



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Erfaringsbasert master for lærerspesialister Emnekode: VLS 501_1	Vår 2019 Åpen
Forfatter: Helèn Solumshengslet	 (signatur forfatter)
Veileder: Margunn Mossige	
Tittel på masteroppgaven:  Leseflyt på mellomtrinnet  En kvalitativ studie av læreres vurdering og trening av elevers leseflyt med utgangspunkt i kartleggingsverktøyet SOL	
Emneord:  Leseflyt Lesekartlegging Systematisk Observasjon av Lesing Automatisk ordgjenkjenning Prosodi	Antall ord: 24705 + vedlegg/annet: 2513 ord  Stavanger, 31.mai 2019

## **Forord**

Denne erfaringsbaserte masteren avrunder tiden min som student for denne gang. Tre lærerike og utviklende år som lærerspesialiststudent i norsk med vekt på lesing og skriving ved Universitetet i Stavanger nærmer seg slutten. Jeg er takknemlig over å ha fått vært en av de første til å få ta del i dette studiet som har gitt meg oppdatert og fremtidsrettet kunnskap innen lese – og skriveopplæring og gjort meg tryggere og mer bevisst i rollen som lærerspesialist på egen arbeidsplass. Takk til egen arbeidsgiver, både kommune og ledelsen ved skolen jeg jobber, som har prioritert lærerspesialistordningen og gitt meg muligheten til videreutdanning. Tusen takk til alle forelesere og lærere som har vært en del av dette studiet, og en spesiell takk til Trude Kringstad ved Skrivesenteret i Trondheim og Toril Frafjord Hoem ved Lesesenteret i Stavanger for motiverende og god ledelse gjennom de første to årene av studiet.

Et sterkt ønske om å sette søkelyset på kartlegging av lesing, har vært utgangspunktet for denne masteroppgaven. Min erfaring etter mange år som lærer i skolen, er at vi kartlegger svært mye, men at lite av kartleggingsresultatene brukes som grunnlag for planlegging av undervisning. Tusen takk til mine erfarne og dyktige informanter som tok seg tiden til å dele sine tanker og refleksjoner rundt kartlegging og undervisning i lesing og leseflyt spesifikt med meg, det var helt avgjørende for at denne studien skulle kunne gjennomføres. Videre har jeg i arbeidet med masteroppgaven dette året, satt stor pris på engasjementet, kunnskapen, det vennlige påtrykket, de konstruktive og inspirerende tilbakemeldingene og de gode samtalene jeg har fått og hatt med veilederen min - tusen takk, Margunn Mossige.

Til slutt en takk til alle mine medstudenter for godt samhold og inspirerende samtaler og diskusjoner gjennom tre år. En spesiell takk til lærerspesialistkollega Aud Ellen for støtte, konkrete innspill og korrekturlesing.

Helèn Solumshengslet

mai 2019

## **Sammendrag**

I denne avhandlingen har fokuset vært rettet mot kartlegging av lesing, og leseflyt spesifikt. Målet for forskningen har vært å løfte frem hvordan erfarne lærere kartlegger elevers leseflyt og hvordan de ser kartleggingsresultatene i sammenheng med leseundervisningen. Empirien i studiet bygger på fire kvalitative intervjuer med erfarne mellomtrinns lærere. Deres tolkninger og vurderinger av elevers leseflyt bygger på erfaring med bruk av kartleggingsverktøyet SOL (Systematisk Observasjon av Lesing).

Funnene viser at informantene har en forståelse av leseflyt som samsvarer godt med teori og forskning der avkodning og prosodi sees i nær sammenheng med leseforståelse og helhetlig tekstarbeid. Dette kom til uttrykk da informantene tolket målformuleringene som omhandler leseflyt i SOL-verktøyet (SOL trinn 7). De tolket med faglig kunnskap og forståelse, til tross for at målformuleringene kan oppfattes upresise og tidvis mangelfulle. Selve rapporteringssystemet i SOL uttrykte flere av informantene at de synes er vanskelig å bruke i sammenheng med målformuleringene om leseflyt. Intensjonen om at leseflytkartleggingen skal gjentas flere ganger på ulike tekster og trinn sammenholdt med et innrapporteringssystem med definerte svaralternativer og kokret avkrysning i skjema, ble opplevd som krevende og delvis lite forenelig. Samtidig så fremhevet informantene at de nyttiggjør seg den informasjonen de får gjennom kartleggingen i undervisningen i klassen. Informantene hadde et bevisst forhold til hvilke elementer ved leseflyt de vektla til hvilken tid i lesetreningen. Det fremkom en forskyvning fra avkodningstrening i fjerde og femte klasse til større vekt på helhetlig tekstarbeid og strategisk lesing i sjuende klasse.

# Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Aktualitet og tidligere forskning .....	1
1.2 Mål, formål, problemstilling og forskerspørsmål .....	4
1.3 Masteroppgavens oppbygning .....	6
<b>2. Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>8</b>
2.1 Hva er leseflyt? .....	8
2.1.1 Leseflyts betydning for leseprosessen .....	9
2.1.2 Automatisk ordgjenkjenning .....	10
2.1.2 Prosodi .....	11
2.2 Kartlegging av leseflyt .....	13
2.2.1 SOL: Systematisk Observasjon av Lesing .....	14
2.3 Leseflyt og leseopplæring .....	17
2.3.1 Kritiske betraktninger rundt leseflyttrening .....	18
2.3.2 «Putting fluency at a fitness plan» .....	19
<b>3. Metode</b> .....	<b>22</b>
3.1 Undersøkellesdesign .....	22
3.2 Utvalg .....	23
3.3 Fremgangsmåte .....	23
3.4 Intervjuguide .....	24
3.5 Intervjuene .....	25
3.6 Transkribering .....	26
3.7 Analyse og presentasjon av funn .....	26
<b>4. Presentasjon og drøftinger av funn</b> .....	<b>29</b>
4.1 Målformuleringene i SOL-pyramidens trinn 7 .....	29
4.1.1 Mål 7.1: «Setningslesingen er automatisert» .....	30
4.1.2 Mål 7.2: «Økter hastigheten på stadig vanskeligere tekster uten at det går utover sikkerhet og forståelse» .....	32
4.1.3 Mål 7.3: «Er i stand til å oppnå god leseflyt og leser hele avsnitt flytende med god intonasjon (på aldersadekvate tekster)» .....	34
4.1.4 Revidert mål 7.3: «Viser begynnende metakognitive ferdigheter, elevene vet når de forstår og hva de kan gjøre når de ikke forstår» .....	37
4.2 Innrapportering i skjema .....	38
4.2.1 Praktisk organisering .....	38
4.2.1 Vurdering relatert til avkrysning i skjema .....	40
4.3 Kartlegging og undervisning .....	43
4.3.1 Bruk av SOL-resultater .....	44

4.3.2	Arbeid med tekst .....	45
4.3.3	Automatisk ordgjenkjenning.....	47
4.3.4	Prosodi .....	49
<b>5</b>	<b>Avsluttende betraktninger .....</b>	<b>51</b>
5.1	Forskningens begrensninger .....	51
5.2	Konklusjon og veien videre .....	52
<b>6</b>	<b>Litteratur .....</b>	<b>56</b>
<b>7</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>61</b>
	<i>Vedlegg 1: Mal informert samtykke.....</i>	<i>61</i>
	<i>Vedlegg 2: Godkjent forskningsprosjekt fra NSD .....</i>	<i>64</i>
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide, pilotering.....</i>	<i>65</i>
	<i>Vedlegg 4: Endelig Intervjuguide.....</i>	<i>68</i>

# 1. Innledning

I denne masteroppgaven er fokuset rettet mot leseopplæringen i skolen og læreres refleksjoner rundt kartlegging av og undervisning i elementet leseflyt. I dette innledende kapittelet, settes temaet jeg har valgt inn i en samfunns- og forskningsmessig kontekst. Videre blir mål og formål ved studiet presentert før problemstillingen blir introdusert. En spesifisering av problemstillingen følger og forskerspørsmål stilles. Begreper relatert til problemstilling og forskerspørsmål blir utdypet og begrunnet. Til slutt følger en kort presentasjon av strukturen videre i oppgaven.

## 1.1 Aktualitet og tidligere forskning

I disse dager er de nye fagplanene som skal gjelde som en del av den nye læreplanen fra høsten 2020, ute til høring. Disse omtales gjerne som «fagfornyelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Overordnet del, de tverrfaglige temaene, kjerneelementene og rammeverket for de grunnleggende ferdighetene er allerede fastsatt, men har ikke trått i kraft ennå (Regjeringen.no, 2019). Lesing videreføres som en grunnleggende ferdighet. Det poengteres i det nye rammeverket at å lese handler om å skape mening fra tekst. For å kunne forstå, tolke og reflektere over tekst, fremheves det at elevene trenger en funksjonell leseferdighet som er et «samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærmingen til tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når det gjelder selve fagplanen i norsk, så er kompetansemålene i høringsutkastet redusert med over en tredjedel sammenlignet med Kunnskapsløftet. Det fremheves at denne reduksjonen er gjort for å legge til rette for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det betyr at flere av kompetansemålene fra gjeldende fagplan, er fjernet eller omformulert. Med færre kompetansemål, har leseflyt likevel kommet inn som et nytt kompetansemål etter fjerde trinn i den nye fagplanen. Det står at elevene skal «kunne lese tekster med flyt og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Leseflyt er her ikke videre definert, men tradisjonelt betraktes gjerne leseflyt som en kombinasjon av rask avkodning og å lese med innlevelse, omtalt som prosodi (Rasinski, 2012). At leseflyt har fått en plass i den nye fagplanen, kan muligens sees i sammenheng med oppmerksomheten leseflyt har hatt i leseforskningsmiljø i Norge de siste årene og fremhevingen av koblingen mellom leseflyt og leseforståelse. I fjor vår holdt Edle Bentsen et

innlegg på den nasjonale lesekonferansen i Stavanger der hun argumenterte for viktigheten av å arbeide med leseflyt i leseopplæringen. Dette har videre blitt fulgt opp med artikler på Lesesenterets nettside (Bentsen, 2018). Lundetræ og Mossige (2017) har forsket på sammenhengen mellom leseforståelsesresultater hos tiåringer målt gjennom den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS og resultater på ordkjedeprøver som måler avkodingsferdigheter. Videre har Arnesen, Braeken, Ogden og Melby-Lervåg (2017) forsket på sammenhengen mellom nøyaktig og rask avkoding og leseforståelse. Dette ble målt gjennom henholdsvis et kartleggingsverktøy nylig utarbeidet og utprøvd på norske andre til femteklassinger kalt ORF (Oral Reading Fluency) og Nasjonale prøver i lesing for 5. trinn.

Internasjonalt ble begrepet «reading fluency» gitt særlig oppmerksomhet i amerikansk leseforskning i 2000 gjennom National Reading Panel Report (National Reading Panel, 2000). Publikasjonen var et bestillingsverk fra den amerikanske stat der oppdraget var å sammenligne tidligere forskning og komme frem til aspekt og metoder som forskning viste var viktige og effektfulle elementer i en god leseopplæring der leseforståelse var målet. Denne rapporten har hatt stor betydning for leseopplæringen, særlig i USA. Det fremheves her fem områder. Det dreier seg om fonemisk bevissthet, sikker bokstavkunnskap, leseflyt, begrepskunnskap og ulike strategier for forståelse. Det ble i rapporten fremhevet at leseflytaspektet ved lesing var neglisjert i leseopplæringen (National Reading Panel, 2000). I 2002 ga Duke og Pearson ut en forskningsrapport der de sammenfattet flere tidligere studier. Der kom de frem til noen kjennetegn som karakteriserte den gode leseren: Leseren må være engasjert og motivert, kontrollere egen forståelse, være en strategisk leser, ha automatisert ordlesing og lese med flyt, ha god begrepsforståelse og god tekstkompetanse (Duke & Pearson, 2002). Også her ser vi at leseflyt er fremhevet spesielt. Mye forskning har blitt publisert i kjølvannet av National Reading Panel Report (2000), særlig i USA, men også i Spania, Finland og nå de senere år i Norge. Sammenhengen mellom leseflyt og leseforståelse, har vært viet mye oppmerksomhet. Forskningsfeltet er bredt og det har innen leseopplæring generelt, begynneropplæring, spesialpedagogikk og andrespråksforskning vært gjort flere studier som bekrefter en sammenheng mellom god leseflyt og god leseforståelse (Arnesen, Braeken, Ogden & Melby-Lervåg, 2017; Calet, Gutiérrez -Palma & Defior, 2017; Leppanen, Aunola, Niemi & Nurmi, 2008; Lundetræ & Mossige, 2017; Rasinski, Homan & Biggs, 2009).

Elevenes rett til vurdering er nedfelt i opplæringslovens paragraf 3 og utdypet gjennom forskrift til opplæringsloven (Lovdata, 2009). Det fremgår av forskriften at vurdering skal være med på å fremme læring underveis eller gis ved avslutning av opplæringen i fag. Det er i eksisterende læreplan spesifisert at sluttvurdering, omtalt som standpunktvurdering, skjer først etter tiende trinn. All annen vurdering er underveisvurdering og har til hensikt å være «vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det fremheves at denne vurderingen skal «være et redskap i læreprosessen, gi grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at elever og lærlinger øker kompetansen sin i fag» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 1). I fagfornyelsen, er vurdering sammenholdt med de konkrete kompetansemålene i fagene under overskriften «kompetansemål og vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det poengteres i norskplanen at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid gjennom å vurdere eget arbeid og utvikling. Man ser her også at kompetansemålet om leseflyt videreføres inn i vurderingsavsnittet og det fremheves at elevene blant annet viser kompetanse i norsk på 3. og 4. trinn når de leser med flyt og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Med andre ord så er leseflyt og forståelse grunnlag for vurdering. Hvordan dette skal skje, sier den foreløpige norskfagplanen ikke noe konkret om. Det er fremholdt innen vurderingsforskning at for at vurderingen og tilbakemeldingene til eleven skal være læringsfremmende, så må det tas utgangspunkt i der eleven er (Black & William, 1998). I søken etter innsikt i hva eleven kan og forstår, er kartlegging et sentralt begrep. Jeg støtter meg i denne avhandlingen på en definisjon som betegner kartlegging som det arbeidet som gjøres for å få kjennskap til og dokumentere ett barn eller en gruppe barns utviklingsnivå på ulike områder (Færevaa & Gabrielsen, 2014). Kartlegging kan praktiseres svært ulikt og kan omfatte alt fra ustrukturerte observasjoner av lærer til standardiserte nasjonale og obligatoriske kartleggingsprøver, slik som kartleggingsprøvene i lesing på 1., 2., 3.trinn (Roe, 2014). Elevenes leseforståelse kartlegges gjennom nasjonale prøver i lesing på 5., 8. og 9. trinn. I tillegg finnes flere andre lesekartleggingsverktøy som kommuner eller skoler kan velge å bruke slik som SOL (Systematisk Observasjon av Lesing. Gjesdal kommune, 2009). Dette verktøyet blir nærmere presentert i teorikapittelet senere i avhandlingen.

Lærerens rolle i vurderingen av elevenes leseflyt har blitt fremhevet som viktig (Rasinski, 2012). Likevel har dette, etter hva jeg kjenner til, blitt viet svært lite fokus i forskningen. Zutell og Rasinski (1991) har publiserte en forskningsartikkel som bygget på et studium der de trente lærere i å vurdere elevens leseflyt. Utgangspunktet var at tidligere forskning hadde



vist at kun få lærere vektla leseflyt i leseopplæringen. Lærerne ble trent i å lytte etter ulike aspekt ved leseflyt. Lærerne uttrykte innledningsvis skepsis til kvaliteten ved egen subjektiv vurdering av elevenes lesing. Da man senere sammenlignet lærernes vurderinger, så viste det seg at de i stor grad sammenfalt med resultater fra standardiserte leseprøver. Ut fra dette ble det hevdet at gjennom trening og opplæring, kan lærere bli nøyaktige og reliable vurderere av leseflyt (Zutell & Rasinski, 1991, s. 216). Denne forskningen forteller mest om hvor vidt lærere er kapable til selvstendig å vurdere elevens leseflyt. Lærernes stemme og opplevelse er tilstede, men er her ikke gitt fokus. Det kan også hevdes at denne forskningen begynner å bli gammel. Den kom ut nesten ti år før National Reading Panel Report, og mye har skjedd innen forskning på lesing og leseflyt på de nærmere 30 årene som har gått siden 1991. Arnesen med flere har inkludert lærernes opplevelse av å bruke ORF - kartleggingsverktøyet i studiene de nylig har gjort (Arnesen et al, 2017). Dette er bekreftet av Arnesen over e-post, men har, etter hva jeg kjenner til, ikke vært drøftet i artikkelsform ennå. Med andre ord er det få tilgjengelige studier rundt leseflyt som retter søkelyset mot lærere og deres erfaring med kartlegging og undervisning.

I jobben min som lærer og lærerspesialist på egen skole, er vurdering av elevens leseflyt stadig aktuelt. Skolen jeg jobber på bruker SOL (Systematisk Observasjon av Lesing, Gjesdal kommune, 2009) som kartleggingsverktøy. Leseflyt er der et sentralt begrep. Både ved egen bruk av verktøyet, men også gjennom veiledning av kolleger, har jeg flere ganger opplevd kartleggingen og vurderingen av elevens leseflyt som omfattende, krevende og tidvis uklare. Målet om at kartleggingen skal være vurdering for læring og gjennom det være en del av læringsprosessen og undervisningsplanleggingen, kan ut fra erfaring dermed være vanskelig å få til.

## 1.2 Mål, formål, problemstilling og forskerspørsmål

Vektlegging av leseflyt som en betydelig faktor i leseopplæringen og kartleggingens rolle som en forutsetning for læring og utvikling, samt lite forskning rettet mot lærerens rolle i kartleggingsarbeidet og egne erfaringer, danner grunnlag for min forskning i denne oppgaven. Målet er å løfte frem hvordan erfarne lærere kartlegger elevens leseflyt og hvordan de ser kartleggingsresultatene i sammenheng med leseundervisningen. Formålet med forskningen er

at informantenes vurdering og praksis sammenhold med teori og forskning, kan være et bidrag inn i en debatt rundt hvordan man best mulig kan tilrettelegge for en lesekartleggingspraksis som er i tråd med forskning og som har betydning for leseundervisningen og elevens videre leseutvikling. Med dette som bakgrunn, er følgende problemstilling utledet:

*Hvordan vurderer erfarne mellomtrinns lærere kartlegging og trening av elevers leseflyt med utgangspunkt i kartleggingsverktøyet SOL?*

Dette har videre blitt spesifisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan tolker lærer leseflyt ut fra målformuleringene i SOL-pyramidens trinn 7?
- Hvordan gjennomfører og vurderer de selve innrapporteringen av kartleggingsresultatene?
- På hvilken måte sees kartleggingsresultatene i sammenheng med undervisningen?

Å være erfaren er her definert til å ha arbeidet som lærer i minst tre år. Dette er valgt da tre år er definisjonen på erfaren når man blant annet søker erfaringsbaserte studier, slik om lærerspesialiststudiene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Mellomtrinnet har jeg valgt å definere som fjerde til sjuende klasse. Jeg har valgt å trekke fjerde klasse med, til tross for at mellomtrinnet ofte regnes fra femte klasse. Dette fordi flere av forskningsfunnene jeg har studert rettet fokus mot fjerdeklasseelever, og disse funnene er interessante å trekke inn i denne studien. Nærmere utdyping av forskning på leseflyt følger i teorikapittelet senere i oppgaven. I tillegg er dette en inndeling jeg kjenner fra egen arbeidsplass.

Det er flere grunner til at vekten i forskningen er lagt på mellomtrinns elever og lærerne som underviser dem. Mye av forskningen på leseflyt er relatert til småskoletrinnet og den første leseopplæringen da leseflyt sees som et viktig element når elevene lærer å lese (National Reading Panel, 2000). Men det blir fremhevet at leseflyt og trening på dette også er viktig for eldre elever (Rasinski, 2012). Forskningen er her ikke like stor (Calet et al, 2017). Mens den første leseopplæringen tradisjonelt retter fokus mot å lære å lese ved å avkode bokstaver og

ord, har det som omtales som den andre eller videre leseopplæringen mest oppmerksomhet rettet mot å lese for å lære (Roe, 2014). Det er fremhevet i fagfornyelsen at leseopplæringen er å betrakte som en prosess der utviklingen går fra «den grunnleggende avkodingen og forståelsen til å lese, tolke og reflektere over tekster av ulik lengde og i ulike sjangre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Leseundervisning på mellomtrinnet vil i denne utviklingen være et sted langs denne prosesslinjen. Den vil både være en del av grunnleggende avkoding og forståelse, men også rette fokus mot å reflektere og tolke tekst. Det å vite hva elevene kan og finne den gode balansen mellom «lære å lese» og «lese for å lære», kan derfor være krevende i undervisningsplanlegging for mellomtrinns læreren (Roe, 2014). Å bringe inn erfarne lærerstemmer kan derfor være interessant. Videre handler valget av mellomtrinn og mellomtrinns lærere om at jeg selv har mest erfaring med disse klassetrinnene og at kunnskapen om elevgruppen er ansett som viktig i forhold til den metoden som er valgt for forskningen. Kartleggingsverktøyet SOL er valgt som et utgangspunkt for informasjon og refleksjon i forskningen da leseflyt konkret inngår som en del av dette lesekartleggingsverktøyet på trinn 7 i verktøyets grafiske pyramidefremstilling. Å ta utgangspunkt i et konkret kartleggingsverktøy er vurdert som formålstjenlig for å få frem konkrete erfaringer. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i metodekapittelet.

### 1.3 Masteroppgavens oppbygning

Videre i denne avhandlingen følger det en gjennomgang av teorier og forskning relatert til leseflyt og kartlegging av og undervisning i dette. Ulike teoretiske forklaringer på hva leseflyt er, og forskning som underbygger dette, presenteres innledningsvis, før en nærmere presisering av hva som ligger i automatisk avkoding og prosodi følger. Videre sees leseflyt i sammenheng med kartlegging og undervisning. Kartleggingsverktøyet SOL (Systematisk Observasjon av Lesing) beskrives mer inngående da empirien i forskningen min bygger på erfaring med, og refleksjon rundt, bruken av deler av dette verktøyet. Teorikapittelet etterfølges av en redegjørelse av forskningens metode. Det kvalitative forskningsintervju er her utgangspunkt. En utdyping av fremgangsmåte, innholdet i intervjuene, analyse og systematisering av funn, forsøkes fremstilt så transparent som mulig. Dette for å tilrettelegge for størst mulig reliabilitet i forskningen. Ethiske betraktninger og forskningens validitet diskuteres. I kapittelet som deretter følger, presenteres og drøftes funn tematisk. Informantenes utsagn sees i sammenheng med kartleggingsverktøyet SOL. Både informantenes utsagn, men

også selve kartleggingsverktøyet sees i lys av teori og forskning relatert til leseflyt og kartlegging. Kapitlet er strukturert i hovedavsnittene «målformuleringene i SOL-pyramidens trinn 7», «innrapportering i skjema» og «kartlegging og undervisning». Avslutningsvis følger en kort oppsummering før oppgavens begrensninger diskuteres. Til slutt følger en konklusjon og noen tanker rundt forskningens implikasjoner.

## 2. Teori og tidligere forskning

Til grunn for teorier og forskning relatert til undervisning, ligger det et læringssyn. I den nye overordnede delen av læreplanen, brukes ulike ord for å beskrive elevenes læring. Verbene «tilegne», «utforske» og «anvendte» sier noe om at eleven er aktiv i egen læringsprosess og at hun eller han konstruere sin egen kunnskap og forståelse. «Dialog» og «samarbeid» er ord som kan knyttes til læring i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Fremstillingen av læring i den overordnede delen kan slik sees i sammenheng med konstruktivisme og et sosiokulturelt læringssyn. Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingszone er forankret i et sosiokulturelt læringssyn. Læringssonen beskrives som avstanden mellom det man vet eller kan og det man skal kunne. Det fremheves at en elev kan få til mye mer sammen med en kompetent annen enn alene og at ulike former for støtte kan fremme læringen (Vygotsky, 1978).

Med utgangspunkt i læringssynet presentert over, vil jeg videre i dette kapittelet presentere teorier og forskning relatert til leseflyt. Kapittelet er tredelt og i første del av kapittelet blir begrepet leseflyt diskutert gjennom teorier og forskning. Videre følger det en del som omhandler kartlegging. Det er her viktig å poengtere at kartleggingen sees i forhold til leseflyt og SOL-kartleggingsverktøyet presenteres spesielt. I siste del av kapittelet presenteres teorier og forskning rundt arbeid med leseflyt i klasserommet.

### 2.1 Hva er leseflyt?

En forståelse av hva leseflyt er, må sees i sammenheng med en oppfatning av hva det vil si å lese. Til grunn for flere definisjoner av leseflyt, ligger en forståelse av leseprosessen som en kombinasjon av avkoding og forståelse der målet er å skape mening i tekst. I modellen «The simple view of reading» omtales lesing som: «language comprehension x word recognition = reading comprehension» (Gough & Tunmer, 1986, s.6). Konkret oversatt handler det om at språkforståelse sammen med ordgjenkjenning er grunnlaget for leseforståelsen. I norsk litteratur er formelen ofte fremstilt som lesing = avkoding x forståelse (blant annet gjengitt hos Roe, 2014). Det poengteres at for å oppnå leseforståelse, så må begge komponenter være

tilstede. Avkoding knyttes til den tekniske delen av lesingen der man knytter bokstavlyden (fonem) til bokstavtegnet (grafemet). Forståelse handler om å skape mening i tekst, om å tolke det som står skrevet slik at det gir mening for den som leser. Det er verdt å merke seg at denne formelen kom som et tilsvar på en stor vekting av avkoding i leseopplæringen, og særlig i arbeid med elever som strever med lesingen (Gough & Tunmer, 1986). I en nyere definisjon av lesing, kjent fra amerikansk leseforskning sees lesing som en konstruktivistisk prosess der flere elementer blant annet strategibruk, førforståelse, motivasjon og selvbylde inngår og der lesingen sees som en hjelp til å nå egne mål:

Reading is the act of constructing meaning from text. We use skills, strategies, and prior knowledge, all of which are developmental in nature, to understand what we read. The act of reading is supported by reader motivation and positive readeraffect. We read to help us achieve our goals, within and outside of school.

(Afflerbach, 2012, s. 14)

I rammeverket for den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS (Mullins, Martin & Sainsbury, 2016) er lesing definert som å forstå og bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet eller som verdsettes av individet selv. Videre understrekes det at mening konstrueres i interaksjon mellom leser og tekst og at man leser for å lære, for å delta i et lesende fellesskap med andre og for underholdning (Mullis, Martin & Sainsbury, 2016). PIRLS definisjon av lesing står sterkt i internasjonal leseforskning og danner grunnlaget for synet på lesing som ligger til grunn for nasjonale prøver i lesing (Roe, Ryen & Weyergang, 2018).

### 2.1.1 Leseflyts betydning for leseprosessen

Pikulski og Chard (2005) hevder at leseflyt kan sees som en bro mellom hurtig ordgjenkjenning og leseforståelse, med referanse til «The simple view of reading» (Gough & Tunmer, 1986). Nøyaktig og rask ordgjenkjenning lener seg mot avkodingsferdigheter, fremhever de, mens prosodien sees i nær sammenheng med, og som en forutsetning for, god leseforståelse (Pikulski & Chard, 2005). På denne måten mener Pikulski og Card at leseflyt binder sammen de to hovedelementene ved lesing. En mer omfattende forklaring på hva leseflyt er, finner man hos Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger (2010). De definerer leseflyt som en kombinasjon av nøyaktighet, automatisering og prosodi som legger til rette for meningssskaping. I tillegg sier de noe om hvordan leseflyt høres ut under høytlesing.

Leseflytens betydning for både stille- og høytlesing poengteres også og det blir fremhevet at leseflyt kan støtte eller redusere leseforståelsen. Dette har de formulert på følgende måte:

Fluency combines accuracy, automaticity, and oral reading prosody, which, taken together, facilitate the reader's construction of meaning. It is demonstrated during oral reading through ease of word recognition, appropriate pacing, phrasing and intonation. It is a factor in both oral and silent reading that can limit or support comprehension.

(Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010, s. 11)

Andre har definert leseflyt ut ifra hva leseflyt bidrar med inn i leseprosessen der målet er leseforståelse. Harris og Hodges (1985) sier at leseflyt er «freedom from word identification problems that might hinder comprehension» (s. 85) og med det ser de leseflyt som et middel til å nå målet om leseforståelse. Tønnesen og Uppstad (2014) er inne på det samme når de sier at «Leseflyt innebærer at vi tenker oss gjennom teksten - uten at skriftmediet hindrer tanken» (s.175). De er skeptiske til en definisjon av leseflyt som vektlegger enkeltelementer som nøyaktig og hurtig ordgjenkjenning eller prosodi alene da man da lett mister helheten og leseflytbegrepet blir forenklet. En mer helhetlig forståelse av sammenhengen mellom leseflyt og leseforståelse, der forståelse og leseflyt sees som gjensidige prosesser, er nødvendig, mener de. Leseflyt er med på å fremme leseforståelse, men forståelsen kan også være med på å fremme leseflyten; helheten kan styrke enkeltelementene. Med andre ord ser de at kunnskaper og innsikter i andre elementer ved lesing, slik som førforståelse og begrepsforståelse, vil være med å styrke leseflyten (Tønnessen og Uppstad, 2014).

### 2.1.2 Automatisk ordgjenkjenning

Sentralt i vektleggingen av arbeid med rask og nøyaktig ordgjenkjenning står teorien til LaBerge og Samuels (1974) om at man som leser i leseprosessen bare har en viss kapasitet tilgjengelig. Så lenge leseren bruker mye ressurser på avkoding og tyding av ord, vil han ha færre ressurser til å bruke på å forstå hva teksten eller ordene betyr (LaBerge & Samuels, 1974). For å frigjøre ressurser, er derfor rask og nøyaktig ordgjenkjenning av stor betydning. Automatisert ordgjenkjenning, krever få ressurser og ressursene kan derfor i stedet brukes til å tolke og forstå teksten. Avkodings betydning for leseflyt og forståelse har vært et av områdene som har blitt viet mye oppmerksomhet i forskning. Flere internasjonale undersøkelser, blant annet sammenfattet gjennom metaanalysen til Garcia og Cain (2014)

dokumenterer en tydelig sammenheng mellom rask avkodning og leseforståelse. Mens mye av forskningen rundt sammenhengen mellom leseflyt og forståelse har vært rettet mot den første leseopplæringen, har Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker og Stahl (2004) forsket på elever på flere alderstrinn. Studiene deres viser at rask og automatisk ordgjenkjenning er svært viktig for leseforståelsen i begynneropplæringen, men at sammenhengen avtar etter hvert som elevene blir eldre (Schwanenflugel et al, 2004). Garcia og Cain (2014) hevder, med grunnlag i sin metaanalyse, at ved 10-årsalderen er betydningen av økt avkodingsferdigheter sammenholdt med leseforståelsen avtagende hos «normalleseren». Sammenhengen mellom avkodning og forståelse sett i forhold til alder, finner man støtte for også i norsk forskning. Lundetræ og Mossige (2017) har sammenholdt resultatene fra PIRLS- undersøkelsen fra 2016 med resultater på ordkjedeprøver. De så der en relativ klar sammenheng på 4. trinn mellom avkodingsferdigheter og leseforståelse, mens sammenhengen var noe mindre blant elevene på 5. trinn. Det er her verdt å merke seg at dette er ut fra et gjennomsnitt av elevene. Ved å studere mestringsgruppene mer nøye, så man at når det gjaldt de elevene som scoret på mestringsnivå 1 (laveste nivå) på nasjonale prøver, så var sammenhengen med ordkjedeprøven sterk på 5. trinn (Lundetræ & Mossige, 2017).

### 2.1.2 Prosodi

Rasinski (2012) fremhever at: «Prosody enhances and adds to the meaning of a text» (s. 519). Man ser her at Rasinski funderstreker at det er en nær sammenheng mellom prosodi og tekstforståelse der prosodien tilfører og utvider forståelsen. Kuhn, Scwanenflugel og Meisinger (2010) sier at prosodi handler om tonefall, ords varighet, betoning og pauser. De poengterer at tonefallet blir tydeligere jo eldre leseren er, helt frem mot elleveårsalderen. Videre fremhever de at ulike ords varighet er mest hørbart i korte tekster. Når tekstene blir mer komplekse, er variasjonen ikke så hørbar og i tillegg må varigheten sees i forhold til lesetempoet generelt. Betoning handler om forståelse av språket og syntaktiske mønstre. Sensitivitet i forhold til betoningsmønstre, sier de, må sees i sammenheng med utviklingen av mer avanserte former for lesing (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010).

Sammenlignet med forskning rettet mot automatisk ordavkodning, er studiene av prosodi langt færre (Rasinski, 2012). Prosodi er nært knyttet sammen med høytlesing. Mye av tekstilegnelsen blant eldre elever skjer ved stillelesning. I forskningen har man derfor vært opptatt av sammenhengen mellom stillelesning og høytlesing. Det har blitt fremhevet at det er en klar sammenheng mellom høytlesing og leseforståelse målt ved stillelesning også på høyere trinn: «Indeed, several studies have found that readers at the third, fourth, fifth, and eighth grade levels who read orally with good prosody also tend



to be good comprehenders when reading silently» (Rasinski, 2012, s. 519). Sammenhengen mellom stillelesning og høytlesning, bekreftes i forskningen til Seok og Dacosta (2014). De mener å kunne dokumentere viktigheten av å arbeide med leseflyt også blant eldre elever og studenter (Seok & Dacosta, 2014). Forskning har også rettet fokus mot forholdet mellom hurtig avkodning, prosodi og leseforståelse på flere trinn. Gjennom en stor studie blant elever på 2., 4. og 6. trinn, mener Valencia med flere (2010) å kunne se en klarere sammenheng mellom elevenes leseprosodi og leseforståelse på alle trinn enn mellom hurtig og nøyaktig avkodning og leseforståelse. Sammenhengen mellom rask og nøyaktig ordavkodning og prosodi, var hovedfokus i forskningen til Calet med flere (2017) blant elever på 2. og 4. trinn i Spania. Ordavkodningen ble målt gjennom hastighet og nøyaktig ordgjenkjenning (antall ord lest rett). Prosodien ble målt gjennom volum, intonasjon, pauser og frasering. Studien dokumenterer en økt leseforståelse ved prosoditrening, særlig blant fjerdeklassingene. De hevder ut fra funn, at det kan se ut til at rask og nøyaktig ordgjenkjenning kan være en forutsetning for å lese med god prosodi. Samtidig viser forskningen at prosoditrening også bidro til å forbedring av ordavkodningen. De konkluderte med at prosoditrening var den mest effektive måten å forbedre både leseflyt generelt (nøyaktighet, automatisering og prosodi) og leseforståelse på (Calet et al, 2015). For eldre elever, er det antydnet at prosoditrening kan forbedre leseforståelse, men de mener at dette er det ikke forsket nok på (Calet et al, 2017). Innen forskningen på sammenhengen mellom leseflyt og leseforståelse, er det blitt fremhevet at å kunne dele en tekst, og setningene i den, inn i hierarkiske strukturer er avgjørende for å kunne forstå teksten (Kintsch, 2001). Frazier, Carlson og Clifton (2006) hevder at i disse prosessene kan prosodien bidra med et stillas slik at den auditive sekvensen kan huskes i arbeidsminnet. På denne måten kan man holde mer informasjon i arbeidsminnet om gangen og forståelsen kan øke (Frazier, Carlson & Clifton, 2006). Young og Bowers (1995) forsket på elever på 5.trinn som lå etter i sin leseutvikling. De hevder ut fra funn at dette med syntaktisk forståelse av en setning og tekst var vanskelig for disse leserne uansett om teksten var tilpasset deres lesekompetanse eller var aldersadekvat. Dette i motsetning til ordavkodning der det var en tydelig forskjell avhengig av tekstens kompleksitet. De fremhever at i motsetning til muntlig tale, så ligger det i skreven tekst ingen føringer i forhold til prosodi. Så selv om man muntlig klarer å danne mening gjennom prosodi, så må dette læres når det gjelder uttale av skreven tekst. De konkluderer med at det er essensielt for at elevene skal kunne oppnå en god prosodi, at de trenes i å lete etter tegn i teksten som kan kompensere for manglende uttalemessige holdepunkter (Young & Bowers, 1995).

Forskning rundt prosodi og måling av dette blant elever, har vært kritisert for å være langt mindre valid enn for eksempel kartlegging av hurtig og nøyaktig ordgjenkjenning. Ved kartlegging av prosodi kreves en vurdering fra den som lytter til elevenes høytlesing. Videre hevdes det at tekstens utforming, tema og kompleksitet vil være styrende for resultatet og at forskning på prosodi ikke kan stå alene uten å relatere den til tekst. Dette gjør det vanskelig å måle prosodi med objektive kriterier, hevder Tønnessen og Uppstad (2014). De fremhever at selv om det er gjort forskning på forholdet mellom høytlesing og stillelesningen, så er dette få studier og det stilles spørsmål om dette er nok til å bekrefte at det er en tydelig sammenheng mellom høytlesingsferdigheter og leseforståelse ved stillelesning (Tønnessen og Uppstad, 2014).

## 2.2 Kartlegging av leseflyt

Flere kartleggingsverktøy som brukes i skolen i dag, retter fokus mot automatisk ordgjenkjenning, målt gjennom hastighet og nøyaktighet (Arnesen et al, 2019). Leseprøven og Ordkjedetesten måler begge automatisk ordgjenkjenning og er de to mest brukte lesekartleggingsverktøyene i norsk skole foruten de obligatoriske statlige prøvene (Arnesen, 2019). Leseprøven, ofte omtalt som Carlstenprøven, er utviklet av Carl Thomas Carlsten og er beregnet på elever fra andreklasser til siste klasse på videregående skole. Prøven måler lesehastighet (antall ord lest per minutt) og leseforståelse målt gjennom stillelesning av tekst med innlagte ordvalg underveis i teksten (Carl Thomas Carlsten, 2016). Ordkjedetesten er en standardisert screeningtest utviklet av Thorleiv Høien og Finn Egil Tønnessen som kartlegger elevers ordavkodning. Testen er utviklet for tredjeklassinger opp til den voksne leser (Lesesenteret, 2016). Et nylig utarbeidet og utprøvd kartleggingsverktøy for å måle ordavkodning i sammenhengende tekst der leseflyt og nøyaktighet kartlegges gjennom høytlesing av ulike tekster i ett minutt, er Oral Reading Fluency (ORF). Verktøyet er utviklet og prøvd ut på andre til femteklasse. Verktøyet er kjent fra amerikansk leseforskning og er tilpasset til norske forhold. Målet med kartleggingen er å fange opp de elevene som ligger etter i sin leseutvikling gjennom høytlesing av ulike standardiserte tekster tre ganger hvert år (Arnesen et al, 2017).

Når det gjelder kartlegging av prosodi, så er kartleggingsverktøy som målet dette alene, ukjent for meg. Det er fremhevet blant annet hos Rasinski (2012) at denne type kartlegging må skje gjennom høytlesing. Hvordan man tenker seg dette skal skje og hva eksakt læreren, eller den som kartlegger, skal lytte etter, er ikke tydelig uttalt. Dowhower (1991) poengterer at prosodi er sammensatt av flere elementer, og det er vanlig å vektlegge minst seks av disse når man skal vurdere en lesers prosodi:

- a) presence or lack of pausal intrusions, b) length of phrases between pauses c) number of appropriate and inappropriate phrases d) durations of final words of syntactic phrases e) the change of pitch at punctuation marks f) stress or accent

(Dowhower, 1991, s. 166)

Ut fra denne beskrivelsen ser vi at kartlegging av prosodi handler om å vurdere hvorvidt leseren tar naturlige pauser eller ikke, lengde på frasene mellom pausene, antallet passende og upassende fraseringer, lengden på det siste ordet i en syntaktisk enhet, forandringen av tonefall ved pausetegn og understrekinger eller betoning av ord. Dowhower bygger på tidligere studier, om enn ikke mange, når hun konkluderer med at elever som tar flere pauser enn det som er naturlig ut fra syntaktisk frasering, ofte har en mangelfull forståelse av teksten (Dowhower, 1991). Elevenes kunnskap og bruk av riktig intonasjon slik som fallende tonehøyde ved avslutning av fortellende setninger, er også av stor betydning, mener Dowhower, og er en indikator på tekstforståelse. Når det gjelder betoning, så betoner i gjennomsnitt en god leser hvert 4,7. ord, mens en mindre kompetent leser betoner langt flere ord i en setning (Dowhower, 1991). Kartlegging av leseflyt som helhet, der både nøyaktig og automatisk ordgjenkjenning og prosodi blir vurdert, finner vi som en komponent i mer helhetlige lesekartleggingsverktøy, slik som SOL (Systematisk Observasjon av Lesing). Dette verktøy er, ifølge Arnesen med flere (2019), det fjerde mest brukte lesekartleggingsverktøyet i norsk skole.

### 2.2.1 SOL: Systematisk Observasjon av Lesing

I informasjonsspermen til SOL står det at kartleggingsverktøyet er utarbeidet av erfarne og faglig kompetente leselærere under ledelse av Elisabeth Lomeland og faglig veiledet av Thorleiv Høien for Gjesdal kommune (Gjesdal kommune, 2009). Hensikten med verktøyet er gjennom observasjon å kartlegge hvor langt den enkelte elev har kommet i sin leseutvikling. Det understrekes i beskrivelsen at denne kartleggingen ikke er standardisert og at den ikke

kan erstatte standardiserte prøver. De må komme i tillegg. Målet med kartleggingen er å vite hvor hver enkelt elev står for så å kunne støtte og veilede han eller henne videre i sin leseutvikling. SOL er tenkt som et verktøy der hver elev skal følges i sin leseutvikling gjennom alle 10 årene i grunnskolen. Selve resultatene av kartleggingen er tenkt som en hjelp til lærerens undervisningsplanlegging og som et verktøy for tilbakemelding til elever og foresatte. I tillegg til selve verktøyet inneholder «SOL-pakka» (for skoler eller kommuner som velger å kjøpe verktøyet) en forklaring av faglig innhold i målformuleringene og tips til oppfølging (Gjesdal kommune, 2009).

SOL- verktøyets oppbygging tar utgangspunkt i modellen til Spear- Swerling & Sternberg (1996) for leseutvikling. Spear – Swerling og Sternbergs modell omtales ofte som «The road map». Der blir det fremhevet at lesere stort sett følger de samme trinnene i en bestemt rute og rekkefølge i leseutviklingen sin. De bruker det samme «veikart», men de når de ulike stedene på ulik tid (Spear- Swerling & Sternberg, 1996). I modellen sees lesekompetansen som en utvikling i seks trinn der de fire første dreier seg om avkodning fra ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter (logografisk lesing), ordgjenkjenning ved hjelp av fonologisk holdepunkter (alfabetisk innsikt), kontrollert ordgjenkjenning (nøyaktig fonologisk lesing) til automatisert ordgjenkjenning. Dette siste trinnet, regnes som det høyeste nivået innen ordavkodning. Leseren leser her i stor grad ortografisk, det vil si at han kjenner igjen ord automatisk som ordbilder, men han bruker fonologisk avkodning (lyd - for – lyd - avkodning) i møte med nye, lange og komplekse ord (Spear- Swerling & Sternberg, 1996). De to siste trinnene dreier seg om forståelsesaspektet ved lesing: strategisk lesing og avansert lesing. Modellen inneholder også en synliggjøring av hvor i prosessene de som ikke følger normal leseutvikling, kan spore av og hva det kan innebære.

SOL er grafisk fremstilt som en pyramide og er utvidet i forhold til Spear- Swerling og Sternbergs modell. Pyramiden har hele ti trinn. Kartleggingselementene er under hvert trinn er formulert som mestringsmål og vurderes av lærer i forhold til om målet mestres («ja»- grønn markering), delvis mestres («delvis» - gul markering), ikke mestres («nei» - rød markering) eller om det ikke er mål («ikke målt»). Til hvert SOL-mål er det gitt mulighet for å legge til en kommentar. Det fremheves i informasjonen gitt til verktøyet at man ser for seg at kartleggingen kan foregå i stor grad som høytlesing de første trinnene i pyramiden, mens

elevenes strategiske lesing må vurderes på andre måter. En forutsetning for å kunne bruke verktøyet, fremheves det, er at lærerne som bruker det må ha god kompetanse om lesing og leseprosesser. En skolering av brukerne er derfor en del av «pakka». Skaperne av SOL hevder at SOL bidrar til å heve lærernes kompetanse innen feltet og at de blir bedre i stand til å drive differensiert, tilpasset leseopplæring (Gjesdal kommune, 2009).

Trinn sju i SOL-pyramiden har overskriften «økt automatisering og leseflyt». Med andre ord er leseflyt eksplisitt fremhevet i

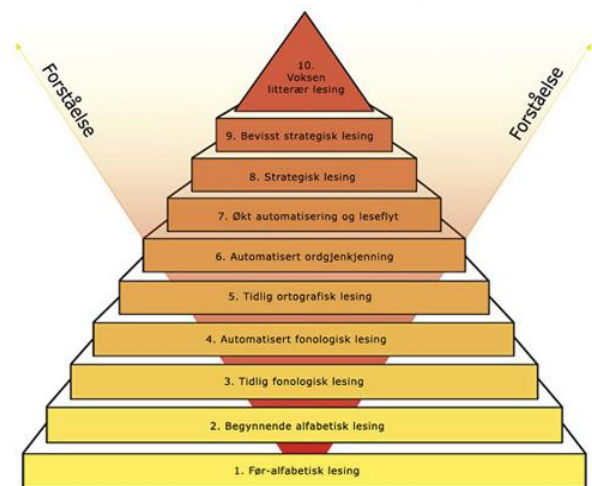
kartleggingsverktøyet som en viktig del av leseopplæringen. Dette trinnet finnes ikke i modellen til Spear-Swerling & Sternberg (1996). Trinnet bygger på trinn seks som dreier seg om økt automatisering på ordnivå, å binde ordene sammen til meningsbærende enheter og pauser ved tegnsetting. Trinn sju etterfølges av trinn åtte som omhandler strategisk lesing.

Trinn sju omfattet opprinnelig de fire delmål:

«7.1: Setningslesingen er automatisert», «7.2: Øker hastigheten på stadig vanskeligere tekster uten at det går utover sikkerhet og forståelse», «7.3: Er i stand til å oppnå god leseflyt og leser hele avsnitt med god intonasjon (på aldersadekvate tekster)» og «7.4: Kan lese og følge skriftlige oppgaver/instruksjoner» (Gjesdal kommune, 2009).

Nærmere refleksjon rundt de tre første punktene blir presentert i tilknytning til empiri senere. Punkt 7.4 sier ikke noe direkte om avkoding eller prosodi, og er derfor ikke valgt vektlagt. I 2016 ble flere av målformuleringene i SOL revidert for å være mer i tråd med Kunnskapsløftet (Gjesdal kommune, 2016). De opprinnelige delmålene er utgangspunkt for min forskning, men de nye formuleringene omtales nærmere senere i forbindelse med presentasjon og drøfting av funn.

I sin forskning på lesekartleggingsverktøy som brukes i skolen og kvaliteten på dem, har Arnesen med flere (2019) påvist at kvaliteten på mange kartleggingsverktøy er for dårlig. Verktøyene er vurdert ut fra en psykometrisk vurdering der validitet, reliabilitet og norm inngår. SOL er et av verktøyene som ansees som for dårlig kvalitetssikret etter den



Hentet fra informasjonspermen til SOL (Gjesdal kommune, 2009)

psykometriske vurderingen. Grunnen til at dette verktøyet og flere andre generelt ikke regnes som gode nok, er at de ikke er undersøkt grundig nok eller fordi det mangler dokumentasjon tilgjengelig (Arnesen et al, 2019). Solheim med flere (2018) stiller i en populærvitenskapelig artikkel på Lesesenterets nettside spørsmål ved om det må og bør stilles samme type krav til alle verktøy eller prøver. Prøver som har diagnostisering som mål, må helt klart ha strenge krav til psykometriske kvaliteter, fremheves det, men kan og bør prøver eller kartlegging som brukes til underveisvurdering og som grunnlag for tilpasset undervisning, måles etter noen andre kriterier? Det etterlyses en debatt rundt dette. Artikkelen poengterer at det viktigste er at formålet beskrives tydelig i informasjonen som følger kartleggingsverktøyene (Solheim et al, 2018). Dette er tydelig fremmet i veiledningen til SOL-kartleggingsverktøyet (Gjesdal kommune, 2009).

Med referanse tilbake til Black og Williams (1998) innledningsvis, så er det poengtert at kartlegging og vurdering bør sees i sammenheng med undervisning og læring (Black & Williams, 1998). Afflerbach (2007) poengterer at vurdering og læring er to integrerte prosesser og at en fortløpende vurdering av elevenes leseutvikling, har en positiv innflytelse på leseutviklingen (Afflerbach, 2007). I det følgende presenteres teorier og forskning rundt leseflyttrening i klasserommet.

### 2.3 Leseflyt og leseopplæring

For å kunne tolke hvordan det gjennom forskning og teorier er fremhevet at leseflyt bør jobbes med i undervisningen, er det først nødvendig med en forståelse av hvordan man tradisjonelt har betraktet leseprosessen og strukturen i leseopplæringen. Den historisk sett dominerende modellen betegnes ofte i engelskspråklig litteratur som «botton- up»- modellen og sees i sammenheng med syntetisk undervisningsmetode (Tønnessen & Uppstad, 2014). I opplæringen rettes fokus mot avkodingsaspektet ved lesing og det tas utgangspunkt de minste enhetene før disse settes sammen til større enheter. God avkoding sees som en forutsetning for leseforståelse. Som motsats til dette finner man «top-down»- modellen som retter fokus mot tekstforståelsen. Denne modellen sees i sammenheng med whole-language-tradisjonen og analytiske undervisningsmetoder. Det tas her utgangspunkt i helheten og ut fra det analyserer man seg frem de de enkelte delene. Teksten og forståelsen i denne sees som en støtte i for eksempel koding av ord ved at leseren kan gjøre antakelser om ordenes mening ut fra konteksten og hensikten med teksten (Tønnessen og Uppstad, 2014). Rendyrking av begge

metoder har blitt kritisert og det har blitt fremhevet at i leseopplæringen må det alltid være et samspill mellom kontekstuelle, meningsskapende, ortografiske og fonologiske prosesser (Seidenberg & McClelland, 1989). Tønnesen og Uppstad (2014) snakker om en «balansert tilnærming» der man i leseopplæringen trenger en «optimal kombinasjon av automatikk og oppmerksomhet» (Tønnessen og Uppstad, 2014, s. 130) der oppmerksomheten er rettet både mot automatisering av leseferdigheter og forståelse og refleksjon.

Repetert lesing er et sentralt begrep når det gjelder leseflyttrening blant elever. Forskning har vist at repetert lesing av bokstaver, deler av ord og helord har en dokumentert effekt på avkodingsferdighetene (Kuhn & Stahl, 2003; LaBerge & Samuels, 1974). I Norge har repetert lesing blant annet vært fremmet gjennom Jan Erik Klinkenbergs publikasjoner om repetert lesing som en vei til økt leseflyt. Klinkenberg fremhever at gjentatt lesing bør omfatte repetert lesing av sammenhengende tekst, repetert lesing av høyfrekvente ord, repetert lesing av bokstaver og grafem og repetert lesing av ortografiske enheter (Klinkenberg, 2005). Når det gjelder prosoditrening, så har det vært fremhevet at dette også må trenes gjennom repetisjon av egnede og tilpassede tekster. Høytlesing for elevene og læreren som modelleser har blitt trukket frem som viktig (Zutell & Rasinski, 1991). Videre har det å trene ekkolesing (eleven hermer etter lærer), parlesing (leser deler av teksten hver), markering av fraser og pauser i tekst, lytte til egen høytlesing (lydopptak) og arbeid med konkrete uttalemessige mål, blitt poengtert som særlig viktig for elever som ligger etter i sin leseutvikling (Zutell & Rasinski, 1991).

### 2.3.1 Kritiske betraktninger rundt leseflyttrening

Måten leseflyttreningen tradisjonelt har vært gjennomført på, har møtt mye kritikk. Det hevdes at gjennom en ren syntetisk tilnærming til leseprosessen har enkeltelementer fått fokus og tekniske elementer ved leseopplæringen, både automatisk ordgjenkjenning og prosodi, har blitt gjort til et mål i seg selv. En slik trening, fremheves det, kan gi oss elever som leser en tekst med nøyaktig ordavkodning og god prosodi, men som gjør det helt mekanisk og uten å forholde seg til det som er målet ved lesingen, nemlig leseforståelse (Tønnessen og Uppstad, 2014). I forlengelse av dette rettes kritikken videre mot vektlegging av høy lesehastighet uavhengig av tekst og kontekst. Når høyt lesetempo blir et mål i seg selv har man mistet selve målet for lesing, leseforståelse, av syne, hevdes det (Rasinski, 2012). Det blir poengtert at blant eldre elever på mellom- og ungdomstrinnet kan det være en like stor utfordring å få elevene til å lese langsomt nok som å skulle lese raskt når de for

eksempel leser kompliserte fagtekster. Når teksten er kompleks trenger vi som lesere lenger tid til å tilegne oss og forstå innholdet i teksten, og et for raskt lesetempo kan bety mindre tekstforståelse hos leseren (Rasinski, 2012). Kritikken mot leseflyttraining som repetert lesing, har tradisjonelt også handlet om at den repeterte lesingen blant eldre elever har foregått som stillelesing. Fokus har vært på å stadig komme lenger i teksten eller lese samme passasjen om igjen for stadig å lese på kortere tid (Klinkenberg, 2005). Når det gjelder repetert lesing av tekst stille for seg selv, stilles det spørsmål ved hvor mye bedre elevene blir til å avkode ved for eksempel å lese samme passasje i en tekst flere ganger stille for seg selv når ingen kan støtte og korrigere dem i avkoding av vanskelige ord (Rasinski, 2012). Evnen til selvkorrigerende ved gjentatt lesing, er varierende blant elever, hevder Rasinski. Sterke lesere retter seg selv, mens lesere som ligger etter i sin leseutvikling vil lese de samme feilene hver gang hvis de ikke får veiledning (Rasinski, Homan & Biggs, 2009).

### 2.3.2 «Putting fluency at a fitness plan»

I artikkelen «Putting fluency on a fitness plan» tar Barclay Marcell til orde for at leseflyt fortsatt bør være en viktig del av leseopplæringen, men at måten dette tradisjonelt har vært trent på, må sees i sammenheng med nyere forskning rundt kriterier for god leseopplæring (Marcell, 2012). Han fremhever viktigheten av at alle elementer ved leseflyt vektlegges, sees i sammenheng, og synliggjøres for både lærer og elev. Han snakker her om hastighet, nøyaktighet, prosodi og forståelse. Mange av Marcells tanker samsvarer med Rasinskis (2012) påstander. Han hevder at repetert lesing fortsatt er en god metode for å øke elevenes leseflyt, men at den sterke vektleggingen av lesehastighet, har vært feil;

Although the reading rates have increased over the past decade, overall reading achievement has remained stagnant. Specific and intentional emphasis on improving reading rates simply does not work.

(Rasinski, 2012, s. 518)

Rasinski fremhever at hurtig og nøyaktig ordavkoding er viktig for leseflyten som igjen er viktig for leseforståelsen, men at trening på automatisering ikke må bli løse øvelser, men sees i sammenheng med en bred og dyp tilnærming til tekst. Inn i denne undervisningspraksisen ser han også for seg prosoditruing. Han hevder at det finnes en tradisjon i skolen for en vid og bred tilnærming til tekst der teksten blant annet studeres, diskuteres, forklares og sees i sammenheng med andre tekster og samfunnet. Men den dype tekstkunnskapen man får ved repetert lesing, er mindre vektlagt som en del av tekstarbeidet, hevder han (Rasinski, 2012, s. 520). Repetert lesing trenger ikke



nødvendigvis bety at samme tekst leses flere ganger. Kuhn med flere (2010) fremhever at å jobbe med flere tekster med samme tema også er en form for repetert lesing. Rasinski ser dette i sammenheng med en bred tilnærming til tekst. I dette arbeidet, fremholder han, så har det gjennom forskning vist seg mer effektivt å sette kriterier for leseflyttingen heller enn å angi antall repetisjoner (Rasinski, 2012). Arbeid med en bred og dyp tilnærming til tekst som også innebærer repetert lesing av tekst, viser klare forbedringer både på avkodingsferdigheter, prosodi og forståelse av tekst samt større leseglede:

Research has shown that this approach to deep reading does result in readers who make significant gains in reading with meaningful expression (prosody), read with improved automaticity in word recognition (read faster when assessed), demonstrate greater comprehension of passages read orally and silently, and find greater satisfaction and enjoyment in authentic reading experiences.

(Rasinski, 2012, s. 520)

En naturlig sammenheng, der repetert lesing inngår som en del av et bredt og dypt tekstarbeid, vil være å fremføre tekster, da dette fordrer at man har lest teksten mange ganger og øvd på fremføringen (Rasinski, 2012). Culham (2003) fremhever viktigheten av å velge tekster til undervisningen som har en tydelig stemme. Skjønnlitteratur som dikt, teatermanus, noveller og romaner fremhever hun er velegnet til prosoditrening (Culham, 2003). Det å velge tekster som egner seg for et bredt og dypt tekstarbeid, mener Rasinski (2012), utfordrer læreren, da tekstene skal være autentiske, motiverende og meningsfulle for elevene og også være en del av læreplanen. Når det gjelder teksters kompleksitet i leseopplæringen, så har det tradisjonelt vært fremhevet (Chard, Vaughn & Tyler, 2002) at læringsutbyttet er best hvis tekster som brukes i undervisningen er tilpasset elevens lesetekniske nivå der de fleste ordene (80-90%) er kjent for eleven fra før. Dette betyr i praksis at elever som ligger etter i sin leseutvikling, har jobbet med enklere tekster, og ofte under forventet trinn-nivå, enn sterkere lesere. Kuhn og Stahl (2003) mener gjennom sin forskning å kunne påvise at ved bruk av vanskeligere tekster, gjerne aldersadekvate tekster, så vil treningen på leseflyt gi et større utbytte i form av forståelse og økt leseflyt for lesere som ligger etter i sin leseutvikling enn ved arbeid med lettere tekster. Det er her viktig å understreke at denne forskningen ble gjort blant elever som ble gitt støtte og veiledning av lærer i leseprosessen (Kuhn & Stahl, 2003). Som en del av leseflyttingen, fremhever Chard med flere betydningen av å hjelpe elevene med å dele teksten inn i meningsfulle deler. De snakker om at man i leseopplæringen må «provide text

chunked» (Chard et al, 2002, s. 403). Hva som menes med «chunked» er ikke direkte spesifisert, men det forstås som språklige enheter som kobles sammen, for eksempel så kan et adjektiv og et substantiv kobles sammen som for eksempel subjekt i setningen.

Rasinski fremhever at leseflyttrening er viktig for alle elever, ikke bare i begynneropplæringen. Han mener at leseflyttrening satt inn i en naturlig sammenheng med tekstarbeidet man allerede bedriver, at man ser leseflyt, og da spesielt prosodien, som en kunstform like mye som et treningselement, så vil vektleggingen av leseflyt gagne alle elever og spesielt de som strever med lesing. Han sier:

When we as reading professionals recognize the power of teaching fluency using scientific principles and artistic approaches, fluency can and will make a significant impact on the reading achievement and reading dispositions of all readers, especially those whom we consider most at risk.

(Rasinski, 2012, s. 521)

## 3. Metode

Empirien i denne studien bygger på intervjuer med fire erfarne mellomtrinns lærere. Målet med undersøkelsen har vært å få frem erfaringer og synspunkter rund hvordan man praktisk kan kartlegge og arbeide med leseflyt i klasserommet og hvordan dette oppleves. Intervju ble valgt som metode da dette ble sett på som mest formålstjenlig.

### 3.1 Undersøkellesdesign

Min forskning og intervju som metode føyer seg inn i en kvalitativ forskningstradisjon der målet med forskningen er å innhente dypere forståelsesformer (Kvale & Brinkmann, 2015). En semistrukturert intervjuform ble valgt da dette ble sett som mest egnet til å få frem hva erfarne lærere på mellomtrinnet tenker rundt kartlegging av leseflyt. Intervjuene ble planlagt og en intervjuguide ble utformet, men det var samtidig rom for å følge opp det den som ble intervjuet sa og la deres stemme og utsagt være med på å påvirke retningen på intervjuet. Fordelen med et semistrukturert intervju, slik som dette, er at stemmen til den som blir intervjuet kan komme tydelig frem og han eller hun kan være med på å forme intervjuets innhold og slik legges til rette for stor grad av validitet. utfordringen er at det kan være vanskelig å styre intervjuet slik at resultatet fra de ulike intervjuene kan sammenholdes. Det er også utfordrende for forskeren å være bevisst sin egen rolle i intervjusituasjonen (Postholm, 2010).

Til grunn for forberedelser, gjennomføringen av selve intervjuet og presentasjon av resultater, ligger det etiske refleksjoner og vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet. Etik i kvalitativ forskning og metoden intervju dreier seg i stor grad om at den som blir intervjuet er godt informert om intervjuet og at hun eller han vet om sine rettigheter og muligheter for å begrense deltakelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble mine informanter opplyst om først kort gjennom epost med forespørsel om deltakelse i intervju og særlig gjennom skriftlig informert og gitt samtykke (mal vedlegg 1). Forskningen og håndtering av funnene, er søkt om og blitt godkjent av NSD (vedlegg 2). Validitet handler om at de opplysningene og resultatene man finner, er troverdige mens reliabilitet handler om pålitelighet og å sikre en struktur og en etterprøvable ramme for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er etterstrebet gjennom alle ledd i undersøkelsen. Vurderinger og refleksjoner rundt etiske

hensyn, validitet og reliabilitet vil videre omtales under de enkelte delene i dette metodekapittelet.

### 3.2 Utvalg

For at forskerspørsmålet skulle kunne besvares best mulig, var det viktig for meg med et formålstjenlig utvalg som hadde erfaring med kartlegging av og undervisning i leseflyt. For å finne de lærerne som egnet seg, tok jeg utgangspunkt i kartleggingsverktøyet SOL (Systematisk Observasjon av Lesing. Gjesdal kommune, 2009) da leseflyt inngår som et element i dette verktøyet og fordi dette verktøyet blir benyttet i den kommunen hvor intervjuene ble gjennomført. I denne kommunen på Østlandet ligger det føringer for digital registrering av elevenes SOL - resultater. SOL ble innført for omtrent ti år siden med skolering av ressurslærere på hver enkelt skole og gjennom disse en fellesskolering av hele personalet på alle skoler i kommunen. SOL- utgangspunktet ble også valgt av etiske hensyn da jeg ønsket å sørge for at informantene opplevde at de hadde forutsetninger for å svare på spørsmålene. Dette er i samsvar med Dalen (2004) sine tanker rundt informantutvalg, spørsmål og etikk. Det ble valgt fire informanter fra fire ulike og relativt store skoler i kommunen. Utvalget av skoler bygget på en tanke om at store skoler ville ha et stort personale der sannsynligheten for å finne en erfaren lærer med kompetanse innen SOL-kartlegging ville være større. Det var viktig for meg å få frem variasjon og at hver stemme, hvert utsagt, skulle tale for seg. For å få til dette var det viktig med et håndterlig antall. Fire informanter gir flere perspektiver, men er samtidig ikke så mange at det blir uoversiktlig (Postholm, 2010). Muligheten for generalisering har verken vært et ønske eller en mulighet. Validiteten til forskningen min må sees i sammenheng med innholdet i, og måten intervjuene er lagt opp på, analysert og presentert. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

### 3.3 Fremgangsmåte

Da kriteriene var satt for hvilke kvalifikasjoner jeg ønsket at informantene skulle ha, ble ledelsen ved flere skoler kontaktet. Noen skoler var uaktuelle da de ikke aktivt brukte SOL som verktøy eller ikke hadde mulighet til å stille i tidsrommet det var aktuelt for meg å foreta intervjuene. Personen jeg kom i kontakt med i ledelsen, anbefalte, ut fra mine kriterier, lærere i sitt personale som var egnet. Videre tok jeg kontakt med de anbefalte lærerne via epost. De lærerne som takket ja til å bli intervjuet, fikk så nærmere informasjon i flere omganger. Tid

for intervjuer ble avtalt. Målet mitt med intervjuene var å få frem mest mulig erfaring og refleksjon. Jeg vurderte det derfor dit hen at ved å gi informantene informasjon om intervjuets tema på forhånd, ville jeg få vite mer enn hvis de først ble presentert for dette under selve intervjuet. På denne måten mener jeg at jeg tilrettela for at resultatene i intervjuene ble mer valide. Valget om å informere på forhånd handlet også om etiske hensyn. Det var for meg viktig å ivareta den yrkes- og fagmessige selvfølelsen til informanten. Ved å gi informantene mulighet til å forberede seg, ga jeg dem dermed mulighet til å fremstå som profesjonelle fagpersoner under intervjuet. Intervjuene ble holdt på informantenes arbeidsplasser og kan slik betegnes som oppsøkende intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var det flere grunner til. For det første så handlet det om at informantene skulle oppleve intervjuene minst mulig tidsmessig krevende. For det andre handlet det om å skape trygghet og jevnbyrdig relasjon i intervjusituasjonen. Etiske hensyn innen empirisk forskning, slik som min, dreier seg om å minske belastningen for dem som skal delta i intervjuene (Dalen, 2004). Det å reise ut på informantenes arbeidsplasser, ble ansett som en måte å ta etiske hensyn på.

### 3.4 Intervjuguide

Med utgangspunkt i teori og tidligere forskning rundt leseflyt, ble intervjuguide utformet (vedlegg 3). Siden leseflyt var det overordnede begrepet, kan man til en viss grad si at intervjuet og intervjuguiden tok utgangspunkt i det som omtales som begrepsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden inneholdt spørsmål om leseflyts ulike komponenter. Denne intervjuguiden var utgangspunkt for et pilotintervju med en erfaren mellomtrinns lærer med kjennskap til SOL. Intervjuet ble transkribert og en drøfting og metarefleksjon rundt intervjuet ble foretatt med tanke på samsvar mellom forskningens mål, problemstilling og forskningsspørsmål. Erfaringer fra dette intervjuet dannet grunnlaget for den endelige intervjuguiden. Jeg så i pilotintervjuet at jeg i stor grad etterspurte teoretisk kunnskap rundt leseflyt. Slik bar intervjuet preg av en sjekk av informantens teoretiske kunnskap, mens det jeg egentlig ønsket å få frem var erfaringer. Dette ønsket handlet også om en etisk tilrettelegging der informantens kunnskaper og erfaringer verdsettes. Med dette som utgangspunkt ble forandringer gjort. I den endelige intervjuguiden (se vedlegg 4) er spørsmålene formulert relativt åpne og de er knyttet enda sterkere opp mot praktiske erfaringer med, og refleksjoner rundt, bruk av SOL-pyramidens trinn 7, med trinn 6 (automatisk ordgjenkjenning) som støtte til refleksjon. Det tematiske området ble også noe kuttet ned til kun å omhandle kartlegging og tilrettelegging i klasserommet. På denne måten

ble det tilrettelagt for en dypere og mer grundig samtale rundt de valgte temaområdene. For å sikre at informantene kom innom sentrale begreper relatert til leseflyt, inneholdt intervjuguiden på slutten en begrepsliste. Dette som en hjelp til meg som intervjuer slik at jeg sørget for at alle intervjuene hadde noen felles begrepsmessige referansepunkter. Det å styre intervjuene på denne måten, kan være en styrke for forskningens reliabilitet, men kan samtidig svekke validiteten da mine konkrete fokuspunkter styrte informanten i deres formidling (Befring, 2007). Intervjuguiden avsluttet med et åpent spørsmål som ga informantene mulighet til å tilføre aspekt rundt kartlegging og undervisning ved leseflyt som tidligere spørsmål ikke hadde trukket frem.

### 3.5 Intervjuene

Intervjuene ble foretatt i en periode på tre uker fra slutten av desember 2018 til begynnelsen av januar 2019. Det ble valgt å ta lydopptak av intervjuene for å sikre størst mulig reliabilitet rundt funnene. Dette ble gjort i tråd med gjeldende NSDs regler for informasjonsinnhenting. Informantene godkjente bruken av lydopptak i forkant av intervjuene. For å få frem mest mulig faglig refleksjon hos informantene, ble aktiv informantintervjuing valgt (Andersen, 2006). Andersen fremhever at det kan være klokt i samtale med ressurssterke informanter, å legge opp til en mer bevisst og aktiv forskerrolle da dette vil kunne gi større uttelling i form av analytisk kontroll og dermed økt validitet og reliabilitet (Andersen, 2006). Min forskerrolle ble derfor en blanding av en utforskende og deltakende rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte aktivt å respondere på det informantene sa uten å vurdere deres utsagn, og jeg viste gjennom både kroppsspråk og respons at jeg kjente til, eller var nysgjerrig på det de hadde å komme med. Å støtte informanten på denne måten kan gjøre han eller henne tryggere og dermed bidra til mer ærlige svar, men kan samtidig, fremhever Andersen (2006), gi min stemme for stor vekt i intervjuet og være med på å svekke validiteten. Jeg etterstrebet i intervjuguiden og i intervjuene å stille åpne, enkle og lettfattelige spørsmål til informanten. For å planlegge for et så godt intervju som mulig, og dermed også så valide resultater som mulig, hadde jeg Kvale og Brinkmanns (2015) ti kriterier for en god intervjuer som utgangspunkt for planlegging av selve intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann fremhever at intervjueren skal å være: kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte gjennom intervjuet å gjenta eller oppsummere det jeg opplevde at informanten sa. Dette for å sikre at jeg hadde forstått informanten rett og på den måten bidra til økt validitet i intervjuet.

### 3.6 Transkribering

Samlet hadde lydopptakene en varighet på omtrent 120 minutter. I transkribert form ble dette rundt 50 sider, eller 22 000 ord. Innholdet og meningen som blir uttalt, har vært det viktigste i intervjuene for meg. Det ble derfor i transkriberingen skrevet ned alle meningsbærende utsagn informantene ga og mine spørsmål og oppklaringer. Jeg valgte videre en skriftspråklig bokmål-grammatisk riktig fremstilling for lettere å kunne sitere informantene. Det ligger også en etisk vurdering i det da en korrekt skriftlig gjengivelse vil være i tråd med et syn på informantene som kompetente norsklærere. Gjennom selv å transkribere intervjuene og ved å følge samme, synlige transkriberingsregler for alle intervjuene, samt velge en transkripsjonsform som vektlegger innhold og meningen, mener jeg å ha tilrettelagt for reliabilitet og validitet i transkriberingen min. Det er viktig å poengtere at transkripsjonene bare har blitt betrakte som støtte i analysearbeidet, mens det er selve samtalene med informantene (lydopptakene) som har utgjort det egentlige empiriske materialet.

### 3.7 Analyse og presentasjon av funn

Selve analysen av intervjuene har vært gjort med utgangspunkt i «grounded theory» og teoretisk lesing. Å ta utgangspunkt i selve empirien og la den være utgangspunkt for koding og kategorisering, er sentralt i «grounded theory» (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betegnes gjerne som åpen koding eller datastyrt koding (Gibbs, 2007). I tillegg flettet jeg inn elementer fra teoretisk lesing. I teoretiske lesing er det ikke er noen tydelig prosedyre for analysen, men det bygger mer på en generell lesing av intervjutekstene kombinert med teori og teoretiske begreper (Kvale & Brinkmann, 2015). I selve analysen, valgte jeg å ta utgangspunkt i Harding (2013) og hans firetrinnsanalysemodell. I første fase så hadde jeg en holistisk tilnærming til lesing av transkripsjonene. Hvert intervju ble lest som en helhet og jeg dannet meg et hovedinntrykk av hvert intervju før nøkkelord ble notert. I fase to ble koder notert i margin av transkripsjonene. Kodene ble her sett i sammenheng med nøkkelordene og faglige begreper relatert til leseflyt. På bakgrunn av kodene ble det i fase tre utformet forslag til felles kategorier for alle intervjuene. Kategoriene bygget her på inndelingen i intervjuguiden med skille mellom kartlegging og undervisning. I tillegg tegnet det seg gjennom gjennomlesingene et skille mellom temaer relatert til innhold og organisering. Transkripsjonene ble fargemerket ut fra kategoriene. Videre ble, gjennom flere

gjennomlyttinger og gjennomlesinger av transkripsjonene, underkategorier utformet. Tekstarbeid og metakognisjon er eksempler på slike underkategorier. Sitater og utsagn fra hver informant ble så koblet til kategoriene skjematisk. Interessante eller opplevd viktige uttalelser som ikke passet inn i kategoriene, ble også markert og strukturert. I siste og fjerde fase ble informantenes uttalelser relatert til hverandre og de ble skrevet ut som hel tekst strukturert i over- og underkategorier.

Reliabiliteten under selve analysen er forsøkt ivaretatt gjennom å gjøre den så synlig og transparent som mulig, blant annet gjennom Hardings analysetrinn, og ved å synliggjøre en tydelig linje fra teori, til intervjuguide til fremstilling av funn. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at koding og kategorisering er med på å svekke validiteten til forskningen da funnene blir stykket opp. Teoretisk lesing ble derfor også gitt fokus i analysen da det her rettes et større fokus mot en helhetlig forståelse av hvert enkelt intervju på grunnlag av teori (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan sees ved at jeg har valgt i selve presentasjonen å fremstille funn med referanse til informantene gjennom fiktive navn. Slik kan man, til tross for koding og kategorisering, se en større helhet i informantenes uttalelser. Dette med navnsetting av utsagn, har en etisk dimensjon da dette kan sees som en svekkelse av informantenes anonymitet. Når det likevel ble valgt, handlet dette om at etiske hensyn i stor grad ble tatt i forhold til hvordan funnene ble presentert og tolket og at informanten gjennom det ble verdsatt og stilt i et positivt profesjonelt lys.

I den endelige skriftlige fremstillingen av funnene og drøftinger rundt disse, ble det foretatt noen valg. Alle kategorier fra analysen er med, men enkelte temaer har blitt sterkere fremhevet og drøftet mer inngående enn andre, og noen kategorier har også blitt slått sammen. Tilrettelegging av leseflytting i klasserommet har blitt tonet ned og har blitt sett i sammenheng med kartleggingen. Videre er de praktiske organisatoriske elementene ved undervisningen gitt svært lite fokus da leseflyt og ikke metodikk har vært hovedfokus i min forskning. Valgene er gjort for å kunne drøfte de valgte temaene mer inngående og for å løfte frem de mest interessante funnene sett i forhold til formålet med forskningen, problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble stilt. Det er i presentasjonen valgt å drøfte funnene etter hvert som de presenteres. Dette for å gi en mer helhetlig tilnærming der de ulike temaene kommer tydeligere frem. Drøftingsdelen inneholder en refleksjon rundt informantenes uttalelser sett i sammenheng med en teoretisk refleksjon rundt SOL- verktøyets



målformuleringer på trinn 7, selve rapporteringssystemet og kartleggingen sett i sammenheng med undervisning.

## 4. Presentasjon og drøftinger av funn

I dette kapittelet vil utsagn og refleksjoner fremkommet gjennom intervjuene presenteres og drøftes. De lærerne som svarte positivt på å bli intervjuet, var alle klasselærere med lang fartstid i skolen. De hadde blitt skolert i SOL gjennom kursing og jobbet med kartleggingsverktøyet mer eller mindre siden SOL ble introdusert i kommunen intervjuene ble holdt. Alle fire hadde også erfaring med bruk av SOL på hele mellomtrinnet, èn også helt fra tredjeklasse. De jobbet alle dette året i sjuende klasse. Informantene brukte verbet å SOLe om det arbeidet de gjorde da de kartla elevenes leseferdigheter ut fra SOL-pyramidens målformuleringer og SOLing om selve kartleggingen. Ordene oppleves spesifikt og dekkene, og vil derfor videre brukes i presentasjonen av resultater og drøftinger. Det er viktig å poengtere at informantene ikke direkte ble spurt om å kommentere alle elementer, men selv kom opp med det de ønsket å si noe om. En manglende kommentar fra en informant betyr derfor ikke at informanten ikke har noe tanker om dette, eller bruker metoden eller organiseringsformen, men er et uttrykk for at hun ikke har uttalt seg om dette.

Kapittelet er strukturert i hovedoverskriftene «målformuleringene i SOL-pyramidens trinn 7», «innrapportering i skjema» og «kartlegging og undervisning». Funnene som omhandler praktisk organisering av kartleggingen er fremstilt skjematisk og presenteres og drøftes kort i avsnittet «innrapportering i skjema».

### 4.1 Målformuleringene i SOL-pyramidens trinn 7

Informantenes refleksjoner rundt målformuleringene i SOL-pyramidens trinn 7, og da spesifikt målformuleringene 7.1, 7.2 og 7.3, er utgangspunktet her. Det er her viktig å merke seg at SOL- pyramiden har blitt revidert og at flere av målformuleringene, blant annet 7.2 og 7.3 har blitt omformulert, senest i 2016 (Gjesdal kommune, 2016). Jeg har her valgt å ta utgangspunkt i målformuleringene som den opprinnelige digitale kartleggingen bygger på. Det fordi det er den som har blitt brukt lengst og som informantene derfor har størst erfaring med, og fordi det i veilederen til det nye digitale kartleggingsverktøyet, anbefales at revidert utgave innføres fra 1. trinn og arbeides inn gradvis ut fra det (digital SOL, 2016). Det betyr at sjuende trinn sannsynligvis, ut fra anbefalingen, fortsatt bruker gammel utgave. Det kan

likevel være verdt å se på de forandringene som er gjort. Det poengtertes i innledningen til den nye kartleggingen at forandringene er gjort for å være mer i tråd med den reviderte utgaven av Kunnskapsløftet (Gjesdal kommune, 2016). De nye målformuleringene (7.2 og 7.3) vil derfor bli knyttet opp mot tidligere formuleringer i drøftingen presentert etter funnene.

#### 4.1.1 Mål 7.1: «Setningslesingen er automatisert»

##### Fra intervjuene

Alle fire informantene uttalte at de så denne målformuleringen i sammenheng med automatisering av ordlesing. Nina poengterte at det handler om raskt å kjenne igjen ord som ordbilder. For å få kjennskap til hvor godt elevene mestrer dette, bruker hun ulike ordlister med oversikter over de mest høyfrekvente ordene i norsk, for eksempel 500- lista som inneholder de 500 mest brukte skrevne ordene i norsk. Oda var også inne på det samme, men understreket i tillegg at ikke alle ord må kunne leses automatisk som ordbilder for at ordlesingen er automatisert. Til og med for voksne lesere, sa hun, er det naturlig å stoppe litt opp og bruke litt lenger tid på lange, ukjente ord. Men det er måten man angriper disse ordene på, som forteller noe om man har oppnådd målet. «Tar eleven sats og tipper på ordet eller har man en strategi for nøyaktig avkodning?» Spurte hun. Line poengterte at dette punktet handler om teknisk lesing og avkodingsferdigheter. Hun sa hun ser en veldig nær sammenheng med flere av punktene på SOL-pyramidens trinn 6 som omhandler dette med å kunne lese ukjente, lange eller sammensatte ord og at man binder ordene sammen til meningsbærende enheter og setninger. Når målformuleringene på trinn 6 er oppnådd, fremhevet flere av informantene, så tenker de at målformulering 7.1 kommer av seg selv. Mona og Oda var inne på at når setningslesingen er automatisert, tar elevene pauser ved punktum og de har en jevn flyt, de stotrer ikke.

##### Kommentar

Ordet automatisert brukes i målformuleringen. Det er her nærliggende å tro at det i formuleringen er tenkt på en prosess som skjer automatisk, uten at man trenger å tenke, slik LaBerge og Samuels (1974) hevder er en forutsetning for leseforståelse. I leseflytforskning generelt er automatisk i stor grad knyttet til ordavkodning (Duke & Pearson, 2002; LaBerge & Samuels, 1974; Pikulski & Chard, 2005; Rasinski & Hoffmann, 2003; Roe, 2014). I

målformulering 7.1 fremheves det at *setningslesingen* er automatisert. Det er mulig det her er tenkt at automatisk ordgjenkjenning ligger innbakt i formuleringen ellers så kan det kanskje være tenkt at dette er en forutsetning for dette målet, og ikke noe man spesifikt skal vurdere her. Trinn 6 som kommer forut i SOL- pyramiden omhandler automatisk ordgjenkjenning. Målformuleringen gir ingen klare føringer. Med unntak av Chard med flere (2002) som trekker frem automatisk lesing av fraser og setninger som et problemområde for elever med lese- og skrivevansker, sier litteraturen lite om automatisk setningslesing. Det lille man finner knytter automatisk setningslesing til dette å kunne dele teksten inn i hierarkiske og meningsfulle enheter slik at større tekstlige enheter kan huskes i arbeidsminnet om gangen og slik bidra til større tekstforståelse. Prosodi blir sett på som en støtte i denne prosessen (Chard et al, 2002; Frazier et al, 2006; Kintch, 2001; Young & Bowers, 1995). Det er mulig det er dette perspektivet, at det å forstå hvordan setninger er bygget opp og å lese med frasering og rytme som underbygger dette, er det som ligger i formuleringen «setningslesingen er automatisert». Dette er ikke direkte uttalt, og hvis dette er intensjonen, fordrer det derfor en bruker av verktøyet som er svært godt kjent med litteraturen og forskning som omhandler leseinnlæring og leseflyt for å kunne tolke målformuleringen på denne måten. Informantene uttalte dette ikke direkte, men utsagn som omhandler at dette punktet dreier seg om pauser og setningsbetoning som samsvarer med pausetegnene, slik man finner hos Mona og Oda, viser at de muligens er inne på noe av dette. Ellers ser man at informantene kobler målformuleringen opp mot automatisk ordgjenkjenning, noe som er naturlig sett i forhold til hvordan automatikk vanligvis omtales i leseforskningen. Når Line fremhevet at punkt 7.1 omhandler teknisk lesetrening og nærmest kommer av seg selv som en følge av at målene på trinn 6 er nådd, så kan det tolkes som at hun ser dette målet som et oppsummeringsmål og en helhetlig vurdering av alle delmålene som er relatert til teknisk lesing på trinn 6. Oda definerte hva hun legger i begrepet automatisk ordgjenkjenning ved å si at det ikke bare betyr at alle ord gjenkjennes som ordbilder. Med andre ord så gjelder det her, slik jeg tolker det Oda sier, å kunne veksle automatisk mellom de to ulike lesemåtene fonologisk og ortografisk ordavkodning, og at dette må være tilstede for at målet er nådd. Odas tanker samsvarer her med Spear- Swerling & Sternberg (1996) og nivået de anser som den mest avanserte form for ordavkodning: automatisert ordgjenkjenning. SOL-kartleggingen bygge på Spear- Swerling & Sternbergs modell og det det er derfor nærliggende å tenke at det legges det samme i begrepet automatisert i denne målformuleringen i SOL. Men så kan man stille seg spørsmål ved om dette er tydelig for alle dem som bruker verktøyet, og som kanskje ikke har like stor innsikt og erfaring som Oda? Kan automatisk ordgjenkjenning lett kobles til helordslesing, altså

ortografisk lesing, og ikke til selve teknikken som går på å veksle mellom de to metodene? Dette med å bruke fonologisk avkoding som back-up og å kunne stoppe opp og studere nye ukjente ord og lese dem om igjen og korrigere seg selv, er en del av SOL-pyramidens mål, men på trinn 5. Kanskje burde dette også vært løftet frem igjen i forbindelse med leseflyt for å sikre en felles forståelse av hva som ligger i «automatisert» hvis det er tenkt at ordgjenkjenning er en del av denne målformuleringen?

#### 4.1.2 Mål 7.2: «Økter hastigheten på stadig vanskeligere tekster uten at det går utover sikkerhet og forståelse»

##### Fra intervjuene

Informantene utrykte at de har erfart at økt hastighet og forståelse ikke alltid henger sammen. De poengterte alle fire at høy lesehastighet i seg selv ikke er avgjørende for å oppnå god måloppnåelse når de vurderer elevene i forhold til denne målformuleringen. Nina fremhevet at når man leser høyt, så handler det ikke om å lese kjempefort, men at man lytter etter at elevene ikke stopper opp for å kjøpe seg tid, at lesetempoet virker naturlig for eleven. Oda sa at hastighet handler om å lese i et tempo som er behagelig hvis du skal lese høyt for andre slik som elevene gjør når det kartlegges. Line kommenterte dette med å måle lesehastighet og hun stilte seg spørsmålet ved hva det egentlig vil si å øke hastigheten. Hun poengterte at det ikke er vanskelig å skille ut om en elev for eksempel leser 80 eller 120 ord i minuttet når han eller hun leser høyt, men hun vet jo ikke gjennom det noe mer om elevens lesekompetanse eller hvor godt eleven forstår teksten. Alle fire informantene trakk frem at de opplevde at etter hvert som elevene blir eldre, så er det heller et problem at elevene leser for raskt enn for langsomt når det gjelder å få med seg, og reflektere over, innholdet i teksten de leser. Oda understrekte at det ofte handler om å få elevene til å senke tempo, samtidig som hun vet at de er trygg på det de leser, og at de ikke bruker energien på å uttale neste ord. Mona opplevde at flere av elevene leser veldig raskt, og kan avkode raskt uten at de reflekterer over teksten. Det er viktig, sa både Mona og Nina, at elevene lærer seg å se tempo i forhold til innhold og forståelse. Oda sa hun på dette punktet lytter etter i hvilken grad elevene bruker strategier for å skaffe seg kunnskap om ordet og hvordan det uttales. Hun sier at hun merker fort hvilke elever som har gode strategier for uttale og ikke bare tar sats, men klarer å bruke den tekstlige sammenhengen til å forstå hvordan ordet skal uttales og hva ordet betyr.

## Kommentar

Målformulering 7.2 starter med å si: «Øker lesehastigheten...». At dette med å øke hastigheten er tatt med i målformuleringen, er naturlig å tenke handler om at man ser økt tempo som en indikator på at elevene har forbedret sine avkodingsferdigheter. Det med automatisert ordgjenkjenning fremheves gjennom forskning er viktig for både leseflyt og forståelse (Rasinski, 2012). Men det å verdsette et høyt lesetempo i seg selv, ble i mine funn problematisert av alle fire informantene. De har erfaring med at eldre elever heller leser for raskt enn for sakte og at det går ut over leseforståelsen. Særlig så de dette i tilknytning til at tekstene etter hvert som elevene blir eldre, stadig blir vanskeligere og mer komplekse. Mona trakk frem at elevene til og med kan ha en god leseflyt, altså at de leser med sikkerhet, men likevel kan mangle forståelse for det de leser. Informantenes tanker samsvarer godt med det Rasinski (2012) sier om at det er et problem blant eldre elever at de ikke tilpasser lesetempo etter tekst og formål med lesingen. Høytlesingen blir automatikk og manglende tilpassing til tekst går ut over leseforståelsen (Tønnessen & Uppstad, 2014). I målformuleringen sees økt hastighet i sammenheng med tekstforståelse. Oda er inne på at det ikke alltid er slik at god avkoding fører til god tekstforståelse. Det kan også være motsatt. Har eleven god forståelse for tema og teksten som helhet, så kan det også bidra til en hurtigere og mer nøyaktig avkoding og dermed et større lesetempo. Her er hun helt i tråd med Tønnessen & Uppstad (2014) som ser avkoding og forståelse som gjensidige prosesser.

I den reviderte målformuleringen fra 2016 så sier punkt 7.2: «Øker lesehastigheten og leser hele avsnitt flytende med god intonasjon og forståelse (på aldersadekvate tekster)» (SOL digitalt, revidert 2016). Siste del av målformuleringen er en sammenslåing med tidligere 7.3 og vil bli kommentert i avsnittet under, men det er interessant å merke seg at det som kommer etter «Øker lesehastigheten», nemlig «.....på stadig vanskeligere tekster» fra det opprinnelige punkt 7.2, er fjernet. Kritikken som kan rettes mot økt hastighet sett i sammenheng med komplekse og avanserte tekster, er dermed ikke lenger relevant og den nye formuleringen gir større rom for å tolke hastighetsbegrepet relatert til tekst slik mine informanter gjør og som forskning støtter er viktig når det gjelder arbeid med lesehastighet i leseopplæringen (Rasinski, 2012; Tønnessen & Uppstad, 2014).

#### 4.1.3 Mål 7.3: «Er i stand til å oppnå god leseflyt og leser hele avsnitt flytende med god intonasjon (på aldersadekvate tekster)»

##### Fra intervjuene

Mens målformuleringen i forrige avsnitt handlet om forståelse også, sa Line at hun opplever at denne målformulering mer handler om den tekniske siden av lesing, slik som målformulering 7.1. Mona fremhevet at hun tenker at dette målet handler om å lese på en naturlig måte når man leser høyt. Det handler om, når man lytter til elevenes lesing, å vurdere i hvilken grad de i tillegg til pauser ved tegnsetting, tar naturlige pauser på grunn av tekstens oppbygging, og ikke fordi man må på grunn av avkodingsproblemer, uttrykte hun. Og i tillegg så dreier det som om, sa Mona, å ha en levende fortellerstemme, å ha god intonasjon. Hun poengterte at hun tenker at man leser ganske korrekt og godt når man har oppnådd dette målet. Hun sa videre at hun her vektlegger at eleven har en «stemme» som er passende til teksten og slik gjør det godt å høre på. Dette med at det skal dreie seg om hele avsnitt, syntes hun var vanskelig, og hun ser på det som ganske avansert. Oda fremhevet at dette punktet handler om at elevene har kapasitet til å ligge forut for det de akkurat leste, «at de skjønner at her er det for eksempel direkte tale, og at de da gjør om stemmen. Hvis de klarer det ved første gangs lesing av en tekst, å ta det på direkten, så er de litt mer modne lesere», uttrykte Oda. Nina trakk her frem at det å lese med god intonasjon ikke nødvendigvis alltid er et mål på god forståelse da dette også har noe med personlighet å gjøre. Beskjedne elever vil ikke alltid lese med like tydelig intonasjon som mer utadvendte og selvsikre elever, fremhevet hun. Videre sa hun at hun kan bli litt overrasket over at noen, og hun poengterer at det dreier seg om noen, elever kan lese med god intonasjon og flyt uten å reflektere over sin egen manglende forståelse.

Setningslesingen kan være automatisert og elevene kan ha god intonasjon når de leser, og likevel kanskje ikke forstå egentlig den røde tråden i det de leser (...) Jeg ville trodd at de hadde litt mer problemer med å lese når det er noe de ikke forstår.

(Nina)

Alle fire informantene sa de etterstreber å bruke aldersadekvate tekster når de kartlegger. Videre trakk de frem at de bruker lærebøkene de har på trinnet, både norskbøker, men også bøker i orienteringsfagene, når de skal SOLe elevene. Line og Mona sa at de nå bare bruker

slike tekster i kartleggingen, mens de tidligere brukte egne kartleggingstekster. Lærebøkene blir også brukt av Oda og Nina, og i tillegg, uttrykte de, bruker de egne tekster beregnet på SOL-kartlegging som er utarbeidet og eller satt i system på skolen de jobber på. Oda fremhevet at det lesemålet hun ønsker å kartlegge, har betydning for hva slags tekst hun velger ut at elevene skal lese. Når hun skal kartlegge elevenes intonasjon og innlevelse, så velger hun helst en skjønnlitterær tekst. Både Line og Mona var opptatt av at kartleggingen skal være en naturlig del av et helhetlig arbeid med tekst, og fremhevet derfor at kartleggingen må være en del av undervisningen og de tekstene elevene møter der. Oda trakk frem at tekstens tema, layout og lesetekniske vanskegrad har stor betydning for hvor godt en elev mestrer det som kartlegges. Hun var derfor opptatt av at det er viktig at elevene SOLes på de samme tekstene og at det foregår et samarbeid mellom lærerne som har det samme alderstrinnet slik at denne vurderingen blir likes mulig. Felles utarbeidede tekster vil gi et likere vurderingsgrunnlag, fremhevet hun. Men hun brukte også læreboktekster. Hun sa:

... men hvis jeg synes det er en god tekst, i for eksempel i samfunnsfagboka, eller som jeg tenker kan passe, så kan jeg bruke den også. Men da samarbeider vi på trinnet, vi kan snakke sammen i forkant, før vi begynner å SOLe: skal vi SOLe dem i den eller den teksten? Da har vi et sammenligningsgrunnlag.

(Oda)

### Kommentar

Pause ved komma og punktum, intonasjon og en «stemme» som passer til teksten og å klare å ligge forut for det man leser i teksten, ble trukket frem av informantene i forbindelse med god intonasjon. Dette er elementer man finner igjen hos Dowhower (1991) som viktige elementer ved prosodidelen av leseflyt. En av informantene var inne på at det også handler om å ta pauser der det passer, og ikke der man må fordi man ikke klarer å uttale neste ord i setningen. Dowhower bekrefter gjennom forskning at det er påvist at elever som strever med lesingen, tar flere pauser og betoner flere ord enn elever med høy lesekompetanse. Det med pausetaking og betoning er med andre ord, slik mine informanter trakk frem, gode indikator på prosodi (Dowhower, 1991). Målpunkt 7.2 fremhever at det dreier seg om å lese *hele avsnitt* med flyt. Mona syntes dette var vanskelig å måle, mens Oda hentydet at dette dreier seg om å ligge forut i teksten. Dette med avsnittslesing er lite spesifisert i litteraturen om leseflyt og prosodi. Det er her nærliggende å se dette som en utvidelse av setningslesing, der leseren klarer å holde stadig større deler av teksten i bevissthetsnettet samtidig og at man klarer å uttrykke



gjennom prosodien en større tekstlig forståelse. Tønnessens og Uppstads (2014) tanker om at leseflyt må sees i sammenheng med et helhetlig tekstarbeid og at blant annet kunnskap om tekstlige strukturer kan være med på å styrke leseflyten, er nærliggende å se i sammenheng med leseflyt på avsnittsnivå (Tønnessen & Uppstad, 2014). Det poengteres i målformulering 7.3 at leseflyten skal vurderes ut fra *aldersadekvate tekster*. At tekstene skal være tilpasset elevenes alder er markert i parentes i målformuleringen. Det er usikkert hvorfor dette er satt i parentes. Det er mulig dette er gjort da det er tenkt at dette ligger implisitt i formuleringen og i leseflytkartlegging generelt eller er det en indikasjon på at alderstilpassede tekster ikke er helt styrende her? Informantene fremhevet at de bruker læreboktekster som hører til klassetrinnet da dette er de tekstene de har tilgjengelig som de oppfattet som aldersadekvate. Her kan man stille seg spørsmål ved om læreboktekster alltid er aldersadekvate og hvem har i tilfellet kvalitetssikret dem da det ikke finnes noen offentlig godkjenningsordning for lærebøker. Dette med å bruke læreboka poengteres også av informantene at handler om å sette kartleggingsarbeidet inn i en naturlig ramme, der kartlegging går hånd i hanske med undervisning og helhetlig tekstarbeid. Informantenes vektlegging av å se kartlegging og læring i sammenheng, samsvarer godt med tanker man finner hos Black og Williams (1998) og Afflerbach (2007). Når to av informantene sa de bruker egne SOL-tekster når de kartlegger, så kan dette handle om et annet perspektiv. Det kan dreie seg om et ønske om å tilrettelegge for størst mulig validitet ved kartleggingen. Felles tekster gir større mulighet til å vurdere elever i forhold til hverandre, også fra et år til et annet hvis samme tekst brukes hvert år på for eksempel sjuende klasse. Med andre ord så handler det her muligens om at informantene vektlegger ulike perspektiv i kartleggingen når de velger tekster: helhetlig undervisning eller likest mulig kartlegging for elevene. Begge perspektiver er forståelige og forsvarlige ut fra retningslinjer gitt i informasjonspermen til SOL (Gjesdal kommune, 2009), så lenge man har en bevissthet rundt hva man oppnår ved de ulike perspektivene. Kunnskap om verktøyene og en bevissthet rundt hva som måles og kartlegges, fremheves av Solheim med flere som viktig når kartleggingsverktøy vurderes (Solheim et al, 2018)

I målpunkt 7.3 kobles ikke leseflyt og intonasjon til leseforståelse. Forskning (Rasinski, 2012; Seok & Dacosta, 2014, Valencia et al, 2010) har dokumentert en sammenheng mellom god prosodi og leseforståelse. Slik sett så kan man forsvare at forståelsesbegrepet ikke er uttalt direkte i dette målet da det ligger implisitt i prosodibegrepet. Men så kan man stille seg spørsmål ved om dette er kjent forskning for alle som bruker SOL som kartleggingsverktøy?

Line sier hun opplever dette punktet mer teknisk enn 7.2 som omhandler forståelse. Blant annet Tønnessen og Uppstad (2014) er kritisk til å fokusere på prosodi alene da det kan medføre en teknisk prosoditrening uten forståelse som mål, slik Nina poengterte at noen elever har. Det er her interessant å merke seg at det i det reviderte målpunktet 7.2 kobles intonasjon og forståelse tydeligere sammen i siste del av målformuleringen: «...leser hele avsnitt flytende med god intonasjon og forståelse (på aldersadekvate tekster)» (digital SOL, 2016). Med andre ord ser vi at det nye målpunktet 7.2 kobler hastighet, intonasjon og forståelse sammen. Denne helhetlige forståelsen av leseflyt, samsvarer godt med tanker man finner hos Marcell (2012), Rasinski (2012) og Tønnessen og Uppstad (2014).

#### 4.1.4 Revidert mål 7.3: «Viser begynnende metakognitive ferdigheter, elevene vet når de forstår og hva de kan gjøre når de ikke forstår»

##### Fra intervjuene

Denne målformuleringen er ny og ble derfor ikke etterspurt i intervjuet. Men man ser i svarene informantene ga, at de likevel tenker dette inn i kartleggingen av elevenes leseflyt. Oda uttalte dette direkte i tilknytning til målpunkt 7.2 der hun sa hun lytter etter om elevene har en strategi for å avkode og forstå ukjente ord. I arbeidet med trening på leseflyt, ble det av alle informantene poengtert at de i undervisningen tilrettelegger for at elevene har en forståelse av og et språk om egen lesekompetanse. Både Mona og Line poengterte at de, i tilknytning til å arbeide med ulike komponenter som er med på å styrke leseflyten, samtaler med elevene enten på gruppe eller i hel klasse om hva god leseflyt innebærer og de gir også konkret tilbakemelding til hver enkelt elev på deres høytlesing, ofte som skriftlig eller muntlig tilbakemelding på lydopptak elevene har gjort av sin egen høytlesning. Når elevene leser sammen to og to trenes de også opp i å vurdere seg selv og andre, sa Line. Oda fremhevet at hun under elevsamtalen spør eleven selv om hvordan han eller hun opplever sin egen lesing i forhold til enkelte SOL-mål hun velger å vektlegge. Hun vurderer og veileder sammen med eleven. Nina trakk fram at hun lar elevene SOLe hverandre, og hun poengterte at det ligger et stort arbeid i forkant av dette der elevene læreres opp til å lytte ut og tilegne seg et språk om de ulike elementene ved lesingen. Den kunnskapen bruker de til å vurdere andre og seg selv når de leser høyt og SOLer hverandre.

## Kommentar

Dette med å kartlegge elevenes overvåking av egen forståelse er nytt i sammenheng med SOL- kartleggingen. Vi ser i målformuleringen at metakognisjon trekkes inn og at det relateres til forståelsesaspektet ved leseflyt. Det poengteres i SOL digitalt (Gjesdal kommune, 2016) at forandringene er gjort i samsvar med revidert læreplan. Det å ha kunnskap om sin egen læringsprosess generelt, finner man igjen i avsnittet «fire prinsipper for god undervisningsvurdering» i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Ordet metakognisjon brukes her og oversettes med «overvåke egen læring». Vi finner også dette perspektivet igjen hos Duke og Pearson (2002) når de snakker om at den gode leser overvåker egen leseforståelse. Vi ser av informantenes svar her at de er helt i tråd med forskning, statlige dokumenter, og den reviderte utgaven av SOL da de fremhevet metakognisjon i forbindelse med kartlegging og undervisning. Oda og Nina poengterte at de også lyttet etter dette da de kartla. At informantene fremhevet dette perspektivet til tross for at det ikke direkte ble spurt om, er nærliggende å se i sammenheng med det opplevde fokuset vurdering for læring har hatt i utviklingsarbeidet i skolen generelt siden innføringen og redigeringen av Kunnskapsløftet. Dette med egenvurdering, og med det en kunnskap om egen forståelse, og det å vurdere medelever, har vært fremhevet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). At informantene trakk dette inn i kartleggingen og undervisningen, handler, slik jeg ser det, om erfarne og faglig dyktige lærere som klarer å kombinere det de vet fremmer læring generelt med et spesifikt fokus på lesing og leseflyt.

## 4.2 Innrapportering i skjema

Når det kommer til hvordan lærerne uttalte at de helt konkret innrapporter resultater i selve kartleggingsskjemaet som er en del av SOL- verktøyet, har jeg valgt først å presentere de praktiske organiseringene informantene trakk frem, før deres refleksjon rundt selve avkryssingen følger.

### 4.2.1 Praktisk organisering

#### Fra intervjuene

Alle lærerne fremhevet at de lyttet til elevenes høytlesing når de vurderer leseflyt. Her ble alt fra kartlegging i helklassesituasjoner til mindre grupper trukket frem. En nærmere beskrivelse

av hvem av informantene som sa de brukte de ulike organiseringsformene kan sees i tabellen under. Med stasjonsgruppe menes en undervisningsform der elevene jobber på smågrupper sammen med 3-5 andre elever og der de rullerer på stasjonene. På én av stasjonene arbeides det med veiledet lesing. Denne stasjonen ledes av lærer. Elevsamtale er en samtale mellom én elev og lærer. Det ble poengtert i intervjuet at disse samtalene mest handler om trivsel, men at det også er gitt rom for faglige betraktninger. Disse samtalene holdes jevnlig med alle elevene.

<b>Organisering:</b>	<b>Nærmere beskrivelse:</b>	<b>Blir lyttet til og vurdert av:</b>	<b>Innrapportering i skjema:</b>	<b>Line</b>	<b>Mona</b>	<b>Nina</b>	<b>Oda</b>
<b>I hel klasse</b>	Enkeltelev leser høyt for alle i klassen	Lærer	Observasjon over tid	x	x	x	x
	Eleven leser høyt for lærer mens resten av elevene jobber med andre oppgaver	Lærer	Observasjon over tid + direkte avkryssing		x	x	x
<b>Stasjonsgruppe</b>	Eleven leser høyt på liten gruppe	Lærer	Observasjon over tid	x	x (På lavere trinn)	x (på 6. trinn)	x (på lavere trinn)
<b>Elevsamtale</b>	Elev leser høyt for lærer	Lærer + eleven selv	Direkte avkryssing				x
<b>Lydinnspeiling</b>	Elev leser inn tekst digitalt, lyttes til senere	Lærer	Observasjon over tid + direkte avkryssing	x	x	x	x
<b>Arbeid med læringspartner</b>	Elever SOLer hverandre to og to; elev blir SOLt flere ganger på samme mål på ulike tekster og av ulike medelever	Medelev + eleven selv	Direkte avkryssing i tilpassede skjema gjentatt flere ganger			x (særlig 6. trinn)	

Når det gjelder hvordan de innrapporterte resultatene konkret føres inn i kartleggingskjemaet digitalt, så tegnet det seg to tilnærminger. Den ene metoden som informantene trakk frem er å krysse direkte inn i skjemaet på en eller flere målformuleringer rett etter man har hørt eleven lese. Mona fremhevet at hun gjerne SOLer elevene etter at de har jobbet over tid med en delferdighet som har med leseflyt å gjøre, for eksempel nøyaktig uttalelse av endelser. Flere

av informantene, og særlig Line, poengterte at når hun krysser av så er det sjelden etter direkte lytting akkurat der og da, men at hun mer danner seg et inntrykk av elevens leseflytcompetanse over tid, gjerne gjennom notering underveis i dagligdagse situasjoner der hun lytter til elevenes høytlesing, og at dette er grunnlaget når hun en gang omtrent hvert halvår konkret krysser av i skjemaet.

### Kommentar

Det er her interessant å reflektere over dette med å «ha-det-med-seg» over tid eller direkte avkryssning. Det poengteres i informasjonspermen til SOL at målformuleringene på trinn 7 er prosessmål som må SOLes flere ganger (Gjesdal, 2009). Dette kan tale for en «ha-det-med-seg»- tilnærming. Samtidig så blir det i informasjonspermen gitt tips om å sette søkelyset på noen elementer om gangen og at det kan være lurt å kartlegge dette etter å ha jobbet med det en tid (Gjesdal, 2009). Dette kan mer sees i sammenheng med en direkte avkryssing. Med andre ord så oppleves det som at SOL- verktøyet gir rom for begge praksiser. Dette åpner opp for at læreren som skal observere og kartlegge kan styre dette noe selv. En kombinasjon vil også være mulig, slik flere av informantene var inne på. Det å skulle «ha – det – med - seg» forutsetter at læreren som kartlegger har svært god kompetanse når de kommer til leseprosesser og vet hva SOL etterspør av ferdigheter hos elevene uten å ha målformuleringene direkte foran seg. Det kan stilles spørsmål ved om alle lærere som skal kartlegge elevenes leseflyt, har denne kompetansen og dermed forutsetning for å kunne observere i dagligdagse undervisningssituasjoner. Om man velger den ene eller andre metoden for avkryssning, så har dette betydning for hvordan man organiserer observasjonene og kartleggingen, og et bevisst forhold til dette, slik mine informanter uttrykte at de hadde, kan være en forutsetning for å lykkes med kartleggingen.

#### 4.2.1 Vurdering relatert til avkryssning i skjema

### Fra intervjuene

Når informantene skal føre kartleggingen inn i selve skjemaet, uttrykte tre av dem at de synes dette kan være utfordrende. Line opplevde målformuleringene mindre konkrete og vanskeligere å vurdere på trinn 7 sammenlignet med tidligere trinn i pyramiden. Nina var inne på noe av det samme da hun sa at vurderingen er «litt på skjønn» og at det handler mye om hva den enkelte lærer legger i det. Hun snakket videre om hvordan hun rent praktisk krysser

ut og hvordan hun skulle ønske at hun kunne fylle inn i selve skjemaet på en litt annen måte. Hun poengterte at hun ikke får med alt i denne avkrysningen. Kommentarfeltene som finnes etter hvert SOL- mål gir mulighet for utfyllende opplysninger. Nina nevnte dette, men utdypet det ikke noe nærmere. Hun sa hun opplever begrepene «ja», «delvis», «nei» som forenklinger og at hun i praksis tenker at mange elever ligge i nyansen mellom «ja» og «delvis». Her skiller det derfor ikke godt nok, sa hun. Mona forklarte at hun gjør en vurdering og har satt en standard for seg selv for hva hun synes er «innenfor» for å kunne krysse «ja». Hun poengterte at dette ikke er objektive kriterier, men sier videre:

Men det er egentlig ikke noe problem, for det er jo bare et verktøy jeg bruker, det er jo ikke noen karakter eller noe, så om jeg tar «ja» i stedet for «delvis» så går det jo ikke utover noe, men det er subjektiv – det er ikke svart/hvitt

(Mona)

Line var også opptatt av hvor godt et punkt skal være for å kunne trykke «ja» og om da dette oppnådde målet er statisk. Hun stilte spørsmål ved om man for eksempel kan krysse «ja» i femte klasse, men forandre til «delvis» i sjuende klasse. Når hun overtar klasser etter andre lærere har hun opplevd og måtte flytte flere av elevenes måloppnåelser fra «ja» til «delvis». Line kommenterte videre at når hun bruker resultatene av kartleggingen ut mot foreldrene, så presenterer hun resultatene som klarere og tydeligere enn hun selv opplever at de egentlig er. Både Mona og Line opplevde at motivasjonen generelt på skolen er noe synkende når det gjelder å bruke SOL som kartleggingsverktøy. De så dette i sammenheng med, slik omtalt ovenfor, at resultatene opplevdes lite sanne og objektive.

### Kommentar

Ut fra informantenes uttalelser, oppleves det som de etterlyser mer objektive vurderingskriterier og mer valide resultater. Siden SOL-kartleggingen i den kommunen intervjuene ble holdt, føres digitalt inn i et felles kommunalt innrapporteringssystem der resultatene følger elevene over tid og lærer og skole byttes, så er det nærliggende å se informantenes ønske om valide resultater. Informantenes opplevelse av at vurderingsformene i SOL ikke er standardiserte og at resultatene dermed ikke blir valide nok, bekreftes gjennom Anne Arnesens forskning (2019). Samtidig så understrekes det i informasjonsspermen til SOL

at dette ikke er en standardisert prøve, men et observasjonsverktøy (Gjesdal kommune, 2009). Hensikten og formålet er med andre ord ikke å kunne sammenligne resultatene og se dem ut fra en standard, men å få kjennskap til elevens lesekompetanse med hensikt å veilede eleven videre i sin utvikling. Trenger kartleggingsverktøyet da være standardisert? Mona er inne på det i sitatet over der hun sier at det egentlig ikke er noe problem at kartleggingen ikke er objektiv. Denne problemstillingen løftes også frem av Solheim med flere (Solheim et al, 2018). SOL- kartleggingen betegnes som observasjoner og det gis tydelig uttrykk for i informasjonen at dette ikke kan erstatte standardisert annen kartlegging. Spørsmålet er derfor om det er selve observasjonsverktøyet som ikke er godt nok eller om det er forventningene hos informantene, og kanskje også skolen og kommunen som helhet, til hva slags resultater kartleggingen egentlig gir og hvordan disse bør brukes som er utfordringen? Samtidig kan man stille seg spørsmål ved om de standardiserte svaralternativene («ja», «delvis» og «nei») i rapporteringssystemet er i samsvar med kartleggingens intensjon. Det er nærliggende å tenke at det bak tydelige definerte svaralternativer, så ligger det en vurdering som er reliabel og valid, altså at resultatene leses som mer eksakte enn det selve kartleggingen oppleves. At Line forsøker å presentere resultatene klarere og tydeligere ovenfor foreldrene enn det hun selv opplever at de er, er naturlig å se i sammenheng med et ønske om reliable og valide resultater.

SOLing av elevene på tidligere trinn i pyramiden (til og med trinn 6) ble uttrykt av flere av informantene at de opplevde som enklere og resultatene som mer valide. At trinn 7 ble opplevd mer komplekst å kartlegge, kan handle om at større del av en helhetlig lesekompetanse er gitt fokus når det gjelder dette trinnet i pyramiden, i motsetning til tydeligere definerte enkeltelementer på tidligere trinn, slik som for eksempel å mestre uttale av ord med enkel og dobbel konsonant (SOL trinn 6, Gjesdal kommune, 2009). I tillegg er elementer knyttet til leseflyt i stor grad avhengig av tekstvalg (Rasinski, 2012). To av informantene var særlig inne på at de er usikre på når kan de noe godt nok til å trykke «ja». Det er her interessant å reflektere over Ninas utsagn om at hun opplever at flere elever befinner seg mellom «ja» og «delvis» og at alternativene ikke oppleves dekkende nok. Kan dette handle noe om hvorvidt elevene mestrer alene eller med ulik støtte? SOL- kartleggingen tar ikke høyde for det som blir fremhevet i sosiokulturell læringsteori om at læring skjer i et sosialt fellesskap og at mestringsnivå kan være ulikt om eleven arbeider alene eller med støtte fra andre (Vygotsky, 1978). Med andre ord kan en elev for eksempel mestre å lese med god

rytme når lærer modellerer og veileder, men hun eller han mestrer ikke like godt når det skal leses alene. Mestrer eller mestrer eleven bare delvis da å lese med intonasjon?

Line er inne på at å vurdere et prosessmål aldri vil gi statiske resultater. Leseflyten kan være god når femteklassingen leser høyt en femtetrinnstekst, men ikke være like god når eleven går i sjuende og leser en kompleks tekst beregnet på trinnet. Hvis man stadig flytter eleven frem og tilbake mellom «ja» og «delvis», kan man se at det kan gjøre det vanskelig å bruke resultatene ut mot elevene og foreldrene slik intensjonen i kartleggingen er da dette med at leseflyt er en prosess kan være vanskelig å forstå. Trinn 7 i pyramiden er det eneste trinnet i pyramiden der det blir fremhevet av kartleggingen er en prosess. Til tross for at det legges opp til en annen forståelse av selve kartleggingen her, er selve innrapporteringskjemaet likt som de tidligere trinnene. Man kan her stille seg spørsmål ved om rapporteringssystemet er forenelig med vektlegging av prosess? Burde ordene «ja», «delvis» og «nei» vært byttet ut med andre begreper? Burde de ta høyde for hva man mestrer alene og hva man mestrer med støtte? Eller bør «ja», «delvis» og «nei» defineres på nytt ut fra for eksempel trinn og teksttype? En fjerde løsning vil være å gå helt bort fra selve avkrysningssystemet på SOL-pyramidens trinn 7. En mulighet kan være å beholde bare kommentarfeltene eller kanskje det muligens hadde vært både lettere og mer formålstjenlig for læreren å få lov til å gjøre egne «frie» notater ut fra en vurdering av elevens måloppnåelse? Line uttrykte spesifikt at hun gjør dette allerede gjennom «å -ha- kartleggingen - med- seg» i den daglige undervisningen. Hun ga gjennom intervjuet inntrykk av at disse notatene er viktigere for tilbakemeldingene hun gir og det videre undervisningen enn kryssene hun setter i selve innrapporteringskjemaet. Med andre ord er jeg usikker på i hvilken grad mine erfarne informanter egentlig har behov for selve innrapporteringsystemet for å få til å kartlegge elevenes leseflyt og for å kunne bruke resultatene videre. Spørsmålet er bare om alle som SOL-er elever ville fortsette å kartlegge elevenes leseflyt, hvis det ikke lå en forventning om innrapportering. Ville denne vurderingen ha blitt droppet i en travel hverdag og hva ville det hatt å si for lærerens kunnskap om elevens lesekompetanse og tilretteleggingen av leseundervisningen?

### 4.3 Kartlegging og undervisning

I dette avsnittet er fokuset rettet mot hva informantene fremhevet de brukte kartleggingen til og hvilke tanker de hadde rundt arbeidet med leseflyt i klasserommet. Det rettes først fokus



mot hva SOL-kartleggingen har av betydning generelt, før det følger en presentasjon av hvordan informantene uttrykte at de brukte den kunnskapen de fikk om elevenes leseflyt i arbeidet i klasserommet. Avsnittet er delt inn i delene «bruk av SOL-resultater», «arbeid med tekst», «automatisk ordgjenkjenning» og «prosodi». Oppfølging av kartleggingsresultater er med andre ord tema her i punk 4.3.

#### 4.3.1 Bruk av SOL-resultater

##### Fra intervjuene

Når det gjelder utbytte av SOL- kartleggingen, fremhevet alle fire informantene at kartleggingen bidrar positivt inn i deres kunnskap om elevene og tilrettelegging i klasserommet. Line sa at kartleggingen har noe å si for hennes egen planlegging og hennes tanker rundt hver elev. Mona trakk frem at informasjonspæren til SOL gir henne helt konkrete råd til hvordan hun kan drive undervisningen og at hun opplevde at rådene sett i sammenheng med resultatene, gjør at hun nyttiggjør seg informasjonen hun får gjennom kartleggingen helt konkret i klasserommet. Nina fortalte at SOL gjør henne trygg i jobben da hun vet hva hun skal se etter, og hun får innsikt i hva elevene mestrer. Slik mente hun det var enklere å tilrettelegge for hver enkelt. Alle fire fremholdt at de brukte kunnskapen de fikk gjennom SOLingen i samtaler med elever og foreldre.

##### Kommentar

Man ser her at til tross for en tidligere skepsis til selve rapporteringssystemet i SOL- verktøyet hos noen av informantene, trakk alle informantene frem at det er positivt at de får vite noe om elevene og at de kan bruke det de får vite inn i undervisningen. Dette med å kunne bruke kunnskapen og resultatene man får gjennom å SOLe elevene inn i undervisningen, er fremhevet som et viktig mål i informasjonspæren til verktøyet (Gjesdal kommune, 2009). Dette er igjen i samsvar med Afflerbachs (2007) tanker om kartlegging og undervisning som to integrerte prosesser. For å vite hvor man skal, så trenger man å vite hvor man er (Afflerbach, 2007). Med andre ord kan det se ut til at informantene opplever at strukturen og målformuleringen i SOL-pyramiden blir sett som en helhet med undervisningen de bedriver. Dette er helt i samsvar med Utdanningsdirektoratets fremheving av at vurdering skal være et redskap i læreprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

### 4.3.2 Arbeid med tekst

#### Fra intervjuene

Alle fire informantene fremhevet at leseflyttreningen i sjuende klasse, var relatert til tekst og at treningen inngikk som en del av et helhetlig tekstarbeid. Line og Mona uttrykte dette helt konkret, og Nina og Oda indirekte gjennom hvordan de beskrev undervisningen. Særlig Mona, men også Nina spesifiserte på direkte spørsmål, dette å jobbe sammen om ord og begreper i teksten før den leses. Læreren som modellerer ble fremhevet, særlig av Mona. Hun skisserte en gang i tekstarbeidet med en forberedelse- og innøvingsfase som foregår på skolen der lærer eller medelever støtter, en treningsfase hjemme der elevene får støtte av en voksen hjemme eller lydstøtte av innlest tekst og en fremføringsfase der eleven leser inn teksten hun eller han har øvd på digitalt slik at lærer senere kan lytte og gi videre veiledning.

Informantene trakk frem at de tekstene som jobbes med helhetlig i fellesskap, i stor grad er felles for alle elevene i klassen. Line, Mona og Oda fremholdt at da elevene var yngre (til og med femte klasse), så brukte de nivådelte tekster som de har på skolen, i forbindelse med lesetrening, da gjerne organisert som stasjonsarbeid med veiledet lesing på liten gruppe. Videre sa de at enkeltelever som trenger ekstra lesetrening periodevis fortsatt i sjuende klasse kan jobbe med de nivåtilpassede heftene og bøkene. I tillegg til arbeid med fellestekster, poengterte Oda at leseflyttrening også dreier seg om mengdetrening og at hun i undervisningen veksler mellom arbeid med tekster som arbeides med i fellesskap og mengdelesing i egne bøker, selvvalgte eller valgt gjennom veiledning fra lærer. Når det dreier seg om innholdet i selve tekstarbeidet, så fremhevet Nina at tekstens muligheter, er styrende for hva som vektlegges. Videre fremholdt alle fire at hva som trenes sees i sammenheng med hva elevene trenger trening i, og at dette ikke trenger å være likt for alle elevene. Line var inne på dette da hun sa at de på stasjonene jobber med samme tekst, men at det som vektlegges i gruppene er ulikt alt etter hva elevene i gruppa trenger å trene på. Blant de sterke leserne ligger hovedvekten på ulike strategier for tolkning av tekst, mens for elever som strever mer med lesingen, blir det i større grad vektlagt teknisk lesetrening, sa Line. Nærmere detaljer her, fremkommer under avsnittene om automatisk ordgjenkjenning og prosodi.

## Kommentar

Det å tilrettelegge for en bred og dyp tekstforståelse, fremheves av Rasinski (2012) som et ideal. For å få til å tilrettelegge for dyp og bred tekstforståelse, blir det understreket at man må bruke mye tid på en tekst og at den må arbeides med på mange ulike måter (Rasinski, 2012). Slik ser vi at informantenes praksis føyer seg inn i tanker rundt nyere forskning relatert til leseinnlæring og tekstarbeid. Idealet om å stå lenge i tekst når man arbeider med elevene, kan være vanskelig å praktisk få til hvis elevene arbeidet med ulike tekster. Informantenes praktisering av bruk av felles tekster, kan derfor sees som en løsning på dette. Men dette med felles lesetekster, kan stå i motsetning til idealet man finner igjen blant leseforskere som er opptatt av å tilrettelegge for elever som ligger etter i sin leseutvikling. Her blir det poengtert at de fleste ordene i en tekst bør være kjent for leseren fra før (Chard et al, 2002). Ved gi elevene felles tekster, vil ikke alle elever oppleve at de fleste ordene er kjente. Men ved å jobbe med gode før-lesingsaktiviteter og i dette arbeidet vektlegge ord- og begrepskunnskap, både innhold og uttale gjennom modellering, slik informantene mine sa at de gjorde, så vil teksten gjøres mer kjent for alle elever før de starter å lese. Det bekreftes gjennom forskning at gjennom en slik tilnærming til tekst, øker leseflyten mer selv om teksten er vanskelig, enn ved arbeid med en enklere og mer tilpasset tekst, selv for lesere som ligger etter i sin leseutvikling (Kuhn & Stahl, 2003). Når flere av informantene fremhevet at de arbeidet med ord og begreper i forkant av tekstarbeidet og at de modelleser teksten først for elevene, samsvarer dette med vektlegging av modellering og støtte i treningen på leseflyt man finner hos Rasinski, Homan og Biggs (2009). I en forlengelse av dette, er det derfor naturlig å tenke at i en klasse så vil elevene ha ulikt behov for støtte og veiledning når det gjelder leseflyt. Line fremhevet at hun vektlegger ulike elementer ved lesingen når hun arbeidet med tekst på stasjoner. For de sterkeste leserne så jobber hun i sjuende klasse lite med leseflyt, men mer med strategier for forståelse. Dette er nærliggende å se i sammenheng med forskning som bekrefter at de sterkeste leserne i mindre grad trenger støtte i leseflyttreningen, de har en større evne til å korrigere seg selv (Rasinski, Homan & Biggs, 2009). Det er interessant å merke seg at informantene uttrykte at de mer brukte nivåtilpassede tekster på begynnelsen av mellomtrinnet enn det de gjør nå. Det er nærliggende å se nivåtilpassede tekster i sammenheng med en tanke om å gi elevene tekster som samsvarer mer med deres lesekompetanse (Chard et al, 2002), altså at de leser tekster som de har større forutsetning for å kunne mestre å lese med flyt fordi både tekstens oppbygging og ordvalget i stor grad er

kjent for dem på forhånd. At de i mye mindre grad gjør dette i sjuende klasse, kan handle om hvilke elementer ved lesingen man tenker er viktig å vektlegge for flertallet av elevene. Dette kommer jeg nærmere inn på i avsnittet 4.3.3 om arbeid med automatisk ordgjenkjenning. Oda er helt i tråd med forskning når hun fremhever at leseflyttrening også dreier seg om mengdetrening. Det å møte ord, setningskonstruksjoner og tekstlige formuleringer, mange ganger i ulike former, er fremhevet hos blant annet Rasinski (2012) som viktig for å øke leseflyten og lesekompetansen generelt. Når elevene mengdeleser, fortalte Oda, så er dette ofte stillelesing i egenvalg bok. Det betyr at det i liten grad gis støtte til elevene i leseprosessen. Det vil derfor her være viktigere at tekstens nivå samsvarer med elevens lesekompetanse (Chard et al, 2002). Oda uttrykte derfor at hun veiledet elevene i deres bokvalg. Poengteringen av tekstvalget betydning for leseopplæringen og her leseflyttreningen spesielt, både når det gjelder fellestekster og også valg av tekster til mengdetrening, er sterkt fra forskningsmiljøene, blant annet fremhevet av Rasinski. Han er samtidig tydelig på at det er et svært krevende arbeid for læreren (Rasinski, 2012). At læreren i så stor grad blir overlatt til å gjøre dette valget på egenhånd, er derfor interessant. Med ny læreplan under utprøving og etter hvert innføring blir det spennende å se om det sterke fokuset på tekst og tekstutvalg som er gitt gjennom kjerneelementet «Tekst i kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019a) vil fremme forskning som gir nærmere veiledning til lærere i forhold til å velge ut egnede tekster.

### 4.3.3 Automatisk ordgjenkjenning

#### Fra intervjuene

Mona fremhevet at hun tok utgangspunkt i SOL-pyramiden og trinnene der (særlig trinn 6) for å konkret se hva hun skal jobbe med i tekstene. Hun uttrykte at hun retter spesielt fokus mot enkelte element om gangen, for eksempel korrekt uttale av ordenes endelser. SOL-verktøyet gir treningsforslag som hun bruker. Nina trakk frem at automatiseringstrening av for eksempel de mest høyfrekvente ordene i norsk, slik som 500-ordlista, gjøres som pauseaktiviteter eller små drypp i form av for eksempler ordstafetter. Dette gjør hun fortsatt inne imellom også noe i sjuende klasse. Hun ga uttrykk for at det handler noe om å tørre å gjøre slike aktiviteter som kanskje er mer vanlige blant yngre elever, også når elever har blitt eldre. Oda fremhevet at det med å trene automatisering av ord og ordgrupper, gjorde de mye mer da elevene gikk i femte klasse enn det de gjør nå i sjuende klasse. Da trente elevene daglig på ordremser med ulike fokusområder slik som ord som inneholder komplekse grafem eller stavelseslesing av lange ord. Line poengterte at for flertallet av elevene på sjuende trinn så ligger hovedvekten av

lesetreningen på strategier for forståelse, men at noen av elevene fortsatt trenger å trene på teknisk lesing som for eksempel å lese sammensatte ord når de arbeider med tekst. Noen enkeltelever trenger også ren teknisk lesetrening, sa Line og Oda, med vekt på ulike grupper av fonem, stavelser og ord. I dette arbeidet ble det nettbaserte treningsprogrammet Aski Raski trukket frem. Her trenes lesetekniske ferdigheter systematisk på bokstav, stavelser og ordnivå. Mona sa at hun brukte Relemo en del da elevene gikk i fjerde og femte klasse. Relemo trener hurtig ordgjenkjenning enten på ord eller tekstnivå på nett gjennom repetert lesing av samme ordremse eller tekst med fokus på stadig å komme lenger i ordremsa/teksten. I sjuende klasse fremhevet Mona at hun ikke brukte dette lenger, da hun opplever at elevene er lite motiverte for å lese og repetere Relemo-tekstene. Line var også inne på repetert lesing av tekst ved bruk av Relemo og hun poengterte at hun bruker det for enkeltelever som trenger ekstra lesetrening, men ikke på hele klassen. Hun så ikke noen effekt i å bruke programmet hvis hun ikke får lyttet og veiledet elevene en - til - en i leseprosessen.

### Kommentar

Informantene trakk alle frem at dette med ren teknisk lesetrening, særlig parate ordbilder og automatisering av lyder og orddeler, var noe de gjorde mye mer av da elevene var yngre. Denne nedprioriteringen av trening på automatisk ordgjenkjenning og avkoding hos eldre elever, kan man finne støtte for hos Garcia og Gain (2014). Men som flere av informantene antyder, er ikke alle elevene på samme nivå og noen trenger fortsatt avkoding- og automatiseringsstrening selv i sjuende klasse. De tilrettelegger derfor for enkeltelever eller grupper slik at de fortsatt får trent på dette. Det går frem av det informantene sier at mye av dette arbeidet relateres til det tekstarbeidet som ellers gjøres i klassen. Men de trekker også frem trening på enkeltelementer slik som lister med høyfrekvente ord, ordark som trener bestemte bokstavkombinasjoner og lyder, sammensatte ord og digitale treningsprogram for å øke den automatiserte ordgjenkjenningen, slik som Aski Raski og Relemo. I hvilken grad de navngitte digitale programmene brukes, sies det ikke noe om, og det kan stilles spørsmål ved om grunnen til at disse programmene blir spesielt kommentert handler om at dette ble direkte spurt om i enkelte av intervjuene. Det er interessant å her reflektere over forholdet mellom en tilsynelatende vektlegging av en helhetlig tilnærming til tekst der teksten er utgangspunkt for videre arbeid, som fremstår hos alle fire informantene som den dominerende måten å arbeide med lesing på i sjuende klassen, og treningen på enkeltelementer som de fremholdt at de gjorde mer da elevene var yngre og som de sa de fortsatt gjør i sammenheng med lesetrening

tilrettelagt for enkeltelever på sjuende trinn. Disse to tilnærmingene til lesing, kan sees i sammenhengen med syntetisk og analytisk undervisningsmetode. I eksisterende læreplan (Utdanningsforbundet, 2015b) og definisjonen av lesing i PIRLS (Mullis, Martin & Sainsbury, 2016), sees lesing i et holistisk perspektiv der helheten vektlegges. En ensidig vektlegging av helhet og en analytisk tilnærming, har vært kritisert for å gi for lite systematisk trening, spesielt for dem som ligger etter i sin leseutvikling (Tønnessen & Uppstad, 2014). Det er interessant å merke seg at det i utkastet til ny læreplan i norsk kan se ut til at delferdigheter har blitt tydeligere fremhevet enn tidligere, slik som at leseflyt har kommet inn som et kompetansemål etter 4. trinn, samtidig som lesing enda sterkere relateres til et helhetlig tekstarbeid gjennom kjerneelementer «tekst i kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Informantenes praksis og det som kan se ut som større sammenheng mellom enkeltdele og helhet i fagfornyelsen, samsvarer godt med Tønnessen og Uppstads (2014) tanker om en balansert tilnærming og Seidenberg og McClelland (1989) vektlegging av en veksling mellom kontekstuelle, meningssskapende, ortografiske og fonologiske prosesser i leseopplæringen.

#### 4.3.4 Prosodi

##### Fra intervjuene

Informantenes svar som omhandlet å lese med flyt, ta pauser, intonasjon, tonfall og tempo, blir her sortert under overskriften prosodi. Alle informantene trakk frem at de jevnlig lytter til og arbeider med dette. Oda poengterte at hun gjør det, men i noe mindre grad nå i sjuende klasse enn da elevene var yngre. Alle fire fremhevet at de modellerer teksten for elevene. Det vil si at de leser teksten høyt med god intonasjon, rytme og pausetaking. Line trakk frem korlesing der lærer og elever leser sammen og hermelesing der lærer leser først og elevene hermer som metoder som brukes i øvingsfasen. Hun fremhevet at for elevene som strever med lesing, så er dette metoder som brukes mye i sjuende klasse også. Hun kom med en ide om at de kanskje skulle finne frem igjen de gamle leserørene som de brukte for flere år siden i forbindelse med at elevene skulle kunne lytte til sin egen høytlesing og slik kunne korrigere sin egen leseflyt. Nina var inne på dette med korlesing, og da særlig med dem som ligger etter i sin leseutvikling, og hun sa: «Jeg er fortsatt litt inne på det, sånn som man ofte holder på med de små» (Nina). Å lese en tekst høyt for elevene der man ikke tar stopp ved pauseteegn eller der man tar ekstra lange stopp ved punktum, fremhevet hun som en måte å synliggjøre prosodien på for elevene. Det å lese med morsom stemme, trist stemme og lignende er også

metoder hun brukte. Hun var videre opptatt av å ha et formål med prosoditreningen slik at det gir mening og ikke bare blir løsreven teknisk øving. «Dette å lese med innlevelse er viktig og det er noe som vi kommer til å bruke i sjuendeklassesavslutningen til våren også» (Nina).

### Kommentar

På direkte spørsmål om dette med intonasjon og «stemme», så ser man at alle fire informantene fremholdt at de fortsatt trener på dette på sjuende trinn. Dette resultatet var noe overraskende da det med leseflyt generelt, og da særlig trening på automatisert ordgjenkjenning, ble gitt uttrykt for at ble vektlagt mer tidlig på mellomtrinnet. Å vektlegge prosoditrening også blant eldre elever, slik mine informanter gjør, er i samsvar med forskning (Calet et al, 2017) som viser at prosoditrening er den mest effektive måten å trene leseflyt på. Det er derfor gledelig at dette fortsatt trenes i sjuende klasse. Informantene ga ingen begrunnelse for hvorfor de fortsatt gjorde dette også med sjuendeklasse, men det kan være nærliggende å se dette i sammenheng med informantenes utsagn om at SOL-kartleggingen og målformuleringene der hadde betydning for deres undervisning. Prosodi og innlevelse, er en del av målformulering 7.3. I hvilken skala dette trenes, ble det ikke spurt om og ei heller kommentert av informantene. Hvor mye min interesse for dette i intervjuene bidro til at de fremhevet dette, er her også vanskelig å si. Korlesing, hermelesing og det å lese med ulike stemmer, ble trukket frem av informantene som metoder de bruker. Disse metodene finner man igjen hos Rasinski, Homan og Biggs som gode metoder for å trene prosodi, da særlig blant elever som strever med lesing (Rasinski et al, 2009). Dette ser vi igjen i informantenes svar i forhold til hva de vektlegger å trene med elever på ulike lesenivåer. Nina er helt i tråd med Rasinskis (2012) tanker når hun kommenterer at dette med intonasjon og stemme er noe hun kommer til å legge opp til å trene i en naturlig sammenheng der fremføring er målet, slik som avslutningen de skal vise for foreldrene til sommeren.

I dette kapittelet har informantenes stemme kommet til uttrykk. Deres vurderinger har vært relatert til trinn 7 i kartleggingsverktøyet SOL. Både informantenes utsagn og selve SOL-målene og kartleggingssystemet har blitt drøftet i lys av teori og forskning rundt leseprosesser med vekt på leseflyt. I neste kapittel oppsummeres de viktigste funnene og det antydes noen implikasjoner for videre forskning.

## 5 Avsluttende betraktninger

Med bakgrunn i leseflyts sentrale plass i leseopplæringen, kartlegging og vurdering som prioriterte områder innen skoleforskning og i offentlige dokumenter, samt manglende forskning på læreren som lesekartlegger, har målet med denne studien vært å belyse praksisen rundt kartlegging av leseflyt og se denne i sammenheng med teori og forskning. Formålet har vært å bidra inn i en større debatt rundt hva og på hvilken måte vi kartlegger lesekompetanse og leseflyt spesifikt i skolen. Følgende problemstilling har vært utgangspunkt for denne studien: *Hvordan vurderer erfarne mellomtrinns lærere kartlegging og trening av leseflyt hos elevene med utgangspunkt i kartleggingsverktøyet SOL?* I den videre fremstillingen, følger det først noen refleksjoner rundt forskningens begrensninger. Videre relateres oppsummering, konklusjon og videre implikasjoner til funn knyttet til de tre forskningsspørsmålene som har vært utgangspunkt for forskningen: *Hvordan tolker lærere målformuleringene i SOL-pyramidens trinn 7? Hvordan gjennomfører og vurderer de selve innrapporteringen av kartleggingsresultatene? På hvilken måte sees kartleggingsresultatene i sammenheng med undervisningen?*

### 5.1 Forskningens begrensninger

Empirien i dette studiet bygger på et lite utvalg, kun fire informanter. Dette betyr at funnene er alt for få til å kunne generaliseres. Informantenes utsagn må betraktes som enkeltstående uttalelser som sees som et uttrykk for deres personlige mening, og kan ikke stå som uttalelser på vegne av alle erfarne leselærere. Videre må funnene sees i sammenheng med aldersgruppen informantene arbeidet med. Funnene er ikke gyldige for kartlegging av leseflyt generelt på barnetrinnet, kun på mellomtrinnet og da i særlig grad i sjuende klasse. Dette fordi alle fire informantene arbeidet på dette trinnet dette året og kartleggingen og undervisning av disse elevene var det de tok utgangspunkt i under intervjuene. Det er også viktig å poengtere at intervjuene tok utgangspunkt i SOL-kartleggingsverktøyet. Informantene har derfor uttalt seg om leseflyt sett i lys av målformuleringer og organisering relevant for dette verktøyet. Forskningsfunnene kan derfor ikke betraktes som uttalelser om leseflyt generelt. I en forlengelse av dette, er det viktig å poengtere at forskningen ikke har hatt som mål å gi en helhetlig vurdering av SOL-kartleggingsverktøyet. Det har kun vært sett på målformuleringen i SOL-pyramidens trinn 7 og vurdering av innrapportering i skjemaet



relatert til disse målene. Når det gjelder selve innsamlingen av empiri, ble det etterstrebet åpne og lettfattelige spørsmål i intervjuene. I ettertid ser jeg at dette ikke alltid ble gjort, og at noen av spørsmålene var mer antydende. Gjennom dette kan mitt syn på leseflyt, kartlegging og undervisning, ha påvirket informantene. Rollen dette har spilt i henhold til informantenes svar, har blitt tatt med i vurderingen av svarenes validitet og synliggjort og kommentert i tilknytning til drøfting. Avslutningsvis må det poengteres at forskningen i denne avhandlingen kan knyttes til flere forskningsfelt. Teorier og forskning relatert til leseflyt og kartlegging har her blitt gitt fokus da dette har vært sett som mest relevant i forhold til problemstillingen det har vært jobbet etter. Metoder er presentert som en del av funnene, men metodenes forskningsbaserte effekt i forhold til læring og teorier knyttet opp mot dette, har ikke vært en del av drøfting i denne fremstillingen.

## 5.2 Konklusjon og veien videre

### *Hvordan tolker lærere målformuleringene i SOL-pyramidens trinn 7?*

Informantenes tolkninger av målene samsvarer i svært stor grad med hva teori og forskning fremhever er viktige aspekt ved leseflyt i leseopplæringen. Særlig ser man dette i deres nedtoning av målet om økt lesehastighet i sammenheng med leseflytkartlegging på mellomtrinnet. Dette til tross for at dette fremheves i målformulering 7.2 i SOL-pyramiden. Målpunkt 7.2 og 7.3 har blitt revidert de siste årene, og selv om informantene ble presentert for de gamle formuleringene, viste svarene deres at de nye målformuleringene, som samsvarer bedre med teori og forskning rundt leseflyt, allerede i stor grad var integrert i deres forståelse av målene. Generelt fremstår målformuleringene på trinn 7, særlig de opprinnelige som var utgangspunkt for informantenes vurderinger, tidvis som uklare og lite spesifikke. Dette kan man blant annet se i målformulering 7.1 som sier at «setningslesingen er automatisert» (Denne målformuleringen er beholdt i den reviderte utgaven). Informantene tolker dette som en forlengelse av automatisert ordavkodning noe som er forståelig da automatisert i leseforskningen i stor grad er knyttet til ord. Men er det muligens her tenkt, sett i lys av teori, at dette handler om å ha automatisert en hierarkisk og syntaktisk forståelse av setningers oppbygging? Uklarheter her gir innvirkning på kartleggingsresultater og videre undervisningen som tar utgangspunkt i kartleggingen.

Informantene fremstår gjennom svarene de ga i intervjuene som kompetente fagpersoner når det gjelder forståelsen av hva leseflyt er og hva de vektlegger når de kartlegger dette hos elevene. Det kan her være interessant å reflektere over om denne kunnskapen og lyttekompetansen er noe disse lærerne hadde med seg før de startet opp med SOL- kartlegging eller om kompetansen har blitt utviklet gjennom bruk og refleksjon rundt verktøyet? I en forlengelse av det er det også interessant å reflektere over hva dette har å si for lærere som ikke har like godt kunnskap om lese- og skriveopplæring, som ikke har like lang erfaring eller som ikke kjenner til SOL- verktøyet. Hva vet de om leseflyt og hvordan fremstiller de kartlegging av dette? Det er her ønskelig med en større studie blant mange leselærere både med lang og kort erfaring for å fange opp forskjellene og for å lete etter suksessfaktorer som bidrar til en generell god lese- og kartleggingskompetanse hos alle lærere.

*Hvordan gjennomfører og vurderer de selve innrapporteringen av kartleggingsresultatene?*

Når resultater registreres digitalt inn i et skjema som følger eleven uavhengig av lærer eller skole, er det nærliggende å tenke at resultatene må være valide og at selve kartleggingen er standardisert. Det ble uttrykt fra flere av informantene at de ikke opplevde resultatene valide nok. Det kan stilles spørsmål ved om rapporteringssystemet slik det fremstår og praktiseres i kommunen intervjuene foregikk, er i samsvar med formålet for kartleggingen som fremhever at kartlegging ikke er standardisert, men skal være observasjoner som sees som en hjelp i undervisningsplanlegging og tilbakemeldinger til eleven og foreldre (Gjesdal kommune, 2009) Videre kan det stilles spørsmål ved om selve rapporteringssystemet og måten det er bygd opp på er forenelig med fokuset på at trinn 7 er et prosesstrinn som må vurderes flere ganger i løpet av skoleløpet. Hva vil det egentlig si å mestre? Er mestring og måloppnåelse bare forbundet med en individuell konstruktivistisk prosess eller handler det også om læring som en sosialkulturell prosess? Det etterlyses her en diskusjon blant brukerne av verktøyet og utviklerne av SOL rundt selve rapporteringssystemet og bruken av dette. Hva oppleves det å være behov for av rapporteringssystem når det gjelder leseflyt? Hvordan kan det synliggjøres bedre at trinn 7 betraktes som et prosesstrinn? Hva innebærer det å nå målet?

*På hvilken måte sees kartleggingsresultatene i sammenheng med undervisningen?*

Informantenes uttalelser viser at kunnskapen som de tilegner seg om elevenes leseflytkompetanse gjennom bruken av SOL-verktøyet, har betydning for undervisningen de bedriver, både for hel klasse, grupper og enkeltelever. Det beskrives av informantene et fokus rettet mot forståelse av tekst i leseopplæringen på mellomtrinnet, med en forskyvning fra avkodingsferdigheter og prosodi i fjerde og femte klasse til en større vektlegging av strategisk lesing, mengdelesing, men fortsatt også fokus rettet mot prosodi i sjuende klasse. For mine erfarne informanter fremstod progresjonen og vektingen av ulike elementer på de ulike trinnene klar. Men er dette tydelig for alle lærere som jobber som leselærere på mellomtrinnet? Det er ønskelig med en tydeligere diskusjon og mer forskning som retter oppmerksomheten mot overgangen mellom den første og den andre leseopplæringen, mellom vektlegging av avkoding og et senere fokus rettet mot en større tekstlig forståelse. Som en del av en slik forskning hadde det også vært interessant med en tydeligere diskusjon rundt hvordan trening på enkeltelementer i leseopplæringen helt konkret i større grad kan inngå i et helhetlig tekstarbeid.

Videre er det et ønske om at denne studien generelt kan være et bidra til en diskusjon rundt alle lesetester og kartlegginger som brukes i skolen. Som Solheim med flere poengterte i sin artikkel (2018), så trenger vi en bevissthet rundt hvilke tester og kartlegging vi bruker, hvordan de skal brukes og hvilken kompetanse læreren må ha for å kunne nyttiggjøre seg resultatene i undervisningen. Jeg støtter Solheims ønske om en større debatt rundt dette. I forlengelse av en slik debatt, melder det seg også et spørsmål om hva som skal kartlegges og på hvilken måte dette skal gjøres slik at kartleggingen oppleves relevant og overkommelig for lærerne som skal gjennomføre den. Leseflyt er innen leseforskning fremhevet som broen mellom avkoding og leseforståelse (Pikulski & Chard, 2005) og står derfor sentralt i leseopplæring både i den første leseopplæringen med vekting av avkoding og grunnleggende forståelse og den mer avanserte tekstforståelsen og strategiske lesingen i den videre leseopplæringen. Kan kartlegging av leseflyt gjennom høytlesing av aldersadekvate tekster der avkoding, prosodi, metakognisjon og forståelse inngår som elementer, være en tilnærming til kartlegging av lesekompetanse på mellomtrinnet? Dette i tillegg til den kontinuerlige vurderingen man til daglig tilrettelegger for, og gjør, i klasserommet, for å fremme elevens læring? Kan de reviderte målformuleringene i SOL, gjerne med enda tydeligere utdyping og spesifisering av selve målformuleringen, her være et utgangspunkt? Det hadde også vært

interessant å se nærmere på, og muligens også prøve ut, det standardiserte ORF- verktøyet, der hastighet og nøyaktighet måles på ulike tekster, men der det også er rom for å vurdere prosodi og forståelse (Arnesen et al, 2017). Et slikt verktøy ville imøtekommende et uttrykt behov for validitet i kartleggingen samtidig som verktøyet ikke er for omfattende. Så kan det stilles spørsmålstegn ved om dette verktøyet er godt nok for å si noe om alle elevers leseflytkompetanse da verktøyet er utarbeidet for å fange opp de elevene som ligger etter i sin leseutvikling (Arnesen et al, 2017).

Mer enn å diskutere hvilket kartleggingsverktøy som er best egnet, handler det om å drøfte hvordan man best kan nå målet for kartleggingen som er skissert innledningsvis i denne avhandlingen. Det dreier seg om å få innsikt og kunnskap om elevers utviklingsnivå og å bruke denne innsikten konkret når undervisning planlegges og tilrettelegges. Gjennom å løfte frem hva erfarne mellomtrinns lærere sier om kartlegging og trening av elevers leseflyt, håper og tror jeg at min forskning kan være et grunnlag for faglige refleksjoner og drøftinger ikke bare for meg som lærerspesialist på egen skole, men også være en stemme inn i Solheims etterlyste debatt rundt kartleggingen vi bedriver i skolen.

## 6 Litteratur

- Afflerbach, P (2012). *Understanding and using reading assessment, K-12*, (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association
- Andersen, S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing. I *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, nr. 3, volum 22, s. 256 – 277.  
[https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/nst/2006/03/aktiv\\_informantintervjuing](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/nst/2006/03/aktiv_informantintervjuing)
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M (2019): Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, volum 32, s.465-490.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Arnesen, A., Braeken, J., Baker, S., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2017). Growth in Oral Reading Fluency in a Semitransparent Orthography: Concurrent and Predictive Relations with Reading Proficiency in Norwegian, Grades 2-5. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 177-201. <https://doi.org/10.1002/rrq.159>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bentsen, E (2018). *Fartsblind leseopplæring*. Publisert på Lesesenterets nettside 28. 3. 18:  
<https://lesesenteret.uis.no/blogg/fartsblind-leseopplaring-article121393-22354.html>
- Black, P. & William, D. (1998) Assessment and Classroom Learning. I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, volum 5, p. 7 – 74. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and instruction*, 52, s. 59-68.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>
- Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B.-J. (2002). A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. I *Journal of Learning Disabilities*, vol.35(5), pp.386-406
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. I *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Duke, N. K & Pearson, P. D (2002). Effective practices for developing reading comprehension. I A.E Farstrup & S.J Samuels (red). *What research has to say about reading instruction (3ed.)*, 205 -242. Newark, D.E: International Reading Association

- Engen, L. & Helgevold, L. (2017). *Leseloseboka*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Frazier, L., Carlson, K. & Clifton, C. (2006). Prosodic phrasing is central to language comprehension. I *Trends in Cognitive Sciences*, vol.10(6), pp.244-249. <https://www.sciencedirect.com.ezproxy.uis.no/science/article/pii/S1364661306000982>
- Færevaaag, N.K & Gabrielsen, N.N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdigheter: Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ og E.F Tønnessen *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Carlsten, C.T (2016). *Leseprøven*. Oslo: Cappelen Damm
- García, J. R. & Cain, K. (2014). Decoding and Reading Comprehension: A Meta-Analysis to Identify Which Reader and Assessment Characteristics Influence the Strength of the Relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data. The SAGE qualitative research kit*. London: Sage Publication
- Gjesdal kommune (2009). *SOL – en veiledning i teori og praksis*. Stavanger: Allkopi
- Gjesdal kommune (2016). *SOL Revidert 2016 - Vår 2019*. Tilgjengelig digitalt med lisens.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. London: Sage Publication
- Harris, T. & Hodges, R. (1985). *The literacy dictionary*. Newark Delaware: International Reading Association.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg)*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Kintsch, W (2001). Predication. I *Cognitive Science*, vol.25(2), pp.173-202. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog2502\\_1](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog2502_1)
- Klinkenberg, J. E (2005). *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: H. Aschehoug & Co
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P.J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency. Automaticity, prosody and definitions of fluency. I *Reading Research Quarterly*, 45 (2), 232 – 253. [https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/742876217?rfr\\_id=info%3Axi%2Fsid%3Aprimo](https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/742876217?rfr_id=info%3Axi%2Fsid%3Aprimo)
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), p. 293 - 323. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010028574900152>
- Leppanen, U., Aunola, K., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2008). Letter Knowledge Predicts Grade 4 Reading Fluency and Reading Comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.004>
- Lesesenteret (2016). *Ordkjedetesten*. <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=86612&categoryID=14020>
- Lundetræ, K. & Mossige, M. (2017). *Ordgjenkjenning og leseforståelse hos elever på 4. og 5. trinn*. I E.Gabrielsen (red.) *Klar framgang! Leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et femårsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lovdata (2009). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Marcell, B. (2012). Putting fluency on a fitness plan: Building fluency's meaning making muscles. *Reading Teacher*, Vol.65(4), p.242-249. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uis.no/doi/full/10.1002/TRTR.01034>
- Mullis, I.V. S, Martin, M.O. & Sainsbury, M. (2016). PIRLS 2016 Reading Framework. I *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2.utg). [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_Framework\\_2ndEd.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf)
- National Reading Panel (2000). *National Reading Panel Report. Teaching children to read: an evidence – based assessment on the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction. Report of the subgroups*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publication
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *Reading Teacher*, 2005, Vol.58(6), p.510-519. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1598/RT.58.6.2>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Rasinski, T. V. (2012). Why Reading Fluency Should Be Hot. *Reading Teacher*, 65(8), 516-522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204. <https://doi.org/10.1080/10573560802683622>

- Rasinski, T. & Hoffman, J.V. (2003). Theory and Research into practise: Oral Reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*. 1/10 2010, vol.38 (4), p. 510-522. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1598/RRQ.38.4.5>
- Regjeringen.no (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Pressemelding nr. 90-19, 18.3.19. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen (3. utg)*. Oslo. Universitetsforlaget
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: Sage Publication
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. & Stahl, S. A. (2004). Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. *Journal of Educational Psychology*, 2004, Vol.96(1), pp.119-129. <http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/2004-11358-010.html>
- Seidenberg, M. S. & McClelland, J. L. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, Oct, 1989, Vol.96(4), p.523(46). <http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/1990-03520-001.html>
- Seok, S. & Dacosta, B. (2014). Oral Reading Fluency as a Predictor of Silent Reading Fluency at Secondary and Postsecondary Levels. *J. Adolesc. Adult Lit.*, 58(2), 157-166. <https://doi.org/10.1002/jaal.342>
- Solheim, O. J., Gourvenec, A., Rønneberg, V., Foldnes, N., Walgermo, R. & Uppstad, P. H. (2018). *Er leseprøvene gode nok?* Artikkel publisert på Lesesenterets nettside 24. 2. 2018: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/er-leseprovene-gode-nok-article123904-12719.html>
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. L. (1996). *Off-track: When poor readers become «learning disabled»*. Boulder, Colo: Westview Press
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014). Leseundervisning (kap. 6) og Leseflyt (kap.7). I K. Lundetræ og F. E. Tønnessen *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Hva er nytt i norsk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-horingen-om-nye-lareplaner/film-hva-er-nytt-i-norsk/>  
+ <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Lærerspesialistutdanning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/larerspesialistutdanning/>



Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *2.3 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Utdanningsdirektoratet (2015a). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2015b). *Lesing*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/>

Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A.M, Li, M., Wixson, K. K. & Newman, H. (2010). Oral Reading Fluency Assessment: Issues of Construct, Criterion, and Consequential Validity. *Reading Research Quarterly*, vol.45(3), pp.270-29. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1598/RRQ.45.3.1>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological process*. Massachusetts: Harvard University Press

Young, A. & Bowers, P.G. (1995). Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. I *Journal of Experimental child psychology*, 60, p. 428 – 454. <https://www.sciencedirect-com.ezproxy.uis.no/science/article/pii/S002209658571048X?via%3Dihub>

Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 01 June 1991, Vol.30(3), p.211-217. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1598/RT.58.6.2>

## 7 Vedlegg

### Vedlegg 1: Mal informert samtykke

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

***”Leseflyt i klasserommet: Hvordan kan det overvåkes og trenes på mellomtrinnet og hvordan opplever erfarne lærere dette arbeidet”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente og bidra til enda mer kunnskap rundt arbeid med leseflyt i leseopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å få større innsikt i hvordan overvåking og trening på leseflyt kan se ut i praksis i klasserommet og hvordan dette arbeidet kan oppleves av lærere. Fokuset er rettet mot 4. – 7.trinn. Det er et sterkt ønske om å bringe inn lærernes stemme i forskningen rundt leseflyt; Hva tenker erfarne lærere rundt leseflyt og hvordan tar de med seg disse tankene inn i den praktiske leseopplæringen i klasserommet? Intervjuer av flere erfarne mellomtrinns lærere er metoden som er tenkt brukt. Resultatene fra intervjuene vil utgjøre empirien i masteroppgaven min. Masteroppgaven inngår som en del av et erfaringsbasert masterstudium for lærerspesialister i norsk ved Universitetet i Stavanger.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det er et ønske om at personene som skal intervjues er erfarne (har jobbet minst 5 år) lærere på mellomtrinnet (4. – 7. trinn). Det er også et ønske om at lærerne har kjennskap til lesekartleggingsverktøyet SOL og generelt har kunnskap om og/eller erfaring med leseopplæring på mellomtrinnet. Jeg har vært i kontakt med ledelsen ved flere skoler og disse har vært behjelpelig med å anbefale lærere i sitt personale som fyller kriteriene nevnt ovenfor. Gjennom dem har jeg fått tilgang på mailadressen din.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju holdt av meg. Tidspunkt og sted tilpasses deg. Det vil ta deg ca 30 minutter å delta. Intervjuet inneholder spørsmål om leseflyt og hvordan man som lærer kan overvåke og tilrettelegge for dette blant elevene i klasserommet. Spørsmålene til ta utgangspunkt i SOL-pyramiden, og da spesielt trinn 7 (og noe trinn 6). For å huske hva som blir svart og for å kunne gå tilbake i intervjuet senere slik at forskningen blir mest mulig pålitelig, så ønsker jeg å ta lydopptak av intervjuet slik at jeg kan transkribere intervjuet senere.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Verken ditt navn, arbeidssted eller geografisk tilhørighet vil bli lagret. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne konkret ditt bidrag til forskningen da dette vil sammenholdes med de andre intervjuene og kategoriseres ut fra teoretiske rammer. Du vil bli omtalt med et fiktivt navn ved senere behandling av svarene fra intervjuet. Lydopptaket vil bli spilt inn på en egen enhet og vil kun bli lyttet til av undertegnede. Så snart intervjuet er transkribert, vil lydopptaket slettes. Stedsnavn, eventuelle personnavn ol. i intervjuet vil bli anonymisert i transkriberingen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. mai 2019. Alle opplysninger fremkommet gjennom transkribering av intervjuet som ikke er brukt direkte i masteroppgaven, vil da bli slettet.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Universitet i Stavanger ved:

Veileder: Margunn Mossige: [margunn.mossige@uis.no](mailto:margunn.mossige@uis.no), mob: 51833142

Masterstudent: Helèn Solumshengslet: [helen.solumshengslet@drmk.no](mailto:helen.solumshengslet@drmk.no), mob: 92280155

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Margunn Mossige

Helèn Solumshengslet

(veileder)

(student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «Leseflyt; hva er det og hvordan overvåker og trenes det på mellomtrinnet?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i et intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.mai 2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Godkjent forskningsprosjekt fra NSD

N

### NSD Personvern

07.11.2018 12:03

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 417677 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 07.11.18. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.19.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samlles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3: Intervjuguide, pilotering

### 1. Kort presentasjon av prosjektet:

Hei. Aller først: Tusen takk for at du har stilt opp for intervju, det setter jeg stor pris på. Masteroppgaven min handler om lesing og da spesielt en del av lesekompetansen som dreier seg om leseflyt. Jeg har hatt et sterkt ønske gjennom denne oppgaven å løfte frem tanker, refleksjoner og kunnskap som lærere innehar og tilrettelegging som gjøres av dem i forhold til arbeid i klasserommet for å gi dette en stemme inn i forskningen på området. At du har sagt ja til dette intervjuet gjør det mulig, så igjen tusen takk. Fokuset mitt er rettet mot mellomtrinnet, det vil si fra 4. – 7. trinn. Det vil si at jeg i her retter fokuset mot det som ofte omtales som den andre leseopplæringen, altså det som skjer etter den første lese- og skriveopplæringen. Jeg ønsker som sagt å rette fokus mot leseflyt. Siden SOL er et verktøy som brukes i Drammensskolen, så har jeg valgt å ta utgangspunkt i formuleringene her, med mest vekt på trinn 7, men også noe på trinn 6.

### 2. Innledende spørsmål (konkrete bakgrunnsspørsmål)

- Det er nå snart 10 år siden kommunen bestemte at SOL skulle være et verktøy alle skoler i kommunen skulle bruke. Mye har skjedd i skolen i løpet av de 10 årene, og jeg lurer litt på hva slags tanker og erfaringer, sånn generelt, du har med verktøyet i dag?

#### *Mulige oppfølgingsspørsmål:*

- Hvor lenge har du brukt verktøyet?
- Bruker du det nå?
- Hvem har du brukt det på?
- Kommunen hadde, da verktøyet ble innført, en felles skolering – var du med på denne – ev. en del av skoleringen på skolen?

### 3. Subsannsspørsmål; særlig relevante:

## A. Kartlegging av leseflyt

- tolkning sett i forhold til lesekartleggingen SOLs trinn 6 og 7:

SOL-kartleggingen oppgir 4 punkter som de knytter til økt automatisering og leseflyt. Jeg har valgt å rette fokus mot leseflyt og har derfor her valgt bort de punktene som går på andre deler av lesekompetansen.

- Kan du tenke litt høyt og fortelle hvordan du opplever disse tre punktene på trinn 7 – og se dem gjerne i sammenheng med punktene på trinn 6 hvis du vil det.

*Mulige oppfølgingsspørsmål:*

- 
- Hvilke sammenheng ser du mellom punktene angitt på trinn 6 og de på trinn 7?
- Som et kartleggingsverktøy, hvordan opplever du å vurdere disse punktene hos elevene?
- Kan du fortelle litt om hvordan du innhenter informasjon, rent praktisk, om disse SOL- punktene? (Høre hver enkelt? Lydopptak? Skriftlige oppgaver?)
- Hva opplever du å få vite om elevenes lesekompetanse ut fra disse punktene?
- Hva tenker du rundt selve kartleggingspunktene og måten de er tenkt vurdert på?
- Er det noen punkter du synes er vanskeligere å vurdere enn andre, i tilfellet hvilke?
- Trinn 7 sier i overskriften at dette handler om leseflyt. Hvordan tenker du at akkurat disse punktene er å vurdere?

## B. Trening på leseflyt i undervisningen:

Jeg leter etter gode tips til undervisning og lurer litt på om du kan fortelle litt om hvordan du gjør/eller ser for deg leseflyttrening kan foregå i klasserommet? Hvis du ikke arbeider med dette nå, hva har du gjort før.

6. Automatisert ordgjenkjenning	
6.1	Har automatisert de komplekse grafemene (eks. skj, hj, ng, spr, kn ).
6.2	Ordavkodingen er automatisert og krever lite kognitive ressurser.
6.3	Leser de fleste vanlige ord rett (500 ordsliste).
6.4	Leser enkel/dobbel konsonant rett (parordsliste/Aski-Raski)
6.5	Mestrer lesing av ukjente, lange eller sammensatte ord.
6.6	Leser ikke lenger ord-for-ord, men binder ordene sammen til meningsbærende enheter, setning-for-setning.
6.7	Har naturlig pause ved tegnsetning (komma, punktum).

*Mulige oppfølgingsspørsmål:*

- Kan du fortelle litt om hva du tenker om hva du tenker i forhold til trening på leseflyt i hel klasse/mindre grupper/for enkeltelever?
- (Hvis bevisst svar på punkt ovenfor: Hvordan ser du for deg dette organisert rent praktisk?)
- Hvordan vurderer du leseflyt og dens rolle i leseopplæringen i klasserommet sammenlignet med andre elementer ved leseopplæring på mellomtrinnet?

- **Aktuelle ord/begreper/læremidler som kan trekkes inn:**

- Sammenheng leseflyt/repetert lesing (høytlesing/stillelesing)?
- Sammenheng leseflyt – begrepsforståelse
- Sammenheng leseflyt – bakgrunnskunnskap om tema ol
- Sammenheng leseflyt og leseforståelse?
- Leseflyt og teksttype og nivå
- Leseflyt og differensiering i klasserommet
- Læringspartner
- Bruke av digitale hjelpemidler
- Bruk av læringsmidler; bøker, nettsider, treningsprogram (Aski Raski, Relemo, showbie ol).

7. Økt automatisering og leseflyt
7.1 Setningslesingen er automatisert.
7.2 Øker lesehastighet på stadig vanskeligere tekster uten at det går ut over sikkerhet og forståelse.
7.3 Er i stand til å oppnå god leseflyt og leser hele avsnitt flytende og med god intonasjon (på aldersadekvate tekster)
7.4 Kan lese og følge skriftlige oppgaver og instruksjoner.

Hentet fra  
SOL-pyramiden,  
Gjesdal kommune

#### 4. Avslutning

Oppsummering av samtalen: Vi har nå, med utgangspunkt i SOLpyramiden, snakket om leseflyt, hva man legger i begrepet, kartlegging av leseflyt hos elevene og hvordan man kan følge opp leseflyt i undervisningen.

- Er det flere perspektiver rundt dette med leseflyt du har tanker om?
- Ved ja: Kan du fortelle litt mer?



## Vedlegg 4: Endelig Intervjuguide

### 5. Kort presentasjon av prosjektet:

Hei. Aller først: Tusen takk for at du har stilt opp for intervju, det setter jeg stor pris på. Masteroppgaven min handler om lesing og da spesielt en del av lesekompetansen som dreier seg om leseflyt. Jeg har hatt et sterkt ønske gjennom denne oppgaven å løfte frem tanker, refleksjoner og kunnskap som lærere innehar og tilrettelegging som gjøres av dem i forhold til arbeid i klasserommet for å gi dette en stemme inn i forskningen på området. At du har sagt ja til dette intervjuet gjør det mulig, så igjen tusen takk. Fokuset mitt er rettet mot mellomtrinnet, og det har jeg definert til å gjelde fra 4. – 7. trinn. Det vil si at jeg retter fokuset mot det som ofte omtales som den andre leseopplæringen, altså det som skjer etter den første lese- og skriveopplæringen. Jeg ønsker som sagt å rette fokus mot leseflyt. Siden SOL er et verktøy som brukes i kommunen, så har jeg valgt å ta utgangspunkt i formuleringene her, med mest vekt på trinn 7, men også noe på trinn 6.

### 6. Innledende spørsmål (konkrete bakgrunnsspørsmål)

- Det er nå snart 10 år siden kommunen bestemte at SOL skulle være et verktøy alle skoler i kommunen skulle bruke. Mye har skjedd i skolen i løpet av de 10 årene, og jeg lurer litt på hva slags tanker og erfaringer, sånn generelt, du har med verktøyet i dag?

#### *Mulige oppfølgingsspørsmål:*

- Hvor lenge har du brukt verktøyet?
- Bruker du det nå?
- Hvem (alderstrinn) har du brukt det på?
- Kommunen hadde, da verktøyet ble innført, en felles skolering – var du med på denne – ev. en del av skoleringen på skolen?

### 7. Subsannsspørsmål; særlig relevante:

## C. Kartlegging av leseflyt

Hentet fra  
SOL-pyramiden,  
Gjesdal kommune

- tolkning sett i forhold til lesekartleggingen SOLs trinn 6 og 7:

SOL-kartleggingen oppgir 4 punkter som de knytter til økt automatisering og leseflyt. Jeg har valgt å rette fokus mot leseflyt og har derfor her valgt bort de punktene som går på andre deler av lesekompetansen.

7. Økt automatisering og leseflyt
7.1 Setningslesingen er automatisert.
7.2 Øker lesehastighet på stadig vanskeligere tekster uten at det går ut over sikkerhet og forståelse.
7.3 Er i stand til å oppnå god leseflyt og leser hele avsnitt flytende og med god intonasjon (på aldersadekvate tekster)
7.4 Kan lese og følge skriftlige oppgaver og instruksjoner.

6. Automatisert ordgjenkjenning
6.1 Har automatisert de komplekse grafemene (eks. skj, hj, ng, spr, kn).
6.2 Ordavkodingen er automatisert og krever lite kognitive ressurser.
6.3 Leser de fleste vanlige ord rett (500 ordsliste).
6.4 Leser enkel/dobbel konsonant rett (parordsliste/Aski-Raski)
6.5 Mestrer lesing av ukjente, lange eller sammensatte ord.
6.6 Leser ikke lenger ord-for-ord, men binder ordene sammen til meningsbærende enheter, setning-for-setning.
6.7 Har naturlig pause ved tegnsetning (komma, punktum).

- Kan du tenke litt høyt og fortelle hvordan du opplever disse tre punktene på trinn 7 – og se dem gjerne i sammenheng med punktene på trinn 6 hvis du vil det.

*Mulige oppfølgingsspørsmål:*

- Hvilke sammenheng ser du mellom punktene angitt på trinn 6 og de på trinn 7?
- Som et kartleggingsverktøy, hvordan opplever du å vurdere disse punktene hos elevene?
- Kan du fortelle litt om hvordan du innhenter informasjon, rent praktisk, om disse SOL- punktene? (Høre hver enkelt? Lydopptak? Skriftlige oppgaver?)
- Hva opplever du å få vite om elevenes lesekompetanse ut fra disse punktene?
- Hva tenker du rundt selve kartleggingspunktene og måten de er tenkt vurdert på?
- Er det noen punkter du synes er vanskeligere å vurdere enn andre, i tilfellet hvilke?
- Trinn 7 sier i overskriften at dette handler om leseflyt. Hvordan tenker du at akkurat disse punktene er å vurdere?

## D. Trening på leseflyt i undervisningen:

Jeg leter etter gode tips til undervisning og lurer litt på om du kan fortelle litt om hvordan du gjør/eller ser for deg leseflyttrening kan foregå i klasserommet? Hvis du ikke arbeider med dette nå, hva har du gjort før.

*Mulige oppfølgingsspørsmål:*

- Kan du fortelle litt om hva du tenker i forhold til trening på leseflyt i hel klasse/mindre grupper/for enkeltelever?
- (Hvis bevisst svar på punkt ovenfor: Hvordan ser du for deg dette organisert rent praktisk?)
- Hvordan vurderer du leseflyt og dens rolle i leseopplæringen i klasserommet sammenlignet med andre elementer ved leseopplæring på mellomtrinnet?

- **Aktuelle ord/begreper/læremidler som kan trekkes inn:**

- Sammenheng leseflyt/repeteret lesing (høytlesing/stillelesing)?
- Sammenheng leseflyt – begrepsforståelse
- Sammenheng leseflyt – bakgrunnskunnskap om tema ol
- Sammenheng leseflyt og leseforståelse?
- Leseflyt og teksttype og nivå
- Leseflyt og differensiering i klasserommet
- Læringspartner
- Bruke av digitale hjelpemidler
- Bruk av læringsmidler; bøker, nettsider, treningsprogram (Aski Raski, Relemo, showbie ol).

## 8. Avslutning

Oppsummering av samtalen: Vi har nå, med utgangspunkt i SOLpyramiden, snakket om leseflyt, hva man legger i begrepet, kartlegging av leseflyt hos elevene og mulige måter å følge opp dette på i undervisningen.

- Er det flere perspektiver rundt dette med leseflyt du har tanker om?
- Ved ja: Kan du fortelle litt mer?