun å lese, og mye av barns årlige økning i vokabular er en naturlig konsekvens av lesing, er det viktig å undervise i ordforråd. Dette bør gjøres på varierte måter, det finnes ingen beste metode for å øke elevens ordforråd, men det kan se ut til at direkte undervisning i spesifikke ord og arbeid med morfemanalyse kan være svært gunstig (Baumann 2009). Morfemanalyse innebærer å dele ord inn i meningsbærende enheter og finne ut hvordan ord er satt sammen. Når eleven for eksempel lærer hva *ologi* betyr, nemlig studiet av, vil han også lettere kunne forstå hva ord som *biologi* eller *meteorologi* betyr (Schaywitz 2003).

I motsetning til det å undervise i ordforråd, som man altså lenge har visst betydningen av, er det ikke lenge siden at svært få visste hva undervisning i kognitive strategier var, bortsett fra en relativt liten gruppe utdanningspsykologer og leseforskere som selv hadde forsket på dette i to tiår (Dole, Nokes og Drits 2009). Forståelse krever mental aktivitet (kognisjon), og kognitive strategier og leseforståelsesteknikker (-strategier) kan sies å være beslektet, men ikke riktig det samme. Hvilken som helst mental prosedyre for å løse et problem, for eksempel en matematikkoppgave, kan være en kognitiv strategi, mens en lesestrategi mer vil dreie seg om spesifikke forståelsesprosedyrer for å løse et spesifikt mål om forståelse. Leseforståelse dreier seg om å konstruere kunnskapen som ligger i teksten gjennom interaksjon og involvering med teksten (Guthrie 2003).

Ifølge leseformelen er altså lesing å betrakte som produktet av avkoding multiplisert med forståelse (Gough og Tunmer 1986). Vi ser da at det vil være like viktig å arbeide med forståelse som med avkoding. Arbeid med leseforståelsesteknikker dreier seg mye om å bryte elevens passivitet i forhold til tekstene, slik at han i stedet blir en aktiv leser som involverer seg i tekstene han leser. Undervisning i forståelsesstrategier dreier seg gjerne om å gjøre eleven bevisst på kognitive prosesser og hva han kan gjøre for bedre å forstå det han leser. Læreren gjør gjerne dette ved å guide eller modellere for eleven hva han kan gjøre for å bedre

forståelsesprosessene mens han leser. Eleven prøver deretter å bruke disse strategiene mens læreren assisterer helt til de er internalisert og eleven mestrer dem på egen hånd (National Reading Panel 2000).

Eksempel på kognitive strategier som kan bedre forståelsen er aktivering av bakgrunnskunnskap, spørsmål før, under og etter lesing, leting etter informasjon, oppsummering, grafisk organisering, for eksempel i form av tankekart, og strukturering av innholdet i fortellinger man leser (Guthrie 2003). Som nevnt under området assistert lesing, trenger eleven hjelp og støtte for å utvikle og bedre leseferdighetene sine. Læreren vil kunne gi eleven den hjelpen og støtten han trenger, og vil kunne fungere som et støttende stillas for eleven. At læreren modellerer for eleven vil i denne sammenhengen kunne gå ut på at læreren forteller hva han selv gjør for bedre å forstå tekstene hun leser. Dette kan så eleven imitere. Læreren vil på denne måten være en mer kompetent person som kan støtte eleven og som vil kunne forbedre elevens prestasjoner og initiere elevens mentale utvikling gjennom deltakelse i læringsaktiviteter (Vassing 2011).

2.5 Oppsummering

Som jeg har forsøkt å vise i dette kapitlet, er spesialpedagogikk et ungt fagområde. Det har sitt utspring i institusjoner, og det startet forsiktig. I tiden etter 2. verdenskrig har fagområdet vokst betydelig i omfang, institusjonene er bygd ned og ansvaret overtatt av kommunene. Elevene har også fått omfattende rettigheter, men hvordan fungerer det i praksis? Dette vil jeg se nærmere på i kapittel fire.

Når det gjelder evaluering av elevens utbytte av spesialundervisning, bør dette muligens ses i lys av evalueringskulturen som har vært rådende i skolen etter at grunnskoleloven i 1975 ble endret slik at vi fikk en felles grunnskole for alle barn og spesialskeleloven ble fjernet. Det kan se ut til at pendelen har svingt mellom målrelatert og intuitiv vurdering, de seinere åra har vi igjen fått en målrelatert vurdering slik vi hadde fram til 1970-tallet (Engelsen 2011). Med den målrelaterte vurderingen følger krav om og vurdering av måloppnåelse, og vi har i de seinere åra fått fokus på elevenes utbytte av spesialundervisningen i skolen. Vi ser at målene i elevenes IOP-er bør være realistiske, og det vil være viktig å utforme mål som er presise, relevante, kommuniserbare og evaluerbare. Planene bør ha overordnede eller langsiktige mål som deretter brytes ned i mål for den aktuelle planperioden (Aarnes 2008).

Vi har sett at det å lære å lese har vært en svært viktig ferdighet å lære seg i skolen, og i dag inngår lesing som en av de grunnleggende ferdighetene. Lesing kan defineres som et produkt av avkoding multiplisert med forståelse (Gough og Tunmer 1986). Selve avkodingen er trolig en svært komplisert prosess, noe ordavkodingsmodellen (Høien og Lundberg 2012) kan illustrere. National Reading Panel (2000) har pekt på tre viktige områder man bør arbeide med for å bidra til god leseutvikling: fonologi og fonologisk bevissthet, leseflyt og forståelse. Samtidig vil det være viktig å fokusere på emosjonelle og motivasjonelle forhold for å forsøke å styrke elevens selvbilde (Knivsberg og Heber 2009), ettersom negative skoleopplevelser kan føre til emosjonelle vansker på grunn av lav selvvurdering og manglende selvtillit (Skaalvik 1999; Høien 2007; Gabrielsen 2008).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg først si noe om metoden jeg har valgt, den kvalitative metoden, og det teoretiske perspektivet. Ved hjelp av denne metoden håper jeg å kunne si noe om kvaliteten på målformuleringene i datamaterialet mitt. Deretter vil jeg komme inn på fortolkning, ettersom all lesing av tekster vil innebære fortolkninger. Materialet består kun av skrevne tekster, og jeg vil derfor også si noe om dokumentanalyse. Datamaterialet og utvalget blir beskrevet, jeg vil forklare hvordan datainnsamlingen har foregått og forklare hvordan jeg har organisert og delt inn materialet.

Ordet metode kommer av det greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål, og de viktigste kjennetegnene ved metode er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Metode dreier seg om måten vi samler inn data på, og kan deles i tre ulike metodeprinsipper: systemprinsippet, aktørprinsippet og den analytiske tilnærmingen (Risberg 2006). Det er den analytiske tilnærmingen jeg vil benytte i oppgaven. Systemprinsippet har hovedfokus på samspill mellom ulike elementer innenfor et system, og innebærer en forståelse av helheten avviker fra summen av delene, mens aktørprinsippet har hovedfokus på enkeltaktøren og beskriver helheten ut fra delenes egenskaper. Analytisk tilnærming innebærer en oppfatning av at helheten utgjøres av summen av de ulike delene. Ved analytisk tilnærming utarbeides det kategorier til å analysere datamaterialet ut fra, og det er dette jeg vil gjøre med de ulike målene fra IOP-ene i utvalget.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode, en metode som har mye til felles med den naturvitenskapelige, men som er tilpasset det faktum at det er mennesker og menneskelige fenomener man studerer (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010), i dette materialet dokumenter utformet av lærere. Det er en viss uenighet om hvorvidt det finnes én eller to vitenskapelige grunnmodeller for forskning – en enhetsvitenskapelig modell med utgangspunkt i naturvitenskap, eller en tovitenskapelig modell, med skille mellom natur og menneske/samfunn, men den mest vanlige posisjonen i dag innen humaniora er at humanvitenskap og samfunnsvitenskap er grunnleggende forskjellige fra naturvitenskap, og derfor trenger egne metoder og forklaringer. Innenfor miljøene som studerer mennesker og samfunn finnes det ikke lenger en tro på en objektiv, ikke-tolkende verden som vi kan få tilgang til ved å bruke én metode, ifølge Fuglseth (2006).

Mens kvantitative metoder først og fremst dreier seg om å telle (kvantitet), forsøker man ved hjelp av kvalitative metoder å finne essensielle trekk (kvaliteter) som kan få oss til å forstå menneskene generelt eller i en spesiell situasjon (Fuglseth 2006). Det jeg ønsker å finne ut er hva noen IOP-er til elever med store lesevansker forteller at elevene skal arbeide med i norsk for å bedre leseferdighetene. Kvalitativ metode egner seg godt ved undersøkelser av fenomener vi ikke vet så mye om, eller for å undersøke fenomener mer grundig (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010), og perspektivet i oppgaven vil dermed være fenomenologisk. IOP-er er et område det ikke ser ut til å foreligge mye informasjon om, kanskje delvis på grunn av at slike dokumenter er unntatt offentligheten, og jeg håper at jeg ved hjelp av denne tilnærmingen skal kunne finne ut hva noen lærere har tenkt vil kunne bedre elevers leseferdigheter.

3.2 Fortolkning

Når jeg leser IOP-ene i datamaterialet, ønsker jeg å lese det mest mulig bokstavelig, og kategorisere målene ut fra hvordan de er formulert. Likevel er det slik at all informasjon må tolkes, det er ikke et spørsmål om å tolke eller ikke tolke. Teksten må leses i sin egen kontekst, og i tillegg må vi forstå kontekst i vid forstand (Fuglseth 2006). Den hermeneutiske sirkelen illustrerer hvordan vi kan og må begrunne fortolkninger av meningsfulle fenomener, nemlig at fortolkningene må innebære en stadig bevegelse mellom delene og helheten, konteksten og vår egen forforståelse (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Når vi leser tekster foregår det en stadig vekselvirkning mellom teksten og leseren. Teksten kan oppfattes

forskjellig for hver gang vi leser den, fordi vi vil ha en annen forståelse for hver gang vi leser. Når jeg går inn i materialet vil jeg ha visse forventninger til det, og dette styrer i stor grad hva jeg får ut av det. Det er også slik at teksten eller verden rundt meg også har sin egen struktur som påvirker meg. Vi snakker da om den hermeneutiske sirkelen eller spiralen (Fuglseth 2006).

Ved utforskning av dokumenter bør man, i tillegg til å fokusere på hva som foreligger i teksten, også fokusere på det som *ikke* blir sagt, om det er hull eller utelatelser i det skriftlige materialet (Rapley 2007). Jeg tenker da særlig i forhold til hvilke tiltak som er satt inn for elever med alvorlige lesevansker. Dette vil jeg prøve å si noe om når jeg diskuterer innholdet i målene opp mot hva leseforskere anbefaler.

Å lese målene og evalueringene i kontekst vil innebære å forsøke å lese dem ut fra tiden de ble utformet, og reflektere over hva som var med på å bestemme hvordan de skulle bli. Datamaterialet mitt inneholder IOP-er og halvårsrapporter fra skoleårene 2003/04 til 2010/11. I løpet av denne perioden har det skjedd relativt store endringer i norsk skole med hensyn til mål og evaluering. Å lese IOP-ene ut fra tiden da de ble skrevet, innebærer også å være bevisst på at den til enhver tid gjeldende læreplan trolig vil kunne ha til dels stor innflytelse på produktet. Læreplaner kan betraktes som mer eller mindre politiske dokument, og på slutten av 1900-tallet og begynnelsen av 2000-tallet så vi at arbeid med nye læreplaner ble igangsatt etter regjeringsskifte på henholdsvis sosialistisk og borgerlig side. L97 fikk daværende minister for kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet Gudmund Hernes fra Arbeiderpartiet² æren for, mens LK06 ble utformet mens Kristin Clemet fra Høyre³ var minister for utdannings- og forskningsdepartementet.

De første IOP-ene og halvårsrapportene i datamaterialet er utformet mens L97 var gjeldende læreplan. IOP-ene fra og med 2006/07 ble i prinsippet skrevet i henhold til LK06. Sistnevnte læreplan ble riktignok innført gradvis på ungdomstrinnet ved at de som begynte på skolen ved innføringen av L97 også fikk fullføre grunnskolen etter denne, slik at IOP-er for elever på ungdomstrinnet de første årene etter innføringen av LK06 trolig vil være mest i henhold til L97. Som lærer er man forpliktet til å forholde seg til gjeldende læreplan, og det vil være naturlig å anta at man med en læreplan uten spesifikke målformuleringer heller ikke utformer spesifikke mål i elevers IOP-er. Formuleringene i L97 var i stor grad utformet som gjøremål.

² Gro Harlem Brundtlands tredje regjering.

³ Bondevik II-regjeringen.

LK06, derimot, har spesifikke kunnskapsmål som uttrykker tydelig og presist hva elevene skal lære, og det kan derfor tenkes at også IOP-er og halvårsrapporter utformet under denne læreplanen vil være mer spesifikke.

Å lese IOP-en i en vid kontekst, vil også innebære å ta i betraktning hvilken oppfatning læreren har angående nytteverdien av slike planer og rapporter. Tenker læreren at det kun skal være dokumentasjon på at eleven har fått den spesialundervisningen han har krav på, et dokument å legge i elevmappen, eller skal det også være et nyttig arbeidsredskap? Noe som kan være til hinder for lærerens oppfatning om at IOP-en skal kunne brukes som arbeidsredskap, er det faktum at IOP-er inneholder sensitive personopplysninger og derfor skal være forsvarlig plassert i skolens låsbare arkiv. Etter at den er ferdig kan den derfor ha ligget mer eller mindre glemt i skolens arkiv før den så har blitt hentet fram igjen etter et halvt år for å bli evaluert. For at IOP-en skal kunne fungere slik den er tenkt, bør skolen ha rutiner på hvordan dette problemet kan løses. Det kan for eksempel gjøres ved å ta bort alle personopplysninger og erstatte dem med et elevnummer, samt konsekvent erstatte bruk av elevens navn, han eller hun med *elev*.

Tekster kan tolkes på tre ulike nivå, ifølge Fuglseth (2006): det skriveren mente, det teksten selv avslører og det vi legger inn i teksten. Hva jeg legger inn i teksten, vil blant annet være farget av mitt verdisyn og politiske ståsted, at jeg har arbeidet om lærer og selv har skrevet IOP-er og halvårsrapporter i den aktuelle perioden, og kunnskapene jeg har om lesing og spesialpedagogikk. Det kan hende at jeg leser materialet med «lærerbriller» og tolker det lærerne skriver i beste mening for å unngå at min egen yrkesgruppe skal komme i et dårlig lys. Det kan også være slik at jeg leser materialet som om det skulle vært meg selv eller en kollega som hadde skrevet det, at jeg veldig godt klarer å forstå hva skriveren mente, kanskje litt på bekostning av hva teksten selv avslører, fordi jeg har skrevet mange IOP-er. Dette vil jeg forsøke å være bevisst på, for å prøve å forhindre at det skal påvirke resultatene mine.

3.3 Dokumentanalyse

Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange ulike måter (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010), og i denne oppgaven bruker jeg dokumentanalyse. Dette er en metode som blant annet kan benyttes for å analysere hvordan skriftlige dokumenter ble til, og for å studere dokumentenes innhold og bruk. Metoden er lite brukt innenfor samfunnsvitenskapene, kanskje fordi dokumenter helst blir sett på som et felt for historikere, og fordi bruken av

dokumenter kan vanskeliggjøre forskningsprosessen i og med at de er utformet til et helt annet formål enn å besvare en problemstilling (Duedahl og Jacobsen 2010). Dokumentene jeg skal analysere er altså IOP-er i norsk utarbeidet for elever med store lesevansker. Dersom disse viser seg ikke å være utformet med tanke på vurdering av framgang i leseferdighet, er også det noe som vil kunne ha betydning i forhold til å finne svar på problemstillingen min.

Selv om dokumentanalyse er lite brukt utenfor historiefeltet, er det også slik at utgangspunktet for kvalitativ dataanalyse som regel er data i tekstform, slik som notater fra observasjoner eller utskrift fra intervjuer. Det dreier seg om å finne meningsinnholdet i tekstene, enten man analyserer dokumenttekster, observasjonsnotater eller intervjuutskrifter. Hovedsakelig har analysene to hensikter, nemlig å organisere data etter tema og å analysere og tolke (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010).

Ved dokumentanalyse unngår man å bli påvirket av eller selv å påvirke personene som laget dokumentene, altså datamaterialet. Man er ikke i fysisk kontakt med og får ikke personlige relasjoner til informantene. Dokumentanalyse kan derfor betegnes som en ”diskret” metode (Duedahl og Jacobsen 2010). Som nevnt under avsnittet fortolkninger er det mulig at jeg, ettersom jeg er lærer og selv har skrevet mange IOP-er, vil kunne lese tekstene fra forfatterens synsvinkel, men i og med at jeg ikke har hatt noen kontakt med disse personene vil forhåpentligvis det at de foreligger i dokumentform kunne bidra til at analysene mine ikke blir særlig farget av det likevel.

En ulempe ved metoden kan være at det er vanskeligere for forskeren å leve seg inn i problemfeltet. I tillegg vil man ikke ha kontroll over datautvalget, ettersom det allerede foreligger i dokumentform (Duedahl og Jacobsen 2010). Det kan komme til å vise seg at jeg gjerne skulle ønsket å ha mer kontroll over innholdet i dokumentene, men jeg ser ikke at det vil bli vanskelig å leve meg inn i problemfeltet. Selv om IOP-er er et felt mange har svært liten kjennskap til, er det et problemfelt jeg for mitt vedkommende har en del erfaring med.

3.4 Organisering og inndeling av data

For å organisere og ordne materialet vil jeg bruke en kategoribasert inndeling. Jeg vil starte med to målkategorier for å gjøre en grovinndeling av materialet. Disse to vil jeg kalle læringsmål og gjøremål. Sannsynligvis vil det være hensiktsmessig med flere enn to kategorier, men slik jeg ser det vil det være et godt utgangspunkt, ettersom jeg har visse

forventning om hvilke hovedtyper av mål jeg vil finne, ut fra mine egne erfaringer med dokumenter som dette. Ved å benytte et sett med kategorier systematisk og konsekvent på hele datamaterialet, vil kategoriene kunne fungere på samme måte som overskrifter i ei bok, gi en beskrivelse av hva tekstdelene handler om, og være nyttige for å styre leseren gjennom teksten (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010).

Det er vanlig å skille mellom bokstavelig, fortolkende og refleksiv måte å lese tekster på (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Jeg ønsker å se både på innhold og formuleringer i dokumentene, og tenker derfor at tekstene må leses bokstavelig, selv om jo all lesing innebærer tolking, som tidligere nevnt. Det dreier seg også om dokumenter som både lærere, skolens ledelse og foresatte skal lese. I praksis kan det i tillegg av ulike årsaker hende at læreren som skrev IOP-en ved terminens slutt ikke fortsetter å ha eleven den følgende terminen. Dermed må den «nye» læreren arbeide etter et dokument som en annen lærer har utarbeidet. Det vil derfor være viktig at planen kan leses mest mulig bokstavelig. I tillegg skal dokumentene legges i elevens mappe og oppbevares i skolens arkiv, og mappen skal følge eleven gjennom skolegangen. Det burde derfor ikke være tekstmateriale som krever mye tolkning og refleksjon fra leserens side.

3.5 Datamaterialet

IOP-ene i datamaterialet er levert som vedlegg i forbindelse med søknad om utredning på Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, og de er lagret i elevmapper i et eget arkiv. Lesesenteret driver blant annet en diagnostiseringstjeneste av elever med store lese- og skrivevansker, og har spisskompetanse på dysleksi og lese- og skrivevansker. Mange av elevmappene inneholder mye sensitivt materiale, blant annet pedagogiske rapporter fra elevens lærere, resultater fra syns- og hørselsprøver, ulike tester tatt ved PPT og epikriser (legerapporter), i tillegg da til søknader om utredning, IOP-er og halvårsrapporter. Dersom elevene blir utredet ved Lesesenteret, lagres også alt dette materialet i elevmappene.

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2009) har utarbeidet en forskningsetisk sjekkliste som er uavhengig av fagområde, og som oppsummerer hva man anser som viktigst å avklare i forbindelse med et forskningsprosjekt. Det dreier seg om hvorvidt prosjektets mål og metoder bryter med allment aksepterte verdisyn, hensyn til eventuelle forsøkspersoner, om alle persondata er tilstrekkelig anonymisert av personvern hensyn, om risiko og sikkerhet ved prosjektet, og om prosjektmedarbeidere har mulighet for varsling (*whistle-blowing*) i tilfelle

det oppstår forskningsetiske betenkeligheter ved prosjektet. I dette prosjektet kan jeg ikke se at mål og metoder bryter med allment aksepterte verdisyn, og det er ingen forsøkspersoner involvert. Datamaterialet er sensitivt, og for å få tilgang til det har jeg signert en taushetserklæring. Foresatte har gitt samtykke til at IOP-ene kan brukes til forskning. Verken navn, kjønn, alder eller andre personopplysninger blir beskrevet i oppgaven. Jeg bruker mål fra IOP-er og noen halvårsrapporter, samt evalueringer av disse. I henhold til sjekklstens punkter om risiko, sikkerhet og varsling, ser jeg ikke at det er fare for noe av dette i mitt prosjekt.

Det er bare en liten del av IOP-ene i Lesesenterets arkiv jeg har sett på. Fordi det er et stort arkiv og jeg har en begrenset tidsramme, ble det nødvendig å gjøre et utvalg. Før jeg formulerte problemstillingen, gikk jeg raskt gjennom elevmappene for å forsøke å skaffe meg en oversikt over hva som fantes av IOP-er. Jeg hadde først tenkt kun å bruke elevmapper som inneholdt to eller flere IOP-er, fordi jeg ønsket å se på mål og progresjon i planene. Det viste seg å være svært få som tilfredsstilte kriteriene, og materialet mitt ville ha blitt altfor tynt. For å gjøre det jeg opprinnelig hadde tenkt, ville derfor ha måttet henvende meg andre steder i tillegg, noe jeg antok kunne bli problematisk med tanke på at det dreier seg om sensitivt materiale med personopplysninger om barn. Jeg ønsket å benytte IOP-ene på Lesesenteret, og valgte i stedet heller å se på mål i IOP-er og hvordan disse ville kunne la seg evaluere. Til å begynne med noterte jeg meg hvilke mapper som inneholdt samtykke fra foresatte om tillatelse til å bruke innholdet i mappen til forskning. Etter å ha snakket med ansvarlig for arkivet på Lesesenteret fikk jeg en liste over hvilke mapper som *ikke* hadde foresattes samtykke, noe som sparte meg for en god del tidkrevende leting etter samtykkeerklæringer.

Det var lite å finne av IOP-er og halvårsrapporter i de eldste mappene. I de aller nyeste fant jeg heller ikke mye jeg kunne bruke, noe som sannsynligvis har sin naturlige forklaring i at alle dokumentene ikke var sendt til Lesesenteret ennå. Jeg så også flere mapper der vedleggene fra skolene inneholdt dysleksidiagnostiseringstesten LOGOS, men ingen IOP-er eller halvårsrapporter. Kanskje tenker man at LOGOS-rapporten kan gi det beste bildet på elevens lesevaner?

Jeg bestemte meg altså for å velge ut de elevmappene som inneholdt både IOP og halvårsrapport, det vil si to atskilte dokumenter, i tillegg til samtykke fra foresatte. Under arbeidet med innsamling av data, ble jeg oppmerksom på at noen mapper som manglet IOP-er

hadde halvårsrapporter som inneholdt målene fra IOP-en. Jeg gikk derfor bort fra kriteriet at de to rapportene måtte være atskilte.

Datamaterialet jeg endte opp med er hentet fra 23 ulike elevmapper. Aldersmessig fordeler elevene seg fra fjerde til niende klassetrinn, med overvekt på mellomtrinnet, det vil si femte til sjuende trinn. I de fleste tilfellene dreier det seg om en IOP og en halvårsrapport fra hver elevmappe. Dette gjelder for til sammen 21 av mappene. To av mappene hadde flere enn én IOP og halvårsrapport. Fra den ene av disse mappene har jeg brukt to IOP-er og halvårsrapporter, og fra den andre hele seks halvårsrapporter, som også inneholdt målene fra IOP-ene. Til sammen utgjorde dette da 29 dokumenter med målformuleringer. I resten av oppgaven vil jeg referere til mål fra IOP-er, ikke mål fra IOP-er og halvårsrapporter, ettersom målene i halvårsrapportene jo er hentet fra elevenes IOP-er. Jeg er oppmerksom på at jeg kan ha gått glipp av noe materiale som oppfyller kriteriene fordi det er mange som har tilgang til mappene i det nevnte arkivet, og flere bruker dem i arbeidet sitt. Jeg kan derfor ikke være sikker på at jeg har sett igjennom alle mappene, fordi flere kan ha vært tatt ut fra arkivet på det tidspunktet jeg leste gjennom materialet.

Fordi det er sensitivt materiale kunne jeg ikke kopiere elevenes IOP-er, men måtte i stedet bruke avskrift. Dette ble gjort så nøyaktig som mulig, men jeg er oppmerksom på at jeg likevel kan ha gjort feil på grunn av unøyaktigheter fra min side. Dette vil jeg i så fall sterkt beklage. Jeg har brukt en god del tid på Lesesenteret for å samle inn materialet til oppgaven. Det jeg skrev ned var, i tillegg til målene og evalueringene, klassetrinn, skoleår og nummer på mappen. Det siste ble kun tatt med i tilfelle jeg skulle ha behov for å gå tilbake i mappene og sjekke detaljer. Alt datamaterialet ble deretter skrevet inn i et Word-dokument. Rekkefølgen var først litt tilfeldig, men deretter ordnet i kronologisk rekkefølge etter skoleår.

4.0 Kategorisering av mål

Jeg vil i dette kapitlet beskrive hvordan jeg har arbeidet med målformuleringene fra IOP-ene. Målene er først kategorisert for å forsøke å skille ut evaluerbare mål, fra en grovsortering i form av to kategorier og fram til kategoriene jeg valgte å dele materialet inn i til slutt. Disse målkategoriene er vist i et skjema hvor jeg har tatt med ett eksempel i hver kategori for å forsøke å tydeliggjøre ulikhetene i målformuleringene. Deretter har jeg vurdert tre eksempler i hver målkategori opp mot teori om målformuleringer. Jeg har valgt å ta med tre eksempler for å forsøke å vise noe av den innholdsmessige bredden i de ulike kategoriene.

Videre er de evaluerbare målene analysert innholdsmessig i lys av teori om lesing for å forsøke å vurdere i hvilken grad de vil kunne være relevante for elever som strever med lesing.

4.1 Langsiktige og kortsiktige mål

Datamaterialet viste seg å inneholde mange ulike typer målformuleringer. Mange av IOP-ene hadde både overordnede/langsiktige mål og arbeidsmål/læringsmål. Som ordlyden indikerer, skal de overordnede/langsiktige målene si noe om hva eleven skal arbeide mot å mestre på litt lengre sikt, for eksempel i løpet av en to-treårsperiode, i noen tilfeller var dette oppført i parentes i selve IOP-malen, mens arbeidsmålene/læringsmålene er ment å vare for en kortere periode (halvår/år).

Som nevnt innledningsvis skal målene for elevens opplæring uttrykke hvilken kompetanse man tar sikte på at eleven skal opparbeide seg i faget IOP-en gjelder for. De skal settes opp med utgangspunkt i enkeltvedtaket og gjeldende læreplan. Generelle mål kan bli uklare og vanskelige å arbeide etter, og dessuten vanskeligere å evaluere. Målene skal være realistiske (Utdanningsdirektoratet 2009b). Dette stiller konkrete krav til målformuleringene, og i den pedagogiske litteraturen er det fire krav som er viktige, ifølge Aarnes (2008): målene må være presise, relevante, kommuniserbare og evaluerbare.

4.2 Gjøremaal og læringsmaal

På bakgrunn av prosjektbeskrivelsen min og det foreløpige inntrykket jeg fikk av målformuleringene under innsamlingen av datamaterialet, laget jeg først et skjema i Word med to hovedkategorier å sortere målene inn etter: gjøremaal og læringsmaal. Jeg så for meg at

det gikk et hovedskille mellom målformuleringer som sier hva eleven skal *gjøre*, for eksempel arbeide med bestemte oppgaver, og mål som uttrykker hva eleven skal *lære*, som å lære bokstavene og de tilhørende språklydene. Gjøremaal ville være vanskelige å evaluere, antok jeg, mens læringsmaal, derimot, ville kunne gi grunnlag for evaluering av framgang i leseferdighet.

4.3 Målkategorier

Det viste seg ganske raskt at det ikke var nok med bare to målkategorier. For det første viste kategorien gjøremaal seg å handle om både hva eleven og læreren skulle gjøre. I tillegg viste kategorien læringsmaal seg å inneholde forskjellige typer mål. Noen var relativt vage, mens andre var ganske spesifikke og målbare.

Jeg gikk videre og kategoriserte målene inn i fire ulike kategorier: gjøremaal I, gjøremaal II, læringsmaal og spesifikke læringsmaal. Jeg laget et nytt skjema i Word med fire kategorier å sortere målene etter.

Det var likevel en del mål som ikke passet i noen av de fire kategoriene jeg hadde valgt. Noen mål inneholdt bare emnet man skulle arbeide med, og i tillegg hadde jeg de langsiktige målene som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt å ta med fordi jeg tenkte at de i liten grad ville være evaluerbare. Jeg bestemte meg for å lage egne kategorier for begge disse. Med seks kategorier, gjenstod det fremdeles noen mål jeg strevde med å plassere, og disse var sammensatte, det vil si at de inneholdt ulike typer mål. Jeg vurderte å dele dem opp og plassere delene i de andre hovedkategoriene, men fant ut at jeg i så fall ville komme til å endre målformuleringene. Sammensatte mål ble derfor en egen kategori, og totalt fikk jeg da sju ulike kategorier. Det er for det første langsiktige mål, noe man ønsker å oppnå på litt lengre sikt. De andre seks kategoriene er spesifikke læringsmaal, læringsmaal, gjøremaal for eleven, gjøremaal for læreren, emner og sammensatte mål. I skjemaet under har jeg satt opp målkategoriene, med ett eksempel i hver kategori.

Målkategori	Eksempel
Langsiktige mål	«Grunnleggende lesetrening»
Spesifikke læringsmål	«Lære 10 høyfrekvente ord (De, når, har, den, ikke, et, andre, går, skulle og ville)»
Læringsmål	«Lære fleire ordbilete»
Gjøremål for eleven	«Trene på leseforståing og å få betre flyt i lesinga»
Gjøremål for læreren	«Gje grunnleggjande forklaringar på ord som eleven møter i kvardagen»
Emner	«Leseforståelse»
Sammensatte mål	«Leseforståelse, økt lesefart og rettskriving»

4.4 Drøfting av målkategoriene

Jeg vil nå se litt nærmere på de ulike kategoriene jeg har delt målene inn i, ved å vurdere dem i forhold til teori om målformuleringer. Mål som tilfredsstill alle de fire kravene, det vil si at de er presise, relevante, kommuniserbare og evaluerbare (Aarnes 2008), har jeg valgt å kalle spesifikke læringsmål. I en presis målformulering bør det komme klart og tydelig fram hva eleven skal lære. I henhold til relevans, har jeg ikke gått inn og sett på om målene for hver enkeltelev er relevante i forhold til evner og forutsetninger, fordi dette ville bli for omfattende, og nok hadde passet bedre i et casestudium, slik jeg ser det. I stedet har jeg vurdert innholdet i målene ut fra teori om lesing og lesevansker/dysleksi. For at et mål skal være kommuniserbart, bør det være utformet slik at foresatte og/eller eleven forstår dem. Det vil innebære at man forsøker å unngå spesiell fagterminologi som ikke er kjent utenfor fagmiljøet. For at et mål skal være evaluerbart, er det viktig at målformuleringen er mest mulig presis. Utdanningsdirektoratet (2009a) påpeker som nevnt at man må bort fra subjektiv synsing og over på objektiv vurdering. Med presise målformuleringer vil man kunne gi mer objektive vurderinger i etterkant, fordi målene spesifikt uttrykker hva eleven forventes å lære. Det vil da kunne bli betydelig enklere å si noe om elevens utvikling i forhold til målene når man skal vurdere elevens utvikling.

4.4.1 Langsiktige mål

Prinsippet om målstyring blir vektlagt i skolen i dag, og en forutsetning for målstyring er klare målformuleringer (Engelsen 2011). Tankegangen bak målpresisering er at man tar utgangspunkt i vide formålsformuleringer som angir retning for opplæringen og bryter dem ned i mer spesifikke og presiserte delmål (arbeidsmål). Kategorien jeg har valgt å kalle langsiktige mål har litt forskjellige betegnelser i de ulike IOP-ene, slik som hovedmål, målsettinger, mål for opplæringen, overordnede eller langsiktige mål. I noen av IOP-ene fant jeg også forklarende tekst i parentes som sa at man her skal tenke to til tre år framover i tid. De overordnede målene kommer altså *i tillegg til* de andre målene i IOP-en, og er oppført *før* disse i selve IOP-malen, i maler som har to ulike målnivåer.

I noen tilfeller var de langsiktige målene jeg fant i elevenes IOP-er helt eller tilnærmet identiske med de andre målene i planen, og ved å studere de langsiktige målene nærmere, så jeg at de, i likhet med de kortsiktige, var svært ulike. Faktisk kunne mange av de langsiktige målene vært plassert inn i de andre hovedkategoriene, noe som kan tyde på at de kanskje ikke egner seg som langsiktige mål, men jeg valgte likevel å beholde dem i én og samme kategori.

Eksempel på langsiktige mål er å «øke leseferdigheten», «lære høyfrekvente ord som helord», og å «lære å lese i det tempo som eleven kan make». Vurdert opp mot de fire kriteriene (Aarnes 2008), ser vi at målet om å øke leseferdigheten ikke er presist formulert. For å vurdere om det er relevant, burde målet vært brutt ned til et spesifikt læringsmål. Målet er trolig kommuniserbart i forhold til foresatte, men sannsynligvis ikke for eleven det gjelder. Fordi det er en vid formulering, vil det være vanskelig å evaluere et mål som dette, men det kan altså fungere som et langsiktig mål som skal brytes ned i presise læringsmål for eleven.

Å «lære høyfrekvente ord som helord» kan betraktes som en relativt presis målformulering, noe man ikke forventer når det er snakk om langsiktige mål. Målet vil være relevant ut fra stadiemodellene (Ehri 2005) og ordavkodningsmodellen (Høien og Lundberg 2012). Når eleven får automatisert avkodningen av høyfrekvente ord i stedet for å lese dem fonologisk, vil lesingen kunne gå lettere og raskere. Trolig er målet kommuniserbart i forhold til elevens foresatte, men eleven vil sannsynligvis ikke forstå ordet høyfrekvent. Dette målet vil kunne evalueres, ettersom målformuleringen kan betraktes som presis. Vi ser da at dette målet nok ikke egner seg som et langsiktig mål. Det ville kunne passet bedre som læringsmål, og ved å presisere hvilke ord man sikter til, kunne det vært plassert i kategorien spesifikke læringsmål.

Målet som sier at eleven skal «lære å lese i det tempo som eleven kan make», vil ikke være en presis målformulering. Dette er et mål som kan brytes ned i mer presise læringsmål. Målet vil kunne være relevant ut fra Vygotskys teori om nærmeste utviklingszone (Vassing 2011). Elever lærer å lese i svært ulikt tempo. Det er trolig også kommuniserbart, det er enkelt og greit formulert, men vil kunne være vanskelig å evaluere fordi det er lite presist.

Langsiktige mål bør altså dreie seg om hva man ønsker at eleven skal tilegne seg av kunnskaper og ferdigheter på litt lengre sikt, for eksempel i løpet av de neste to til tre år, mens de øvrige målene mer spesifikt bør si noe om skoleåret IOP-en gjelder for. Man kunne derfor forvente at de langsiktige målene var mer generelle og vide enn de mer kortsiktige; at de sistnevnte var mer som utdypninger av de langsiktige. På bakgrunn av teori om lesing, kunne man gjerne forventet langsiktige mål som dreide seg om avkodingsferdigheter og leseforståelse, i tråd med leseformelen (Gough og Tunmer 1986), som så ble utdypet av mer spesifikke mål, for eksempel automatisering av et antall høyfrekvente ord og å lære noen bestemte lesestrategier.

De fleste av de langsiktige målene jeg fant var ganske generelle formuleringer. Det ser ut til at de fleste som har brukt langsiktige mål har forstått dem som mål av en mer generell karakter, ment å peke framover mot kunnskaper og ferdigheter eleven skal tilegne seg på litt lengre sikt. Flere av dem som så ut til å forstå langsiktige mål på denne måten, hadde også fulgt opp med mer spesifikke mål som kan inngå som delferdigheter fram mot det overordnede målet. Å ha målformuleringer på to ulike nivåer kan være en nyttig bevisstgjøring både for læreren, eleven og de foresatte. Dersom man kun har spesifikke læringsmål, altså kun ett nivå, kan det være at man ikke er bevisst på hva som er hensikten på lang sikt med for eksempel å lære seg alle bokstavene og de tilhørende språklydene. Med to nivåer, hvor læringsmålet er en utdypning av det overordnede målet, vil det være lettere å se at delferdighetene inngår i en større helhet.

Likevel fant jeg også eksempler på at noen lærere nok ikke helt synes å ha forstått hensikten bak de ulike målnivåene. En av IOP-ene hadde kun langsiktige mål, med presisering i parentes om at de var ment å gjelde for to til tre år framover i tid. Andre langsiktige mål jeg fant var svært spesifikke. Jeg fant også spesifikke læringsmål som ble utdypet/fulgt opp med mindre presise mål, det vil si at målnivåene ble brukt motsatt av det som er intensjonen. Når en av IOP-ene kun hadde langsiktige mål, og det er presisert at de var ment å gjelde for to til tre år framover i tid, virker det heller ikke som om man har forstått hvordan målnivåene er

ment å brukes, eller at man ikke ser IOP-en som et nyttig arbeidsredskap til bruk i planleggingen av undervisningen. Det kan være nærliggende å tenke at IOP-en kun er tenkt som en dokumentasjon på at eleven får spesialundervisningen han har krav på, et dokument som er laget for å lagres i elevmappen i stedet for noe man kan ha nytte av i arbeidet sitt.

Noen av de langsiktige målformuleringene var så like de øvrige målene at det var vanskelig å finne noen forskjell mellom dem, og jeg kunne vanskelig se at det overhode tjente noen hensikt. Snarere så det ut til å være en rubrikk man så seg nødt til å fylle ut på grunn av IOP-malens utforming. Når jeg så fant målformuleringer på tre nivåer, nemlig langsiktige mål, mål for halvåret og læringsmål, hvor de to første nivåene hadde helt ordrett like formuleringer, kan også dette ha sammenheng med IOP-malens utforming. Trolig har man ikke helt forstått hva de ulike rubrikkene er ment til, men har valgt å fylle ut alle likevel.

4.4.2 Spesifikke læringsmål

Datamaterialet inneholder en del mål som kan plasseres i kategorien spesifikke læringsmål. Disse ser ut til å være tydelige og klare, det vil trolig kunne være enkelt å planlegge spesialundervisningen med disse som utgangspunkt, og man vil trolig kunne evaluere dem objektivt i etterkant.

Eksempel på spesifikke læringsmål kan være at eleven skal lære å «lese trelydsord uten å lydere», at «eleven klarer å skille mellom språklyd og bokstav», og å «kunne bruke læringsstrategien tankekart aktivt for å kompensere for lesevansken». Det første av disse, å «lese trelydsord uten å lydere», kan betraktes som en presis formulering som uttrykker hva det er eleven skal kunne dersom han når målet. Relevant kan det også sies å være i forhold til ordavkodningsmodellen (Høien og Lundberg 2012) og stadiemodellene (Ehri 2005). Det dreier seg om at eleven forhåpentligvis skal komme videre i leseutviklingen sin ved å gå fra fonologisk til ortografisk lesing. Dette innebærer å kunne gå den direkte veien til det indre leksikonet, uten å måtte gå den tid- og arbeidskrevende veien som den indirekte veien til leksikonet innebærer. Målet er trolig kommuniserbart. Man kan anta at eleven og de foresatte vil klare å forstå det uten videre forklaring, ved at man i stedet for å kalle det fonologisk lesing heller skriver lydering. I etterkant vil målet kunne evalueres i og med at man ved å høre eleven lese vil kunne vurdere i hvilken grad han behersker ortografisk lesing av trelydsord, eller om han fremdeles leser fonologisk.

Målet om at eleven skal klare «å skille mellom språklyd og bokstav», ser også ut til å være presist formulert i forhold til hva eleven skal lære. Det vil kunne være relevant i henhold til

teori om at god kjennskap til bokstavlydene gir bedre progresjon i å lære å lese (Hulme og Snowling 2009). Dette er fonologisk grunntrening som blant andre National Reading Panel (2000) peker på som viktig å arbeide med. Når det gjelder kommuniserbarhet, har man ved å bruke begrepene «språklyd» og «bokstav» i stedet for fonem og grafem trolig gjort målet forståelig for både eleven og de foresatte. Målet vil også kunne evalueres, ettersom formuleringen kan betraktes som presis. Det vil kunne testes muntlig.

Det siste eksemplet jeg har tatt med av spesifikke læringsmål, er et mål som sier at eleven skal «kunne bruke læringsstrategien tankekart aktivt for å kompensere for lesevansken». Dette kan betraktes som en presis formulering. Målet er relevant i henhold til teori om læringsstrategier/leseforståelsesteknikker (National Reading Panel 2000), noe som vil kunne øke elevens læringsutbytte. Dette vil trolig kunne være et kommuniserbart mål i forhold til en del elever og foresatte, men det er nok også mange som ikke vet hva et tankekart er. Ettersom målet er å betrakte som spesifikt, vil det også kunne være evaluerbart i etterkant.

Spesifikke læringsmål vil kunne bidra til at elevens IOP blir et nyttig arbeidsredskap, og presise målformuleringer vil trolig være gode å arbeide etter. Målene vil også være greit å vurdere læringen av etter endt opplæringsperiode. I arbeidet med å lage ny IOP til eleven vil det også være til god hjelp at de forrige målene var spesifikke og dermed også evaluerbare. Da vet man mye mer om hva eleven har lært og hva han fremdeles ikke behersker, noe som forenkler arbeidet med å sette opp nye læringsmål for den neste spesialundervisningsperioden.

4.4.3 Læringsmål

Kategorien jeg har kalt læringsmål inneholder mål som sier hva man ønsker at eleven skal oppnå etter endt undervisningsperiode. De uttrykker hva eleven skal lære, men er ikke spesifikke slik vi så i den forrige kategorien.

Eksempel på mål i denne kategorien er å «øke lesehastigheten og samtidig beholde forståelsen», «lære flere ordbilder» og «kunne lese fire- til sekslydsord fonologisk». Læringsmålene ser delvis ut til å tilfredsstille de fire kravene til målformuleringer (Aarnes 2008). Målet om å «øke lesehastigheten og samtidig beholde forståelsen», kunne vært mer presist formulert. Vi vet ikke hva elevens lesehastighet er ved starten av opplegget, og ikke hvor mye man har som mål at den skal øke. Vi vet heller ikke hvor god leseforståelsen er, bare at den skal holde seg på samme nivå. Målet er trolig mindre relevant angående økt lesehastighet, men relevant angående leseforståelse i henhold til leseformelen (Gough og Tunmer 1986) og betydningen av å arbeide med ordforråd og leseforståelsesstrategier

(National Reading Panel 2000). Ifølge Bowey (2005) er forsket lite på betydningen av økt lesehastighet, og det vil derfor være vanskelig å si noe om betydningen av dette. Målet er trolig kommuniserbart, ettersom lesehastighet og forståelse bør kunne være kjente begrep for eleven og de foresatte. I og med at målet ikke er spesifikt, vil det være vanskeligere å evaluere i etterkant i forhold til et spesifikt læringsmål.

Målet om å «lære flere ordbilder» er heller ikke veldig presist. Det blir ikke spesifisert verken hvor mange ordbilder eleven skal lære eller hvilke, men innholdsmessig vil det være relevant å arbeide med dette ut fra teori om lesestadier (Ehri 2005) og ordavkodning (Høien og Lundberg 2012). Når eleven lærer flere ordbilder, vil lesingen kunne gå lettere. Å lese ordbilder innebærer automatisert avkodning, som er raskere og mindre krevende enn den fonologiske. Målet er trolig kommuniserbart til eleven og de foresatte. Ordbilder vil sannsynligvis være et forholdsvis kjent begrep. Også i dette tilfellet vil målet være vanskelig å evaluere, på grunn av at det ikke er formulert presist nok.

Læringsmålet som går ut på å «kunne lese fire- til sekslydsord fonologisk», kan betraktes som en presis formulering. Det uttrykker hva eleven skal lære. Målet er også relevant ut fra stadiemodellene (Ehri 2005) og ordavkodningsmodellen (Høien og Lundberg 2012). Denne eleven skal lære seg å lese litt lengre ord fonologisk, ut fra målformuleringen kan vi anta at han klarer å trekke sammen to- og trelydsord. Imidlertid er målet lite kommuniserbart til eleven og de foresatte. Fonologisk lesing vil ikke være et begrep som er allment kjent og forstått, så her kunne man heller skrevet for eksempel «lydering» eller «å kunne trekke sammen ord med fire til seks lyder». Fordi målet kan betraktes som en presis formulering, vil det kunne evalueres i etterkant.

Læringsmålene uttrykker hva eleven skal lære, men er ikke helt spesifikke slik vi så i kategorien spesifikke læringsmål. Man vil trolig kunne vurdere elevens læring etter endt undervisningsperiode, men de kan bli vanskeligere å vurdere objektivt fordi de er lite spesifikke. Vurdert opp mot de fire kriteriene (Aarnes 2008), ser læringsmål altså delvis ut til å oppfylle disse.

Målene uttrykker for eksempel ikke tydelig hvor eleven står og hvor stor framgang man tar sikte på. Når målet er å lære flere ordbilder: hva slags ordbilder er det eleven skal lære, og hvor mange? Har eleven nådd målet dersom han lærer fem nye ordbilder, eller er det en betydelig større mengde man tar sikte på, er det korte eller lange ord? Et mål som økt lesehastighet er også vanskelig å vurdere objektivt når man ikke vet hva elevens nåværende

lesehastighet er, og hvor stor framgang man ønsker. Elevens dagsform kan spille inn når lesehastigheten testes, og dersom framgangen er minimal, vil det da være riktig å evaluere målet med at eleven har fått økt lesehastighet?

4.4.4 Gjøre mål for eleven

Kategorien jeg har kalt gjøre mål for eleven dreier seg, som navnet sier, om hva eleven skal gjøre. De fleste målene sier noe om hva eleven skal arbeide med i timene på skolen, men jeg fant også mål om hva eleven skal gjøre på fritida. Noen av målformuleringene er ganske vide eller vage, men materialet inneholdt også flere eksempler på ganske presise formuleringer. Felles for målene i denne kategorien er likevel at de sier hva eleven skal arbeide med, øve/trene på eller jobbe med, men ikke hva eleven skal lære.

Eksempel på gjøre mål for eleven er å «øve på bokstavnavn/bokstavlyder», «arbeide med å lese ord med tre til fire stavelser», og å «jobbe med å utvikle ord- og begrepsforståelsen». Vurdert opp mot kriteriene om målformuleringer (Aarnes 2008), ser vi at målet om å «øve på bokstavnavn og bokstavlyder» er litt upresist formulert. Vi vet ikke om det er alle, eller bare noen av bokstavnavnene og språklydene eleven skal arbeide med. I tillegg uttrykker ikke målet hva eleven skal lære, bare hva han skal arbeide med. Målet vil kunne være relevant i henhold til teori om betydningen av fonologi og fonologisk bevissthet (National Reading Panel 2000). Målet er trolig kommuniserbart i forhold til eleven og de foresatte. Man vil kunne anta at bokstavnavn og bokstavlyder er vanlige, kjente begrep. Ettersom målet er litt upresist og ikke spesifikt uttrykker hva eleven skal lære, vil det kunne være vanskelig å evaluere. Evaluering av gjøre mål vil nødvendigvis måtte bli av mer oppsummerende karakter – hvorvidt man har arbeidet med det som er uttrykt i målformuleringen eller ikke.

Målet som innebærer å «arbeide med å lese ord med tre til fire stavelser» uttrykker heller ikke hva eleven skal lære, bare hva han skal gjøre. Ut fra stadiemodellene (Ehri 2005) og ordavkodingsmodellen (Høien og Lundberg 2012) vil innholdet være relevant, ettersom det dreier seg om å avkode litt lengre ord. Ut fra formuleringen kan vi anta at eleven behersker avkoding av ord med to stavelser. Trolig er målet også kommuniserbart. Eleven bør kunne kjenne til hva stavelser er, men fordi det er et gjøre mål, vil det være lite evaluerbart. Målet sier ikke hva eleven skal lære.

Å jobbe med å «utvikle ord- og begrepsforståelsen» er det tredje eksemplet jeg har tatt med i kategorien gjøre mål for eleven. Heller ikke dette målet uttrykker hva eleven skal lære, og det er derfor ikke presist nok. Målet vil være relevant ut fra teori om betydningen ordforråd har

for å bedre leseforståelsen (National Reading Panel 2000). Når eleven ikke bare klarer å avkode ordene, men også forstår betydningen av dem, vil leseforståelsen kunne øke. Dette målet må kunne sies å være kommuniserbart i forhold til de foresatte, men det er ikke sikkert eleven vet hva begrep betyr. Ettersom det altså dreier seg om gjøremål, vil heller ikke dette målet være egnet med tanke på å vurdere elevens læring.

Kategorien gjøremål for eleven dreier seg altså om hva eleven skal gjøre. Stort sett er målene jeg fant relatert til hva eleven skal arbeide med i timene på skolen, som nevnt. De uttrykker hva eleven skal øve/trene på eller jobbe med, men ikke hva han skal lære. Det kan være å øve på bokstavnavn/bokstavlyder, arbeide med å lese ord med tre til fire stavelser, eller å jobbe med å utvikle ord- og begrepsforståelsen.

Når man setter opp mål av typen gjøremål for eleven i IOP-en, kan det nok være nyttig for læreren i planleggingsarbeidet. Som nevnt fant jeg flere eksempler på spesifikke gjøremål som vil kunne bidra til framgang i leseferdighet, og på den måten være gode å arbeide etter både for eleven og læreren. Likevel er målene problematiske fordi det i etterkant vil være vanskelig å vurdere hva eleven har lært. Etter å ha øvd på bokstavnavn og bokstavlyder: hva har eleven lært? Hva behersker han nå i forhold til det han kunne før? Er han på stedet hvil, er det framgang eller tilbakegang? Det vil være vanskelig å si noe om hva eleven faktisk sitter igjen med av kunnskaper og ferdigheter etter endt undervisningsperiode. De vil derfor trolig ikke kunne gi et godt grunnlag for vurdering av framgang i leseferdighet.

4.4.5 Gjøremål for læreren

Kategorien jeg har kalt gjøremål for læreren, dreier seg om målformuleringer som sier hva læreren skal gjøre eller legge til rette for i undervisningen. Målene i denne kategorien ser ut til å inneholde mange elementer som trolig vil kunne bidra til god læring, men de dreier seg altså om hva læreren skal gjøre, og derfor uttrykker heller ikke disse målene hva eleven skal lære. Også disse vil derfor være lite evaluerbare. En evaluering vil kunne innebære hvorvidt læreren har gjort eller eventuelt ikke har gjort det som stod oppført i målformuleringen.

Å «gi grunnleggende forklaringer på ord som eleven møter i hverdagen», «legge leseteknikk til rette på elevens nivå», og å «skape motivasjon – lyst til å lære», er eksempel på mål i kategorien gjøremål for læreren. Det første av disse, å «gi grunnleggende forklaringer på ord som eleven møter i hverdagen», er ikke presist i forhold til hva eleven skal lære, men det vil kunne være relevant å øke elevens ordforråd for å bedre forståelsen (National Reading Panel 2000), som vi har sett tidligere. Målet er formulert på en enkel måte, uten fagtermer, og vil

derfor trolig være kommuniserbart i forhold til elev og foresatte. Evalueringen av målet kan bli vanskelig, ettersom det kun sier hva læreren skal gjøre.

Målet om å «legge leseteknisk til rette på elevens nivå», er heller ikke en presis formulering. Det vil kunne være nyttig for læreren i planleggingsarbeidet, men sier ingenting om hva eleven skal lære. Det må kunne sies å være svært relevant å finne tekster eller bøker ut fra elevens nivå ut fra Vygotskys teori om elevens nærmeste utviklingszone (Vassing 2011). Kommuniserbart vil dette målet trolig ikke være, i hvert fall ikke i forhold til eleven. Han vet sannsynligvis ikke hva leseteknisk tilrettelegging innebærer. Å evaluere dette målet vil kun måtte bli i forhold til hva læreren har gitt eleven av tekster og bøker på elevens nivå. Man vil ikke kunne si noe om elevens læring.

Når det gjelder målet om å «skape motivasjon – lyst til å lære», er også dette upresist i forhold til elevens læring. Likevel må det sies å være viktige læringsbetingelser, som tidligere nevnt er det viktig å forsøke å ivareta både emosjonelle og motivasjonelle forhold hos eleven (Knivsberg og Heber 2009). Trolig er målet kommuniserbart i forhold til foresatte. Det er ikke sikkert eleven vet hva motivasjon betyr, men lyst til å lære vil han kunne forstå. Målet vil være vanskelig å evaluere, man kan bare si noe om hva læreren har klart legge til rette for i undervisningen.

I likhet med gjøremål for eleven, kan da målene i kategorien gjøremål for læreren være nyttige i planleggingsarbeidet og på den måten tjene som arbeidsredskap for læreren. Også her er det eksempler på hva man bør arbeide med for at eleven skal få bedre leseferdigheter, og noen av målene er ganske spesifikke. Likevel vil det også i denne kategorien være vanskelig å si i etterkant hva eleven har lært. Hva læreren skal gjøre og legge til rette for i undervisningen egner seg i liten grad som mål for elevens opplæring. Læringsmål må si noe om hva eleven skal oppnå av kunnskaper og ferdigheter i løpet av skoleåret. Vi ser da at heller ikke gjøremål for læreren vil gi grunnlag for vurdering av framgang i leseferdighet, ettersom de ikke presiserer hva eleven skal lære. Det viste seg også at kun ett mål i kategorien gjøremål for læreren faktisk var vurdert i halvårsrapportene, og det var ett som handlet om at læreren skulle kontrollere om eleven husket alle bokstavene og bokstavlydene.

4.4.6 Emner

Noen få mål var vanskelige å kategorisere fordi de kun viste til et emne eller tema. Jeg valgte å lage en egen kategori for dem for å studere dem litt nærmere. Emnene var leseforståelse,

lesetrening, ordbilder, språkforståelse og godt talespråk. Disse målene mangler verb som kan si noe om hva man ønsker å oppnå, hva eleven skal kunne, gjøre eller beherske. Det er vanskelig å vite hva man har tenkt å oppnå i de ulike emnene. Hva ønsker man for eksempel at eleven skal lære i forhold til et mål som «språkforståelse»? Ved skriving av halvårsrapport står man da også svært fritt i forhold til vurdering når man kun har et emne som mål. For eksempel er emnet leseforståelse vurdert i form av en leseprøve (Carlsten), og det blir slått fast at eleven har bedret forståelsen svært tilfredsstillende. Det kan tyde på at eleven var testet i forkant av undervisningsperioden, men det gis det ingen opplysninger om. Vi vet altså ikke hvordan eleven scoret i forkant, og vi får heller ikke vite hvor stor framgangen var, men ifølge læreren som skrev vurderingen var den «svært tilfredsstillende». Emner vil ikke være målbare, og vanskelige å vurdere læringen av.

Jeg fant tre eksempler på emner, og det var «begrepstrening», «ordbilder» og «lesehastighet». I forhold til kriteriene om målformuleringer (Aarnes 2008), kan det første av disse målene, «begrepstrening», betraktes som en lite presis formulering, men begrepstrening er relevant ut fra teori om forståelse (National Reading Panel 2000). Med bedre begrepsforståelse vil elevens leseforståelse kunne bedres. Målet kan være kommuniserbart i henhold til foresatte, men elever med store lesevansker vil kunne ha problemer med å forstå hva begrepstrening betyr. Fordi målformuleringen er å betrakte som vid, vil den også være vanskelig å evaluere.

«Ordbilder» kan man også si er en vid målformulering som vil kunne brytes ned i delmål. Ut fra teori om stadiemodeller (Ehri 2005) og ordavkoding (Høien og Lundberg 2012) må innholdet kunne betraktes som relevant. Å kunne lese ordbilder dreier seg om ortografisk lesing. Målet er trolig kommuniserbart til elev og foresatte, begrepet bør kunne antas å være kjent. Målformuleringen ser ut til å være lite evaluerbar, ettersom den ikke uttrykker spesifikt hva eleven skal lære.

Det siste av disse tre målene er «lesehastighet». Heller ikke dette vil være en presis målformulering. Som tidligere forklart er det forsket lite på betydningen av økt lesehastighet. Trolig er målet mindre relevant. Det vil trolig være kommuniserbart, ettersom begrepet kan antas å være kjent, både for eleven og de foresatte. Også denne upresise målformuleringen vil være vanskelig å evaluere.

Når man kun setter opp et emne som mål for elevens opplæring i spesialundervisningen, sier man svært lite om hva eleven skal lære. Det vil kunne gi læreren stor frihet, og det kan tenkes at undervisningsopplegget blir litt tilfeldig. Når man ikke vet hva man sikter mot, blir det også

vanskelig å bestemme hva man skal arbeide med for å bedre elevens leseferdigheter. En IOP med mål i denne kategorien vil ikke kunne fungere som et godt arbeidsredskap for læreren.

Målene vil også være vanskelige å forholde seg til for elevens foresatte. De vet ikke hvor eleven står før opplegget starter, og heller ikke hva han skal lære i løpet av perioden planen gjelder for. Det vil også være vanskelig for skolen å si om eleven får den opplæringen han har behov for og om han i det hele tatt har utbytte av spesialundervisningen. Når et emne får være målet for opplæringen, vil man lett kunne få en subjektiv vurdering preget av synsing.

4.4.7 Sammensatte mål

Noen mål var ganske omfattende fordi de inneholdt flere emner eller delmål. Som tidligere nevnt vurderte jeg først å dele dem opp og plassere delene inn under andre kategorier, men fant ut at jeg da ville ha endret selve målformuleringene. Jeg valgte derfor å skille dem ut i en egen kategori, kalt sammensatte mål. Når målet blir vidt og omfattende, og dermed også lite spesifikt, kan det bli vanskelig å vurdere. Det kan også gi læreren litt for stor frihet i forhold til hva eleven skal lære i timene han får spesialundervisning, samt hvordan utbyttet vurderes i etterkant. I vurderingen kan man lett komme til å unnlate å si noe om alle delene av målet, fordi det favner så vidt. I likhet med gjøremål, emner og langsiktige mål, vil heller ikke sammensatte mål være særlig egnet med tanke på å vurdere elevens læring.

Eksempel på sammensatte mål er «leseforståelse, økt lesehastighet og rettskriving», «kunne gjenkjenne og skrive de mest vanlige småord (100 ords-liste Sol)», og «språkforståelse og godt talespråk». Det første av disse sammensatte målene, «leseforståelse, økt lesehastighet og rettskriving», består, som vi ser, av tre ulike emner. Det dreier seg i tillegg både om lesing og skriving. Målet vil derfor være lite presist. Selv om det er lite presist, er det relevant å arbeide med leseforståelse i henhold til leseformelen (Gough og Tunmer 1986) og teori om leseforståelsesteknikker (National Reading Panel 2000), som tidligere nevnt. Trolig er det mindre relevant å forsøke å øke lesehastigheten (Bowey 2005), som jeg tidligere har forklart. Når det gjelder rettskriving, går det ut over temaet for denne oppgaven. Målet er trolig kommuniserbart, selv om det er sammensatt og vidt formulert. Man vil kunne anta at det består av relativt kjente begrep. Evaluering av dette målet vil være vanskelig fordi det er så vidt og omfattende.

Neste mål er å «kunne gjenkjenne og skrive de mest vanlige småord (100 ords-liste Sol)». Målet kan for så vidt betraktes som presist, men også dette dreier seg om både lesing og skriving. Arbeid med høyfrekvente ord vil være relevant sett i forhold til

ordavkodningsmodellen (Høyen og Lundberg 2012) og teori om stadiemodeller (Ehri 2005). Når det gjelder skriving, vil det gå ut over oppgavens tema, som tidligere nevnt. Målet kan betraktes som kommuniserbart. Det inneholder ingen spesielle fagtermer. Listen det henvises til kan man anta er kjent for elev og foresatte, så fremt man kjenner til leseopplegget Sol. Trolig er både elev og foresatte kjent med dette. Målet kan betraktes som presist, og vil dermed også kunne evalueres.

Det siste av de sammensatte målene er «språkforståelse og godt talespråk». Dette kan ikke sies å være et presist mål. Målet kunne trenge en nærmere definering. Hva legger man i språkforståelse, og hva er godt talespråk, kan man undres. Dersom språkforståelse innebærer å bedre elevens språklige bevissthet, vil dette kunne være relevant ut fra teori (National Reading Panel 2000), men å fokusere på godt talespråk er kanskje ikke så relevant for en elev som strever med lesing? Da burde man trolig heller arbeide med emner hvor det foreligger gode forskningsresultater i forhold til det å bedre elevens leseferdigheter. Ettersom målet er lite presist i forhold til hva eleven skal lære, vil det ikke kunne betraktes som kommuniserbart, i tillegg til at det vil være vanskelig å evaluere.

Når målet blir vidt og omfattende, og dermed også lite spesifikt, kan det altså bli vanskelig å vurdere. Målformuleringer av denne typen kan også gi læreren litt for stor frihet i forhold til hva eleven skal lære i timene han får spesialundervisning, samt hvordan utbyttet vurderes i etterkant. Man kan også komme til å unnlate å si noe om alle delene av målet, fordi det favner så vidt. I likhet med gjøremål, emner og langsiktige mål, vil heller ikke sammensatte mål være enkle å vurdere elevens læring i forhold. En svært vid og omfattende målformulering vil også kunne virke overveldende for en lærer som ikke selv har utformet planen, men som skal omsette den i praksis. Hvordan skal man som lærer legge opp spesialundervisningstimene når målet er leseforståelse, økt lesehastighet og rettskriving? Det ville vært svært mye enklere om man hadde delt det i tre langsiktige mål, ett for hvert område. Deretter kunne man i forhold til leseforståelse for eksempel formulert et mer spesifikt mål som å lære å bruke førlesingsstrategier, det vil si strategier som for eksempel å se på overskriftene og illustrasjonene for å danne seg et inntrykk av hva en tekst trolig vil dreie seg om *før* man leser den.

4.5 Oppsummering

Som en oppsummering av målene i dette utvalget av IOP-er i norsk til elever med store lesevansker, ser det ut til at målene som peker seg ut er de spesifikke læringsmålene, og til dels også læringsmålene. Dette er trolig målformuleringer som er evaluerbare. Slik jeg ser det vil verken gjøremål for eleven, gjøremål for læreren, langsiktige mål, emner eller sammensatte mål kunne gi noe godt grunnlag for vurdering av framgang. Det vil dermed si at kun to av i alt sju målkategorier ser ut til å være evaluerbare: spesifikke læringsmål og læringsmål. Dette utgjør mindre enn halvparten av målene i datamaterialet mitt. Med andre ord ser kun et mindretall av målformuleringene ut til å være evaluerbare.

4.6 Kategorisering av innhold

Jeg vil nå gå videre med innholdet i de to målkategoriene spesifikke læringsmål og læringsmål, som jeg altså har definert som evaluerbare mål. Det jeg vil gjøre er å diskutere innholdet i målene opp mot teori om lesing, og da spesielt i forhold til anbefalingene fra National Reading Panel (2000), for å forsøke å finne ut i hvilken grad tiltakene som er satt inn kan ha effekt for elever som strever med lesing.

4.6.1 Hovedområder

Det jeg har funnet av mål i de to kategoriene ser ut til å være relativt variert innholdsmessig. For å forsøke å få oversikt over og klare å kategorisere innholdet i dem, laget jeg et nytt skjema i Word med en kategori for hvert av områdene National Reading Panel (2000) har framhevet, nemlig fonologi og fonologisk bevissthet, leseflyt og forståelse. Dette viste seg å være en god begynnelse. Mål som dreide seg om å bedre elevens ferdigheter i forhold til fonologi og fonologisk bevissthet, samt forståelse, fant jeg eksempel på, men ingen mål dreide seg om leseflyt. Dermed hadde jeg mål fra to av de tre anbefalte områdene, men jeg hadde også en god del mål som ikke passet inn under noen av disse.

De resterende målene så ut til å være mål som i hovedsak dreide seg om å bedre elevens avkodningsferdigheter, øke lesehastigheten, noen dreide seg om det å lese/lesetrening og ett mål dreide seg om å bedre elevens selvbylde. Jeg laget derfor fem nye kategorier jeg kalte bokstavlæring, avkoding, lesehastighet, lesetrening og selvbylde. Totalt fant jeg da ut at målene innholdsmessig kan deles inn i sju ulike områder: fonologi og fonologisk bevissthet, bokstavlæring, forståelse, avkoding, lesehastighet, lesetrening og selvbylde. Ingen mål dreide

seg om leseflyt. Tabellen under viser eksempel på mål innenfor hvert av områdene. De tre første er de som er anbefalt av National Reading Panel (2000).

Fonologi og fonologisk bevissthet	At eleven klarer å skilje mellom språklyd og bokstav
Forståelse	Kunne bruke læringsstrategien tankekart aktivt for å kompensere for lesevansken
Leseflyt	(Ingen)
Bokstavlæring	Bli sikker på alle bokstavene
Lesetrening	Kan lese en tekst for 3. klasse uten problemer
Lesehastighet	Øke lesehastigheten fra 30 ord til 35 ord i minuttet
Avkoding	Automatisere flere ordbilder gjennom systematisk innøving
Selvbilde	Stole på seg selv, tro at det han har lest er riktig

Mål som dreier seg om fonologi og fonologisk bevissthet handler om at eleven skal klare å skille mellom språklyd og bokstav, og en automatisering av dette. For å øke elevens språklige oppmerksomhet, har man som mål at eleven skal lære at stavelser danner ord, at ord danner setninger, og at eleven skal kunne dele ord inn i stavelser.

Som nevnt var det altså ingen mål fra materialet mitt som kunne plasseres under leseflyt. Tre av målene handler om bokstavlæring. Disse dreier seg om å lære alfabetet, bli sikker på alle bokstavene, og det tredje målet går ut på at en elev som fra før av kan ti bokstaver skal kunne kjenne igjen alle bokstavene i løpet av tredje klasse, lære bokstavnavnene og bli trygg på alfabetet.

Når det gjelder mål som dreier seg om forståelse, var det for det første to mål som dreier seg om ordforråd. Det ene dreier seg om at elevens ordforråd skal utvikles, og det andre at

begrepsforståelsen skal utvides. Videre fant jeg mål om å klare å lese tre til fem setninger, kunne gjengi innholdet i dem og svare på spørsmål, at eleven skal øke forståelsen av innholdet, eller rett og slett bare at eleven skal få økt leseforståelse. Et mål dreier seg om å lære og å bruke læringsstrategien tankekart for å kompensere for lesevanskene.

Mål som handler om avkoding var det mange av. Disse målene spenner fra å kunne trekke sammen tre-, fire- og femlydsord, til å lese trelydsord uten å lydere. Videre er det blant annet mål som går ut på å automatisere høyfrekvente ord, mer eller mindre spesifikt med tanke på hvilke og hvor mange.

Videre har vi lesehastighet, og her er det, som navnet sier, mål som dreier seg om at elevens lesehastighet skal øke, i noen mål er dette presisert med hva hastigheten skal øke fra og hvor mye, mens andre bare sier at hastigheten skal opp.

Dernest kommer mål som dreier seg om lesetrening. Flere av disse er litt upresise, som for eksempel at eleven skal bli tryggere i lesing gjennom daglig lesetrening, lesekompetansen skal heves og at leseferdighetene skal utvikles og bedres.

Det siste området er et mål som dreier seg om selvbilde. Dette er et mål som dreier seg om at elevens selvbilde skal styrkes gjennom at han skal begynne å stole mer på seg selv og tro at det han har lest er riktig.

4.7 Hvilke tiltak er satt i verk?

De åtte områdene jeg har delt de spesifikke læringsmålene og læringsmålene inn i, er altså avkoding, forståelse, lesehastighet, fonologi og fonologisk bevissthet, bokstavlæring, lesetrening og selvbilde. Spørsmålet blir da om dette er emner som vil kunne utvikle leseferdighetene til barn med store lesevansker.

4.7.1 Avkoding

Svært mange av målene i kategoriene spesifikke læringsmål og læringsmål viste seg å handle om avkoding. Noen mål er forholdsvis vide, slik som å bedre de ortografiske og fonologiske avkodingsferdighetene. Andre presiserer hva slags ord eleven skal klare å avkode fonologisk, om det er fire-, fem- og sekslydsord, eller det er to-, tre- og firelydsord som inneholder bokstavene eleven kan. Ett mål sier at eleven skal lære å lese stavelser. Mange av målene dreier seg om ortografisk avkoding. Noen av disse sier at avkodingen skal automatiseres, at eleven skal klare å lese uten å lydere, eller at eleven skal lære helord og avkode disse. Andre

mål dreier seg om automatisering av høyfrekvente ord, enkelte spesifiserer også hva slags eller hvor mange. Jeg fant også et mål som sier at eleven skal automatisere flere ordbilder gjennom systematisk innøving. Ett mål sier at eleven skal klare 30 riktige ordkjeder i ordkjedetesten og komme på stanineverdi 3.

Leseformelen sier altså at lesing er et produkt av avkoding ganger forståelse, og i henhold til denne vil det derfor være viktig å arbeide med å bedre elevens avkodingsferdigheter. Ut fra stadiemodellene dreier dette seg om at elevens leseferdigheter skal utvikles videre, og da gjerne mot et nytt stadium. Ifølge Ehri (2005), dreier dette seg om en utvikling fra «førlesing» (Pre-reading), tidlig lesing (Early reading), avkoding (Decoding) og til flytende lesing (Fluent reading), som forklart tidligere. Høien og Lundberg (2012) kaller stadiene pseudolesing, logografisk-visuell, alfabetisk-fonemisk og ortografisk-morfemisk lesing, og presiserer at lesenivåene overlapper hverandre.

Ingen av målene jeg fant dreier seg om de to første stadiene, «førlesing»/pseudolesing og tidlig lesing/logografisk-visuell lesing. Ut fra målene som er laget for elevene ser det ut til at svært mange av elevene befinner seg på stadiet avkoding/alfabetisk-fonemisk lesing. Ut fra målet som sier at eleven skal lære å trekke sammen tre-, fire- og femlydsord, kan man anta at han trolig befinner seg nettopp på dette stadiet, og at målet er at han gradvis skal klare å avkode ord med flere og flere lyder. Det kan være grunn til å anta at da målet ble skrevet klarte eleven å trekke sammen ord med to lyder. Dette målet vil innebære en videreutvikling på det stadiet eleven befinner seg på. Det er ikke et mål at han skal klare å komme videre til neste stadium. Dersom eleven når målet, vil det innebære en liten framgang i leseferdighet, men han vil fremdeles betegnes som en fonologisk leser.

Et mål som sier at eleven skal automatisere høyfrekvente ord eller lære å lese trelydsord uten å lydere, derimot, vil innebære at en utvikling til et nytt stadium, nemlig å kunne avkode trelydsord ortografisk-morfemisk. Målet er da at eleven skal klare å bruke den ortografiske strategien ved å gå den direkte veien til leksikon, i henhold til ordavkodingsmodellen (Høien og Lundberg 2012), i stedet for å benytte den omveien som den tidkrevende og slitsomme fonologiske lesingen (lyderingen) innebærer. Dersom eleven når dette målet, vil det innebære en stor framgang i leseferdighet, selv om det foreløpig bare er forholdsvis korte ord eller høyfrekvente ord han skal klare å lese ortografisk. Lesingen vil gå lettere og vil bli mindre slitsom for eleven, og han vil, dersom han når målet, gå fra å lese fonologisk og til å bli en ortografisk leser som klare å avkode ord direkte.

Mål som innebærer utvikling av elevens avkodingsferdighet vil kanskje kunne bidra positivt med tanke på framgang i leseferdighet. Men trolig er det noe vesentlig som mangler for at eleven skal kunne bli en god leser, ettersom lesing jo egentlig dreier seg om å finne *mening* i tekst. En stadig terping på delferdigheter vil trolig ikke gi mye mening for eleven. Bowey (2005) understreker at det er svært viktig at instruksjonen blir en integrert del av lesing av tekst som gir mening, noe som ikke synes å framgå av målene jeg har funnet i disse IOP-ene. Som nevnt tidligere vil det være viktig at eleven forstår hensikten med de ulike oppgavene han skal arbeide med (Gabrielsen, Heber og Høien 2008).

En metode som ofte er brukt for å fremme avkodingsferdighetene er repetert lesing. Denne metoden innebærer at eleven leser den samme teksten mange ganger, noe mange trolig har erfaring med fra læreres formaninger om å lese minst tre ganger på leseleksene. I lengden vil det kunne bli litt kjedelig for eleven stadig å måtte lese samme tekst om og om igjen, men det går an å legge inn et element av konkurranse, for eksempel å prøve å lese den litt raskere for hver gang (Høien og Lundberg 2012).

Repetert lesing, slik den inngår i programmet Early Steps, et treningsprogram for tidlig innsats i forhold til lesevansker som har vist seg å ha god effekt (Santa og Høien 1999), innebærer lesing av en tekst som ble introdusert undervisningsøkten i forveien. Eleven arbeider så med å lese denne teksten i et strukturert opplegg. På slutten av undervisningsøkten introduseres en ny tekst for eleven, og denne vil da bli den kjente teksten eleven skal lese i den neste undervisningsøkten (Høien og Lundberg 2012).

Ut fra det jeg har funnet av mål i elevenes IOP-er kan det da se ut til at elevene arbeider svært mye med å bedre avkodingsferdighetene. Faren er da at dette blir terping på enkeltord, noe som kan virke meningsløst for eleven. Øving og terping på delferdigheter er noe helt annet enn lesing av tekst som gir mening. Avkoding av enkeltord vil trolig gi liten mening for eleven, bortsett fra i tilfeller som å lese logoer, navn og lignende. For å bidra til automatisering av enkeltord som vil kunne være meningsfullt for eleven, kan man for eksempel klistre på ordbildene til det som finnes i klasserommet, slik som «klokke», «tavle» og «vindu». Likevel vil jo dette bare kunne gjøres i begrenset omfang. Det vil ikke være veldig mange ordbilder som kan bli automatisert på denne måten.

4.7.2 Forståelse

Når det gjelder målene som kan plasseres inn under området forståelse, fant jeg som nevnt to mål som dreier seg om ordforråd; å utvikle ordforrådet og å utvide begrepsforståelsen. Videre

fant jeg mål om å kunne bruke læringsstrategier, uten å spesifisere hvilken, og et mål som dreier seg om å kunne bruke læringsstrategien tankekart aktivt for å kompensere for lesevansken. Et annet mål sier at eleven skal klare å lese tre til fem enkle setninger, og etterpå kunne gjenfortelle og svare muntlig på spørsmål. To av målene sier at eleven skal klare å forstå innholdet i en tekst, men spesifiserer ikke hvilken type tekst dette dreier seg om, det ene av dem sier i tillegg at eleven skal kunne utføre oppgaver i forhold til teksten. Jeg fant også to vide mål som sier at eleven skal øke leseforståelsen.

Betydningen av å bedre elevens ordforråd for å bedre leseferdighetene har altså vært kjent lenge, og vi kan skille mellom to typer ordforråd: muntlig (oral) og på trykk (print). Dersom leseren klarer å avkode et ukjent ord som han har i sitt muntlige ordforråd, vil han kunne forstå det. Hvis så ikke er tilfelle, må han forsøke å forstå det ukjente ordet på andre måter, hvis det er mulig. Derfor kan man si at jo større leserens ordforråd er, dess enklere vil det være å forstå en tekst (National Reading Panel 2000). Økt ordforråd vil dermed kunne bedre leseforståelsen, og disse to – ordforråd og leseforståelse – henger også svært tett sammen (Baumann 2009). Målene jeg fant her var lite spesifikke, men de sier at elevens ordforråd skal utvikles og at begrepsforståelsen skal utvides. Dette vil trolig kunne bedre elevens leseferdigheter på sikt ved at forståelsen øker etter hvert som ordforrådet utvides.

Leseferdigheter dreier seg om å konstruere kunnskapen som ligger i teksten gjennom interaksjon og involvering med teksten (Guthrie 2003), og som vi har sett dreier det seg om at elevens *holdning* til teksten må gå fra passiv til aktiv. Målet som går på bruk av tankekart for å kompensere for lesevansken, vil kunne bidra til dette. Eleven vil da måtte lete etter sentrale ord og begreper i teksten for å kunne tegne tankekartet, skrive på ord og begreper, og forsøke å finne ut hva som henger sammen.

Når de derimot gjelder mål som sier at eleven skal få økt leseforståelse, vil dette være litt for generelt og dermed vanskelig å forsøke å si noe om effekten av. Målene sier ikke hvordan man vil forsøke å oppnå økt leseforståelse, bare at den skal bli bedre. Slik jeg ser det ville dette målet ha fungert bedre som et overordnet mål. Ved så å bryte det ned til for eksempel å øke ordforrådet ved å lære fem nye ord hver uke og å lære seg en bestemt lesestrategi, vil det kunne fungert som læringsmål for eleven for å bedre leseferdighetene hans.

4.7.3 Lesehastighet

Noen av målene som dreier seg om lesehastighet er svært spesifikke og angir hvor mye lesehastigheten skal øke, andre er mindre spesifikke, men dreier seg altså om at farten skal

øke. Eksempel på mål som dreier seg om lesehastighet er å øke fra 30 til 35 ord per minutt, klare å lese 40-50 ord per minutt, økt lesehastighet, og økt lesehastighet samtidig som forståelsen skal beholdes. Med tanke på sistnevnte mål går jeg ut fra at man mener elevens score på forståelse sammenlignet med hva han hadde sist han ble testet.

Dette er et område det kan se ut til at en del lærere mener er viktig, men ifølge Bowey (2005) har det altså vært forsket lite på dette, ettersom det overordnede målet for lesing er forståelse og prosessene som kreves for å oppnå dette forstyrres dersom oppmerksomheten blir avledet av ordavkodingsprosesser. Studier som dreier seg om å forutsi elevens leseferdighet har derfor heller dreid seg om ordavkodning enn lesehastighet. Man kan stille spørsmål ved om økt lesehastighet gir framgang i leseferdighet. Dersom eleven når målet om å øke hastigheten fra 30 til 35 ord per minutt – kan det være riktig å påstå at elevens leseferdigheter har blitt bedre bare på grunnlag av at lesehastigheten har økt med fem ord per minutt? Leser man bedre når man leser raskere?

Ved å studere målene i disse IOP-ene kan det se ut som om noen lærere mener at det er svært viktig å få opp lesehastigheten. Ved stadig å teste denne, mener man så at elevens leseferdigheter har blitt bedre dersom den øker litt, at økt lesehastighet mer eller mindre er synonymt med framgang i leseferdighet. Kanskje henger ønsket om økt lesehastighet sammen med det man vet om ortografisk avkodning? Det er dette vi ønsker at elevene skal klare, de skal kunne avkode ordene de leser automatisk, og dette går som vi vet atskillig raskere enn fonologisk lesing. Mange lærere tenker kanskje også på stadiemodellene, og tenker at eleven skal opp fra det fonologiske stadiet og til det ortografiske, at fonologisk lesing skal bli et tilbakelagt stadium. Da kan det være nyttig å se hva Høien og Lundberg (2012) påpeker om disse stadiene, nemlig at de overlapper hverandre, og at en ortografisk leser også vil ha bruk for å benytte fonologisk lesing når han støter på nye eller vanskelige ord. Fonologisk lesing går sakte og er tidkrevende, men dersom eleven klarer å avkode ordene han leser og samtidig får med seg innholdet, da leser han jo, ifølge leseformelen (Gough og Tunmer 1986), selv om lesehastigheten er lav.

Lesehastighet ser ut til svært ofte å bli vurdert ved hjelp av Carlsten-testen. Dette er en test som består av sammenhengende tekst hvor det innimellom er utelatt ord og i parentes blir det så gitt tre alternativer hvor eleven skal markere hvilket som er riktig. Eleven skal lese så langt han klarer innen en gitt tidsfrist og markere i testen hvor langt han kom. Her bør man være oppmerksom på at man kan få feil lesehastighet dersom eleven forstår at det ikke alltid er

nødvendig å lese hele teksten, men bare det som står før og etter parenteser hvor riktige ord skal markeres. Flere av de andre setningene trenger man ikke å lese. Ved retesting er det sannsynlig at en del elever vil oppdage dette, og lesehastigheten vil dermed kunne bli kunstig høy. Elevens testscore vil kunne øke uten at han leser raskere enn sist han ble testet. Med tre alternativer er det også mulig å gjette, og sannsynligheten for å gjette riktig blir da en til tre. I tillegg vil det også ofte være slik at elever konkurrerer seg imellom, noe som i så fall ytterligere kan gi en kunstig høy lesehastighet hos enkelte elever.

4.7.4 Fonologi og fonologisk bevissthet

Innenfor området fonologi og fonologisk bevissthet fant jeg et mål som gikk ut på å utvikle språklig oppmerksomhet, lære bokstavene og de tilhørende bokstavlydene og kunne skille mellom disse, og å lære vokaler og diftonger. I tillegg kom et mål om å lære at stavelser danner ord, og at ord igjen danner setninger. Et annet dreide seg om å lære å dele ord inn i stavelser.

Fonologisk sensitivitet eller språklig bevissthet dreier seg om å være oppmerksom på eller kunne snakke om selve språket, noe som er viktig å arbeide med allerede i tidlig i barnehagealder (Wagner, Strömquist og Uppstad 2008). National Reading Panel (2000) peker på fonologisk bevissthet som et område som kan gi framgang i leseferdighet. Arbeid med språkløyer vil kunne ha betydning for leseutviklingen, og barn som klarer å manipulere fonemer til talte ord og har god kjennskap til bokstavlydene, ser ut til å ha mye bedre progresjon i å lære å lese enn barn som har svake ferdigheter på et av disse områdene (Hulme og Snowling 2009). I skolen vil trolig fonologisk grunn trening mest dreie seg om sammenhengen mellom bokstav og -lyd, men dette er altså noe man kan starte med svært tidlig, før barnet lærer om bokstaver.

4.7.5 Bokstavlæring

Vi så at prosessen med å lære å lese begynner med relativt vilkårlige assosiasjoner mellom skrevet ord og uttale. Barnet prøver å finne ut hva bokstavene og ordene betyr, slik at de gir mening (Hulme og Snowling 2009). Å lære bokstavene vil derfor være temmelig grunnleggende. Et mål om å lære hele alfabetet, vil for elever som enda ikke behersker dette, være viktig grunnleggende arbeid som kan gi framgang i leseferdighet, men bør knyttes sammen med fonologi, slik at eleven arbeider med både bokstaver og bokstavlyder, og dermed også lærer om sammenhengen mellom dem (National Reading Panel 2000). Sikker bokstavkunnskap og fonologisk sensitivitet er trolig de viktigste prediktorene for tidlig leseferdighet, ettersom barn som kan bokstavnavnene godt og som lett oppdager likheter

mellom lyder i talte ord, lett ser ut til å tilegne seg det alfabetiske prinsippet. Problemer med å lære navn på bokstaver og språklyder kan være et tidlig tegn på dysleksi (Bowey 2005). Ut fra ordavkodningsmodellen (Høien og Lundberg 2012) ser vi også at bokstavgjenkjenning er en viktig del i avkodingsprosessen. Arbeid med bokstavkunnskap vil derfor kunne gi framgang i leseferdighet for elever med store lesevansker.

4.7.6 Lesetrening

De målene jeg har plassert under området lesetrening, handler om å lese enkle setninger, lese en tekst for 3. klasse uten problemer og bli tryggere i lesing gjennom daglig lesetrening. I tillegg har jeg plassert to litt vide mål inn under dette området, det er å heve lesekompetansen og å utvikle og bedre leseferdighetene. Begge disse to ville trolig passet bedre som langsiktige mål som så kunne vært brutt ned i delmål.

Er det slik at man blir bedre til å lese ved å lese mye? Ifølge Wagner, Strömquist og Uppstad (2008) er Matteus-effekten en mye brukt forklaringsmodell innen leseforskning: «den som har, han skal få og det i overflod. Men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har» (Matteus 25,29). Det er muligens tilfelle at det er en positiv sammenheng mellom hvor mye man leser og hvor flink man blir til å lese, men det kan like gjerne være slik at flinke lesere faktisk bare velger å lese mye (National Reading Panel 2000). Vi kan derfor si at daglig lesetrening *kanskje* kan gi framgang i leseferdighet, men det trenger ikke å være tilfelle. På den annen side har flere studier vist at elever på de litt høyere trinnene i barneskolen lærer nye ord kun ved å lese, og mye av barns årlige økning i vokabular er en naturlig konsekvens av lesing (Baumann 2009). Vi kan derfor anta at lesetrening for de litt eldre elevene vil kunne gi økt ordforråd og bedret leseforståelse, og på den måten kunne bidra til å bedre leseferdighetene.

4.7.7 Selvbilde

Under dette området plasserte jeg et mål som sa at eleven skal stole på seg selv, og tro at det han har lest er riktig. Fordi lesing er en av de grunnleggende ferdighetene, og fordi nesten all læring i skolen bygger på lesing, kan lesevansker føre til vansker i andre fag, og da særlig i teorifagene, som tidligere nevnt. Det vil derfor være svært viktig at eleven opplever mestring, slik at han kan få økt selvvurdering og bygge opp selvtilliten. Læreren bør ha fokus på realistiske mål og mestring i all planlegging og undervisning i forhold til elever med store lesevansker for å forsøke å forebygge emosjonelle vansker. Den store utfordringen i forhold til elever med lese- og skrivevansker er å ivareta både emosjonelle og motivasjonelle forhold hos eleven, ifølge Knivsberg og Heber (2009).

Som forklart i teoridelen under Tiltak for elever som strever med lesing (2.4.7), vil arbeid med å styrke elevens selvbylde mer dreie seg om et viktig pedagogisk prinsipp, og etter min oppfatning burde derfor ikke dette vært ført opp som et læringsmål i norskfaget. Eventuelt kunne det vært inkludert i ett eller flere av læringsmålene. For å forsøke å bidra til at elever med store lesevansker skal oppleve mestring og styrket selvbylde i norskfaget, kunne man for eksempel brukt metoden repetert lesing. Metoden inngår i programmet Early Steps, som forklart tidligere. Etter min oppfatning vil denne metoden også kunne gi eleven økt mestringsfølelse og dermed bidra til å styrke selvbylde, fordi teksten vil ligge i det Vygotsky kaller elevens nærmeste utviklingszone (Vassing 2011). Eleven vil ha noe kjennskap til teksten, ettersom den ble introdusert forrige økt, men vil ikke kunne den veldig godt. Han vil dermed ha bedre forutsetning for å lykkes med lesingen, og dermed kunne oppnå mestring, i tillegg til bedring av leseferdighetene (Santa og Høyen 1999).

4.7.8 Manglende fokus på leseflyt

Som nevnt var det altså ingen mål fra materialet mitt som kunne plasseres under området leseflyt. Som Rapley (2007) påpeker, kan det være viktig å være oppmerksom på det som *ikke* blir sagt, om det er hull eller utelatelse i det skriftlige materialet, i tillegg til å analysere tekstmaterialet som foreligger. At man ikke har fokusert på dette området har trolig flere forklaringer. Elevene disse IOP-ene er utformet for har alvorlige lesevansker, som forklart innledningsvis. Det kan tenkes at man i stor grad har fokusert på det man ser som mest grunnleggende, slik som bokstavlæring og avkoding, og tenkt at leseflyt er noe man kan arbeide med når elevens avkoding og forståelse bedres, jamfør leseformelen (Gough og Tunmer 1986). Det kan også være at leseflyt er et område det ikke har vært så stort fokus på generelt. Trolig kan også noe av forklaringen også ligge i at Carlsten-testen ser ut til å være mye brukt for å måle elevens leseferdighet, og den måler som nevnt lesehastighet og forståelse. Dersom eleven har framgang her, kan det være at man tenker at tiltakene virker.

4.8 Oppsummering

Etter å ha kategorisert målformuleringene og diskutert målkategoriene, så vi at spesifikke læringsmål og læringsmål pekte seg ut som evaluerbare målkategorier. Dette utgjorde totalt to av i alt sju målkategorier.

Som vi så i kapittel to, er det forsket mye på lesing, og vi har også sett at National Reading Panel (2000) har pekt på at det foreligger gode forskningsresultater på hva som ser ut til å virke i leseopplæringen innenfor områdene: fonologi og fonologisk bevissthet, leseflyt og forståelse. Innholdet i de evaluerbare målene fra IOP-ene til elever med store lesevansker inkluderer to av disse områdene. Jeg fant ingen mål som dreier seg om leseflyt, noe som kan være verdt å merke seg. I tillegg til områdene National Reading Panel (2000) pekte på, inneholdt de spesifikke læringsmålene og læringsmålene også områdene bokstavlæring, lesetrening, lesehastighet, avkoding og selvbilde, og som vi har sett kan det være grunn til å stille spørsmålsteget ved enkelte av disse. De kan være mindre relevante.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven har vært i hvilken grad individuelle opplæringsplaner i norsk til elever med store lesevansker gir grunnlag for vurdering av framgang i leseferdighet. Datamaterialet er et lite antall IOP-er fra Lesesenteret i Stavanger. Ettersom det er et svært begrenset materiale jeg har sett på og metoden jeg har brukt er kvalitativ, vil funnene på ingen måte kunne generaliseres. Det jeg har funnet vil kun gjelde for det lille utvalget jeg har sett på. Likevel kan funnene kanskje gi visse indikasjoner på hvordan mål i IOP-er til elever med store lesevansker har vært utformet i perioden 2003-2011.

Ved hjelp av kvalitativ metode i form av dokumentanalyse har jeg undersøkt målformuleringene i disse IOP-ene. I en analytisk tilnærming som denne, kan helheten beskrives som summen av delene. IOP-ene kan ses på som summen av flere ulike enkeltfaktorer som trolig har hatt medvirkende betydning for hvilke målformuleringer man endte opp med. Målene skal ta utgangspunkt i læreplanen, den sakkyndige vurderingen PPT har utarbeidet for eleven og enkeltvedtaket som er fattet. I denne perioden har man arbeidet etter to læreplaner; L97 er blitt erstattet av LK06. Målformuleringene i L97 var ganske detaljerte, men hadde for en stor del preg av «gjøremål». Disse formuleringene viste blant annet til hvilke tekster og forfattere elevene skulle lære om, men beskrev hva elevene skulle «arbeide med», «lytte til» eller «få erfaring med», heller enn hva de skulle mestre som et resultat av dem. Med de mer presise målformuleringene i LK06, som mer har preg av atferdsmål, er det grunn til å anta at også målene i elevers IOP-er over tid vil bli formulert på

lignende måte, selv om jeg i dette materialet ikke fant tydelige tegn på det. I varierende grad og ujevnt fordelt i disse IOP-ene, som altså er skrevet for skoleårene fra 2003/04 til 2010/11, fant jeg både læringsmål og spesifikke læringsmål med min kategorisering. Det var ikke slik at det i hovedsak var mål av typen gjøremål i årene før 2006 og mer presise læringsmål etter innføringen av LK06.

Sakkyndig vurdering vil være en faktor som kan påvirke målformuleringene i IOP-ene. Ifølge Riksrevisjonen (2011) har disse i mindre grad konkretisert hva som vil være realistiske opplæringsmål for elevene, noe som kan ha bidratt til å komplisere IOP-arbeidet for lærerne, og da kanskje spesielt for lærere uten særlig kompetanse på området. Med en sakkyndig vurdering som konkretiserer hva som vil være realistisk å mestre for eleven, for eksempel at elevens mål bør ta utgangspunkt i kompetansemålene etter andre årstrinn og den generelle delen av læreplanen, ville lærerne hatt et greit grunnlag å arbeide ut fra. Det er ingen enkel oppgave for en uerfaren lærer å utforme relevante læringsmål for eleven, så her hviler det et stort ansvar på PPT. Når alle barn har rett til å gå på den skolen de har geografisk tilhørighet til, vil det også være slik at alle lærere kunne hatt behov for mer spesialpedagogisk kompetanse, kanskje særlig i forhold til skriving av IOP-er.

Flere av IOP-malene legger opp til at man først setter opp langsiktige mål, og deretter bryter disse ned i mer kortsiktige og konkrete delmål. Langsiktige mål bør da uttrykke hva man ønsker å oppnå i løpet av en litt lengre tidsperiode, og kan være litt vide og åpne, mens de kortsiktige bør være mål eleven skal arbeide mot i løpet av terminen/skoleåret IOP-en gjelder for. Noen av IOP-ene i datamaterialet inneholdt langsiktige mål, men på langt nær alle. Det kunne også se ut til at enkelte lærere ikke helt hadde forstått hensikten med de ulike målnivåene.

Målene er vurdert i forhold til teori om presise, relevante, kommuniserbare og evaluerbare målformuleringer (Aarnes 2008). At de er kommuniserbare, dreier seg om hvor forståelige de ser ut til å være for elev og/eller foresatte. Presise målformuleringer vil være en viktig forutsetning for evalueringen, og formuleringer som er presise vil med andre ord kunne være evaluerbare. For å kunne vurdere elevens framgang bør målene mest mulig tydelig og klart uttrykke hva det er eleven skal lære. Slike formuleringer har jeg i oppgaven kategorisert som spesifikke læringsmål og læringsmål.

Mer objektive vurderinger med bruk av testing har blitt etterlyst (Utdanningsdirektoratet 2009a), og presise målformuleringer vil kunne gi grunnlag for dette, men er ingen garanti for

objektive vurderinger. Jeg så ingen klar sammenheng mellom spesifikke målformuleringer og objektive vurderinger i dette materialet. For eksempel var et mål om økt lesehastighet testet objektivt, men samtidig fant jeg også eksempel på at en svært spesifikk målformulering som gikk ut på å lære ti bestemte høyfrekvente ord var vurdert på denne måten: «eleven har fått automatisert mange helord, spesielt høyfrekvente småord», uten å si om det var de ti ordene, eller noen helt andre. Kanskje kunne eleven sågar disse ordene fra før? Et annet spesifikt mål som gikk ut på at eleven skulle beherske lesing av ord opp til fire stavelser var vurdert med en leseprøve (Carlsten) som er ment å måle lesehastighet og -forståelse, og ett mål var vurdert med en annen test enn den som var oppgitt i målformuleringen.

Det viste seg at IOP-ene inneholdt mange andre typer målformuleringer i tillegg til de spesifikke læringsmålene og læringsmålene. Det var mål som uttrykte hva læreren eller eleven skulle gjøre, mål som kun anga et emne, og i tillegg sammensatte mål, for eksempel mål som dreide seg om både lesing og skriving. Slik jeg ser det, vil disse målene i mindre grad kunne gi grunnlag for vurdering av framgang. Bare en liten del av målformuleringer i mitt datamateriale viste seg å være presise, relevante og evaluerbare. Flertallet av målformuleringene vil dermed trolig i liten grad kunne gi grunnlag for vurdering av framgang.

Trolig hadde vi lenge en manglende kultur for evaluering i skolen. At den målrelaterte vurderingen ble avløst av intuitiv vurdering på 70-tallet, kan henge sammen med de store samfunnsendringene vi da opplevde. Med økende krav om elevdemokrati, kan det se ut som om det sterke fokuset man tidligere hadde på elevens måloppnåelse og testing av elever flyttet fra individet og over til skolesystemet. Mye av kritikken dreide seg om den sterke vektlegging på målinger av elevprestasjoner (Engelsen 2011). For at man ikke skal få en gjentakelse av dette, vil det trolig være grunn til å vise litt varsomhet i forhold til en utbredt bruk av tester og målinger av elevers prestasjoner, men det er ikke sikkert at dette prøve- og testregimet også omfatter spesialundervisningen. Oppfatningen om at vurderingene av effekten av spesialundervisningen er preget av subjektiv synsing kan nok tyde på det. En illustrasjon på subjektiv vurdering og synsing kan være følgende vurdering fra en av halvårsrapportene i datamaterialet: «Men det ser ut som om eleven synst det er kjekkare å lesa no».

Innholdet i de evaluerbare målene, kalt spesifikke læringsmål og læringsmål, er vurdert i forhold til teori om lesing, og da spesielt i forhold til National Reading Panels (2000) anbefalinger, for å kunne si noe om kvaliteten på tiltakene som er satt inn. Det viste seg at

flere hadde arbeidet med mål innenfor to av de tre anbefalte områdene, det vil si områder hvor det foreligger god forskningsmessig dokumentasjon på at dette vil kunne gi framgang i leseferdighet. Dette var fonologi og fonologisk bevissthet og forståelse. Det tredje området, leseflyt, fant jeg ikke i dette datamaterialet. I tillegg hadde elevene arbeidet med bokstavlæring, lesetrening, lesehastighet, avkodning og selvbilde. Når det gjelder det sistnevnte, styrking av elevens selvbilde (Skaalvik 1999; Gabrielsen, Heber og Høien 2008), vil det kunne være et viktig pedagogisk prinsipp, men mindre relevant innholdsmessig som læringsmål i norskfaget.

Sikker bokstavkunnskap, i tillegg til fonologisk sensitivitet, er trolig en svært viktig prediktor for tidlig leseferdighet. Barn som kan bokstavnavnene godt, og som enkelt oppdager likheter mellom lyder i talte ord, ser også ut til lett å tilegne seg det alfabetiske prinsippet (Bowey 2005). Avkodingsferdigheter vil være relevant vurdert i forhold til leseformelen (Gough og Tunmer 1986), stadiemodellene (Ehri 2005) og avkodingsmodellen (Høien og Lundberg 2012, med utgangspunkt i Mortons dual-route-teori fra 1979), men det kan se ut til elevene har trent på delferdigheter, noe man bør være forsiktig med. Det er svært viktig at instruksjonen blir lystbetont for eleven, og at den blir en integrert del av lesing av tekst som gir mening, ifølge Bowey (2005).

De to områdene lesetrening og lesehastighet har jeg ikke klart å relatere til teori om lesing, så de *kan* være mindre relevante å arbeide med for å fremme elevens leseferdigheter. En overvekt av målene dreier seg om avkodning. Det kan ut fra dette se ut til at noen lærere har mest fokus på den første av faktorene i leseformelen, men i mindre grad er opptatt av forståelsesfaktoren. I tillegg fant jeg ikke mye fonologisk grunntrening i dette materialet, noe som kan gi grunn til bekymring i og med at IOP-ene er utformet til svært svake lesere som er søkt utredet ved Lesesenteret, som jo driver en diagnostiseringstjeneste i forhold til elever med store lese- og skrivevansker. Man skulle kanskje også tro at lærere som vet at IOP-en skal brukes som vedlegg til søknaden om utredning ville være ekstra skjerpet i arbeidet med målene i norskfaget, men på den annen side er det ikke sikkert at de har vært klar over dette da IOP-en ble skrevet.

Svaret på problemstillingen vil derfor bli at de individuelle læreplanene i norsk for elever med store lesevansker i varierende grad vil kunne gi grunnlag for evaluering av framgang i leseferdighet for elever med store lesevansker. En del av de spesifikke læringsmålene og læringsmålene vil kunne gi grunnlag. På bakgrunn av at de to evaluerbare målkategoriene

består av mindre enn halvparten av datamaterialet mitt, kan dette resultatet gi grunn til bekymring. Det er urovekkende at en del av målene i elevenes IOP-er ser ut til å være mindre relevante innholdsmessig i forhold til teori om hva som virker i leseopplæringen. Disse funnene kan gi støtte til det Riksrevisjonens (2011) undersøkelse viste: det ser ut til å være et gap mellom elevenes rettigheter og opplæringstilbudet de får i praksis.

Innholdet i de evaluerbare målene i datamaterialet kan gi indikasjoner på at ikke alle lærere har tilstrekkelige kunnskaper om leseopplæring. Trolig kan grunnleggende leseopplæring ha vært en svakhet ved lærerutdanningen en periode. Innføringen av GLSM (grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring) i 2003 som obligatorisk emne i lærerutdanningen og for førskolelærere som arbeider i skolen, kan tyde på det, og har trolig vært et skritt i riktig retning. På sikt vil kanskje også den nye todelte grunnskolelærerutdanningen kunne bidra positivt, ettersom utdanningen nå blir mer spesialisert i forhold til at man utdanner seg til å bli lærer enten i barneskolen eller på mellomtrinnet/ungdomsskolen.

Med de store ressursene som settes inn i form av spesialundervisning i skolen i dag og de konsekvensene svake leseferdigheter kan få både for enkeltindividet og for samfunnet, er det å håpe at utdanningsinstitusjonene og PPT vil følge opp resultatene av Riksrevisjonens (2011) undersøkelse. Det er svært bekymringsfullt at noen elever går ut av skolen med svært svake leseferdigheter. I dagens tekstbaserte samfunn som stadig krever bedre leseferdigheter av oss, vil dette kunne medføre et betydelig handicap for dem det gjelder. Det vil kunne begrense muligheten de har i forhold til utdanning og yrkesvalg (Gabrielsen 2008), og kan medføre sosiale og emosjonelle vansker (Bru 2008). Her vil det ligge store utfordringer i årene som kommer, både for utdanningsinstitusjonene, de enkelte kommunene og hver enkelt skole. Arbeid med spesialundervisning bør ses på som like viktig som den ordinære undervisningen. Det gir grunn til bekymring når elevens spesialundervisning blir svært begrenset eller faller bort i lange perioder, slik en av evalueringene i datamaterialet beskriver: «eleven har jobbet med ordbilder og stavelser, men p.g.a. at den ene norsklæreren har vært sykemeldt i høst, har dette arbeidet blitt mangelfullt».

Det har blitt satt inn en del ressurser på tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet 2009b), noe Høien og Lundberg (2012) påpeker betydningen av. Flertallet av elevene IOP-ene i datamaterialet var utformet til gikk på mellomtrinnet, det vil si femte til sjuende klassetrinn. Trolig burde flere av disse ha fått hjelp på et langt tidligere tidspunkt. I årene som kommer vil det trolig være viktig at man fortsatt har fokus på spesialundervisningen og effekten av

denne. Med de alvorlige konsekvensene svake leseferdigheter kan få både for enkeltindivid og samfunn, vil tidlig innsats kunne ha stor betydning, og elevene må få den hjelpen de har behov for og krav på. Det vil kunne svare seg samfunnsøkonomisk, og enkeltindividet kan spares for unødige belastninger.

Referanser

- Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37.
- Askildt, A. og B. H. Johnsen (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I: E. Befring og R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and Reading Comprehension. The nexus of meaning. I: S. E. Israel og G. G. Duffy (red.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Taylor & Francis.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og muligheter. I: E. Befring og R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. I: C. Hulme og M. J. Snowling (red.) *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I: F. E. Tønnessen, E. Bru og E. Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2009). *Forskningsetisk sjekkliste*.
<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Forskningsetisk-sjekkliste/>
Lastet ned 23.03.2012.
- Dobson, S., A. B. Eggen og K. Smith (2009). Forord. I: S. Dobson, A. B. Eggen og K. Smith (red.). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dole, J. A., J. D. Nokes og D. Drits (2009). Cognitive Strategy Instruction. I: S. E. Israel og G. G. Duffy (red.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Taylor & Francis.
- Duedal, P. og M. H. Jacobsen (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I: C. Hulme og M. J. Snowling (red.) (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Engelsen, B. U. (2011). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan og hvorfor? 6. utgave. Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evensen, L. S. og T. L. Hoel (red.) (1997). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I: K. Fuglseth og K. Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne. I: F. E. Tønnessen, E. Bru og E. Heiervang (red.) *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Gabrielsen, E., E. Heber og T. Høyen (2008). *Unge og voksne med lesevansker*. Bryne: Logometrica AS.
- Gough, P. B. og W. E. Tunmer (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. Hammill Institute on Disabilities. <http://rse.sagepub.com/content/7/1/6.refs.html> Lastet ned 29.11.2011.
- Guthrie, J. T. (2003). Concept-Oriented Reading Instruction. Practices for Teaching Reading for understanding. I: A. P. Sweet og C. E. Snow (red.) *Rethinking reading instruction*. New York, London: The Guilford Press.
- Hulme, C. og M. J. Snowling (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Høyen, T. og I. Lundberg (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høyen, T. (2007). *Logoshåndboka*. Bryne: Logometrica.
- Høyen og Tengedal (2007). *Logos sertifiseringskurs*.
www.attforingsbedriftene.no/files/filer/lringsnettverket/logos_oslo_14.02.08.ppt Lastet ned 21.04.2012.

- Johannessen, A., P. A. Tufte og L. Christoffersen (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag.
- Knivsberg, A. og E. Heber (2009). *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger: Lesesenteret.
- KUF (Det kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement) (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> Lastet ned 30.04.2012.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lesesenteret (2011). <http://lesesenteret.uis.no/forskning/article35926-514.html> Lastet ned 20.04.2012.
- Marsdal, M. E. (2011). *Kunnskapsløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget Manifest.
- 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*. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.cfm>. Lastet ned 17.03.2012.
- NOU (2009). 18: *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009.
- Opplæringslova. <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-1> Lastet ned 06.12.2011.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: Sage Publications.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.

Riksrevisjonen (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse om spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument 3:7 (2010-2011).

<http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Sider/spesialundervisning.aspx> Lastet ned 20.04.2012.

Risberg, T. (2006). Prosjektplanlegging. I: K. Fuglseth og K. Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Roger, M. (2010). *Å telle duer*. Oslo: Pax forlag A/S.

Santa, C. og T. Høyen (1999). An assessment of Early Steps: A program for early intervention of reading problems. I: *Reading Research Quarterly Vol. 34, No 1*. International Reading Association.

Schaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia. A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Alfred A. Knopf.

Simonsen, E. (2007). Innledning. I: E. Simonsen og B. H. Johnsen (red.). *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub forlag.

Sjøvoll, J. (2006). Evaluering. I: K. Fuglseth og K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skaalvik, S. (1999). *Hverdag, arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.

Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I: E. Befring og R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Grunnleggende ferdigheter. Norsk. Å kunne lese. <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-K06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Grunnleggende-ferdigheter/> Lastet ned 04.12.2011.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2007*. www.udir.no Mottatt på e-post fra www.udir.no 02.12.2011.
- Utdanningsdirektoratet (2009a). *Spesialundervisningen i grunnskolen under Kunnskapsløftet - sluttrapport, 2009*. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Hogskoler/Spesialundervisningen-i-grunnskolen-under-Kunnskapsloftet-2009/> Lastet ned 03.12.2011.
- Utdanningsdirektoratet (2009b). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Prinsipp for opplæringa. <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/?p=5> Lastet ned 04.12.2011.
- Utdanningsdirektoratet (2011a). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment In Education, Norway*. http://www.udir.no/Upload/5/OECD_evaluering.pdf?epslanguage=no Lastet ned 29.01.2012.
- Utdanningsdirektoratet (2011b). *Norsk landrapport til OECD*. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf?epslanguage=no Lastet ned 29.11.2011.
- Utdanningsdirektoratet (2012). <http://www.udir.no/Vurdering/> Lastet ned 30.01.2012.
- van Daal, V., R. G. Solheim, N. N. Gabrielsen og A. C. Begnum (2007). *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. <http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/> Lastet ned 20.04.2012.
- Vassing, C. (2011). *Developing Educational Psychological Consultative Practice in Schools Framed within Cultural-Historical Theory of Child Development*. I: H. Daniels og M. Hedegaard (red.) *Vygotsky and Special Needs Education. Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum

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

Wilson, D. (2010). Del 1. Den juridiske retten til spesialundervisning i skolen. I: D. Wilson, R. S. Hausstätter og B. Lie. *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wood, D., J. S. Bruner og G. Ross (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. I: J. S. Bruner (2006) *In Search of Pedagogy. Volume I. The selected works of Jerome S. Bruner*. London: Routhledge.

Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Vedlegg

Kategorisering av mål

Spesifikke læringsmål	Vurdering
At eleven kan kjenne att alle bokstavane i løpet av 3 klasse (våren 2002 kunne eleven 10 bokstavar) og at eleven kan namna på bokstavane. Lære alle bokstavane og bli trygg på dei	Kan bokstavane når dei (alfabetet) blir diktert
At eleven klarer å skilje mellom språklyd og bokstav	Ikke vurdert
Skal lære at stavelser danner ord, og at ord igjen danner setninger	Leseferdighetene har blitt bedre, men har fortsatt vansker med å sette sammen stavelser til ord
Bli sikker på alle bokstavene	Eleven er fortsatt ikke sikker på alle bokstavene
Kunne to-lydsord	Ikke vurdert
Lære seg alfabetet	Eleven er tryggare i alfabetet, men vi må halde fram med øvinga slik at han får ei overlæring på dette
Lære seg vokalar og diftongar	Vokalane er greie, diftongane er enno ikkje på plass
Lære seg stavelsesdeling	Vi arbeider med stavelsesdeling, og eleven ser etterkvart at dette er ein god strategi for å lære seg å lesa
Trekkje saman 3, 4 og 5-lyds ord	Eleven lyderer når han les og brukar i liten grad heilordslesing
Øke lesehastigheten fra 30 ord til 35 ord i minuttet	Retest desember: 37 ord. Retest mai: 43 ord i minuttet
Kunne lese 3-lydsord uten å lydere	Eleven lyderer fortsatt noen trelydsord
Lære 10 høyfrekvente ord (De, når, har, den, ikke, et, andre, går, skulle og ville)	Eleven har fått automatisert mange helord, spesielt høyfrekvente småord
På Carlsten leseprøve for 5. klasse bør eleven greie å lese ca. 40-50 ord i min. og ha en leseforståelse på 80-90 %	Eleven har ikke greid å nå målet om å lese 40-50 ord i min. Carlstens leseprøve 6. kl. trinn: 30 ord i min. 100 % leseforståelse
Har automatisert lyd og bokstav	Ikke vurdert

Kan lese tekst for 3. klasse uten problemer	Ikke vurdert
Kan lese minst 200 ordbilder med 4-5-lydsord	Ikke vurdert
Øke lesehastigheten til 50 ord/minutt (4. trinn nivå) i en enkel ukjent tekst	Ikke vurdert
Kunne bruke læringsstrategien tankekart aktivt for å kompensere for lesevansken	Eleven har ikke vært flink til å bruke læringsstrategien tankekart for å kompensere for lesevansken. Eleven ønsker alltid å gjøre det samme som resten av klassen. Vi har ofte brukt læringsstrategien BISON, og spesielt før-lesing fasen for hver eneste tekst vi har arbeidet med. Dette har eleven vært aktiv med på
Klare 30 riktige ordkjeder i ordkjedetesten (komme på stanineverdi 3)	Resultat av ordkjedetest i oktober viste en stor framgang. Eleven fikk nå 32 riktige ordkjeder (mot 24 ordkjeder i august), og kom opp på stanine 4, altså utenfor bekymringsområdet. For å kompensere for sin vanske har eleven utviklet en stor evne til å huske, og det antas derfor at eleven husker ordkjedene. Siste test til jul ble tatt fra andre side og resultatet ble 14 rette. Antall feil var 12. Det tilsier stanine 1
Læringsmål	Vurdering
Bedre avkodingsferdigheter, både ortografisk og fonologisk	Ikke vurdert
Automatisering av høyfrekvente ord	Ikke vurdert
Auke forståinga av innhaldet	Ikke vurdert
Utvikle ordforrådet	Ikke vurdert
At eleven klarer å lydere/lese ord som inneheld dei bokstavane som han kan. To- tre og firelydsord	Må stave/lydere (samanblanding) ofte ved lesing
Automatisert avkodinga	Må stave/lydere (samanblanding) ofte ved lesing, slik at det ikkje blir så god flyt enda
Lese enkle setningar, 3-5 stk, og kunne gjenfortelje og svare munnleg på spørsmål	Har nok blitt litt betre etter kvart med lesinga. Gjenforteljing og munnleg går veldig bra
Utvikle og bedre leseferdighetene	Leseferdighetene har blitt bedre

Lære å lese enkle setninger	Eleven har blitt flinkere til å lese enkle setninger
Kunne de mest brukte ordbildene	Eleven har fått bedre flyt i lesinga og lesehastigheten har økt
Målet er å auke lesefarten og samtidig behalde forståinga	Eleven er vorte flinkare til å få med seg innhaldet av det han les
Lære fleire ordbilete	Eleven lyderer når han les og brukar i liten grad heilordslesing
Øke lesehastigheten	Ikke vurdert/eleven har hatt stor framgang leseteknisk
Øke leseforståelsen	Må arbeide videre med leseforståelse
Stole på seg selv, tro at det han har lest er riktig	Har arbeidet med utholdenhet og selvstendighet, det har blitt mye bedre
Lære å lese stavelser	Eleven har jobbet med å få drillet inn de enkleste stavelsene
Utvikle språklig oppmerksomhet	Det fonologiske (å ta vekk, legge til lyder/stavelser/ord) har eleven fått forståelse for
Øke lesefarten	Ikke vurdert
Klare å forstå innholdet i en tekst	Elevens leseutvikling synes å ha blitt bedre, selv om Carlstens lesetest (4. klasse) sier noe annet. (Eleven leser fortsatt 18 ord i minuttet.) enkle tekster med korte setninger er lettere å lese enn leseløvebøker
Lese en enkel, sammenhengende tekst, øke lesehastigheten	Eleven har økt lesehastigheten og kan lese ukjent tekst fra «leseløve» uten å måtte lydere seg gjennom teksten
Forstå innholdet i en tekst og utføre oppgaver i forhold til teksten	Eleven forstår innholdet i teksten og greier dels å svare på spørsmål etter små avsnitt
Automatisere flere ordbilder gjennom systematisk innøving	Eleven har jobbet med ordbilder og stavelser, men p.g.a. at den ene norsklærereren har vært sykemeldt i høst, har dette arbeidet blitt mangelfullt. Kvaliteten på lesinga har varierende kvalitet. Når eleven er konsentrert og fokuserer på stavelser og ordbilder, går det bedre, men når eleven er umotivert, blir

Bli tryggere i lesing gjennom daglig lesetrening	det hakkete og en del gjetting Eleven har hatt daglig lesetrening i høst.
Heve lesekompetansen	Resultater fra SOL viser liten framgang i lesekompetansen. Støtte i klassen fremfor eneundervisning har vært svært viktig for eleven for å hente frem trivselen igjen. Dette er likevel en vanskelig avveining. Eleven har behov for mer direkte arbeid med lesetrening for å øke lesekompetansen
Lære seg flere ordbilder	Ikke vurdert
Utvide begrepsforståelsen	Ikke vurdert
Kunne bruke læringsstrategier	Ikke vurdert
Skal kunne lære helord, og avkode disse	Eleven har vansker med å avkode helord
Leser 4-6 lyds ord fonologisk	Ikke vurdert
Gjøremål for eleven	Vurdering
Arbeide vidare med leseprosessen	Ikke vurdert
Øva bokstavnamn/bokstavlydane	Me har arbeidt vidare med bokstavnamna/lydane
Trena leseforståing	Ikke vurdert
Øve på å høyre <u>alle</u> lydane i 3, 4 og 5 lyds ord	Ikke vurdert
Øve på samansette ord	Læringscenteret sin kartleggingsprøve av lesedugleik for 3. klasse. Eleven er god på orddeling/analyse av samansette ord
Arbeide med å lese ord med 3-4 stavelser	Eleven har hatt stor framgang leseteknikk
Arbeide med å lese morfemer, meningsdeler (eks. forbryteren)	«
Arbeide med å lese komplekse stavelser (eks. stru)	«
Jobbe med å utvikle ord- og begrepsforståelsen	Ikke vurdert
Lese mer på fritida	Ikke vurdert

Øve leseforståelse	Delvis
Øve lesehurtighet	Delvis
Øve ordbildeminnet	Delvis
Følge klassens emner i faget og oppleve mestring i forhold til disse	Eleven har fulgt klassens emner i norskfaget. Generelt stor trivsel tilsier at dette har fungert godt. Eleven har fått tilbake gleden ved å være på skolen. Det kan se ut som at det har vært godt for eleven å få være en del av klassen og arbeide sammen med de andre i klassen. Trivselen tilsier også at eleven har hatt opplevelsen av å mestre mer enn å komme til kort
Følge klassens emner i faget og oppleve mestring i forhold til disse	Ved hjelp av data og Daisy-bøker har eleven fulgt klassens emner. Trivselen kan vise at eleven har opplevd dette som noe han mestret
Lese fortellinger og bøker på tilpasset nivå	Eleven er lite motivert for lesing og en har valgt å ikke gi annen leselekse enn Relemo (leseprogram)
Finne en læringsstrategi til øving på prøve	Ikke vurdert
Gjøremål for læreren	Vurdering
Bedre elevens bevissthet om språkets/ordenes oppbygning	Ikke vurdert
Gje grunnleggjande forklaringar på ord som eleven møter i kvardagen	Ikke vurdert
Prøve å gjere eleven sikrere i dei ordavkodingane han kan, og utvide til vanskelegare ord	Ikke vurdert
La eleven oppleve meistring i lesefaget, og glede ved å lese	Ikke vurdert
Viktig å legge leseteknisk til rette på elevens nivå	Ikke vurdert
Skape motivasjon – lyst til å lære	Ikke vurdert
Kontrollere om eleven hugsar alle bokstavane/lydane	Eleven kan namna på alle bokstavane, men har ikkje automatisert lydane

Jobbe med innholdsforståelsen i de tekstene eleven leser	Ikke vurdert
Tilrettelegging og opplesing av oppgaver i alle fag	Ikke vurdert
Langsiktige mål	Vurdering
Få bedre lese-dugleik	Eleven er avhengig av lesehjelp både på skulen og heime
Grunnleggende lesetrening	Eleven har fått bedre flyt i lesinga og lese-hastigheten har økt
Leseforståelse	Ikke vurdert
Auke lese-dugleiken	Ikke vurdert
Læra godt alle bokstavnamna/bokstavlydane	Me har som før arbeidd vidare med bokstavnamna/lydane
Lære å lesa i det tempo som han kan makta	Skulle ynskja at han greier å knekke lese-koden, men me må berre stå på
Betre leseforståing og strategiar	Lærings-senteret sin kartleggingsprøve av lese-dugleik for 3. klasse. Stillelesing (spørsmål og svar). Eleven greidd ikkje å gjennomføre denne delen av oppgåva
Lære å lese ved hjelp av datamaskin	Det fremgår ikke av vurderingen om eleven bruker datamaskin for å lære å lese
Lære å lese skjønnlitterære tekster og få med seg innholdet	Må arbeide vidare med leseforståelse
Lese og skjønne innholdet i enkle fagtekster	Må arbeide vidare med leseforståelse
Lese korte fortellinger	Eleven leser godt korte fortellinger. Spesielt kjent tekst eleven har øvd på. På ukjent tekst har eleven mange lesefeil (forandrer på ord og endelser), men får med seg innholdet
Øke lese-hastigheten	Leseprøver. Eleven har en sakte men god lese-utvikling. Eleven lærer seg flere helord, og dette øker lese-hastigheten
Lære høyfrekvente ord som helord	Eleven har fått automatisert mange helord, spesielt høyfrekvente småord
Alle lydane er heilt automatiserte, eleven les	Eleven har enno ikkje automatisert alle

tekstar som høver for elevar som er to år yngre	lydane, blandar b/d, ø/å og har «gløymt» fleire av dei andre innimellom. Verken framgang eller tilbakegang
Kunne alle bokstaver og tilhørende språklyd	Eleven virker nå sikker på alle bokstavene og tilhørende språklyd
Selvstendiggjøre eleven i sitt faglige arbeid gjennom daglig og systematisk bruk av sine spesielle hjelpemidler/læremidler; PC, C-penn, e-ektor, LingDys, pedagogisk programvare og aktiv bruk av lydbøker	P.g.a. at datamaskinen var ødelagt store deler av høsten, har ikke eleven fått øvd seg tilstrekkelig i bruk av LingDys, C-penn og e-ektor. Men eleven har jobbet med lydbøker i faget.
Automatisere flere ordbilder gjennom systematisk innøving	Eleven har jobbet noe med ordbilder og stavelser, men p.g.a. at den ene norsklæreren har vært sykemeldt i høst, har dette arbeidet blitt noe mangelfullt
Tilegne seg og gjøre bruk av læringsstrategier i det faglige arbeidet	Eleven har jobbet med læringsstrategier som tankekart, nøkkelord, jeg-vet-setninger og disposisjon i tilknytning til eget tekstarbeid
Bli tryggere i lesing	Kvaliteten på lesinga har varierende kvalitet
Eleven utvikler god leseteknikk og høyere lesefart	Det er ennå langt igjen før eleven er en funksjonell leser.
Øve leseforståelse, øve lesehurtighet, trene ordbildeminnet	Eleven har i denne perioden hatt en viss utvikling av leseferdighet, lesehurtighet og ordbildeminnet
Beherske lesing av ord opp til 4 stavelser	Ikke vurdert
Gjenkjenne bilder av høyfrekvente ord	Ikke vurdert
Utvikler god leseteknikk og øker lesehastighet	Ikke vurdert
Emne	Vurdering
Begrepstrening	Ikke vurdert
Ordbilete	Eleven kjenner igjen ein del lengre ord, men ellers tippar han ofte på kva ord det blir
Lesetrening	Eleven har lese mange små bøker med bilete og enkel tekst
Sammensatte mål	Vurdering
Leseforståelse, økt lesefart og rettskriving	På leseprøvene (Carlsten) ser vi at eleven har økt lesefart og forståelse svært tilfredsstillende

Få bedre leseflyt og leseglede	Eleven les seint og han blandar ofte d/b og æ, ø, å. Men det ser ut som om eleven synst det er kjekkare å lesa no
Betra lesetame (sic!)	I høve til det arbeidet/den innsatsen som har vorte gjort i norskfaget er framgangen m.o.t. lesefart og rettskriving svært liten
Utvikle leseferdighet og innholdsforståelse	Ikke vurdert
Språkforståing og godt talespråk	Eleven er flink til å uttrykkja seg munnleg
Lese en enkel, sammenhengende tekst, øke lesehastighet	Eleven har økt lesehastighet og kan lese ukjent tekst fra «leseløve» uten å måtte lydere seg gjennom teksten
Kunne dele ord opp i stavelser og kunne lese en del stavelser automatisk, kunne kjenne igjen disse i ord	Ikke vurdert
Bli tryggere og mer selvstendig i bruken av sine spesielle hjelpemidler/læremidler (PC, C-penn, e-keltor, LingDys, pedagogisk programvare og lydbøker) gjennom daglig og systematisk bruk av dem	P.g.a. at datamaskinen var ødelagt store deler av høsten, har ikke eleven fått øvd seg tilstrekkelig i bruk av LingDys, C-penn og e-lektor. Men han har jobbet med lydbøker i faget
Tilegne seg de kunnskapsmål som er forventet i de teoretiske fagene gjennom aktiv bruk av sine hjelpemidler og bruk av læringsstrategier	Eleven har jobbet med læringsstrategier som tankekart, nøkkelord, jeg-vet-setninger og disposisjon i tilknytning til eget tekstarbeid
Utvikler god leseteknikk og økt lesehastighet	Kurset startet og sluttet med en lesetest i Gruppeprøven til STAS (Standardisert test i avkoding og staving) for 4. trinn. I september skåret eleven 27 poeng på denne prøven. I november skåret eleven 59 poeng som er mer enn en dobling av resultatet. Men det er ennå langt igjen før eleven er en funksjonell leser
Kunne gjenkjenne og skrive de mest vanlige småord (100 ords-liste Sol)	Eleven klarer enda ikke å skrive de mest vanlige småord (100-ords-liste Sol). Eleven har lett for å skrive ordene slik de høres ut. Eks.: «jei» (jeg) og «dei» (deg) osv.
Kunne gjenkjenne og skrive de mest vanlige småord (100 ords-liste Sol)	Eleven klarer nå å skrive de fleste ord riktig fra 100-ords liste (100-ords-liste Sol)
Kunne gjenkjenne og skrive de mest vanlige småord (100-ords-liste Sol)	Gjenkjenner de vanligste 100 ordene ortografisk ved oppramsing, men klarer ikke

Trena uttale og omgrep	alltid å gjenkalle de samme ordene i tekst
Trene på lese-forståing og få betre flyt i lesinga	Ikke vurdert Har arbeidd med leseforståing i Akka boka

Vedlegg

Spesifikke læringsmål og læringsmål kategorisert etter innhold.

Avkoding	<p>At eleven klarer å lydere/lese ord som innehold dei bokstavane som han kan. To-tre- og firelydsord</p> <p>Kunne to-lydsord</p> <p>Trekkje saman 3, 4 og 5-lydsord</p> <p>Kunne lese 3-lydsord uten å lydere</p> <p>Lære 10 høyfrekvente ord (De, når, har, den, ikke, et, andre, går, skulle og ville)</p> <p>Kan lese minst 200 ordbilder med 4-5-lydsord</p> <p>Klare 30 riktige ordkjeder i ordkjedetesten (komme på stanineverdi 3)</p> <p>Bedre avkodingsferdigheter, både ortografisk og fonologisk</p> <p>Automatisering av høyfrekvente ord</p> <p>Automatisert avkodinga</p> <p>Kunne de mest brukte ordbildene</p> <p>Lære fleire ordbilete</p> <p>Lære å lese stavelser</p> <p>Automatisere flere ordbilder gjennom systematisk innøving</p> <p>Lære seg flere ordbilder</p> <p>Skal kunne lære helord og avkode disse</p> <p>Leser 4-6 lydsord fonologisk</p>
Forståelse	<p>Utvikle ordforrådet</p> <p>Utvide begrepsforståelsen</p> <p>Kunne bruke læringsstrategien tankekart aktivt for å kompensere for lesevansken</p>

	<p>Auke forståinga av innhaldet</p> <p>Lese enkle setningar, 3-5 stk, og kunne gjenfortelje og svare munnleg på spørsmål</p> <p>Øke leseforståelsen</p> <p>Klare å forstå innholdet i en tekst</p> <p>Forstå innholdet i en tekst og utføre oppgaver i forhold til teksten</p> <p>Kunne bruke læringsstrategier</p>
Lesehastighet	<p>Øke lesehastigheten fra 30 ord til 35 ord i minuttet</p> <p>På Carlsten leseprøve for 5. klasse bør eleven greie å lese ca. 40-50 ord i min. og ha en leseforståelse på 80-90 %</p> <p>Øke lesehastigheten til 50 ord/minutt (4. trinn nivå) i en enkel ukjent tekst</p> <p>Målet er å auke lesefarten og samtidig behalde forståinga</p> <p>Øke lesehastigheten</p> <p>Øke lesefarten</p> <p>Lese en enkel sammenhengende tekst, øke lesehastigheten</p>
Fonologi og fonologisk bevissthet	<p>At eleven klarer å skilje mellom språklyd og bokstav</p> <p>Skal lære at stavelser danner ord, og at ord igjen danner setninger</p> <p>Lære seg vokalar og diftongar</p> <p>Lære seg stavelsesdeling</p> <p>Har automatisert lyd og bokstav</p> <p>Utvikle språklig oppmerksomhet</p>
Bokstavlæring	At eleven kan kjenne att alle bokstavane i

	<p>løpet av 3. klasse (våren 2000 kunne eleven 10 bokstavar) og at eleven kan namna på bokstavene. Lære alle bokstavane og bli trygg på dei</p> <p>Bli sikker på alle bokstavene</p> <p>Lære seg alfabetet</p>
Lesetrening	<p>Kan lese en tekst for 3. klasse uten problemer</p> <p>Utvikle og bedre leseferdighetene</p> <p>Lære å lese enkle setninger</p> <p>Bli tryggere i lesing gjennom daglig lesetrening</p> <p>Heve lesekompetansen</p>
Selvbilde	<p>Stole på seg selv, tro at det han har lest er riktig</p>