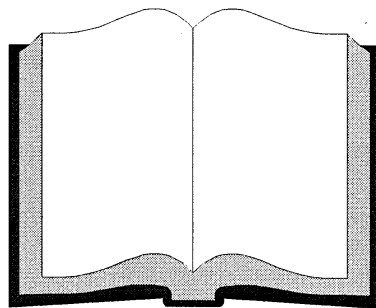


INTENSIVE LESEKURS  
SAMMENLIGNET MED  
TRADISJONELL SPESIALUNDERVISNING

En effektundersøkelse



Gerd Salen Olsen

Hovedfagsoppgave i Pedagogikk / skoleforskning  
Høsten 1999

Det samfunnsvitenskaplige fakultet  
Universitetet i Tromsø



## Mine nære mål

Jeg vil knuse speilet og sette inn mitt eget selvbilde.

Jeg vil legge vekt på å formidle mine tanker og følelser og se bort fra mine feil. De skal ikke bestemme over meg.

Jeg vil skrive til mine venner og kjære. Jeg vil være utadvendt.

Jeg vil leve som alle andre, selv om det kanskje går litt smått til å begynne med.

Jeg vil se på meg selv som normal.

Jeg vil bestemme over mitt eget liv.

Jeg vil våge spranget ut i det fri. Jeg vil skape mine egne muligheter og være fri.

Michael J. Bjaanes



# Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært både lærerikt, spennende og til tider frustrerende. Det er godt å være ferdig, for det meste er gjort ved siden av full jobb ved Borkenes skole. I dette forskningsopplegget har jeg hatt et ønske om å lage en sammenhengende teoriramme for beskrivelse av leseutvikling, leseprosess, lese- og skrivevansker, kartlegging og tiltak. Jeg håper oppgaven min kan bli til nytte for andre i målstrevet med å forbedre undervisningstilbudet for elever med lese- og skrivevansker.

Takk for godt samarbeid til mine medarbeidere på ILK, og til skoleadministrasjon og kommune for utvist velvillighet. Takk til elever, foreldre og informanter ved utvalgte skoler i Sør-Troms. Dere har bidratt med verdifull informasjon. Uten medvirkning fra dere alle hadde ikke hovedfagsoppgaven vært mulig.

Å skrive en så omfattende oppgave alene har tidvis vært ensomt og strevsomt. Da har det vært viktig å ha kontakt med min veileder, Jarle Bakke, som har vært korrektiv og inspirasjonskilde. Takk for imøtekommende og god veiledning. Takk også til Reinhard Mook som har gitt verdifull veiledning til statistisk bearbeidelse og analyse av materialet. Og takk, Håvard, for datateknisk bistand.

Sist, men ikke minst, vil jeg sende en varm takk til nærmeste familie som har støttet og oppmuntret meg.

Borkenes, 8. juli 1999.

Gerd Salen Olsen



	Side
<b>DEL I TEORI</b>	
<b>KAP. 1.0 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Introduksjon av tema	1
1.2 Mandat, bakgrunn og problemstilling	3
1.2.1 Presisering av problemstilling	4
1.3 Oppgavens innhold, avgrensinger og avklaringer	6
<b>KAP. 2.0 Skriftspråklig kompetanse</b>	<b>9</b>
2.1 Innledning	9
2.2 Språk og begreper	10
2.2.1 Begreper og begrepslæring	11
2.3 Lese- og skrivekompetanse i samfunnet	13
2.4 Lesing	14
2.4.1 Drøfting av lesemetode og forståelse	16
2.4.2 Leseprosessen	19
2.5 Skrivning	24
2.6 Oppsummering	26
<b>Kap. 3 0 Lese- og skrivevansker som forskningsfelt</b>	<b>27</b>
3.1 Innledning	27
3.2 Hvordan lese- og skrivevansker kommer til uttrykk i praksis	28
3.3 Dysleksiforskning- et sammensatt forskningsfelt	31
3.4 Definisjoner og begrepsdrøfting	32
3.5 Årsaksforhold	36
3.5.1 Organiske / biologiske årsaker	37
3.5.2 Språklige / kognitive årsaker	38
3.5.3 Miljømessige og andre årsaker	39
3.6 Sammenfatning	41
<b>KAP 4.0 Pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak i lys av læringsteori og dysleksiforskning</b>	<b>43</b>
4.1 Innledning	43
4.2 Læring og drøfting av læringsbegrepet	44
4.2.1. Lesing og metakognisjon	47

4.3. Kompetanse – en forutsetning for å gi elever med lese – og skrivevansker effektiv hjelp	49
4.4 Selvpoppfatning og lese- og skrivevansker	51
4.5 Effekt av spesialundervisning og tilrettelagt undervisning	52
4.5.1. Medlæring	57
4.6 Organisatoriske og strukturelle sider ved hjelpetiltak for elever med lese- og skrivevansker	58
4.6.1 Om tradisjonell spesialundervisning	61
4.6.2 Intensive lesekurs	63
4.7. Anna Mikkelsens modell for intensive lesekurs	65
4.7.1 Organisering	66
4.7.2 Forutsetninger	67
4.7.3 Utvelgelse av elever	68
4.8. Borkenesmodellen	70
4.9. Oppsummering	72

## DEL II EMPIRI

<b>Kap. 5.0 Metode</b>	<b>74</b>
5.1 Innledning	74
5.2 Forskningsopplegget	75
5.3 Praktikerens som feltforsker	77
5.3.1 Egen rolleavklaring	79
5.4 Forskningsdesignet	81
5.5 Innovasjon i arbeidsfeltet og kursing av lærere	83
5.6 Metodeoverveielser	84
5.6.1. Datainnsamling, utvalg og variabler	85
5.7 Validitet og reliabilitet	89
5.8 Sammenfatning	91
<b>Kap. 6.0 Presentasjon og analyse av resultatene fra egen undersøkelse</b>	<b>92</b>
6.1 Innledning	92
6.2 Vurdering av ILK ut fra ansvar, motivasjon og selvfølelse hos elevene	93
6.2.1 Ansvar for eget arbeid og arbeidsrutiner	94
6.2.2 Motivasjon og tro på egne muligheter	97
6.2.3 Elevenes selvpoppfatning	97
6.3 Resultater fra pre- og posttesting for ILK	101
6.3.1 Lesing	102
6.3.2 Skrivning	104
6.4 Resultater fra pre- og posttesting i sammenligningsgruppa	107
6.4.1 Lesing	108
6.4.2 Skrivning	110



6.5	En sammenligning og drøfting av resultatene i lesing og rettskriving for ILK og tradisjonell spesialundervisning	112
	6.5.1 Effekten av intensive lesekurs	114
	6.5.2 Effekten av tradisjonell spesialundervisning	116
6.6	Foreldrenes mening om ILK	120
6.7	Konklusjon	121

### DEL III AVSLUTNING

<b>Kap. 7.0</b>	<b>Hovedfunn og konsekvenser for skolens arbeid med lese- og skrivevansker</b>	<b>123</b>
7.1	Innledning	123
7.2	Kompetanse i skolen	124
7.3	Interne rutiner, ressurser og tiltak i skolen	126
	7.3.1 Rutiner	127
	7.3.2 Ressurser og tiltak	129
7.4	Innsikt og metodiske følger av empirien	131
	7.4.1 Fokus på rettskriving	133
7.5	Avsluttende kommentar	134

<b>Litteratur</b>	<b>III</b>
<b>Tabeller og figurer</b>	<b>IV</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>V</b>



# Del I Teori

## KAP. 1.0 INNLEDNING

### 1.1 Introduksjon av tema

“Æ læs ikkje bøker og avisa.

Det e førr vanskelig.”

Gutt, 13 år.

Tema for denne avhandlinga er lese- og skrivevansker. Min interesse for fagfeltet har sammenheng med min praksis som lærer og spesialpedagog i barne- og ungdomsskolen gjennom mange år. Sitatet ovenfor er fra en elev jeg møtte undervegs, og det har rot i en verden de fleste unge og voksne ikke kjenner, men som er en besværlig del av hverdagen for noen mennesker. Og det må skolen gjøre noe med, i en tid da samfunnet er helt gjennomtrengt av skrift. Fra vi våkner om morgenen til vi legger oss om kvelden, blir det stilt krav om gode leseferdigheter. Dårlig leseferdighet gjør det vanskelig å hevde seg i arbeidsmarkedet, og nyttegjøre seg informasjons-, underholdnings- og kulturtilbudet i samfunnet (Rygvold, 1991). De som ikke mestrer kravene til lesing og skriving, blir lett ”tapere” i skole og samfunnsliv.

Forskere hevder at 10 - 15 % av elevene i grunnskolen har lese- og skrivevansker, og av disse er det ca 5 % som har dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker. Rapport nr. 15 fra Møreforskning (Skårbrevik, 1996) viser at omlag 20 % av de elevene som får særskilt tilrettelagt opplæring i videregående skole, strever med lesing og skriving. Disse tallene indikerer at den skriftspråklige kompetansen hos elevene ikke er funksjonell i forhold til kravene som stilles i den videregående skolen. Den offentlige debatten har også

en tid vært prega av en forståelse av at elever med lese- og skrivevansker i for stor grad ikke får god nok hjelp i grunnskolen. Det er derfor berettiget å stille spørsmål om lese- og skriveopplæringen i skolen er tilstrekkelig formålstjenlig for elever med lese- og skrivevansker. Det er utviklet få spesielle opplæringsmetoder for elever med lese- og skrivevansker. Men det siste tiåret har flere skoler arrangert intensive lesekurs for elever med lese- og skrivevansker. Erfaringene som er gjort med disse, synes å være at lesekursene er mer effektive enn tradisjonell spesialundervisning (Rygvoid, 1991). I målstrevet med å få til ei bedre undervisning for elever med lese- og skrivevansker, har jeg ønsket å vurdere lesekurs kontra tradisjonell spesialundervisning. Denne framstillinga vil utvilsomt være preget av min spesialpedagogiske bakgrunn, men også av håpet om at flere elever skal få hjelp for sine lese- og skrivevansker.

All kunnskap kan sies å være fra et spesifikk ståsted. Det som teller er langt på veg bestemt av stedet du er på, perspektivet du ser fra, og hva slags "kikkert" du ser gjennom. Metaforen kikkert brukes i avhandlinga om de teorier forskeren bruker som referanser, og den fag- tradisjon og forståelse forsker innehar. Steder å betrakte den sosiale verden fra, er nødvendig for den som vil skaffe seg innsikt og kunnskaper om samfunnet. Når jeg har valgt å bruke betegnelsen "steder å betrakte fra," er det fordi jeg har latt meg inspirere av Jakob Meløes artikkel "Steder."<sup>1</sup> Her sier han : " Den vitenskapsteoretiske moralen er at skal vi skaffe oss et godt grep om folks forskjellige verden, om den verden de selv er virksomme i, så skal vi skaffe oss erfaringer fra de virksomhetene deres begreper stammer fra og har sitt feste i." Og jeg mener at det i dysleksiforskninga tradisjonelt, i for liten grad, har blitt fokusert på " elevenes verden" og hva elevene selv mener og selv kan gjøre.

Kanskje er det ønskelig med et paradigmeskifte der en beveger seg mer bort fra biologiske og medisinske perspektiver, og kommer over på mer syntesiserende tenkemåter, der en i større grad enn hittil, favner inn både sosiale, kulturelle og pedagogiske dimensjoner i lese- og skriveproblematikken. For meg innebærer det å finne løsninger som er gode for eleven og samfunnet. Noen av svarene må en først og fremst søke å finne i skolens kultur, struktur og organisering slik at opplæringa fører til mestring og kyndighet, og ikke bidrar til å utvikle elever med en taperidentitet.

---

<sup>1</sup> Steder er publisert i tidsskriftet Hammarn, 1995.

## 1.2 Mandat, bakgrunn og problemstilling

Mandatet for dette arbeidet finner vi i St. meld. nr 54 (1989-90) og St. meld. nr 35 (1990-1991) om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov, og i PNN, Programmet for Nord-Norge, oppnevnt av Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet med det mål å styrke utvikling og kompetanseheving i landsdelen, der hovedoppgavene i perioden 1993-1995 har vært :

- a ) kompetanseheving i de nordnorske fagmiljøene, PP-tjenesten og de spesialpedagogiske sentrene
- b) utvikling av et desentralisert nettverk mellom disse

Forut for dette, i 1991, hadde ledelsen for prosjekt S i Nord-Norge utpekt Sør-Troms til å være en av 5 oppstartsregioner for kompetanseheving innen skoleverket her i landet i forbindelse med avvikling av Statens spesialskoler.<sup>2</sup> Det ble opprettet en stilling for prosjektmedarbeider som ble tillagt PPD for Sør-Troms fordi PP-tjenesten ble sett på som et viktig fagsenter for den kompetansen som skulle utvikles i regionen. Åse Gilleberg ble tilsatt som prosjektmedarbeider. I møte i Interkommunalt Kontaktutvalg ( IKK ) 18.02.93 ble det bestemt at skolesjefene i Sør-Troms og senterleder for PPD skulle utpeke hver sin representant til ei arbeidsgruppe. Undertegnede ble utpekt som Kvæfjord kommune sin representant i denne gruppa<sup>3</sup>.

Dette hovedfagsarbeidet må sees som et resultat av faglig interesse og satsing på kompetanse i regionen. I den vedtatte plan for kompetanseoppbygging i Sør-Troms for perioden 1993 – 1996, var utvikling av skriftspråklig kompetanse ett av tre satsningsområder. Jeg fikk som medlem i den regionale nettverksgruppa i Sør-Troms anledning til å delta på en konferanse programmet for Nord-Norge hadde i Sandnessjøen 8.-10. september 1993 der Fals-prosjektet ble presentert<sup>4</sup>. Intensive lesekurs var her presentert som et element i Fals-prosjektet. Lesekursene framsto som et spennende alternativ til tradisjonelle opplegg der elever går inn og ut av klassen for å få spesialundervisning.

---

<sup>2</sup> Prosjekt S ble avsluttet i 1991 etter vedtak i Stortinget om organisering av spesialskolene.

<sup>3</sup> Skisse av modellen for kompetanseoppbygging, se vedlegg nr. 1.

<sup>4</sup> Fals står for forebygging og avhjelping av lese- og skrivevansker i Alstadhaugregionen.

”Langtidsspesialunderviste” elever kan i noen sammenhenger være et dekkende begrep for de elevene som år etter år har gått inn og ut av klassen for å få spesialundervisning for sine lese- og skrivevansker. Jeg som lenge hadde ønsket å prøve ut en alternativ undervisningsmodell for barn som var blitt hengende etter i lese og skriveutviklinga, ble inspirert til å prøve ut intensive lesekurs.

Gjennom Programmet for Nord-Norge fikk regionen videre kontakt med PP-tjenesten i Alstahaug for kurs og skolering. I tillegg søkte vår skole ( rektor og undertegnede) Utdannings-direktøren i Troms om prosjektmidler. Dette ligger til grunn for at Borkenes skole fikk satt i gang forsøk med intensive lesekurs våren 1994. Et organisatorisk tiltak av denne art vil på mange måter utfordre skolens kultur, struktur og organisering. Endringer vil kreve et eierforhold hos alle impliserte deltakere, og det er viktig at beslutningene har forankring både i administrasjonen og hos lærerne.

### **1.2.1 Presisering av problemstilling**

Dette forskningsarbeidet reiser epistemologiske spørsmål relatert til perspektiver i lese- og skrivebatten. Min tilnærming gir ikke rom for noen endimensjonale perspektiver. Konsekvensen blir å være eklektisk. Med eklektisk forstår jeg å velge det beste fra flere teorier og la det inngå i en helhet.<sup>5</sup> Ut fra erkjennelsen om at diagnostisk viten i seg selv ikke fører til handlingskunnskap, ønsket jeg å arbeide med et konstruktivt forskningsopplegg om lese- og skrivevansker. Jeg har gjort feltarbeid i Sør-Troms for å vurdere effekten av intensive lesekurs kontra effekten av tradisjonell spesialundervisning. Med felt forstår jeg her det eller de steder forskeren aktivt samler eller mer passivt får sine informasjoner ( Wadel, 1990). I dette tilfelle er stedene de ulike skoler der jeg bare har gjort undersøkelser og den skolen jeg har gjennomført intensive lesekurs ( ILK) ved<sup>6</sup>. Mange års erfaring med å prøve å få til ei best mulig undervisning for elever med lese- og skrivevansker gjorde at jeg tok fatt på dette prosjektet med iver og ” forskerlyst”.

---

<sup>5</sup> Sitatet er fra Johan Galtung ( 1997), forelesning.

<sup>6</sup> Benevnelsen ILK er innarbeidet ved Borkenes skole og den brukes her i oppgaven.

Arbeidsfeltet gav temaet, og jeg har valgt følgende problemstilling for mitt forskningsopplegg om lese- og skrivevansker :

<p><b>Hvordan er effekten av intensive lesekurs sammenlignet med effekten av tradisjonell spesialundervisning ?</b></p>
---

I dette forskningsopplegget inngår det to spørsmål som jeg ønsker å finne svar på:

- 1. Gir intensive lesekurs ( ILK ) bedre læring enn tradisjonell spesialundervisning for elever med lese- og skrivevansker ?**
- 2. Kan ILK føre til at elevene utvikler bedre tro på seg selv i skolesammenheng ?**

Spørsmål 1 er det sentrale spørsmål som ønskes vurdert i avhandlinga, og det spørsmålet jeg ønsker å generalisere ut fra. Intensive lesekurs ( ILK ) er et strukturert og konsentrert opplegg som går over 12 uker, der elevene undervises etter en bestemt plan og struktur i 15 timer pr. uke. Med tradisjonell spesialundervisning menes i denne sammenheng spesialpedagogiske tiltak i norskfaget for elever med lese- og skrivevansker som får et visst antall ”ekstratimer” på årsbasis, jf. § 8.2 i Grunnskoleloven.

Spørsmål 2 vil inngå som “en viktig brikke” i det store bildet. Dersom elevene utvikler bedre tro på seg selv, vil det kanskje også føre til bedre forutsetninger for læring. Gjennom en sammenhengende refleksjon over teori og empiri håper jeg dette forskningsopplegget vil gi kunnskaper som bidrar til en forbedret undervisning og læring for elever med lese- og skrivevansker.

### 1.3 Oppgavens innhold, avgrensing og avklaringer

#### Innhold

Oppgaven består av tre hoveddeler: Del I Teori, Del II Empiri og Del III Avslutning.

Del I består av de tre første kapitlene samt innledninga. Teoridelen berører problemstillingen direkte og er med og danner refleksjoner rundt problemstillingen og spørsmålene i forskningsopplegget. Her finner vi teorien og perspektivene som gir grunnlag for spørsmålene. Kap. 2 som handler om skriftspråklig kompetanse vil ta for seg språk og begreper, lesing og skriving. I kap. 3 vil jeg komme inn på kunnskapsfeltet lese- og skrivevansker og dysleksiforskning, og i kap. 4 omtales pedagogisk psykologiske forhold som innvirker på lese- og skriveutvikling, tiltak og metoder i lys av læringsteori og dysleksiforskning. Teoridelen blir dermed noe omfattende, men det er nødvendig ut fra ønsket om en sammenhengende framstilling om fagområdet lese- og skrivevansker.

Del II omhandler kapittel 5, metodekapittelet, og kap. 6 som er presentasjon og analyse av egen undersøkelse. Undersøkelsen har hatt som mål å avdekke hvordan effekten av intensive lesekurs er sammenlignet med utbyttet av tradisjonell spesialundervisning. Derfor er det foretatt kartlegging av elevenes lesing og skriving før og etter tiltak. I undersøkelsen har jeg benyttet både kvantitative og kvalitative data, men mest kvantitative. De kvalitative data vil inngå som en utfylling av de kvantitative og som en ”stemme” til dybdeforståelse. Jeg har ønsket å få vite hvordan klassestyrere, elever og foreldre opplever ILK som metode for elever med lese- og skrivevansker. I forhold til sistnevnte har det vært særlig viktig å finne ut hva elevene selv tenker, mener og føler. Det er spesielt viktig ut fra spørsmål 2. Empirien som omfatter funn både vedrørende ILK og tradisjonell spesialundervisning, ser jeg som en spennende evaluering etter gjennomføring av kompetanseplanen i regionen. Personlig har jeg erfaring med både tradisjonell spesialundervisning og intensive lesekurs.

Del III består av kap. 7 der jeg omtaler hovedfunn og kommer inn på konsekvenser for skolens arbeid med lese- og skrivevansker.



## Avgrensing og avklaringer

Avhandlingen vil bare i liten grad komme inn på årsaker til lese- og skrivevansker. Det vil heller ikke av plasshensyn bli gitt noen dyptgående redegjørelser for ulike syn og retninger blant forskere om dette sammensatte problemområde. Forebyggende tiltak generelt vil jeg heller ikke komme særlig inn på. Det finnes mye litteratur om forebyggende tiltak for å utvikle gode lese- og skriveferdighet i førskole og begynneropplæring.<sup>7</sup> Mitt inntrykk er at metoder for avhjelping av elever som er kommet til kort, har hatt for lite oppmerksomhet i forskning og faglitteratur. Derfor er det viktig å skrive om en side av skriftspråkopplæringa som ikke har hatt samme oppmerksomhet som begynneropplæringa. Forebyggingsaspektet har svært interessante perspektiver både økonomisk og sosialt, og det har hatt en sentral plass i vår kompetansehevingsplan. Men til tross for forebyggende tiltak, er det noen ganger nødvendig med gode strategier for de som trenger mer, og skolene bør ikke vente for lenge før de setter inn slike tiltak. Mitt forskningsarbeid her omfatter elever der den lese og skrivemessige utvikling ikke er i samsvar med den øvrige utvikling hos elevene.

ILK er organisert etter en bestemt metode, Anna Mikkelsens modell for intensive lesekurs. Det blir redegjort for modellen i kap 4. Derfor vil jeg her bare kort avklare at dette er et meget strukturert opplegg hvor utvalgte elever går på et intensivt lese- og skrivekurs i 15 timer per uke i 12 uker. Modellen er videreutviklet, og omtales på vår skole som ILK, eller Borkenesmodellen. Det er erfaringer fra flere lesekurs ved Borkenes skole som utgjør materialet for eksperimentgruppa i designet. Det er altså ikke bare ett eksperiment som danner grunnlaget for empirien om ILK, men erfaringer gjennom flere år.

Jeg kjenner faktisk ikke til at et lignende forskningsopplegg er gjort her i landet.

Evalueringsrapport nr. 3 om FALS (1997) som er gjort av Høgskolen i Nesna inneholder ikke data om variablene lesehastighet og rettskriving, altså målinger som viser elevenes lesehastighet før og etter lesekursene. Det ville vært et interessant sammenligningsgrunnlag for min undersøkelse. Jeg har heller ikke klart å finne frem til en lignende effektforskning

---

<sup>7</sup> Bente E. Hagtvedt, Solveig-Alma H. Lyster og Jørgen Frost, blant andre, er kjent for sitt arbeid innenfor språkstimulering og forebygging av lese- og skrivevansker.

Ved PPD for Sør-Troms har Andreas Hansen arbeidet innenfor fagområdet språk / kommunikasjon / lærevansker. Dette har medført at kontoret har hatt en "tyngdepunktfunksjon" der begrepsundervisning og ferdighetsopplæring (BU) som metode. Andreas Hansen arbeider ut fra Magne Nyborgs prinsipper.

fra 1980 eller 90 årene her i landet, der en vurderer vanlig spesialundervisning kontra andre undervisningsmodeller i forhold til elever med lese- og skrivevansker<sup>8</sup>. I følge Clark og Uhry (1995) er det flere forklaringer til ” the relative lack of treatment research on dyslexia”. Det kan blant annet være økonomiske årsaker, forhold knyttet til vansker med tilgang til ”forskningsobjekter”, eller det kan være at tiltakene finner sted uten at de registreres og knyttes til metode.

Jeg vil ikke komme inn på forholdet mellom gutter og jenter i denne oppgaven fordi utvalget er lite ( N = 12). Av hensyn til personvernet for den enkelte elev, er det svært viktig å være varsom i denne type forskning. Det er kanskje også en av årsakene til at det finnes lite nyere effektforskning på området lese- og skrivevansker. Jeg ser mellomtrinnet som en spennende periode for denne type forskning. Det er særlig viktig å kjenne til alternative undervisningsmodeller som kan iverksettes før elevene begynner på ungdomstrinnet og får karakterer. En massiv innsats bør settes inn på mellomtrinnet. Utvalget i dette forskningsopplegget består av elever fra 4. 5. og 6. klasse før L97.<sup>9</sup>

Kalleberg ( 1996) hevder at ett av problemene i dagens samfunnsforskning er mangelen på fruktbar kontakt mellom vitenskapsteori og konkret forskningspraksis. Derfor har Kalleberg laget en modell av et forskningsopplegg hvor følgende fire elementer inngår; spørsmål, teori ( begreper), erfaringsmateriale ( empiri) og svar. En nærmere omtale av selve forsknings-opplegget er det naturlig å legge til metodekapittelet, men jeg velger å avklare i innledninga at Kallebergs modell er lagt til grunn for arbeidet. Det vil skape forståelse for min måte å bygge opp avhandlinga på, og understreker erkjennelsen av at teori eller ” begreper til å begripe med ” vil gå som en ” rød tråd ”gjennom hele opplegget. Og det kan bidra til en sammenhengende refleksjon over forskningsprosjektet.

---

<sup>8</sup> Professor C. Elbro opplyser også ( samtale) at han ikke kjenner til lignende nyere effektforskning om lese- og skrivevansker på mellomtrinnet i Danmark.

<sup>9</sup> Dalby m fl ( 1983:103) viser til Jansen & Leerskov sin gjennomgang av tidsskriftartikler om danskundervisning der de avslutter med: ” De pædagogisk glemte år- det vil sige 4.-6. skoleår, synes å være påfaldende glemt av de pædagoger der har skrevet om modersmålsundervisningen.” Dette var i 1970, men er forholdene særlig endret til i dag ?

## Kap. 2.0 SKRIFTSPRÅKLIG KOMPETANSE

” Among the greatest things in the world  
is the alphabet.  
As all wisdom is contained therein, -  
except the understanding  
of putting it together “.

Ukjent opprinnelse

### 2.1 Innledning

For den som ikke mestrer å lære å lese, kan det være vanskelig å klare seg godt i vårt informasjonssamfunn, langt mindre øve innflytelse. For at elevene skal kunne utvikle best mulig skriftspråklig kompetanse, må læreren vite hvilke forutsetninger og delprosesser som inngår i lesing og skriving. Jeg vil derfor i dette kapittelet omtale språk og begreper som er grunnlaget for lesing og skriving. Videre vil jeg helt kort redegjøre for og drøfte ulike lesemetoder. Lesing og skriving er to sider av samme skriftspråklige system, og det er derfor nærliggende å tro at lesing og skriving henger nøye sammen og at de to ferdighetene utvikler seg i fullt samsvar med hverandre. Men ferdighetene involverer delvis ulike prosesser og strategier ( Bråten, 1994 ).

I følge Bråten og andre trenger vi en form for kategorisering av både lesing og skriving for å kunne foreta en mer inngående analyse av hvordan prosessene og strategiene i de to ferdighetene er relatert og eventuelt skiller seg fra hverandre. Det vil bli redegjort for lesing og skriving hver for seg, og jeg velger å ta med bare det jeg mener er relevant for sammenhengen i avhandlinga.

## 2.2 Språk og begreper

Språk kan defineres som et system av symboler som har et bestemt forhold til hverandre. Her inngår både språklyder og grafemer. Vi bruker språket som middel til å oppnå kontakt og kommunikasjon med andre mennesker. I dag er funksjonell skriftspråklig kompetanse nærmest en forutsetning for innflytelse og makt i samfunnet. Med funksjonell skriftspråklig kompetanse forstår jeg at en person kan lese og skrive så effektivt og så godt at det svarer til personens alder og funksjonsnivå ellers.

Det er mange faktorer som er avgjørende for barns evne til ordavkodingen og forståelse av lesing. Ord er lagret i vårt ”indre leksikon” eller langtidsminne. ” Det indre leksikon ” utvides etter hvert som barn får mer språklig erfaring gjennom kommunikasjon og lesing. Når det gjelder språkforståelsen, er etablering av begreper i semantisk minne av stor betydning.

Vygotsky ( 1973) beskriver tre faser i denne utviklingen :

1. I den første fasen er innholdet i ordene flytende, ustabile og private. Begrepene er knyttet til gjenstander i barnets nære omgivelser, og barnet gir uttrykk for subjektive oppfatninger.
2. I den andre fasen begynner begrepene å representere grupperinger og klassifikasjoner. Barnet kan se visse likhetstrekk ved situasjoner og objekter, og begynner å klassifisere disse.
3. I den tredje fasen, som normalt begynner ved skolestart, kan barnet holde fast ved visse trekk ved objekter, situasjoner og hendelser. Dette gjør at disse kan grupperes sammen. Barnet har utviklet en evne til å generalisere, og det er sentralt for all læring av høyere orden.

## 2.2.1 Begreper og begrepslæring

Faglitteraturen gir mange og delvis ulike definisjoner av ordet begrep. Vygotsky ( 1973 ) sier kort og godt at et hvert begrep er en generalisering. Han tenker seg begreper og begrepssystemer som er innbyrdes integrert og organisert i et hierarki, i side-, over og underordnede enheter. Vygotsky sier videre at begrepene umulig kan ligge lagra hulter til bulter i barnets minne. Hvis det var tilfelle, ville ikke en tankeoperasjon være mulig , og en sammenhengende persepsjon umulig, sier han. Lesing og skriving ble også umulig å lære seg.

I følge Nyborg ( 1978) kan en bruke følgende beskrivelse : Begreper og begrepssystemer betegner noe i personen som ikke kan observeres og må derfor defineres teoretisk. De representerer klasser / kategorier av egenskaper, objekter, hendelser eller situasjoner. På sitt beste, en integrering og organisering ( i side-, over- og underordnede enheter) av de erfaringer personen har gjort.

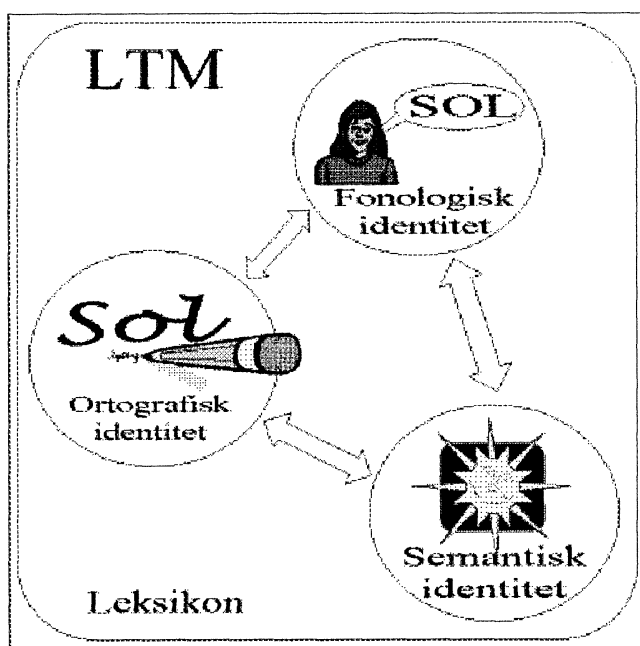
Det er ikke relevant i denne oppgaven å komme inn på Nyborgs begrepssystemer, begrepsundervisningsmodellen eller hans modell av en lærende person. Men det omtales her fordi jeg ser nødvendigheten av begrepsundervisning i en mer systematisk sammenheng enn det som tradisjonelt har vært vanlig, og det er spesielt viktig for elever som er i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Begreper vil bli omtalt under læring i kapittel 4. I praksis henger alt dette sammen i en helhet og utgjør de ” redskaper ” eleven har å fungere ut fra.<sup>10</sup>

Dersom elevene har lært presise begreper og organisert dem effektivt, vil det lette lese- og skriveprosessen. Det gjelder både gjenkjenning og gjenfremkalling av ord. Et begrep er noe tenkt, noe vi ikke kan se, ta og føle på. Begrepet er altså ikke en bestemt forestilling om en ting, men de felles egenskaper ved fenomenet. Når barn lærer å snakke, lærer de hva ord heter og hva de betyr, og kunnskapen er nært knyttet sammen. Kunnskapen om ordene blir lagret i leksikon som er en del av LTM. Først lærer barna ordenes semantiske og

---

<sup>10</sup> Aktuelle begreper i forhold til lese- og skriveprosessen er form, stilling, retning og plassbegreper ut fra Magne Nyborgs modell.

fonologiske identitet, altså ordets mening og « klangbilde ». I Skathuns modell av den normale leseprosessen ser vi hvordan barnet må lære seg en tredje identitet, ortografisk identitet, når det skal lese ordet SOL.<sup>11</sup> Når eleven skal lese funksjonelt og teksten gi mening må han / hun ha mange ordidentiteter lagra. Jo bedre ordidentitetene fungerer i fellesskap, dess raskere vil leseprosessen gå. Nedenfor sees en teoretisk modell av de tre ordidentitetene slik en kan tenke seg dem i en lesesituasjon. Denne delen av LTM vil være avgjørende for hvor fort elevene når fram til ortografisk avkodingsstrategi, som er omtalt på side 22.



Figur 2-1: Modell av de tre identitetene til ordet sol ( figuren er inspirert av Skaathuns modell )

Presise begreper hjelper barn både i å gjenfremkalle og kopiere bokstavene når de skal lese og skrive, enten det dreier seg om oppgaveløsning eller produksjon av egen tekst. Å bygge opp grunnleggende begreper er svært viktig for å forebygge lærevansker. For å få et best mulig pedagogisk grunnlag, trenger elevene blant annet gode og entydige begreper. Dette er en kompetanse lærerne ikke har og derfor ved etterutdanning må kvalifiseres til. I vår region har derfor myndighetene tatt konsekvensen av dette, og en etterutdanning for fagområdet språk / kommunikasjon / lærevansker er iverksatt for 1. og 2. klasselærerne.

<sup>11</sup> Modellen tar utgangspunkt i Torleiv Høiens modell for ordavkodning.

## 2.3 Lese og skrivekompetanse i samfunnet

Det har i Norge hersket bred politisk enighet om at alle skal være sikret lik rett til utdanning, og enhetsskolen har blitt sett på som garanti for dette. Enhetsskolen skal bidra til å motvirke sosiale ulikheter i forutsetninger for skolegang, og bidra til at barn og unge får del i felles verdier og normer, forestillinger og kunnskaper. Troen på « kunnskap som forutsetning for deltakelse, medansvar og samhandling har stått sentralt i vår sosialdemokratiske velferdsstat etter andre verdenskrig. Denne politiske målsettingen er blitt ytterligere befestet med innføringen av L97 og Reform-94. Sistnevnte sikret alle rett til treårig videregående opplæring. På denne måte vil myndighetene prøve å sikre alle barn så gode lærings- og utviklingsbetingelser som mulig, og i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen heter det i innledning på side 15 :

*“ Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. ”*

Skolen er et undersystem i samfunnet, og den formen skolens virksomhet antar, avhenger i betydelig grad av de krav samfunnet stiller til den. For å forstå et lands skolevesen og satsing på kompetanse, er det nødvendig å forstå den kultursituasjon og de samfunnsforhold som utgjør bakgrunnen for skolens virke. Med basis i politikernes visjoner for det norske samfunn inn i det neste årtusen har vi fått en skole og oppvekstreform. Vi står ovenfor et paradigmeskifte. Pedagogens rolle er endret fra å være nærmest en formidler til også å være igangsetter, rettleder, samtalepartner og “regissør” i et « nyttelandskap» der skriftspråklig kompetanse er viktige byggesteiner. For at elevene skal kunne bygge og virke i dette landskapet, individuelt og i fellesskap, trenger de god lese- og skrivekompetanse. Den som skal håndtere, igangsette og vedlikeholde læring, må kjenne til ulike sider ved lese og skriveprosessen, derfor er det relevant å belyse de ulike aspekter ved lesing og skriving relativt grundig, slik det blir gjort senere i dette kapittelet.

I følge UNESCO (1978) er funksjonell leseferdighet et grunnlag for at mennesker kan delta i alle de aktiviteter der lese- og skriveferdighet er nødvendig, for at samfunnet kan fungere

effektivt, og for at den enkelte skal kunne utvikle seg og bidra til sitt samfunns utvikling. Er det da ikke slik at når samfunnet stiller stadig større lesekrav til den enkelte, må en forvente en stadig økning av funksjonelle analfabeter i forhold til samfunnsnormen? I følge Dalby (1992) med flere karakteriseres mennesker som har en lesekompetanse under et visst nivå. Fjeld (1994) viser til Grundins definisjon, nemlig at gjennomsnittlig ferdighetsnivå må tilsvare 6. klasse. Det er vanlig å regne at funksjonell leseferdighet ikke bør ligge under 90 ord i gjennomsnitt i minuttet (Rygvoid, 1991).<sup>12</sup>

Både her i landet og internasjonalt reises det stadig spørsmål om det er et synkende skriftspråklig nivå i skolen? Når det gjelder generelle uttalelser om ”at det står dårlig til i skolen,” er det ofte skjønnt som ligger til grunn (Rygvoid, 1994). Men i følge Rygvoid er det grunn til å være på vakt mot den såkalte Matteustendensen, en tendens som viser et stigende antall av så vel dyktige som svake lesere på bekostning av mellom-gruppen.<sup>13</sup>

## 2.4 Lesing

”Vad sker när vi läser? Ögat följer svarta bokstavstecken på det vita papperet från vänster till höger, åter og åter. Och värder, natur eller tankar, som en annan tänkt, nyss eller för tusenår sen, stiger fram i vår inbillning. Det är et underverk större än att ett sädeskorn ur faraonernas gravar förmått att gro”. Slik begynner Olaf Lagerkrantz (1986) sin bok ”Om Konsten att läsa och skriva.” Kanskje er underverk en passende benevnning på kunsten å lese med tanke på at ingen hittil fullt ut har kunnet forklare alle delene i leseprosessen. Vi har heller ikke en fullstendig forklaring på hvorfor et fåtall personer har store problemer med å lære seg å lese, en kunst som de fleste lett tilegner seg. I faglitteraturen er det utallige definisjoner som prøver å gi ulike svar på hva lesing er. I noen faglige utredninger er lesing definert som en teknikk etter et kodesystem, og i andre omtales lesing som en kommunikasjonsprosess på høyt intellektuelt og kulturelt nivå.

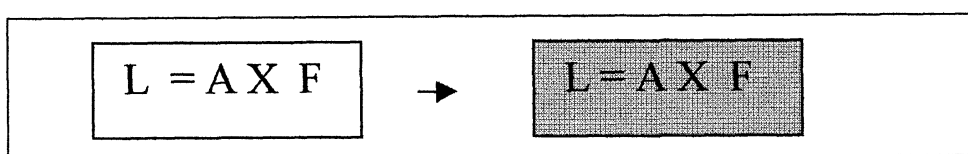
---

<sup>12</sup> Carlsten legger til grunn at elevene i 6. klasse ikke skal ha en gjennomsnittlig hastighet på under 100 ord i minuttet.

<sup>13</sup> Rygvoid viser spesielt til Stanovich 1986, Kulpa 1989, Hansen, Kreiner og Pagaard 1987 når det gjelder omtale av Matteustendensen.



Leseforskeren Stanovich har uttrykt at  $lesing = avkoding \times forståelse$ . Dette bygger på en forståelse om at dersom A eller F er null (ikke eksisterer), så er det overhodet ingen lesning (Dalby m. fl. 1992). Leseforskere har brukt mye tid på å komme fram til en modell som kan gi den beste forståelsen av hva lesing er. Skillet mellom teknikk og mening finns hos flere forskere. Dalby m fl. vektlegger også sterkt at det også er en tredje komponent i lesing, motivasjon, som er en sentral underliggende faktor. Motivasjon som er et nøkkelord i forbindelse med all læring, blir bestemt av de emosjonelle faktorene.



Figur 2-2: Formel for lesing

Figuren illustrerer at lesing bygger på avkoding x forståelse, og at det må være en tredje faktor, motivasjon, tilstede i frivillig og selvstendig lesing.

Torleiv Høien (1984) definerer lesing slik: "Lesing er en kommunikasjonsprosess. Leseren prøver å gripe fatt i de tanker og følelser som forfatteren vil formidle gjennom teksten. Resultatet av denne kommunikasjonsprosess avhenger av leserens erfaringsbakgrunn og vedkommendes ferdighet til å avkode og forstå det budskap som ligger nedfelt i teksten." I følge Høien er det viktigste ved lesing forståelsen, og uten forståelsen kan en ikke snakke om genuin leseferdighet.

Forenklet kan man si at lesing innebærer at bokstavtegn oversettes til ord som gir mening (Stadler, 1994). Bokstavene er kodetegn som bærer med seg språklyd som organiseres i visse mønster til ord og tekster. Hvordan detaljene i avkodinga foregår, er det mange hypoteser om, og disse er blitt beskrevet i ulike modeller<sup>14</sup>.

Lesing kan forstås slik: Lesing er alle prosesser som foregår når en person mottar, bearbeider og forsøker å forstå informasjon ved hjelp av visuelt foreliggende verbale

<sup>14</sup> Astrid Skaathun(1993) presenterer en modell av den normale leseprosessen som etter min mening, burde være pensum for alle lærerstudenter. Den gir en enkel innføring i prosessen.

symboler ( grafemer). Altså er det å kunne lese en svært sammensatt prosess der en rekke delferdigheter fungerer i interaksjon med hverandre. Denne forståelsen ligger til grunn for min måte å tilrettelegge leseopplæring generelt, og ved avhjelping av lesevansker.

Forskning i tilknytning til leseforståelse er på langt nær så omfattende som den forskninga som er gjort i tilknytning til avkodning. Den pedagogiske utfordringa blir å finne fram til strategier som ivaretar både avkodings- og forståelsesaspektet, og læreren må være bevisst på at lesing er et komplisert samspill mellom disse to aspektene. I forhold til elever med lese - og skrivevansker vil det derfor være nødvendig med en modell av den normale leseprosessen for å kunne tilrettelegge undervisninga på en tilfredstillende måte<sup>15</sup>.

Dersom læreren har kunnskap om hvilke prosesser som ikke fungerer som de skal, kan det settes i verk mer nøyaktige og individuelt retta tiltak. Gjennom å holde den enkelte eleven sine lesevansker opp mot en modell av den normale leseprosessen, kan en finne ut hvilke prosesser som ikke fungerer som de skal. Det gjøres da en prosessanalyse av lesinga, i motsetning til en funksjonsanalyse der en analyserer lesefunksjonen. Dette medfører at treninga kan individualiseres slik at den blir mest mulig effektiv og hensiktsmessig for den enkelte elev. Ved avkodning av ord anvendes hovedsakelig to strategier, den fonologiske og den ortografiske. Ved lesing av sammenhengende tekst kan man i tillegg utnytte syntaktiske, semantiske og pragmatiske holdepunkter.

### **2.4.1 Drøfting av lesemetode og forståelse**

Knapt noe spørsmål i pedagogikkens historie har vært diskutert så livlig og til tider med skarpe motsetninger som spørsmålet om hvordan en best lærer barn å lese. Og det til tross, så lærer noen barn seg selv å lese....., etter hva de sier. Antallet leseverk beregnet på begynneropplæringa som har vært utviklet de siste 10 -15 år, forteller at leseopplæring er et tema som engasjerer. Og den virkelige utfordringa i leseopplæringa er de omlag 20 % av

---

<sup>15</sup> Clark og Uhry (1995) hevder at de fleste som er involvert i forskning omkring lesevansker synes å overse det faktum at for virkelig å forstå lese- og skrivevanskenes problemer må man kjenne den normale leseprosessen og den normale leseutvikling.

elevene som sliter med å lære å lese funksjonelt. Nyere forskning indikerer at læreverket i seg selv ikke har noen vesentlig betydning. Mer vesentlig er kunnskaper og holdninger hos læreren, med andre ord lærerens pedagogiske stil ( Tønnesen og Solheim,1998). Lundberg ( 1993) hevder også at elevens lærer er en nøkkelperson i forbindelse med all læringsvirksomhet, og i forbindelse med strategivalg for avkodning er læreren helt sentral.

De vanligste lesemetodene kan stort sett deles inn i to hovedgrupper, syntetiske og analytiske metoder:

I de syntetiske metoder ( omtales også som lyd eller formorientert metodikk) går en ut fra de små enhetene i språket: Lyd, bokstav, eller stavelse og føyer disse sammen til ord og setninger.<sup>16</sup> Lydmetoden og stavelsesmetoden, av de formorienterte, er de metodene som i dag er mest brukt i Norge. De fleste begynnerbøker har tatt utgangspunkt i lydmetoden, og denne tilnærming kalles også for ” Bottom-Up Theory” i motsetning til en LTG-tilnærming som omtales som” Top-Down Theory” ( Clark & Uhry 1995).

### Lydmetoden

Den første leseundervisninga har tradisjonelt vært basert på en lyd - og formmetodikk. Vi kjenner alle til ulike typer av ABC- bøker som skulle hjelpe elevene å knekke lesekoden gjennom først å lære bokstavene og så sette dem sammen til ord. Representanter for denne metoden hevder at barna først må lære seg hvordan det alfabetiske system fungerer, og hvordan lydene i talespråket svarer til grafemer ( bokstaver) i skriftspråket. Bokstavene blir innlært i en bestemt rekkefølge, og de orda en arbeider med, omfatter ikke flere lydelement enn dem en til da har lært seg. En starter ofte med to og trelydsord, og ordene is, si, sol, lo, los, sil, se, lim, lam, mor og far har til eksempel vært de første mange barn har lest i lesebøkene sine. Ordene blir etter hvert gradvis lengre og mer sammensatte. Tekstene som benyttes i denne metodikken blir enkle og stort sett begrenset til ord som barna behersker. Lengere og mer meningsfulle tekster kommer når barna har knekt lesekoden og fått ordavkodninga opp til et automatisk nivå. Det er også vanlig i denne metodikken at den første leseboka har et tilhørende øvingshefte som barna skriver i. Kanskje har man innenfor den tradisjonelle metoden ikke alltid vært nok bevisst på at elevene skulle forstå det en gjorde og vite hvorfor.

---

<sup>16</sup> Til syntetiske metoder regnes stavemetoden, stavelsesmetoden og lydmetoden, lydskriftmetoden og leseopplæring på dialekt. Og til analytiske metoder regnes ordbildemetoden, setningsmetoden og LTG ( Vormeland i Austad 1998).

I analytiske metoder ("Whole-language- approach") lærer barn inn ord eller setninger som helheter. Deretter går en over til analysen med å finne lyd, bokstav eller stavelse for så å bruke disse til å lage nye ord. De senere år har det både i Norge og ellers i verden vært et skille mellom de som anbefaler en lyd- / formmetodikk, og de som ønsker at en skal ta utgangspunkt i større meningsbærende helheter som ord, setninger og hele tekster som barnet produserer selv. Den først nevnte metodikken er den mer tradisjonelle, og den sistnevnte har vokst fram og blitt vanlig hos oss de siste 30 årene under betegnelsen LTG (Lesing på talemålets grunn).

### LTG-metoden

LTG tar utgangspunkt i barnets språk og prøver ut fra denne å bygge opp forståelsen for skreven tekst. Representanter for denne metodikken vil at utgangspunktet skal være ord, setninger og tekster som barnet har med seg når det begynner på skolen. Lesing oppfattes som en kommunikasjonsform og sees på som viktig med et autentisk budskap. En bruker ikke en fast lesebok i opplæringa. Det vanlige er at elevene diktere setninger og læreren skriver på en flipover slik at teksten blir stående for videre bearbeiding. Goodman og Frank Smith (1986) som av de fremste representanter for denne metoden mener det er like lett og naturlig å lære seg å lese som å snakke, bare barnet får møte naturlige tekster og den voksne påviser hensikten med å lese<sup>17</sup>. Han mener videre at barna lærer seg den alfabetiske koden etterhvert, uten at en i undervisningssammenheng retter spesiell oppmerksomhet mot den. Enkelte representanter for dette synet mener at det kan være uheldig å fokusere på språkets oppbygging og formelle sider i begynneropplæringa. En synes også å anta at det er en parallell mellom utviklinga av det talte og det skrevne språk. Tilhengere av LTG har hevdet at den tradisjonelle metoden vektla forståelsen altfor lite, og tok ikke hensyn til barnets interesser. Mange barn har uten tvil opplevd det svært motiverende å få diktere setninger som utgangspunkt for lese og skriveopplæringa. Da angår dette dem selv og interesse og engasjement kan bli større. Kritikere av LTG hevder at metoden kan føre med seg for liten fokus på avkodingsstrategiene, og at barnas

---

<sup>17</sup> I følge Clark og Uhry (1995) har det blitt stilt spørsmål med denne tilnærming av flere forskere fordi forsøk viser at gode lesere "do not skip over words and phrases, instead they read as many as five words each second" og de henviser til Raynor og Pollatsek (1987) og Stanovich (1986b).

fonologiske bevissthet blir for dårlig utviklet. Fonologisk bevissthet er en språklig ferdighet knyttet til barnas evne til å oppfatte ords lydmessige struktur. Kanskje har debatten om funksjonell skriftspråklig kompetanse hos elevene, til tider har blitt litt avsporet av debatten om den ene eller andre metode.

Flere veier fører som kjent til Roma. Og leseopplæringa bør ikke oppfattes som om det er noen "ren" metode som er den eneste farbare vei. Alt i 1971 skrev Elsa Aga og Calli Thaugland varmt om metodekombinasjon, og hevdet at i vårt land er det en klar tendens til oppmyking av lydmetoden.<sup>18</sup> I dag er de fleste pedagoger enige om at å kunne ta med det beste fra begge metodene, vil gi best resultater.

Egne erfaringer tilsier at blandet metode der en vektlegger fonologisk grunnarbeid, kan gi et godt fundament for en funksjonell skriftspråklig kompetanse. Men dette krever at læreren vet hva som er viktig. Elevene må få en strukturert opplæring i fonologisk bevissthet og lære å oppfatte ordenes lydmessige form. Evnen til å kunne analysere ord til de minste lyd-segmenter er svært viktig for lese- og skriveutviklingen (Skjelfjord, 1983). Når det gjelder begynneropplæringa har jeg den overbevisning at en klasse med en uerfaren lærer som i tillegg ikke kan nok om leseprosessen vil være best tjent med et fast læreverk som er lyd-/formorientert. Støtte for dette synet finnes hos flere forskere (Elbro 1986, Høien 1991, Lyster, 1998, 1999),<sup>19</sup> og i IEA - undersøkelsen som viser at det i Norge er en klar positiv sammenheng mellom vektlegging av lyd / formorientert metode i undervisning og elevenes leseferdighet.

## 2.4.2 Leseprosessen

I følge Clark (1995) er det en tendens til at de fleste som arbeider med lese- og skrivevansker har oversett det faktum at for å forstå problematikken rundt lese- og skrivevansker, må en forstå den normale leseprosessen og generell leseutvikling. Og det er viktig å kjenne til de ulike ordavkodingsstrategier og prosesser som inngår i disse. Dette er viktig enten det gjelder pedagogens arbeid i forhold til den grunnleggende leseopplæring,

---

<sup>18</sup> Hentet fra lærerens bok til leseverket "Da klokka klang".

<sup>19</sup> Dette kapittelet må sees i sammenheng med 3.3 og ulike syn i dysleksidebatten.

eller det gjelder spesialpedagogens arbeid med elever som har lesevansker. I følge Høien (1984) omfatter avkodningsprosessen de sansemessige, perseptuelle og lingvistiske prosesser som er i aktivitet fra det øyeblikket øyet mottar sansestimuliet til leseren er i stand til å lese ordet, det vil si presentere ordets auditive identitet.

I følge Skjelfjord ( 1985 ) er det fem oppgaver som eleven må løse dersom han skal lære å lese:

- lære å dele talte ord i deler som svarer til det vi vanligvis kaller språklyder eller fonemer
- lære å kjenne igjen de trykte tegnene, skrifttegnene
- vite hvilket skrifttegn som står for hvert fonem, mestre lyd \ bokstavforbindelsen
- lære å følge leseretningen fra venstre mot høyre, og fra en gitt linje til linjen nedenfor på arket
- lære en sammenlesningsteknikk, det vil si vite hvordan man går fra de enkelte skrifttegnene med de tilhørende fonemene til et talt ord, altså til en enhet som har mening

Mestringen av disse fem punktene utgjør den tekniske siden ved leseprosessen, altså selve avkodinga. Men det er bare en del av prosessen. Forståelsen utgjør den andre delen, og begge sidene må vektlegges om vi skal få gode lesere og metakognitive elever. Ei aktiv innstilling til teksten er viktig for leseforståelsen. En viktig side av den første leseinnæringa handler derfor om å gjøre oppdagelser, nå fram til innsikt og bli bevisst. “Metakognition har blitt samlingstermen for sjalvkontrollen och sjalvrefleksjonen over de egna tankeprocesserna, det egna kognitive systemet” ( Lundberg i Høien & Lundberg, 1984 : 52).

Etter hvert som elevene blir mer erfarne lesere, vet de at de kan lese på ulike måter alt etter meningen med lesingen. Man leser en avis annerledes enn en lekse som skal læres. Den modne leser med god skriftspråklig kompetanse velger automatisk lesestrategi ut fra hensikten med å lese en tekst. Tidligere så man på leseforståelse som en slags passiv uthenting av informasjon som lå nedfelt i en tekst. I dag vet vi at bakgrunnskunnskapen til

leseren er en viktig faktor i leseforståelsen ( Santa, Lundberg )<sup>20</sup>. I en lesesituasjon vil leserens bakgrunnskunnskaper spille en aktiv rolle i interaksjon med informasjonen i teksten. Leseforståelse vil si å kunne tilegne seg innholdet i en tekst og omfatter således ordforståelse, setningsforståelse og større tekstsammenhenger.

“ Forståelsesprosessen omfatter de lingvistiske og kognitive prosesser som er i aktivitet i forbindelse med overføringen av perseptet ( visuelt og auditivt ) til konsept og integreringen av konsepter i større meningssammenhenger; for eksempel fraser, setninger eller tekstavsnitt ” ( Høien 1984 : 26). Dette innebærer for meg at pedagogen må ha et bevisst forhold til og vektlegge bakgrunnskunnskaper og begrepsdannelse, samtidig som det arbeides med den lesetekniske siden av leseprosessen.

I arbeidet med lesevansker går en ut fra teorier om hva vanskene består i og hva de har sitt utspring fra. Prosessanalyse er en vanlig tradisjon i utforskninga av lesevansker. Den er kjennetegnet ved at en arbeider ut fra en åpent formulert teori om hvordan den normale leseprosessen foregår ( Dalby, Elbro, Jansen, Krogh 1992 ). Prosessanalysene befinner seg i en kognitiv psykologisk tradisjon. Jeg har i mitt arbeid valgt å ta utgangspunkt i Astrid Skaathuns beskrivelse av den normale leseprosessen<sup>21</sup>.

I følge Skaathuns modell for ordavkodning har vi to hovedkategorier for avkodingsstrategier. De kontekstbundne og de kontekstfrie ordavkodingsstrategier. De førstnevnte kan bare brukes på ord som står i en tekstsammenheng. Denne måte å avkode på foregår i nært samspill med forståelsen.

Skaathun viser til tre typer av kontekstbunde strategier der leseren nyttegjør seg av sammenhengene teksten står i :

- Å nyttiggjøre seg semantiske holdepunkter
- Å nyttiggjøre seg syntaktiske holdepunkter
- Å nyttiggjøre seg pragmatiske holdepunkter.

---

<sup>20</sup> Santa (1995) hevder at lærerne tradisjonelt har vært mer opptatte av avkodningssiden enn leseforståelse.

<sup>21</sup> Vedlegg nr 6 viser Skaathuns modell for ortografisk lesestrategi som er det høyeste nivå i leseprosessen.

På et tidlig stadium i leseutviklinga er det naturlig at barn i større grad støtter seg til konteksten og innholdet i det de leser. Svake lesere gjør det relativt ofte, og det oppfattes lett som gjetting fra de som hører på. De kontekstfrie avkodingsstrategiene er måter å avkode frittstående enkeltord på. Det betyr at en kan avkode uten å ta hensyn til at ordet står i en sammenheng. Hva skal leseren da støtte seg til? Gode og presise begreper er det beste fundament for en effektiv avkoding. Begrepene lagres i langtidsminnet og organiseres i klasser og nivåer.

I følge Skaathun vil leseren kunne støtte seg til det indre abstrakte lager, *leksikon*, som er en del av langtidsminnet, jf s. 12. Ordene sine ulike identiteter er knyttet sammen med assosiasjonsbaner i leksikon. Å lære å lese innebærer at en må knytte en ny identitet til hvert ord, lagre denne identiteten i leksikon og koble den opp mot den fonologiske og semantiske identiteten som allerede er der. Det handler om læring og begrepsdannelse. Det er viktig i forhold til begynneropplæring eller avhjelping av lesesvake å ha en helhetlig undervisning som bygger opp gode begreper som kan gi grundig og effektiv kobling mellom disse tre identitetene. Gode begreper til å begripe med vil bare gjøre det enklere for leseren å velge avkodingsstrategi for å komme inn i leksikon, finne fram til forbindelsene mellom de ulike identitetene, eller begrepene, knyttet til ordet og avkode det.

Avkoding innebærer å gå fra det skrevne til talespråksordet. Det er ulike modeller som beskriver hvordan disse prosessene utvikler seg. I følge Clark & Uhry (1995) opererer Chall med 4 stadier, der stadium 3-5 er det høyeste, og det når elevene normalt i 4.klasse. ”Det påpekes fra flere hold at leseutvikling vanskelig kan skisseres innenfor smale rammer og snevre modeller. Det er like mye et barns styrke som dets svakhet som avgjør den lesestil eller de strategier det i størst utstrekning nytter til forskjellige tider” (Lyster, 1998 : 62). Det er fremdeles usikkerhet knyttet til hvorledes leseutviklingen forløper, og hvordan individuelle forskjeller påvirker utviklingen. Men i det daglige arbeidet kan det være nyttig og avklarende å ha en enkel modell som referanse til sitt arbeide. Skaathun (1993) operer med tre kontekstfrie avkodingsstrategier :

- Logografisk lesing, gjenkjenning på visuelt grunnlag, oftest omtalt som helordslesing, er det første stadiet i leseutviklinga.



- Fonologisk strategi, bygger på lyd \ bokstavforbindelsen, og er det andre nivået i leseutviklinga. Lyderingsmetoden og stavelseslesing hører med til den fonologiske strategi. Leseren benytter seg av en syntese prosess for å trekke sammen lydelementene og resultatet av syntese prosessen blir brukt til søk i leksikon, og de lagrede begrepene blir aktiverte. Denne strategien brukes i møte med nye ord. Den fonologiske aktiveringa kan sette artikulasjonsprosessen i gang slik at ordet kan leses høyt. Leseren får da respons på stimulus.
- Ortografisk avkodingsstrategi : Dette er det høyeste nivå i leseutviklinga og representerer gjenkjenning av hele ord på grunnlag av bokstavsekvensen. Det betyr at bokstavsekvensene i ordstimuliet blir gjenkjent av leksikonet.

Den normale leseprosess ender til slutt opp med avansert lesing, der leseren også har ordnede systemer for ikke-fonetiske eller irregulære ord i leksikon, ord som for eksempel kiosk, gele og departement. I følge Bråten vil en hos en erfaren og dyktig leser kunne tenke seg at fonologisk formidlet ordavkodning representerer unnataket heller enn regelen. Leseren aktiviserer ordkoder i sitt leksikalske langtidsminne, altså en form for ortografisk lesing. Dette setter leseren i stand til å avkode alle typer av ord med samme effektivitet. God leseferdighet er avhengig av strategifleksibilitet hos leseren og innsikt i hvilke strategier som er hensiktsmessig ut fra formålet med lesinga. Dårlige lesere er passive i lesinga, de leser sjelden om igjen, de foregriper ikke i teksten eller streker under og bearbeider det de leser undervegs ( Høien og Lundberg 1984). Når avkodinga er fullt utviklet, vil strategiene velges automatisk<sup>22</sup>. Automatisert avkodning vil foregå helt uten bruk av ressurser. Leseforståelsen vil i mange situasjoner være krevende, spesielt i forhold til ny og ukjent tekst hvis en ikke har tilstrekkelige bakgrunnskunnskaper om teksten. Dersom avkodinga er automatisert, kan leseren sette alle ressursene inn på forståelsen av teksten.

---

<sup>22</sup> Bråten omtaler avkodinga som "dual-route," toveis-modeller. Han hevder at avkodinga kan tenkes å foregå på to grunnleggende måter. Enheter i det trykte ordet kan omkodes til fonologiske enheter som forbindes til en fonologisk helhet. Denne aktiviserer uttalen, eller fonologisk kode i LTM. Via ordkoden får leseren tilgang til ordets betydning som finns lagret i leksikon. Dette omtales som indirekte vei, i motsetning til den ortografiske strategi, der leseren gjenkjenner ordbildet fordi det er etablert en ortografisk kode i leksikon.

## 2.5 Skrivning

”Kan man lære sig skriva? Jag formodar det. Kanske kan man lika litet tala om en medfödd skrivarförmåga som en medfödd talang att snickra stolar. Övning, arbete är hä som på varje område den enda säkra metoden” ( Lagercrantz 1986: 33).

Jeg vil her ikke gå inn på den motoriske side av skriveutviklingen, da det ikke er relevant for problemstillingene mine. Vanligvis gjøres det mye arbeid med motorisk utvikling i begynneropplæringen. Tradisjonelt har førskolelærere og førsteklasse lærere kunnet mye om dette, og vært flinke med blant annet såkalte skriveforberedende aktiviteter, og grunnlaget for å forme den personlige håndskriften skulle legges tidlig.<sup>23</sup>

Frith mener det er naturlig å anta at skrivning ( staving) er vanskeligere enn lesing. Flere studier har støttet det synet at staveutviklingen er forsinket i forhold til leseutviklingen. Barn når det ortografiske stadium i lesing før de når det ortografiske stadium i staving ( Ehri 1984, Perin 1983 i Lyster 1998).

I følge Bråten ( 1994) har skrivning også et teknisk- og et meningsaspekt :

- Det tekniske representerer elementær staveferdighet og avansert staveferdighet.
- Meningsaspektet kaller han meningskonstruksjon eller meningsformidling.

Det tekniske aspekt ved skrivning inneholder mange delferdigheter som en i begynner - opplæringa må vektlegge ( Stadler 1994:40) :

- Analysere språklydene i det talte ordet
- Identifisere lyden ( fonemet) i riktig rekkefølge
- Dele opp ordet ( segmentere) i deler, lyd eller stavelser
- Memorere og gjenfremkalle riktige bokstaver i riktig rekkefølge

---

<sup>23</sup> Skriftforming har også vært omdiskutert, og det har vært praktisert flere skrifttyper som for eksempel formskrift, stavskrift og løkkeskrift. I L97 står det at elvene skal ta i bruk sammenhengende skrift når de har automatisert sammenhengen mellom lyd og bokstav, og det faller naturlig for dem ( side 118).

En automatisering av lyd / bokstavforbindelsen er en forutsetning for at elevene skal kunne skrive selv, og er en forutsetning for å utvikle morfologisk bevissthet. Dette er svært viktig i grunnopplæringa fordi forskning viser at barn med dysleksi synes å ha vansker med visse former for morfologisk bevissthet ( Stadler 1994, Lyster 1999).

Jeg har erfart at de to sist nevnte delferdigheter er vanskelig for veldig mange som sliter med skrivevansker. Kanskje legger en i begynneropplæringa tradisjonelt for lite vekt på alle disse delferdighetene? Disse ferdighetene arbeides det systematisk med på intensive lesekurs. I forhold til elementær staveferdighet vil elevene ha fordel av å ha fått et godt fonologisk grunnarbeid, og min personlige erfaring er at elever som har lært stavelseslesing har svært god støtte av denne også i skrivinga. Når det gjelder avansert staveferdighet er det flere aspekter som kommer inn, både morfologiske og ortografiske. I forhold til ikke lydrette ord, ord som ikke har en fonetisk skrivemåte, er elevene avhengig av å utvikle en gjenkjenning av ordet på bakgrunn av hele bokstavsekvensen, de må kjenne ordbildet. Det nytter ikke å stave seg frem til skrivemåten på for eksempel ord som gikk og hjerte. Her må en ha kunnskaper om helord (ordgjenkjenning).

“ Meningskonstruksjon kan sies å være et helt vesentlig aspekt ved skrivingen “ ( Bråten, 1994). Det har med innholdsformidling å gjøre, og har en kommunikativ hensikt. Vi vet at de to aspektene interagerer, og en person som mangler grunnlag for den tekniske siden ved skriving, vil ikke kunne formidle seg skriftlig fordi personen mangler forutsetninger eller redskaper til å gå inn i en skriftlig kommunikativ prosess. En sikker staveferdighet på det ene eller annet plan forutsetter en planlagt undervisning som tar hensyn til de grunnleggende ferdigheter.

Etter hvert som menneskene får et mer avansert nivå i forhold til staveferdighet, ortografisk og semantisk aktivering, vil de kunne legge alle ressursene i innholdet i sin kommunikasjon. Meningsformidlingen blir det sentrale og de vil kunne være kreativ i sin tekstproduksjon. Studier av dyktige elever viser at de forsøker å tilpasse sin skriving til leseren ( publikum ), noe som understreker at skriving ikke bare er en kognitiv, men sosial prosess ( Bråten, 1994).

## 2.6 Oppsummering

Hensikten med denne fremstillingen er å vise at lesing og skriving er kompliserte ferdigheter som på ulike måter påvirker hverandre. Samspillet mellom prosessene synes å variere på ulike stadier i barns utvikling. Men for å synliggjøre at det er to ulike ferdigheter som må læres, har jeg valgt å omtale lesing og skriving hver for seg. De pedagogiske konsekvenser for denne måten å betrakte skriftspråket på, tilsier at undervisninga bør vektlegge begge sider av skriftspråklig kompetanse. For lesningens del er det nødvendig at både fonologisk og ortografisk strategi vektlegges, og dette er særlig viktig for elever som har utviklet lese- og skrivevansker. ” Mangelfull automatisering av avkodingsprosessen er trolig en av de viktigste årsakene til at mange kommer til kort i lesing ” ( Høien og Lundberg 1984 : 39 ).

Det er ikke nok å vektlegge skriveprosessen og tro at elevene dermed automatisk utvikler avansert avkodingsferdighet og raskt mestrer ortografisk avkodingsstrategi. Det er en lang prosess som skal innlæres jf Stadler. De som skal tilegne seg gode skriveferdigheter, må kunne lese godt, være kritiske og metakognitive. Egentlig er det vel gjennom lesing av andres tekst at eleven kan hente kunnskaper, inspirasjon og eksempler til sin egen skriving. At elever som synes det blir for vanskelig å lese aviser og bøker også har vanskeligheter med skriving, synes å være ganske forståelig.

## KAP. 3.0 LESE- OG SKRIVEVANSKER SOM FORSKNINGS- OG KUNNSKAPSFELT

“ Lese og skrivevansker , de e  
å ha ont i magen om morran  
når du skal på skolen. “

Jente, 12 år

### 3.1 Innledning

Sitatet ovenfor viser at opplevelsen av lese- og skrivevansker berører ” hele mennesket ”. Det finnes også ulike kunnskapsparadigmer som definerer fagfeltet forskjellig. Derfor er det også ulike faglige og sosiale spørsmål og tiltak som vektlegges og forståes ulikt.

Fra mitt ståsted vil det være mange interessante sider å gripe fatt i, og jeg vil her antyde noen:

Trives eleven på skolen - og hvordan fungerer han / hun generelt ? Har eleven skiftet lærer ofte og hvordan har hans / hennes leseopplæring vært? Hva med sosiale forhold, hvordan er elevens hjemmeforhold ? Er synet testet, kan eleven ha synsrelaterte vansker ? Hvor godt eller dårlig leser eleven, med hvilken lesefart og forståelse leser denne eleven ? Har andre i familien lesevansker ?

Alle disse spørsmålene er viktige utgangspunkter for den som skal hjelpe elever med lese- og skrivevansker. I kunnskapfeltet arbeider man tradisjonelt ut fra teorier i forhold til årsaksforhold, diagnose og avhjelping. Det sentrale ut fra mitt ståsted er en handlings- og metakognitivt orientert læringsstrategi for elevene. I dette kapittelet vil jeg vektlegge at dysleksiforskning er et sammensatt forskningsfelt. Jeg vil komme inn på noen forsknings- og fagtradisjoner, og ulike definisjoner av fenomenet lese- og skrivevansker. Jeg vil vurdere dette fra et sosialt, kulturelt, språklig og metakognitivt perspektiv sett i lys av dimensjonen ” begreper ” i Kallebergs modell. Jeg vil av praktiske grunner ikke kunne gå

dypere inn i den generell kontroversen i dysleksidebatten. Jeg velger å ta med det jeg finner relevant for helheten i mitt forskningsopplegg.

### **3.2 Hvordan lese- og skrivevansker kommer til uttrykk i praksis**

Problemer med å tilegne seg og / eller bruke lese- og skriveferdighetene kan få både kunnskapsmessige og personlighetsmessige konsekvenser. Noe sitatet innledningsvis fra jente, 12 år viser. Skriftspråklige vansker viser seg både i lesing og skrivning eller bare på ett av områdene. Det er ikke uvanlig at vanskene endrer seg over tid. I følge Åse Wisløff Nilssen er det fortsatt for dårlig kompetanse om lese- og skrivevansker i norsk skole og mange elever får for dårlig hjelp.<sup>24</sup> Elever med lese- og skrivevansker skiller seg fra hverandre med hensyn til forutsetninger for læring, hvordan de vanligvis avkoder og forstår en tekst og hvilke strategier de bruker når de avkoder ( Høien & Lundberg , 1991).

Det brukes ulike ord for å betegne elever som har problemer med å lese og skrive. De begrepene som benyttes mest her i landet er, lese- og skrivevansker og dysleksi. Både i daglig tale og delvis i pedagogisk sammenheng brukes disse begrepene om hverandre, uten at det vises til ulike symptomer, former for vansker. I pedagogisk sammenheng er det vanlig å bruke betegnelsene spesifikke lese / skrivevansker, eller dysleksi om vansker som særlig synes å ramme fonologisk bearbeiding og koding. Generelle lese- og skrivevansker brukes om elever som har sammensatte lærevansker som lesevansker, fagvansker og gjerne sliter med mange flere ting i skolehverdagen. Noen elever kan ha lesevansker fordi de av ulike årsaker har en forsinket leseutvikling. Både sistnevnte gruppe og elever med spesifikke lese- og skrivevansker hører til den gruppen av elever som har fått tilbud om intensive lesekurs. Anna Mikkelsen (1984) sier at ut over de med spesifikke lesevansker og generelle lesevansker finns der en temmelig stor gruppe med lesevansker ”som skyldes forskjellige, ret uoppklarlige, men uheldige forhold i læsemessig sammenheng i skole og / eller hjem.”

---

<sup>24</sup> Åse W. Nilssen har vært leder i Dysleksiforbundet og er nå innvalgt på Stortinget fra Hedemark. Her referert fra ”Dyslektikeren” Nr. 5 / 1997.

Jeg finner det ikke hensiktsmessig ut fra forskningsdesignet å gå nærmere inn på dette med konsekvenser og sammenhenger. I kap. 3.3 vil jeg komme inn på ulike definisjoner, og jeg vil her bare kort berøre en del praktiske erfaringer som det fra forskerhold synes enighet om i dag. Kort kan en si at disse problemene i praksis kan vise seg gjennom vansker på en del områder som anført nedenfor:

Lesevansker kan blant annet vise seg ved problemer med :

- å trekke sammen bokstav og stavelser til ord
- gjenkjenne en bokstav ( både fonem og grafem)
- å lese bokstavene i ord i riktig rekkefølge
- lav lesehastighet, eller et høyt og opprevet tempo der meningen blir borte
- at eleven gjetter hva som står i teksten
- å forstå en lesetekst
- uttale nye ord riktig og huske nye ord

Skrivevansker kan blant annet vise seg ved:

- lydrett skrivemåte ( gikk blir jik)
- særlige problemer med dobbel konsonant ( kasse blir kase)
- utelatelse av bokstaver ( streve blir seve)
- gjenkalle språklydsrekker og huske nye ord
- omkastninger av bokstaver ( krem blir kerm)
- mangelfull setningskonstruksjon
- dårlig ordforråd

Tilleggsproblemer

Det er ikke uvanlig at barn som har begynt på skolen med en normal emosjonell utvikling, kan endre seg etter at de har opplevd nederlag i den første leseopplæringen. Elever som blir

hengende etter klassekameratene sine i skrift og språkutvikling, mister gjerne lysten til å lese og skrive. Anna Mikkelsen ( 1984) viser til følgende fellestrekk hos elever med lese- og skrivevansker:

- Manglende selvtillit og ”oppgivende holdning i forhold til faget.”
- Tilfeldige angrepsteknikker for lesing og skriving.
- Uhensiktsmessige og dårlige arbeidsvaner.

Elever med lese- og skrivevansker leser mindre enn andre. Dette gjør at ordforrådet ikke øker slik som hos andre elever. De får også mindre med seg av faktastoff, og de kommer lett inn i den ” onde sirkelen” med manglende ordforråd, dårlig forståelse og mindre lesing. Problemer rundt selvoppfatning og medlæring vil jeg komme tilbake til i kapittel 4. Hvis en ikke får gjort noe med problemene tidlig, kan det være fare for skjevutvikling av mer omfattende karakter.

Hagtvedt ( 1994: 258) viser til en pågående undersøkelse av en gruppe norske ungdomsskoleelever med marginale eller milde lese- og skrivevansker ( Hagtvedt, Lassen, Lyster & Veia, 1994). Her framtrer nettopp de betydelige sosioemosjonelle vanskene i kombinasjon med de marginale – tilsynelatende ” ubetydelige” lese- og skrivevanskene som påfallende. Elevene ble av deres lærere oppfattet som negative, umodne, umotiverte og ressursvake - på tross av at de i følge testresultater ( WISC-R) fungerte innoim normalvariasjonen.

Videre er det i flere sammenhenger pekt på den store andelen av lese- og skrivesvake i fengslene, og i følge Lyster (1996) er sammenhengen mellom lese- og skrivevansker og kriminalitet rapportert så tidlig som i 1931 av Burt. Den høye forekomsten av språklige vansker blant de innsatte i fengslene, er en samfunnsmessig side av problematikken som jeg her ikke vil gå mer inn på, men jeg finner det relevant å sitere G. Brevik som sier :  
” Ungdom med dysleksi blir ofte tapere på skolen og ender ofte opp som voldskriminelle<sup>25</sup>.” Følgelig er det flere menneskelige og samfunnsmessige årsaker til at skolene snarlig bør forbedre undervisninga for elever med skriftspråklige vansker.

---

<sup>25</sup> Gunnar Adde Brevik er kontorsjef ved Kriminalomsorg i frihet i Nord-Trøndelag ( Dyslektikeren Nr.1 / 1996:6 ).



### 3.3 Dysleksiforskning - et sammensatt forskningsfelt

Fra mitt ståsted, skolen, er det ikke et enten – eller perspektiv, men et både – og i dysleksidebatten. Det vesentlige er å finne fram til gode tiltak for elevene. Som jeg tidligere har vært inne på, er et konstruktivistisk perspektiv på forskningsfeltet min tilnærming. Jeg kommer ikke særlig inn i den pågående debatten her i landet. Jeg har registrert at Jørgen Frost ( 1999) mener Per Solvang ( 1998) skaper et kunstig og unødvendig sterkt motsetningsforhold mellom parter i fagfeltet. Solvang på den andre siden mener det er forskerne i den dysleksidiagnostiske tradisjonen og skolen som skaper og opprettholder problemene.

Er det kanskje slik at forskningens resultater iverksettes i et spenningsfelt mellom politikk og profesjon ? Kan i så fall en motsetningsfylt debatt hemme eller fremme utviklinga og utprøvinga av gode modeller for å avhjelpe problemet ? Det er viktig at en ikke kommer i en situasjon der ” kua døyr, mens gresset gror”, som det heter i ordtaket. Hvilke fagtradisjoner de fremste autoriteter i landet befinner seg innenfor, vil igjen avspeile den praksis samfunnet utøver. I Norge har Senter for leseforskning i Stavanger, Bredtvedt kompetansesenter og en del forskere ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo fremstått som faglige autoriteter. Senter for leseforskning har kanskje stått som den fremstem autoriteten på fagområdet.

I følge Solvang ( 1998) bygger disse tre institusjonene på en dysleksidiagnostisk tradisjon, og dette har preget kunnskapsfeltet i Norge<sup>26</sup>. I den internasjonale kontroversen på feltet utgjør den dysleksidiagnostiske tradisjonen den ene siden, mens den andre siden representeres av en normaliseringstradisjon. I Solvangs utlegninger kjennetegnes den dysleksidiagnostiske tradisjonen av en biologisk årsaksforståelse som definerer problemene ut fra ferdigheter i avkoding, og der løsningen er problemorientert med en individtilpasset pedagogikk. Motsetningen, den normaliseringsorienterte tradisjon, har en sosial

---

<sup>26</sup> Med dysleksidiagnostisk tradisjon opplever jeg at Solvang mener forskere og pedagoger som vektlegger en lyd-fonembasert tilnærming i leseopplæringen, i motsetning til den normaliseringsorienterte tradisjonen som bygger på en ”whole language” eller LTG-basert tilnærming jf 2.4.1.

årsaksforståelse og definerer problemet med muligheter til å lære innenfor en mestringsorientert pedagogikk med sosial endringsprofil.

Disse to tradisjonene har i følge Solvang preget forståelsen av spesifikke lese- og skrivevansker, og han mener at i Sverige har den normaliseringsorienterte tradisjonen stått sterkest inntil nylig. I Danmark derimot mener han at begge de to tradisjonene har utbredelse, og i et bedre samspill enn hva tilfellet er i Norge og Sverige. Jørgen Frost (1999) er ikke enig i denne fremstillingen og hevder at debatten i Danmark ikke har vært så åpen og fordomsfri. Det har vært vanskelig å oppnå en gjensidig respekt og konstruktiv utnyttelse av hverandres kunnskaper. En ytterligere polarisering av debatten kan ”forvirre” lærere mer enn bidra til gode løsninger. Med et eklektisk utgangspunkt derimot er det viktig å få med det beste fra begge leirer.

### **3.4 Definisjoner og begrepsdrøfting**

Lese og skrivevansker har altså vært gjenstand for forskning etter århundreskiftet. Flere fagdisipliner har hatt ulike og skiftende utgangspunkter. I følge Eve Malmquist (1973) opererer en innenfor litteraturen med omlag hundre betegnelser for lese- og skrivevansker. Dysleksi- begrepet er mye brukt, for mange gir det sykdoms- og diagnose pregede assosiasjoner. Dysleksi er gresk og betyr vansker med ord. En annen betegnelse som var mer brukt tidligere, her i landet, er ordblind. Begrepet har sitt utspring i England for over hundre år siden, da skolelegen Morgan kom i kontakt med en gutt som evnemessig var godt utrustet, men som hadde problemer med å lese og skrive. Dette er roten til den såkalte eksklusjonsdefinisjonen, og det har vært vanskelig å få til noen definisjon fagfolk kan enes om. Først etter mye arbeid og mange kompromisser kom World Federation of Neurologi i 1968 fram til følgende definisjon på dysleksi :

“dyslexia is a disorder manifested by difficulty learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin ”  
( Critchley, 1970 i Høien,1991).

Som vi kan se forteller ikke denne definisjonen så mye om hva som er typisk for dysleksi, utover det at det er vansker med å tilegne seg normal leseferdighet. Professor Hans Jørgen Gjessing definerte dysleksi som en skriftspråklig vanske som ikke med rimelighet kan antas skyldes evnemessig, sansemessig eller motorisk svikt hos elevene, altså en definisjon ved eksklusjon. Emosjonelle problemer og opplæringstilbudet er heller ikke primærårsak til vanskene. Han hevdet videre at det må være et klart misforhold mellom det som kan forventes ut fra generelle forutsetninger og elevens lese- og skriveferdigheter ( Gjessing, 1988). En slik definisjon sier bare hva dysleksi ikke er.

Diagnose ved eksklusjon har blitt møtt med motstand fra mange hold. Et barn med sosiale problemer vil da ikke kunne få diagnosen dysleksi, heller ikke et barn som har samsynsproblemer eller et barn som har fått en vanlig og forsvarlig begynneropplæring. Et problem med den tradisjonelle definisjonen er at den er knytt nært opp til intelligensbegrepet. Men forskning viser at innlæring av ordavkodning og stavelser har lite å gjøre med allmenn intelligens. Blant nyere forskere ser en at denne eksklusjonsdefinisjonen ikke synes aktuell, i stedet har en fått funksjonsdefinisjoner som tar utgangspunkt i hvordan dysleksi arter seg.

Det primære problemet ved dysleksi kan lokaliseres til ordavkodingskomponenten. Den dyslektiske eleven har store vanskeligheter å finne seg til rette med den alfabetiske koden. Han har problemer med å utvikle effektiv automatisk ordgjenkjenning, og sliter med å mestre en høyt utvikla ortografisk ordavkodingsstrategi. De problemene med leseforståelse en ofte kan se hos dyslektiske elever, kan for det meste tolkes som sekundære problemer, dvs. de er en følge av den dårlige ordavkodninga. Dyslektikere har normal tekstforståelse når de får lytte til opplest tekst.

*Viktige kjennetegn ved dysleksi blir derfor dårlig ordavkodingsferdighet og normal lytteforståelse ( jf Høien, 1991).*

Elbro ( 1990) definerer dysleksi ut fra problemer med lesestrategier. Vansker med fonologisk strategi omtales som fonologisk dysleksi, mens vansker med den ortografiske strategi gir definisjonen helordsdysleksi.

Frith ( 1985) og Snowling ( 1990) ser på lesevansker ut fra et utviklingspsykologisk ståsted. De deler elevene inn i to hovedkategorier, elever med svikt og elever med forsinkelse i sin leseutvikling. Etter hvert hersker det enighet blant mange forskere om at dysleksi er et sammensatt språklig problem

Dersom vi sammenligner dyslektikere med elever som har generelle lesevaner, vil dyslektikerne skåre signifikant bedre i lytteforståelse enn i leseforståelse, mens elever med generelle lesevaner vil skåre omtrent like dårlig i lytte og leseforståelse. Ut fra dette kan en si at dyslektikere har en avgrensa fonologisk dysfunksjon som vanskeliggjør tilegnelsen av teknisk leseferdighet, mens elever med generelle lesevaner også har vansker ut over den fonologiske grunnsvikten. Høien og Lundberg ( 1991 ) definerer dysleksi som avkodingsvansker på grunn av ei forstyrning i kodinga av skriftspråket, forårsaka av en svikt i det fonologiske systemet.

Denne definisjonen for dysleksi åpner for at dysleksi finns på alle intelligensnivå og i alle samfunnssjikt, og omtales som definisjon ved inklusjonskriterium. Elever med for eksempel sensoriske problemer eller emosjonelle vansker kan ha dysleksi.

« Ingen vert ekskludert p.g.a. sansedefektar, manglande og mangelfull undervisning, nevrologiske defektar og eller sosio-emosjonelle problem » ( Høien ).

Korrelasjonen mellom intelligens og leseferdighet i de første årstrinnene, målt med standardtester, viser en korrelasjon i gjennomsnitt på + 0,30 til - 0,40. Det betyr at bare 10 - 15 % av variasjonene i lesing kan forklares med intelligens. Wisch- testen inneholder mange oppgaver som er svært vanskelig for lesesvake elever, og utslagene blir derfor antakelig større enn de skulle ha vært ( Høien \ Lundberg 1991 ). Høien fastholder at vi må forvente å finne alle intelligensnivå representerte blant elever med dårlig avkodingsferdigheter. En av verdens fremste leseforskere Keith Stanovich ( jf Høien, 1991 ) hevder også at det er svært vanskelig å holde fast på en “ diskrepansdefinisjon ” når forskning viser at IQ blir negativt påvirket av lese og skrivevansker.

Men lav intelligens og emosjonelle forstyringer kan selvfølgelig gjøre at leseproblemet blir større. Kjerneproblemet med spesifikke lese og skrivevansker er imidlertid forbundet med en svikt i det fonologiske systemet. Svikten i det fonologiske systemet gir seg ikke bare utslag i vansker med fonologisk lesing og fonologisk strategi. Mange forskere har påvist at dyslektiske elever har vansker med å finne fram til språklydene i ord ( analyse ), og de kan ha problemer med oppgaver som stiller krav til korttidsminnet.

Nyere forskning ser altså i stor grad bort fra en diskrepansdefinisjon til dysleksi<sup>27</sup>. Mitt inntrykk er at enkelte dyslektikere og deres pårørende selv nødvendig vil gi slipp på denne. Mange foretrekker også diagnosen dysleksi fremfor lese og skrivevansker. Det mener jeg er forståelig, ut fra deres ståsted, fordi det gir en akseptabel forklaring på deres vansker. At diagnosen i seg selv gir status, må også sees i sammenheng med rettigheter og ressursutløsning, både i skole- og trygdesystem. Dette er svært viktig for mennesker som må konkurrere både om skole- og arbeidsplasser, også sett fra et mestringsorientert synspunkt. Her ser vi klart at staten og profesjonene er to tett samhandlende enheter for styring og maktutøvelse. Denne vinkling av debatten kan lett føre til en avsporing, slik at en blir bunden opp med pragmatikk i stedet for konstruktive og mestringsorienterte løsninger. Det handler heller om å ta elevene på alvor slik at du kan få til en best mulig tiltakskjede. Jeg ser det slik at rent pedagogisk og samfunnsmessig er det normale for meg at elevene får hjelp i sin hjemmeskole, ut fra sitt ståsted.

Kan det derfor ikke være like greit i pedagogisk sammenheng å bruke begrepet lese- og skrivevansker? Lundberg (1988) anbefaler ikke å bruke begrepet dysleksi i pedagogisk sammenheng, han anbefaler å bruke « läs och skrivesvårigheter ». Han bruker dysleksi når han omtaler forskning innenfor feltet. Dersom det er et misforhold mellom evnenivå generelt og prestasjoner i lesing og skriving, brukes betegnelsen spesifikke lese og skrivevansker. Om elevene har dysleksi eller det finns andre årsaker til deres lese- og skrivevansker, skal ikke være avgjørende for å få hjelp. Dysleksidebatten, bør slik jeg ser det, også konsentrere seg om hvilke metoder som fører til en reell avhjelping av problemet, og hvordan undervisninga kan og bør organiseres ut fra elevenes behov.

Ingen av de ulike retningene innenfor dysleksiforskninga kan imidlertid anse seg selv for å ha monopol på sannheten innenfor dette fagområdet. Ingen av retningene burde heller ikke miskreditte andres forskning. En bedre måte å bevise den egne forskningsinnsatsens verdi er å vise hvordan den kan taes i bruk for å hjelpe mennesker å overvinne sine lese- og skrivevansker (Britta Hannus Gullmets<sup>28</sup>, 1997).

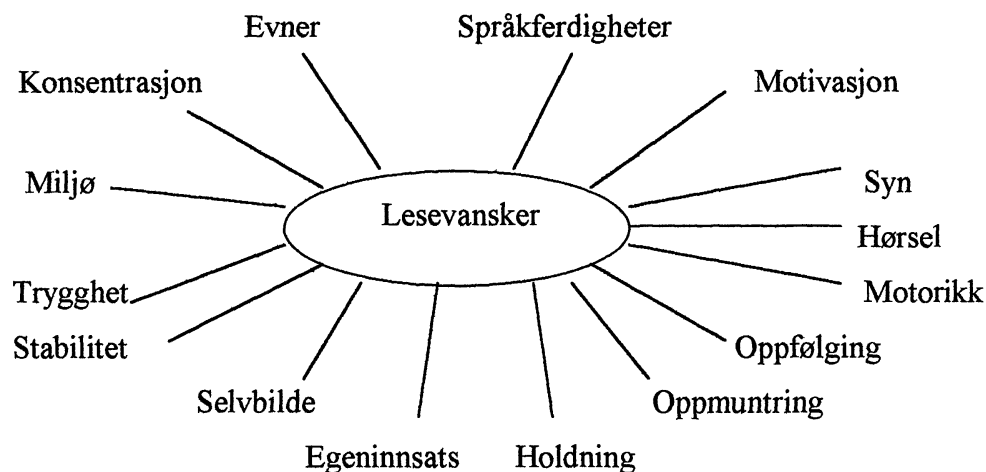
---

<sup>27</sup> Diskrepanskravet er også klart dempet ned i den "Working definition" som Orton Dyslexia Society lanserte i 1994, og i navnet arbeidsdefinisjon ligger en erkjennelse av at vi ennå ikke har den fulle innsikt i dysleksiens "vesen" og etiologi (Lyster, 1999).

<sup>28</sup> Britta Hannus-Gullmets arbeider ved det pedagogiske fakultet i Vasa.

### 3.5 Årsaksforhold

Det har tidligere vært en tendens til å se på årsaksforhold ut fra individ og en - faktorteorier. En har i mindre grad vært opptatt av ytre læringsmessige betingelser. Men ettersom forskning har anerkjent at fenomenet kan være et sammensatt problem, har også flerfaktor teorier fått tilslutning. Det er nå mer vanlig å se årsaksforhold knyttet til både arv og miljø og til samspillet mellom disse faktorene. Rygvold ( 1993 ) har følgende kategorisering av årsaksforhold: Biologiske forhold, språklige / kognitive årsaker, persepsjonsvansker, motoriske vansker og miljømessige vansker.



Figur 3-1. Tankekart som viser mulige årsaksfaktorer i forbindelse med lesevansker<sup>29</sup>.

I følge Eve Malmquist ( 1979 ) er det innenfor den pedagogisk - psykologiske tradisjonen å gruppere årsaker til leseskrivevansker som følger:

<sup>29</sup> Tankekartet er tatt fra Ideheftet til 6. klasse ( 1995 ), kartlegging av leseferdighet fra Nasjonalt læremiddelsenter.

- Organiske ( syn, hørsel, nevrologiske dysfunksjoner)
- Språklige
- Personlighetsmessige ( emosjonelle vansker)
- Sosiale ( ugunstige hjemmeforhold, uregelmessig skolegang)
- Pedagogiske ( hyppig bytte av skole\ lærer, ikke tilpasset eller mangelfull undervisning med hensyn til metoder, materiell og organisering)

En opprømsing av årsaksforhold som her kan gi inntrykk av at de er likeverdige, men de er like mye rettet mot forhold som kan opprettholde vanskene som mot forhold som fører til å redusere dem. Svært mye av den litteraturen vi har om lese- og skrivevansker omfatter årsaksforhold, og den kan vi til enhver tid søke til i litteraturen. Det er langt mindre skrevet om effektive tiltak. Jeg har valgt å beskrive noen årsaksforhold meget kort ut fra ulike innfallsvinkler som jeg mener er direkte eller indirekte vesentlig i forhold til spørsmålene i oppgaven.

### **3.5.1 Organiske \ biologiske årsaker**

Det synes blant flere forskere å være enighet om at cirka 40 % av vanskene har sammenheng med arvelige faktorer, og 60 % er miljømessig betinget (Olson, 1989, Høien og Lundberg, 1990). Det er ikke lesevanskene i seg selv som arves, men genene. Finucci & Child (Dalby m.fl., 1992) fant i sine undersøkelser at denne arven var lokalisert til kromosom 15. Coloradoundersøkelsen undersøkte hvilke ferdigheter i lesning og hvilke forutsetninger for lesning som var arvelig betinget. Evne til fonologisk og ortografisk lesing ble undersøkt. Resultatet viste at 93 % av variasjonen i fonologisk lesing, definert som høytlesning av nonsensord, kunne forklares med arv. Der fantes ingen sikker arvelig innflytelse på ortografisk lesing (Høien og Lundberg, 1991).

Nevrologien tar utgangspunkt i nervesystemets oppbygging og funksjon. Et viktig spørsmål har vært å undersøke om det er områder i hjernen som er avgjørende for å utvikle språklige ferdigheter. Et område som regulerer språkfunksjoner er planum temporale, og flere forskere har hos tilfeldig valgte, funnet assymetri i størrelsen på planum temporale i

de to hjerne-halvdelen ( Galbuda, 1989, Weinberger,1982 er omtalt i Høien, 1991). Men hos avdøde dyslektikere fant Galbuda at planum temporale var like stor på høyre og venstre side. Nyere teknologiske maskiner har gjort det mulig å kunne studere hvordan hjernen arbeider når eleven leser og skriver. Moderne billeddiagnostiske metoder har gjort en dokumentasjon mulig, og dysleksiforskninga har gjort det mulig å få en diagnose. For noen kan det være viktig å få en forklaring på problemet, uten at en derved inntar den passive holdningen om at ” ingenting nytter. ”

Genene bestemmer altså evner og anlegg og påvirker utviklingen av nervesystemet. Dette understøtter viktigheten av godt forebyggende arbeid som tidlig språkstimulering og innlæring av presise begreper / begrepssystemer. Og det sier klart noe om at skolene må utvikle bedre opplegg for barn med lese- og skrivevansker.

Vansker med det perifere syn ( nærsynthet, langsynthet, skjeling) har alltid vært betraktet som en mulig årsak til lese / skrivevansker. Dette har vært et omstridt område, men en kan ikke se bort fra problematikken. Ulike former for synsvansker kan hemme elevens utholdninghet i lesing. På den måten kan de og bli en toppbelastning som forsteker lesevanskene.

### **3.5.2 Språklige / kognitive årsaker**

De senere år har det blitt mer og mer vanlig å betrakte lese / skrivevansker som et språklig problem. Språklige vansker er ikke bare knyttet til talespråkferdigheter. Det forekommer på mange plan og er knyttet til den kognitive bearbeiding som er nødvendig for å forstå og mestre sammenhengen mellom talt og skrevet språk samt skriftspråket som system.

Språklige / kognitive årsaker kan være både arvelig og miljømessig forankret. Det er ofte vanskelig å mestre fonologisk lesestrategi og det er vansker med den auditive persepsjonen i forhold til å skille mellom enkelte språklyder. Mange dyslektikere kan ha vansker med oppdeling av ord i språklyder ( fonemer) og med lyd- bokstavforbindelsen.



Problemer med fonologisk bevissthet, både det å dele opp ord i språklyder, å forstå bokstav - symbolene og trekke lyder sammen til ord, er nært knyttet til lese / vansker. En ser da klart at leseprosessen som er beskrevet i kap. 2 blir problematisk.

Når dette er arvelig betinget ( 40 % ) , ser en enda klarere hvor viktig det er med forebygging og gode strategier for avhjelping. En viktig faktor i dette arbeidet blir å lære barn presise begreper ( begreper til å begripe med), og det vil jeg komme tilbake til i kap. 4. Sikre begreper gir lettere adkomst inn i langtidsmminnet og det er nødvendig, fordi lesing og skriving er avhengig av hukommelsen. Kunnskaper om bokstavenes form, ords form og betydning, syntaks osv. hentes fra langtidshukommelsen.

Språket har en innholdsside og en formside. Barnet må lære å rette oppmerksomheten mot begge disse sidene, og det er særlig viktig at de retter oppmerksomheten mot språkets form og ikke bare innhold. Et dårlig utviklet språk både når det gjelder ordforråd og grammatikk, kan ha negativ innflytelse på skriftspråkutviklingen.

### **3.5.3 Miljømessige og andre årsaker**

Både hjemmemiljø og skolemiljø har innflytelse på barns læringsforutsetninger. Ugunstig miljø kan føre til både utvikling og opprettholdelse av lese- og skrivevansker. Språklig stimulering i hjemmet i form av til eksempel rim, regler, sang og eventyr er viktig.

Skriftspråklige aktiviteter i hjemmet er av stor betydning. Elever som i liten grad har foreldre som lesende og skrivende forbilder, og som har blitt lest lite for, erfarer ikke gleden og funksjonaliteten i skriftspråket ( Rygvold, 1998).

Personlige erfaringer bekrefter dette , og det er faktisk mindre uvanlig enn mange tror, å møte barn som ikke har lest ei bok, eller som ikke har sett at foreldrene har lest ei bok.

Vinklinga av kapittel 2 og 3 tilsier at skolemiljøet og leseopplæringa er svært viktig. Det finns svært mye forskning som tilsier dette. Uheldige konsekvenser kan en særlig få,

dersom elever som er disponert for lese- og skrivevansker, får en tilfeldig og lite gjennomtenkt skriftspråkopplæring. Prosessteoriene i lesing gir kunnskap om normalutviklingen, og er et viktig bidrag i forståelsen av lesevansker. Det sentrale er at læreren kan sitt stoff og gjerne kombinerer en lyd- og formmetodikk med en meningsbasert, "hole language" tilnærming, se min drøfting i kap.2.

Vi vet også at et gunstig og godt klassemiljø fremmer læring. Et positivt samspill mellom lærer, elev og elevene i mellom er viktig fordi trygghet, tilhørighet og trivsel er nøkkelfaktorer i læringsprosessen. Elever som har vært utsatt for hyppig lærerskifte mente selv at det har ført til manglende kontinuitet i undervisninga, utilstrekkelig kontakt mellom lærer og elev, en følelse av å være overgitt, uoppfylte forventninger til skolegang og leseopplæring (Grogam, 1979). Jeg har registrert at mange skoler er sluttet å ha spesialundervisninga som "salderingspost" på timeplanen, og det representerer en bedre kontinuitet og for elevene.

Elever som er motiverte og har en positiv holdning til å lese og skrive, lærer fortere og mer effektivt enn andre (Dalby m.fl., 1983). Det er også viktig å ha forståelse for de affektive forhold som har innflytelse på lese- og skriveprosessen. Dersom barnet har en svak egofungering, er det viktig å tenke en helhetlig opplærings situasjon der en styrker elevens selvbilde og motivasjon. Det er viktig at eleven opplever trygghet og får et positivt syn på læring generelt, og på egne innlæringsmuligheter.

Mange elever med lese- og skrivevansker har ikke fått skikkelig informasjon om sine vansker, særlig var dette vanlig tidligere. Det var sågar tidligere noen lærere som hadde "en vent og se holdning", og de trodde kanskje at ved å la være å se lese / skrivevanskene, ble ikke elevene stigmatisert og problemet gikk over av seg selv. Sistnevnte har jeg for øvrig liten tro på. Da overlater man i alle fall alt til tilfeldighetene, både holdningsmessig og kunnskapsmessig. Det er vanlig at elever med lese- og skrivevansker får ekstratimer utenfor klassen, tidligere var det ikke uvanlig at de fikk hjelpetimer i lag med elever med generelle vansker. Ved å delta i slike gruppetimer, får elevene ofte en tilskrevet rolle, fra klassekamerater, lærere, foreldre og ikke minst seg selv. Det er vel slik at denne rollen til dels tidligere ble tillagt egenskapen mindre flink, noe som blir vurdert negativt. Og da blir også rollen ( eleven) vurdert negativt (Skaalvik og Skaalvik, 1988).

Det er viktig å forebygge og motvirke motivasjonell svikt og det som kalles ” dysleksiens onde sirkel” med oppgitthet, motstand, lav selvtillit og at lesevanskene generaliseres til vansker i flere fag. Måten den enkelte lærer møter elever med skriftspråklige vansker på, forteller noe om kvaliteten på undervisninga og skolens filosofi. Kanskje er det ikke så viktig hva vi kaller problemet, men at vi kan gi en beskrivelse av hvordan problemet arter seg, og hva vi sammen skal foreta oss for å gjøre noe med det....., men det aller viktigste er at vi møter eleven med respekt ( Engen, 1996).

### **3.6 Sammenfatning**

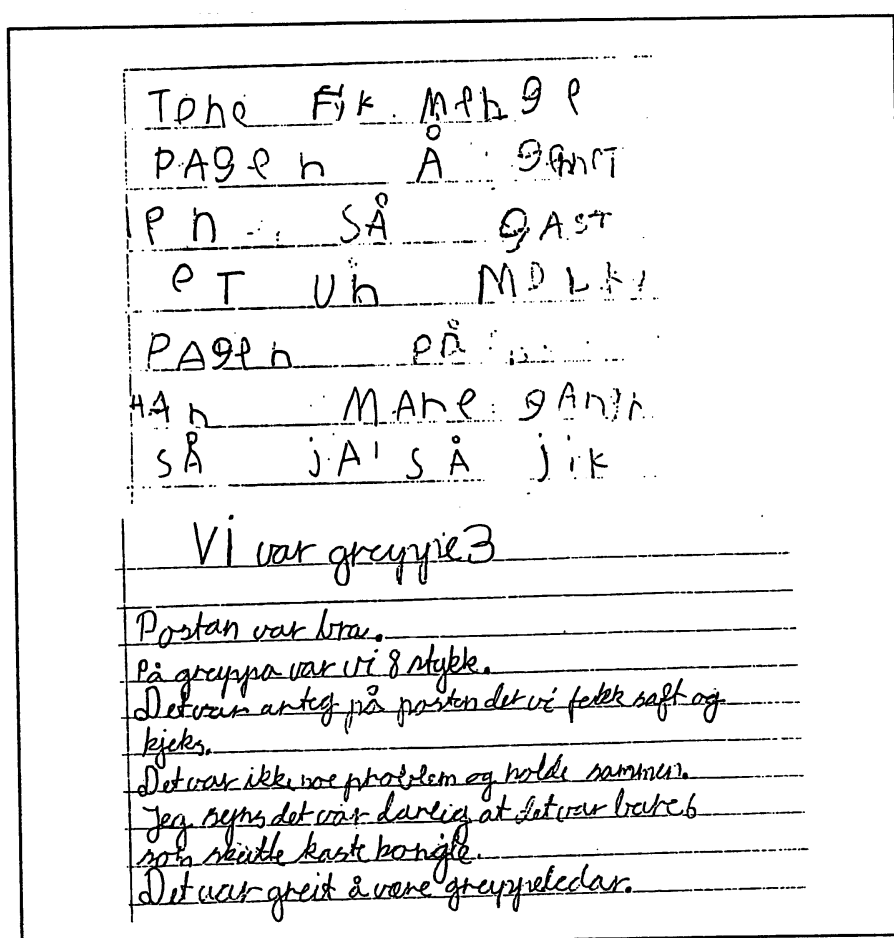
Elevene som her er omtalt har alltid en viss grad av skriftspråklig kompetanse, de er på en måte undervegs i en prosess som kan utvikles mer og mer. Elevene kan befinne seg i den alfabetisk- fonologisk fase og trenger et ”puff” for å komme videre over i den ortografiske.

Dysleksibegrepet er en sosial konstruksjon, men det er ikke en allment « accepterad skarp definition « på problemet i følge Lundberg ( 1997), og dermed er det heller ikke helt tydelige kriterier for å stille diagnosen dysleksi på individer med skriftspråklige vansker. Det er vanlig i vestlige land å regne at ca 15-20 % har lese-og skrivevansker ( Tønnesen og Solheim, 1999) at ca 5 % ( eller mer) i følge Høien, 1991, har dysleksi. Altså må det være ca 10-15 % som ikke har det. Dersom ca 5 % har dysleksi, har den største gruppa av lese- skrivevansker det jeg vil betegne som en forsinka utvikling, av en eller flere årsaker. Ut fra drøftinga og problematiseringa av fagområdet i kapittel 3, mener jeg å ha avklart hvorfor jeg velger å bruke begrepet lese- og skrivevansker i en pedagogisk sammenheng. Men i arbeidet med den enkelte elev og hans \ hennes foresatte er det greitt å bruke ” merkelappen ” spesifikke lese- og skrivevansker eller dysleksi i den grad det er mulig å gi denne betegnelsen. En dysleksidiagnose kan i noen tilfeller være viktig som ” årsak” i forhold til rettigheter og ressurser, f.eks i forhold til Trygdeetaten og tildeling av PC.

Det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring i L 97 skal komme til uttrykk i hele virksomheten i skolen. Derfor dreier spørsmålet i dag seg ikke først og fremst om arv eller

miljø, begge faktorer spiller en rolle. Men i pedagogisk sammenheng er det tiltakene mer enn hvorvidt vi har å gjøre med ulike typer av lesevansker å gjøre som må stå i sentrum (Lyster, 1999). Handlingskunnskap i skolen er avgjørende, og spesielt for dyslektikerne fordi kjerneproblemets ringvirkninger er avhengig av en rekke forhold som pedagogiske, sosiale og miljømessige<sup>30</sup>.

En normalisert tilnærming til lese- og skrivevansker representerer derfor, ut fra min forståelse, at den enkelte skole har kompetanse om fagfeltet og kan iverksette gode tiltak tilpasset elevenes alders- og utviklingsnivå.



Figur 3-2 : Eksempler på friskriving hos elev med lese og skrivevansker. Det øverste utsnittet er fra høst 3. klasse, og det nederste fra høst 6.klasse. Eleven hadde Ilk-tilbud i 5. klasse.

<sup>30</sup> Med kjerneproblemets ringvirkninger forstår jeg de fonologiske bearbeidingsvanskene som synes å være følgene av dysleksi. Disse kan bearbeides, kompenseres eller avlæres alt etter alvorlighetsgrad, og ut fra barnets kognitive utvikling for øvrig (Lyster 1999).

## KAP . 4.0 PEDAGOGISKE OG SPESIALPEDAGOGISKE TILTAK I LYS AV LÆRINGSTEORI OG DYSLEKSIFORSKNING

Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et  
menneske hen til et bestemt sted, må man  
først og fremst passe på å finne ham der  
hvor han er, og så begynne der.

Søren Kierkegaard

### 4.1 Innledning

Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med de evner og forutsetninger de har, heter det i Grunnskolelovens § 7.1. Dette indikerer for ei undervisning som ivaretar det enkelte barn gjennom tilpassa opplæringa innenfor skolens egne rammer og spesialundervisning, når det er behov for slike tiltak. Ethvert tiltak må sees i sammenheng med elevens behov, psykologiske og pedagogiske læringsbetingelser og trinnets egenart. Om mellomtrinnet heter det blant annet: ” Opplæringa må leggje til rettes for arbeidsoppgåver og arbeidsmåtar som fremjar og videreutviklar evna til konsentrasjon og målretta innsats over tid, både åleine og saman med andre. Elevane skal lære å arbeide sjølstendig gjennom å utvikle gode arbeidsvanar og studieteknikkar. De må få arbeide i samanhengande økter, men og få fristunder til sjølstyrt virksomhet” ( L 97 : 74).

På mellomtrinnet er det store krav til målretta arbeid og fagene trer tydeligere fram. Hvordan skal en 5. klassing som fremdeles er i begynnelsen av leseprosessen, i den alfabetisk - fonetiske strategi, og kanskje har en gjennomsnittlig lesefart på 27 ord i minuttet, klare å innfri de kravene som lovverket stiller til individuelt arbeid, tema- og prosjektarbeid ? Da holder det ikke med klasseromsundervisning og faglig formidling fra kateteret i samla klasse.

Jeg vil derfor komme inn på ulike sider ved læringsbegrepet, tiltak og effekter av hjelpetiltak. Lese- og skrivevansker må sees i sammenheng med to sentrale områder i pedagogisk psykologi, selvoppfatning og motivasjon. Det er ikke tilstrekkelig å tilrettelegge ut fra en rent skriftspråklig bakgrunnsforståelse. De tiltakene som iverksettes må fremme elevenes selvoppfatning, ikke hemme den. Og nettopp dette har ikke skolen alltid vært like bevisst på. Selvoppfatning har en klar sammenheng med motivasjon. Elevene lærer mer enn det som står i læreplanene og ”mellom to permer.” Noe av det viktigste elevene lærer i skolen, er det elevene lærer om seg selv ( Skaalvik og Skaalvik 1996).

## **4.2 Læring og drøfting av læringsbegrepet**

Jeg vil her komme inn på sider og definisjoner av læring som er relevant for problemstillinga i avhandlinga. Lærevansker vil derfor ikke bli drøftet generelt, ut over det som fremgår av kap.3 om lese- og skrivevansker. Lærevansker er et mye brukt og uklart begrep<sup>31</sup>. I Norge er det en vanlig forståelse at lærevansker er et samlebegrep for en rekke mer eller mindre spesifiserte tilstander, karakterisert som langsom fremgang i skolen på ett eller flere fagområder ( Lunde, 1996 ).

Piaget ( 1978) skiller mellom fysisk læring og logisk læring. Med fysisk læring menes for eksempel at Oslo er hovedstaden i Norge, altså ”pugg”, eller slik erfaringsbasert læring som at gras er grønt og heter gras. Logisk læring har med sammenhenger å gjøre - som for eksempel at  $2+5$  er det samme som  $5+2$ .

Det finns et utall av definisjoner på læring. Eva Nordland ( 1972, som jeg leste på lærerskolen), sier følgende om læring: ” Å lære vil si å erfare noe som får en til å reagere annerledes eller oppleve nye sider ved virkeligheten. Læring kan defineres som en relativt varig forandring i atferd eller opplevelsesmåte som skjer på grunnlag av erfaring ”. Denne

---

<sup>31</sup> Det var Kirk ( 1963) som introduserte begrepet som et felles uttrykk for ” minimal brain injured, slow learner, dyslexic and perceptually disabled .”

definisjonen er operasjonell, den legger hovedvekta på det ytre, de observerbare reaksjoner. Det er riktignok gjennom å observere reaksjoner vi kan "måle" læring, spesielt kvantitativt, men jeg legger i mitt arbeid en dypere kognitiv og prosessorientert forståelse av læringsbegrepet. Den tolkning jeg som pedagog og skoleforsker legger i begrepet vil prege min måte å møte feltet og elevene på.

Magne Nyborgs teoretiske definisjon av læring er en generell beskrivelse av det som skjer under læringsprosessen : Læring er teoretisk definert som en integrasjon, organisering og lagring i organismen av de erfaringer personen har gjort i læringssituasjonen ( Nyborg, 1978:43). Nyborg skiller mellom modning og læring, og definerer modning som biologiske forandringer som skjer relativt uavhengig av de erfaringer personen gjør, og som særlig bidrar til anatomiske / fysiologiske kroppsendringer. Modning danner viktige forutsetninger for læring, men må ikke forveksles med den erfaringsbaserte læring eleven gjør.

Nyborg ( 1985 ) deler opp læring i tre faser:

1. *Kognisjonsfasen*, hvor personen lærer om objektet \ ferdigheten ved å observere. Relatert til leseopplæring kan det eksemplifiseres som å lære bokstaven A ( grafemet og språklyden) ved at læreren presenterer den på ulike måter, eller ved at læreren skriver ordbildet - SOL - på tavla, eller Flipover, og snakker om ordbildet, og det en vet om ordet j.fr. begreper og begrepslæring.
2. *Fikserings- og øvelsesfasen*, hvor imitasjon og øvelse startes på grunnlag av viten om objektet \ ferdigheten og tilhørende handlinger. Eleven kan for eksempel gjenkjenne bokstaven A, både grafemet og språklyden, eleven kan kopiere grafemet, « spore » det og arbeide med bokstaven på alle de måtene som er vanlig i leseopplæringa. Lesing etter fonologisk strategi der eleven lyderer ( l-e-s-e) eller stavelsesleser ( le-se), befinner seg på dette nivå.
3. *Automasjonsfasen*, når personen kan utføre ferdigheter med et minimum av oppmerksomhet og energi. Det er her snakk om generalisering på et høyt nivå. Som for eksempel at personen er sikker i lyd-bokstavforbindelsen, kan gjenkjenne og gjenfremkalle " A " i ulike sammenhenger. I forhold til leseprosessen vil dette stadiet

kjennetegnes ved sikker ortografisk kunnskap, og ordgjenkjenningen kan skje hurtig og presist, det vil si at en person har tilegnet seg funksjonell leseferdighet, og har nådd det ortografisk- morfemiske stadiet (Frith, 1985). I Skaathuns modell vil en plassere det ortografiske stadium i fase 3.

Nyborgs tre faser kan sammenlignes med Santas fire trinn i innlæringsprosessen av strategier. Begge vektlegger læreren som modell, og i fase 1 har læreren et ansvar for å undervise og modellere. Deretter kommer en øvelse- og praksisfase der elevene er aktive under veiledning. Til slutt ender de opp i automatisasjonsfasen der de mestrer oppgaven. Dr. Carol Santa som har utviklet Criss-strategiene, sier at innlæringsprosessen av de ulike læringsstrategiene må legges opp som en slags 4-trinns rakettkonstruksjon<sup>32</sup>:

1. Direkte undervisning- læreren demonstrerer og forklarer.
2. ”Guided practice”- en veilednings og planleggingsfase der læreren samarbeider med elevene, og utfordrer dem til å komme med løsninger som er til det beste for oppgavesvarene.
3. Elevene arbeider i små grupper, finner svar på oppgavene og drøfter svaralternativene i samlet klasse.
4. Mestringsfasen- elevene kan bruke strategiene på egen hånd. Strategiene er blitt ”student owned” og et redskap for den enkelte elev.

Etter å ha gjennomgått forskningsbidrag om forståelse fra 1980-årene konkluderte David Pearson med et prinsipp : ”Elevene forstår og husker ideer bedre når de må omforme ideene fra en form til en annen. Tydeligvis er det i denne omformingsprosessen at forfatterens ideer blir leserens ideer, og dette gjør dem lettere å huske” ( Santa og Engen, 1996).

Denne tilnærming til læringsprosessen har vært viktig for meg i mitt arbeid med lese- og skrivevansker. Det er viktig å se helheten i prosessen, og ikke minst forholdet mellom lærer og elev, og elevene i mellom, i gjennomføringa av et hjelpetiltak som ILK. Eleven er den

---

<sup>32</sup> Dr. Carol M.Santa, fra Montana, USA, er ” Director of Nasjonal Project for teaching and learning.” Hun har hatt flere forelesninger ved Senter for leseforskning, og jeg har vært så heldig å få delta på flere av disse. Metakognisjon har en sentral plass i hennes ” Prosjekt –Criss” som til norsk er oversatt til ”Lære å lære”.



lærende, en aktiv part i den konstruktive læringsprosess. I motsetning til at en tradisjonelt har sett eleven i et behandlingsperspektiv, der læreren er terapeuten som skal "helbrede" eleven.

#### 4.2.1 Lesing og metakognisjon

Metakognisjon er tydeliggjort i ILK-Borkenesmodellen i større grad enn Anna Mikkelsen (1984) gjorde i "Læsekursus". Dette fordi det metakognitive aspekt, står svært sentralt når eleven skal lære å lære, og lære seg å lese bedre. Det er eleven som skal lære å lese.

Læreren skal ikke lære han / henne å lese, men vise eleven hvordan det kan gjøres, og legge til rette for at det blir gjort på best mulig måte. Undersøkelser viser at leseren forstår en tekst ut fra sine bakgrunnskunnskaper. Derfor er det svært viktig å utvikle metakognitive elever (jf Santa, Lundberg, Vygotsky) Den metakognitive leser vet når han forstår, og hva han forstår og kan på en måte "overvåke" sin egen læring og forståelse. Begrepet kan forenklet defineres som bevissthet om egen lære-prosess<sup>33</sup>:

"Metakognitionen har blitt samlingstermen för självkontrollen och självrefleksjonen över de egna tankeprocesserna, det egna kognitive systemet" (Lundberg, 1984:52).

Svake lesere er ofte lite metakognitive, og det er flere grunner til det. Mange bruker så mye energi til selve avkodinga, at innholdet forsvinner eller blir mindre viktig. Derfor "overlever" de på skolen ved å la være å gå inn i innholdet. Hvor ofte har jeg ikke hørt elever si : *Jeg forstår ikke* . Og når jeg så har gått til pulten deres for å snakke med dem, har jeg spurt : Hva er det du ikke forstår ? Ofte viser det seg at eleven ikke vet hva han ikke forstår. Om det er å lese teksten , eller det er meningen i teksten, eller det er hvordan oppgaven skal løses. Da er det nokså innlysende at det må bli vanskelig å arbeide med skriftlige oppgaver. Samtale og bevisstgjøring på dette, pleier å være nyttig for at eleven skal komme videre. Dyslektiske elever kan oppleve at når de lytter til andres lesing forstår de teksten. Da er det viktig for selvbildet og motiavsjonen at eleven vet med seg selv at han / hun trenger hjelp til å få lest dette....., i stedet for å gi opp og tenke: Jeg forstår ikke.

---

<sup>33</sup> Metakognisjon er et av de sentrale prinsippene i Dr. Carol M. Santas teorier om hvordan elevene kan lære bedre.

Elevene må få lære å bli reflektert rundt sin egen lesing. Frith ( 1985) hevder at en gruppe lesesvake ikke har problemer med fonologisk bevissthet, men at de har gjort seg helt avhengige av fonologisk strategi. Disse forblir i det fonologiske / alfabetiske stadiet fordi de ikke mestrer ortografisk strategi. Karakteristisk for disse er at de leser ikke lydrette ord som om de var lydrette. De bruker ensidig den direkte veien. Det er viktig at de som har stoppet opp lærer seg å bli metakognitive. Det innebærer at de kan lære seg strategier for å reflektere over hvordan de leser. Noen elever som er blitt værende i det fonologisk / alfabetiske stadiet lyderer overdrevent uten at de egentlig trenger det, for å avkode ordet. Til eksempel har jeg ofte erfart at svake lesere ”lyderer” på både lydrette og ikke- lydrette ord de kjenner, uten å være bevisst på at de kan nytte ortografisk strategi. Det er svært nødvendig å bli bevisst på egen lesestrategi for å komme videre. Jeg har derfor laget en plan for refleksjon over lesestrategi som virker bevisstgjørende på elevene. Jeg snakker eksplisitt med eleven om hva han / hun gjør i leseprosessen.<sup>34</sup>

### **Refleksjonen over lesestrategi :**

1. Lærer forklarer og demonstrerer de to ”lesemåter” ( avkodingsstrategier): Jeg bruker betegnelsene helordslesing og stavellesing
2. Reflekter sammen med eleven over når strategiene brukes: Når du gjenkjenner et ord, sier du bare ordet direkte ( Ortografisk strategi). Du deler bare ord du ikke gjenkjenner ( kan ) i stavelser (Fonologisk strategi) .
3. Øv sammen på en tekst, helst den eleven gjorde feil i.
4. Eleven leser selv og er bevisst på hvilke ord han / hun kan og hvilke som en må finne ut av.
5. Lærer og elev er metakognitiv sammen rundt akkurat denne leseoppgaven. Hensikten er automatisering hos eleven.

For elever på mellomtrinnet som er blitt hengende etter i leseutvikling, er bevisstgjøring på lesestrategi ofte nødvendig for å få til fremgang. For mange virker denne typer strategier

---

<sup>34</sup> Careful pacing of instruction is an essential feature of effective teaching for dyslexic students ( Clark & Uhry 1995 : 65).

klargjørende, og de kan medvirke til bedre effekt av lesetreninga. Elevene vil ofte bli positivt overrasket over hvor mange ord dem egentlig kan, og mange opplever seg selv som bedre lesere etter å være bevisst på egen leseprosess. Flere elever har sagt omtrent slik til meg: Nå forstår jeg hvordan jeg skal lese !

### **4.3 Kompetanse i skolen – en forutsetning for å gi elever med lese- og skrivevansker god hjelp**

Læringsmiljøet i klassen har de senere år blitt sett på som en svært viktig faktor, og nyere forskning viser også, at det er sammenheng mellom lærernes personlige pedagogiske stil og klassens miljø. Klassemiljøet er et sammensatt begrep som omhandler individuelle og gruppemessige psykososiale relasjoner. Samspillet mellom lærere og elever har avgjørende betydning for trivsel på skolen og elevenes utbytte av undervisningen. En bevisst holdning og ledelse fra lærerens side er også viktig for å skape et godt klassemiljø og gode relasjoner elevene i mellom.

Læreplanen for skoleverket peker også på hvor viktig det sosiale samspillet er, både samspill mellom lærer og elev påpekes som viktig, men også lærerens evne til å få elevene til å fungere godt sammen.

*” Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til elevene, men også hvordan de får hver av elevene å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid” ( Læreplan, generell del, s. 23).*

Her spiller skolens filosofi og arbeidsformer en vesentlig rolle. Jeg har tidligere gitt uttrykk for viktigheten av at den enkelte skole har gode strategier og rutiner for å gi elevene den hjelp de har krav på. Det er myndighetenes ansvar på alle nivå å bidra til at lærerne har de nødvendige kunnskaper. Skolelederne må se til at hver enkelt skole også har folk som kan mer om lese- og skrivevansker enn vanlige allmennlærere, gjerne spesialpedagoger som innehar et veiledningsansvar ved skolen. Etter kompetansehevingsmodellen er det opprettet koordinatorfunksjon ved skolene i Sør-Troms. Dette kan sees i sammenheng med

opprettelse av ressursteam som følge av styrte kompetansehevinger i skolen. Det perspektivet den enkelte skole og lærer har på undervisning av elever med lese og skrivevansker, vil igjen prege den måten skolen tilrettelegger undervisninga på.

Det har vært vanlig å møte elevene ut fra tre ulike perspektiver ( Andreassen & Engen, 1996) :

- **Et individualistisk perspektiv**

Der det fokuseres på eleven og hans vansker. Ofte ensidig vektlegging av organiske / biologiske årsaker. Tiltakene blir da rettet mot eleven, og enetimer er ikke et uvanlig tiltak ut fra dette perspektivet. Her er ”behandlerrollen” sentral og eleven blir behandlet av læreren ( terapeut).

- **Et systemperspektiv**

Der skolens rammebetingelse blir det avgjørende for tilrettelegginga, ”bordet fanger” og en går ikke inn i en innovasjonsprosess for å få til endringer. Manglende rom, utstyr og lærertimer vil kunne være en begrunnelse for å la være å få til en systemendring som for eksempel Borkenesmodellen medfører. En fortsetter med samme undervisning som før fordi systemet nå engang er slik.

- **Et samhandlingsperspektiv ( relasjonelt)**

Der læring og avhjelping av lese- og skrivevansker blir et delt ansvar mellom lærer, elev og foreldre. Skolens miljø, trivsel og metoder blir sentrale elementer i helhetsvurderingen. Skolen må lytte til eleven og heimen, og skolen ta det profesjonelle ansvar for å tilpasse et opplegg som engasjerer og stiller krav til alle parter.

Min tilnærming til eleven er et samhandlingsperspektiv. Det betyr i praksis at jeg ser læring som en dynamisk prosess der eleven, læreren og heimen står i et interaksjonsforhold til hverandre. Sett i lys av dette er det er noen forutsetninger som er sentrale for å kunne ivareta et genuint mestringsorientert undervisningsopplegg for elever med lese- og skrivevansker, og disse forutsetningene kaller jeg skolens samlede kompetanse, jf. kap. 7.

Hvordan skolens innhold får mening for elevene henger sammen med den forståelse og læring som finner sted i interaksjonen mellom menneskene i skolen. Samfunnets primære mål med skolen som institusjon er oppdragelse og læring. Siden selvbildet er en viktig komponent i menneskets utvikling, er det nødvendig å ha kunnskap om affektive forhold rundt lese- og skrivevanskeproblematikken.

#### 4.4 Selvoppfatning og lese- og skrivevansker

Å ha et affektivt perspektiv på skriftspråkutviklingen er å ha forståelse for en helhetlig opplæringssituasjon (Rygvoild 1998). I dette tilfelle vil det bety at den språklige innfallsvinkelen suppleres med en affektiv forståelsesramme. Elever som er motiverte og har en positiv holdning til lesing og skriving, lærer fortere og mer effektivt enn andre (Dalby m.fl. 1983). Lese- og skriveutviklingen kan ikke løsrives fra barns egofungering.

Lesing og skriving er sentrale elementer i en persons kommunikasjonsferdighet. Problemer med å tilegne seg og bruke disse ferdighetene kan derfor få både personlighetsmessige og kunnskapsmessige konsekvenser. Skriftspråklige vansker kan vise seg i ett av områdene, eller både i lesing og skriving. Ofte i begge områdene, er min erfaring. Og det er vanlig at vanskene forandrer seg over tid, ut fra elevens læring og påvirkning generelt. Derfor er det veldig viktig å sette inn forebyggende tiltak tidligst mulig. Jeg vil på det sterkeste advare mot en "vente å se holdning" (Lyster 1998). En godt tilpasset undervisning i et læringsmiljø som ivaretar elevens selvbilde, vil kunne hindre at vansker får utvikle seg.<sup>35</sup> Mangelfull innsikt i sine egne problemer kan føre til en negativ utvikling, og elevene kan komme i en situasjon som kalles "dysleksiens onde sirkel". Og med det menes at de kommer inn i en situasjon av oppgittethet, alle andre kan ....., bare ikke jeg. Dette påvirker selvbildet negativt, eleven kan føle seg maktesløs og får svake skoleprestasjoner som generaliseres til flere fag. Jo tidligere elevene får informasjon om sine problemer, jo lettere er det å forhindre utvikling av et dårlig selvbilde og negativ medlæring. Kjerneproblemets ringvirkninger er med andre ord avhengig av faktorer som opplevelse av mestring eller

---

<sup>35</sup> I en pågående studie ved Institutt for spesialpedagogikk der forskere følger lese- og skriveutviklingen til barn av foreldre som selv har hatt lese- og skrivevansker, er det kommet fram at foreldrene selv følte seg oversett og dumme på skolen, og at vanskene deres ikke ble tatt på alvor (Lyster 1998).

nederlag, altså miljømessige betingelser. “ Jeg røper vel ingen hemmelighet når jeg sier at selvbildet hos en med lese- og skrivevansker ofte er svært dårlig. Det er egentlig her de største problemene ligger begravd “ ( Bjaanes<sup>36</sup>, 1990:14 ).

Skaalvik og Skaalvik ( 1996) definerer selvoppfatning slik: Enhver *oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*. Denne oppfatning rommer flere perspektiver, fordi vi alle er plassert i en miljømessig sammenheng. En kan ha oppfatninger om seg selv på mange områder, og disse kan være uavhengige av hverandre. Begrepet kan derfor forstås som en fellesbetegnelse som rommer mange aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Selvoppfatning kan være spesifikk og avgrenset, eller mer generell. Elever som tenker slik - jeg er flink i matematikk og kroppsøving, men ikke i engelsk, har en mer avgrenset selvoppfatning. Tenker eleven at han / hun ikke kan lese- og skrive som de andre og er dårlig på skolen, er det en mer generell selvoppfatning. Når en taler om en elevs skolemessige selvoppfatning, må en derfor klargjøre om en mener den generelle følelsen av å være flink på skolen. Når det gjelder spørsmål 2 i problemstillinga i avhandlinga jf. 1.2.1, så henspiller dette på en generell oppfatning og forventning om seg selv.

“ Nederlag på mange områder kan resultere i et overveiende negativt syn på egne mestringmuligheter. Et lavt generelt selvbilde er mer alvorlig enn et lavt spesifikk selvbilde “ ( Ragnar G. Solheim, 1996). Mennesket vil alltid måle seg selv i forhold til andre. Selvoppfatningen har både en vurderende og beskrivende dimensjon. En elev kan også se seg selv som flink på skolen, men dårlig i idrett. Dette kan betraktes som beskrivende kategorier. Dersom eleven ikke lærer å lese og skrive som forventa, vil han oppleve reaksjoner fra omgivelsene, og denne vil igjen virke inn på beskrivelsen og vurderingen av selvoppfatningen til eleven. Dersom eleven blir skikkelig hengende etter i lesing og skrivning, vil han ikke mestre de oppgaver som klassekameratene gjør. Og hvordan går det da med selvoppfatningen ?

---

<sup>36</sup> Bjaanes som selv har overvunnet sine lese- og skrivevansker, hevder at et dårlig selvbilde er det største problemet for en med lese- og skrivevansker.

## 4.5 Effekt av spesialundervisning og tilrettelagt undervisning

Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov heter det i St. meld. nr 23 ( 1997-98 : 9) :

*” Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.”*

Spesialpedagogikken har i stor grad vært orientert mot enkeltindividet og spesialpedagogen har vært ”terapeuten” som gir behandlingen. Segregeringstiltak i ”leseklubber” og egne institusjoner var tidligere ikke uvanlig for elever med store lese- og skrivevansker. I de siste 10-15 årene har spesialisering og segregering blitt avløst av en faglig helhetsvurdering, der individets opplæring skal sees i sammenheng med nærmiljø og hjemsted. Spesialpedagogiske tiltak generelt er nå stort sett organisert innenfor den vanlige hjemmeskolen, med tolærersystem, delingstimer og i noen tilfeller enetimer. Forskingen har også vist at effekten av den spesialpedagogiske innsatsen ikke har vært så høy som en helst skulle ønske ( jf Stangvik (1970) i Gjessing, 1984).

H.J. Gjessing ( 1984 ) har summert dette opp i tre punkter<sup>37</sup>:

1. Noen elever blir hjulpet av spesialpedagogiske tiltak.
2. Noen blir ikke hjulpet.
3. Noen påvirkes negativt av spesialundervisning og tar skade av den.

Denne hypotesen til Bergensundersøkelsen ledet forskningen inn på nye veier. ” Vi ville ikke lenger nøye oss med å forstå eleven på spesialundervisningens premisser, men heller forsøke å forstå spesialundervisningen på elevens premisser, ” (Gjessing, 1984:132).

---

<sup>37</sup> Med utgangspunkt i Bergensundersøkelsen trekker Gjessing ( 1984) den konklusjon at utbyttet av hjelpetiltakene overfor elever med lese og skrivevansker synes å være omvendt proporsjonale med omfanget av disse.

Gjessings undersøkelse konkluderer med at to tredjedeler av støtteundervisningen ikke gav tilfredsstillende læringsresultater. Dette kan forklares ut fra organiseringsmåte og innhold i undervisningen, men også ut fra utilsiktede læringseffekter som medlæres jf 4,5.1. Det kom også fram at ressurser til spesialundervisning helst ble gitt i forhold til rettskriving.

I følge Daae Johansen og Karlsen ( 1994) har Hillocks tatt for seg innholdet i undervisning og funnet liten effekt i å trene på isolerte språkproblem. Han konkluderer med at grammatikk- drill til og med får en viss negativ effekt på skriveferdigheten. Best effekt oppnåes gjennom strukturerte opplegg der det foregår en vekselvirkning mellom samtale, lesing og skriving. Forskning viser også at økning i lesehastighet forbedrer både leseforståelse og feillesninger, ikke isolert rettskrivingstrening ( Austad, Engen, Høien, Skaathun, 1993).

Det finnes egentlig lite ny norsk forskning på hvordan elever som er blitt hengende etter klassen i lese- og skriveutvikling, hjulpet i norsk skole. Det er også vanskelig fordi det i den vanlige skolehverdagen ofte ikke blir skilt mellom de ulike former for lærevansker. Man tar kanskje utgangspunkt i hvordan eleven fungerer ”her og nå,” og det settes inn tiltak. Lærevanskenes omfang, skolens egen kompetanse og kapasiteten hos den lokale PP-tjenesten bestemmer ofte hvordan diagnostiseringen foregår, og av hvem. Derimot finnes det forskning som viser at tidlig språkstimulering i førskolealder og forebyggende tiltak kan redusere den potensielle vanskegruppen ( Lundberg, Frost og Peterson, 1988 i Høien, 1991, Hagtvedt, 1994, Lyster, 1998).

Lesekursprosjektet i Stavanger ( 1985 - 87) viser at alle elevene ( N =12 ) hadde framgang i stillelesning , målt med Carlstens stillelesningsprøve. I rettskrivning hadde 4 elever ingen målbar framgang. Anna Mikkelsen ( 1984) sier at intensive lesekurs gir effekt, slik at 3 av 4 elever som går på lesekurs kan følge klassen etterpå.

Kompetansehevingen i Fals har vært rettet mot to hovedområder, skriftspråkopplæringen og systempåvirkningen. I Evalueringsrapport nr. 3 om Alstahaugprosjektet FALS ( Gården og Mathisen, 1997: 47 ) finner en vurdering av variablene leseferdighet og rettskriving etter kurset i forhold til før. I en vurdering fra elever, foreldre, lesekurslærer og klasselærer går det fram av tabellen at 94,5 % ( sum) mener leseferdigheta var forbedra, mens 5,6 % mener den var som før. Om rettskrivinga mener 97,1 % ( sum ) at den var forbedra etter kurset. Det finns ikke tallmaterialer som sier noe om elevenes framgang i lesehastighet og rett-



skrivning. Det kunne vært interessant og sammenlignet mine funn med tallene fra denne undersøkelsen, da Carlstens prøver også var brukt ved Falsprosjektet.

Elverum ungdomsskole har arbeidet med et spesielt opplegg for å forbedre elevenes skriftspråklige kompetanse, og i 1987 \ 88 var det satt i gang et prosjekt i fire 7. klasser med tittelen ” Tala - Läsa – Skriva”<sup>38</sup>. Ved skolestart ( i september) dette året var det 60 % av elevene som hadde en lesefart på under 100 ord i gjennomsnitt pr. minutt ut fra Carlsten og Dales Norsk rettskrivnings- og leseprøve for ungdomsskolen (1981). I mai måned var det bare 20 % av elevene som hadde en lesefart under 100 ord i minuttet. ”Dette viser at det går an å påvirke elevinnsatsen i lesing - og slik innsats ser ut til å gi resultat også på ungdomsskolen” ( Lie, 1994:157) .

Når seksti av ett hundre elever i 7. klasse leser mindre enn 100 ord i gjennomsnitt pr. minutt, er det grunnlag for å stille spørsmål med leseundervisninga de har hatt på mellomtrinnet.

Forskning har vist at evne til hurtig ordgjenkjenning og avkoding kan øke ved intensiv trening. Svært interessante resultater fra the Colorado Reading Project ( Olson, 1989, i Clark & Uhry) viser at ” word attack skills can be improved through intensive training and phonological awareness.” Dette er sider av skriftspråkets kodesystem som også blir trenet på ILK.

Jeg har ikke klart å finne noen ny skandinavisk effektforskning som påviser sammenheng mellom undervisning og resultat i forhold til lesing og rettskriving for elever på mellomtrinnet som har utvikla lese og skrivevansker. Carsten Elbro bekrefter i samtale at det ikke foreligger noen slik effektforskning fra 1990-årene i Danmark heller. Men Elbro og Arnbak har i følge Lyster ( 1998) nylig foretatt en treningsstudie der 10 –12 år gamle dyslektikere over en periode på 3 – 4 måneder arbeidet med ulike morfologiske elementer. Treningen var i vesentlig grad muntlig og i liten grad knyttet til skriftbildet. Elevene i eksperimentgruppa oppnådde langt bedre staveresultater etter treningsperioden enn dyslektiske elever i en kontrollgruppe. Men lesefremgangen var beskjeden. Disse forskerne

---

<sup>38</sup> Dette prosjektet har utgangspunkt i den svenske Tala-Läsa-Skriva- modellen som er utviklet av Viola Janson i Trollhättan. Metoden går ut på å stimulere og aktivisere elevene på alle de tre områdene.

trekker den konklusjon at det er mulig å bedre dyslektiske elevers morfologiske bevissthet uavhengig av deres fonologiske bevissthet og deres mestring av skriftspråkets fonematiske prinsipp.

Ellinor Karlsen og Anne Daae Johansen ( 1994 ) fant i sin undersøkelse blant ungdom i Lødingen og Vesterålen at over halvparten av elevene som hadde fått hjelp for sine lese- og skrivevansker i grunnskolen vurderer hjelpen som tilfeldig og bortkastet. Samme undersøkelse viser også at en tredjedel av elevene leste under 100 ord i minuttet (grunnkurs i videregående skole). Kommunene i Vesterålen / Lødingen er nabokommuner med vår region, og det gjør undersøkelsen ekstra interessant for oss. Noen burde ha gjort en lignende undersøkelse i Sør -Troms etter perioden med skriftspråklig kompetanseheving.

Når enkelte undersøkelser har vist at spesialopplæring ikke har den forventede effekten, kan det ha sammenheng med mange faktorer. Her kan nevnes struktur og organisering på opplegget, hjelpemidler, metoder, lærerens kompetanse, samarbeid med heimen og elevens motivasjon og fungering. Disse sider bør vurderes og tas hensyn til i arbeidet med å tilrettelegge for avhjelping av lese- og skrivevansker. Mangelfull innsikt i motivasjonsteori hos lærerne kan bidra til at effekten av tiltakene hemmes i større grad, enn dersom læreren kunne ivareta disse motivasjonelle betingelsene på en god måte.

Motivasjonsforskerne har de senere årene lagt vekt på kognitive sider ved elevens motivasjon ( tanker, forventninger og verdier). I kognitiv motivasjons-teori er en også opptatt av hvilke mål elevene har ( Skaalvik og Skaalvik, 1996). Det har vært vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon, og da har indre motivasjon betydd at aktiviteten har sitt mål i seg selv, for eksempel at eleven liker faget og liker å arbeide med det. Ytre motivasjon har derimot betydd at aktiviteten ikke er noe mål i seg selv, men at den utføres for å oppnå noe som ikke har med aktiviteten å gjøre; gode karakterer, ros, eller beundring og belønning av ulike slag. I følge Skaalvik og Skaalvik snakker motivasjonsteoretikere i dag heller om målorientering enn indre og ytre motivasjon. De fleste teoretikere skiller mellom to typer av mål: *Oppgaveorienterte* ( også kalt læringsorientert og mestringsorientert) og *ego-orienterte* mål (også kalt prestasjonsorienterte). Ego-orienterte elever har lettere for å gi opp når de møter vanskelige oppgaver. For elever med lese- og skrivevansker er det avgjørende at de klarer å holde seg oppgaveorientert, fordi det er svært mange sider av leseprosessen de kan trenge å jobbe bevisst med.

Ut fra denne forståelsen ser en også sammenhengen til de med lese- og skrivevansker som ender opp som klassens ”bajas”, og kanskje får stempelet ” atferdsvansker”, mens andre stille ”gir opp” i skolen. Selvbilde, motivasjon og målorientering henger også sammen med medlæring, en side av læringsbegrepet som skolen ikke alltid er like bevisst. Men det er viktig i forhold til variablene ansvar, motivasjon og selvfølelse som belyses i 6.2. Derfor vil oppmerksomheten bare helt kort rettes mot medlæring i neste avsnitt.

### 4.5.1 Medlæring

Oppgaveorienterte elever er opptatt av læring og mestring, og har som mål å bedre sine egne ferdigheter. Han får ofte ros av lærer og blir jevnt oppfattet av medelever som flink. Motsatt kan det lett bli for de elevene som sliter i lese- og skriveprosessen. Den egoorienterte eleven er lite bevisst på egen læring og egen forståelse. Denne eleven er ofte lite metakognitiv, og gir lett opp. Det er derfor svært viktig å bidra til en prosess der elevene beveger seg fra ego-orienterte mål til oppgaveorienterte mål. Noe som er viktig dersom vi skal få til en god utvikling og best mulig læring for elevene, fordi gjentatte nederlag og negative skoleopplevelser gir en medlæring som gir eleven dårlig selvfølelse.

Før vi på vår skole begynte med intensiv lese- og skriveopplæring, forsøkte vi ulike strategier, og var på leting etter en modell som både lærere og elever kunne oppleve som meningsfull og effektiv. Faste enetimer er vi for lenge siden gått bort fra. En elev jeg ”overtok” i spesial -undervisning først på 80-tallet sa til meg: ”Ekstratima e bærre tøv, førr æ bli lenger og lenger etter klassen, og ikkje bli æ bedre å læse heller ”. Eleven satte søkelyset på det sentrale, *lære å lese* og *tilhørighet* i klassen. I mitt arbeid med lese og skrivehemmede elever er jeg svært bevisst på affektive forhold.

I læringspsykologien beskrives medlæring som alt det individet lærer i en situasjon som det selv ikke har til hensikt å lære, og som ikke er en del av det oppmerksomhetsfelt som inngår i læringsarbeidet ( Monsen, 1984). Medlæring er ikke - tilsiktet læring, slik som å lære å lese og skrive. Men eleven lærer samtidig noe om hva lesing og skriving går ut på, hvordan eleven selv lærer i forhold til hvor fort de andre barna i klassen lærer. Eleven lærer også noe om lærerens holdninger til å lese og skrive, og om hvordan læreren oppfatter

eleven som ”lesende og skrivende person.” Medelevers holdninger og klassens læringsmiljø vil avgjort spille en viktig rolle her. Dette vil igjen prege elevens syn på seg selv som leser og skriver. Klassen eller gruppen som eleven er i, betyr mye for selvbildet. En elev som får vanskeligheter med lese- eller skriveprosessen er sårbar med hensyn til å utvikle negativt selvbilde, og derfor er informasjon til eleven ved siden av hjelpetiltak svært viktig .

For noen år siden opplevde jeg at en elev som hadde slitt mye med lese- og skriveprosessen, ble kalt for analfabet og ” dumming ” av sine klassekamerater. Dette har ingen relevans direkte til ILK, men jeg tar det med fordi det viser at klasselæreren må være bevisst hvilke ” strømninger” som råder i klassen og danner grunnlag for medlæring. Erfaringer som dette vil være med å prege den enkeltes utviklingsmuligheter og motivasjon. For å motvirke denne type negativ medlæring, må skolen derfor arbeide bevisst for godt og aksepterende klassemiljø, samtidig som eleven og de foresatte får informasjon om lesevanskene og eleven blir tilbudt et effektivt læringstiltak.

#### **4.6 Organisatoriske og strukturelle sider ved hjelpetiltak for elever med lese- og skrivevansker**

I Lov og forskrifter for grunnskolen § 8 om spesialundervisning heter det at barn og unge som ut fra ei sakkyndig vurdering trenger særlig hjelp, har rett til spesialopplæring, i eller utenom skolen. Jeg vil understreke at elever med lese- og skrivevansker er like forskjellig som andre elever. Det sentrale er å finne eleven der han står, motivere og gi en funksjonell hjelp.

En undersøkelse av Skaalvik og Fossen (1995) tyder på at mangel på kompetanse hos lærerne er en viktig hindringsfaktor i forhold til tilpasning av undervisning.<sup>39</sup>

Differensiering har ofte blitt gjennomført ved at elevene i en klasse arbeidet med samme lærestoffet, men i hvert sitt tempo. Med hensyn til spesialpedagogisk kompetanse generelt i Norge, viser undersøkelser at kompetansen er blitt forbedret de aller siste årene.

---

<sup>39</sup> Undersøkelsen er omtalt i Skaalvik og Skaalvik, 1996.

I 1992 / 93 var det 53.5 % av grunnskolene som opplyste at de hadde spesialpedagogiske team eller hadde en lærer som hadde ansvar for koordinering av dette arbeidet. I 1995 / 96 var det vel 60 % som hadde denne organisering. Når det gjelder kompetansen til lærerne i barneskolen som har dette koordineringsansvaret, så manglet i 1992/93 halvparten av lærerne spesialpedagogisk utdanning på ½ -års nivå eller mer. I skoleåret 1995/96 er dette redusert til 36 %. Tilsvarende er reduksjonen for ungdomsskolen fra 58 % til 41 % ( Skårbrevik, 1996).

Med hensyn til koordinatorfunksjonen kan det til sammenligning opplyses at Evalueringarapport, Trinn 1: Utvikling av skriftspråklig kompetanse ( 1996 ) viser at alle skolene i Sør-Troms, med andre ord 100%, hadde oppretta koordinator som ett ledd i kompetanse-oppygginga for skolene i regionen.

Positive tendenser ser en også av svarene til rektorene i Rapport ' 98 fra Senter for leseforskning. På spørsmål om skolene har organisert tiltak for å bedre leseundervisningen, svarer 497 ja og 135 nei. Hva de enkelte legger i det vites ikke eksakt, men en kan i alle fall se at det arbeides for å forbedre leseundervisningen. Ellers synes jeg det er verdt å merke seg lærernes opplysninger om hvordan ekstra hjelp i lesing skjer ved skolene, og det kan organiseres i fire grupper/ alternativer:

1. Enetimeundervisning : 14%.
2. Undervisning i mindre grupper: 20,5 %<sup>40</sup>.
3. To lærere i klassen: 8,3 %.
4. En kombinasjon av to eller alle tre av disse alternativene: 57 %.

Denne organisering er i tråd med mitt inntrykk fra regionen her om at skolene oftest gir tilbud ut fra alternativ 4. Her spiller både behovet til den enkelte elev, lærerens kompetanse og ressurser for øvrig ved skolen inn. Faren med utstrakt bruk av alternativ 4 som organiseringsmodell er at ansvaret kan "pulveriseres" mellom klasselærer og ekstralærer, og at målene for den enkelte ikke blir klare nok. Undervisninga kan bli for tilfeldig, og for lite strukturert. Noen ganger sammensettes kanskje grupper ut fra sosiale hensyn, andre ganger kanskje ut fra tema eller hvilke vansker elevene har. Faren er også at

---

<sup>40</sup> Intensive lesekurs kan komme inn under organiseringskategori 2.

den tilslører bruk av enetimer ved å organisere grupper av og til. Skal denne formen være til reell hjelp for elever med lese- og skrivevansker, må lærerne ha et tett samarbeid og det må være en klar plan for innholdet i undervisninga når elevene er i klassen, i gruppe og når det er individuell trening. Personlig har jeg hatt både gode og dårlige erfaringer med denne modellen.

Etter skolereformene på 70 og 80- tallet ble det satt kritisk søkelys på segregerte tiltak, og bruken av enetimer ble sterkt redusert til fordel for tolærersystem. For meg synes det som om barn med lese og skrivevansker kan "falle mellom to stoler", dersom skolene ikke har de rutiner og den struktur som ivaretar disse elevene, enten det brukes det ene eller andre alternativ som modell for undervisninga. To lærere i klassen vil ikke uten videre føre til avhjelping av lese- og skrivevansker, fordi opplegget må være planlagt og strukturert. Tidligere var det ikke uvanlig at "ekstralæreren" kunne komme uforberedt til timen, med temahefter og lesebok og spørre faglærer i norsk om elevene skulle "ut" denne timen..... Men denne form for gjennomføring av tiltak håper jeg ikke en finner i skolen i dag. Fordi tilfeldig lesetrening "i ny og ne" har liten effekt. Elevene må være med i planlegging og evaluering, ellers vil trolig motivasjonen avta, og klassen gjør ytterlige fremskritt de ikke maktet å følge. Men tolærersystem i klassen åpner også for spennende muligheter til gruppedeling og arbeidsprogram som gir fleksibilitet i undervisningen

I min undersøkelse i fire kommuner i Sør - Troms finner jeg at det mest vanlige måten å organisere hjelpetiltak for elever med lese- og skrivevansker er blandede modeller, altså en kombinasjon av gruppetimer og to-lærersystem i klassen. Men det er ikke oppført noe om omfanget av bruk av grupper kontra andre organiseringsformer. Noen få brukte enetimer, helst var det deler av timer alene for individuell lesetrening. I forhold til elever med lese og skrivevansker ser en at fast enetimemodellen er lite i bruk, og det tror jeg er en heldig utvikling. Det er viktig å snakke med eleven og lytte til hva han / hun selv ønsker.

Det sentrale er at vi jobber systematisk og unngår dårlige løsninger for elevene og negativ medlæring<sup>41</sup>.

Faktisk viser forskning at systematisk individuell trening deler av timer, kan være effektivt (Clay, 1991)<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Tolærersystemet gir gode muligheter for fleksible løsninger. Har erfaring med at lesetrening har blitt lagt til både matematikk og formingstimer innenfor klassens rammer. Trening innen klassens rammer er mulig når elevene deles i grupper og klassen har program, for eksempel opplegg inspirert av integrert dag-tenkning.

<sup>42</sup> Marie Clay, prof. i ped. ved Aucklands universitet har gjort forsøk med systematisk lese- og skrivetrening.

#### 4.6.1 Om tradisjonell spesialundervisning

” Spesialundervisning for elevar i vanleg skole som får ekstra hjelp i eit eller fleire fag for kortare eller lengre tid, skal skipast av kommunen på grunnlag av planar som kommunen arbeider ut” ( Lov 13. juni 1969 § 8.2 ).

Hva er tradisjonell spesialundervisning ? Kan noen gi konkrete svar på det ? Sannsynligvis er det ikke mulig å gi noe klart og entydig svar, derfor vil jeg for ordens skyld redegjøre nærmere hva jeg legger i begrepet ( i forhold til lese- skriveproblematikken):

- Det bør foreligge en sakkyndig uttalelse fra PP-tjenesten og en individuell opplæringsplan.
- Foreldrene er oftest ikke aktivt med i læreplanarbeidet.
- Det er ofte ikke en fast plan over organisering av tiltaket, (timer ute, i grupper, alene ).
- Elevene har ikke en sammenhengende arbeidsplan for lesing og skriving hver dag.
- Tid til lesetrening og skrivetrening kan bli noe tilfeldig fordelt, alt etter hva eleven rekker på en time. Det er ikke sikkert de fortsetter med akkurat det samme neste time.
- Elevene kartlegges oftest ikke i for og etterkant av tiltaket, men på årsbasis ( i beste fall).
- Elevene blir oftest ikke tatt med i vurdering av egen framgang. Halvårsrapporten sendes kanskje i posten til foreldrene, uten noen samtale / drøfting .

Mine refleksjoner rundt tradisjonell spesialundervisning er generelle. Det vil alltid være unntak, og noen som har en fastere struktur enn her nevnt. Intensjonen med en slik kategorisering av tradisjonell spesialundervisning er at det gir en mulighet for vurdering og sammenligning i forhold til ILK som er et programbasert intensivopplegg. Mange dyktige pedagoger og spesialpedagoger har utvilsomt lyktes i å utarbeide gode tiltak for elever på

---

Reading Recovery Programme( RRP ) for de barn som etter ett år på skolen er blitt hengende etter. De får da 30 minutters individuell trening hver dag i 20 uker av spesielt skolert lærer. Siden 1983 har RRP vært gjennomført nasjonalt på New Zealand. Clay ( 1985) hevder at i 80 % av tilfellene når en målene. Men for ca 5% av et årskull er det fortsatt problemer og disse elevene får hjelp i egne skoler ( Föhner,U. & Hjalme, A. 1997).

mellomtrinnet med lese- og skrivevansker, men det er også mange som ikke har fått funksjonell hjelp. Årene i skolen har lært meg at svært få elever med lese- og skrivevansker har særlig godt utbytte av spredte enetimer, ute fra klassen for å trene og nærmest terpe på ting de sliter med, løsrevet fra undervisningen ellers. Særlig hvis dette foregår spredt over lang tid, og eleven selv føler at treninga gir liten effekt. For eksempel kan det gjelde å trene på p-b-d-lydene og ordkombinasjoner med disse fordi eleven gjør feil, altså på en måte mer av det eleven ikke kan. Både fonologisk og morfologisk trening er viktig, men læreren må vite hva som skal vektlegges og hvor i prosessen eleven er. Eleven må forklares og bli metakognitiv rundt prosessen, ellers kan det virke meningsløst og uten sammenheng for eleven. Føler eleven i tillegg at dette ikke nytter, eller at ” jeg er dum fordi jeg ennå holder på med dette som klassen gjorde i småskolen, er det virkelig grunn til at lærerne må være oppmerksomme, og det er viktig å lytte til elevenes signaler. Akkurat dette er en av årsakene til at elevene trives på ILK og godtar fonologisk og morfologisk arbeid, for det blir en del av helheten og de ser nytten av det.

Motivasjon er nemlig en svært viktig faktor for hvordan en elev skal klare å beholde troen på seg selv og egen utvikling. Og en annen viktig side i forhold til selvbylde og læringsmiljø er: *Det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd* (Skaalvik & Skaalvik 1996).

Dette bør skolen i større grad ta hensyn til ved utforming av læringsmiljø og gjennomføring av ulike hjelpetiltak. Dersom skolene gjennom sine ”kikkerter” ser undervisninga i et systemperspektiv, vil dette er et hinder for nytenkning. Skaalvik og Fossen ( 1995) fant at hindringsfaktorer for differensiering var i følge lærerne : For mange elever pr. lærer, liten tilgang på egnet utstyr og læremidler og forventninger fra elever, lærere og foreldre. Nettopp disse systembaserte årsakene vil prege den tradisjonelle spesialundervisninga, også for elever med lese- og skrivevansker, dersom ikke innovasjon og kompetanseheving blir igangsatt. Hvis skolemyndighetene ikke tar initiativ til å gjøre noe med rammebetingelsene for de elevene som er blitt hengende etter i sin lese- og skriveutvikling, vil det kunne utvikle seg til store skjevheter i skolene, med ringvirkninger til samfunnet for øvrig.

Mangelfulle rutiner ved skolene sammen med mange daglige gjøremål for klassestyrerne er med og opprettholder gamle ordninger. Det skal ressurser i form av tid, kompetanse og



utstyr til å prøve noe nytt. Og jeg tviler på at bedriftsundersøkelser generelt ville vise at de ansatte gjorde særlig mye nybrottsarbeid ved siden av de daglige gjøremålene sine. Nei, da satses det på felles internopplæring. Noe skoleverket også burde gjøre. I Alstahaugregionen var det PP-tjenesten som tok initiativ til Fals-prosjektet på bakgrunn av henvendelser fra skoler, barnehager og foreldre. PP-tjenesten har som sakkyndig instans ansvar for å vurdere behovet for spesialpedagogiske tiltak og gi råd om innhold og omfang av tiltaket. Slik sakkyndig uttalelse må foreligge sammen med søknad til kommunen om individuelle ressurser. Dessverre er det slik at svært mange skoler opplever at de ikke får denne hjelpa fra PP-tjenesten. Noe også myndighetene har tatt konsekvensen av: St meld nr 23 ( 1997-98) sier at PP-tjenesten skal styrkes med inntil 300 årsverk. Departementet vil også sette i gang et eget praksisrettet program for arbeidet med lese- og skrivevansker. På side 104 i den samme melding har de skissert et tiltaksprogram på seks punkter. Her savner jeg et punkt om avhjelping av vanskene for de elevene som er blitt hengende etter. Det kunne ha noen forslag om eksempelvis ulike undervisningsmodeller og programbaserte opplegg som var godt egnet for mellomtrinnet.

Lese- og skrivevansker av mer moderat opplever jeg hører heime i gråsonen mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Det mest hensiktsmessige for mange elever ville, etter min mening, være om skolene hadde ulike modeller som kommunen hadde bestemt skulle bruke for å bedre elevene lese- og skriveferdigheter. For å normalisere dette tilbudet kunne skolene bruke av sin ramme til slike tiltak. Dess bedre forebygging av lese- og skrivevansker i grunnopplæringa, jo mindre behov vil det være for programbaserte opplegg for avlæring av vansker. Men for de elevene som trenger mye og intensiv trening over en relativt kort periode, er intensivkurs et alternativ til tradisjonell spesialundervisning.

#### **4.6.2 Intensive lesekurs**

Intensivkurs er en relativ ny arbeidsform her i landet. Men lesekurs har vært drevet på flere måter. Felles for dem er at de drives av personer som er engasjert i å få til et bedre tilbud for lese- og skrivesvake elever. I denne oppgaven vil jeg komme inn på Anna Mikkelsens

modell for intensive lesekurs ( vedlegg nr 7).<sup>43</sup> Jeg vil bare kort redegjøre for denne modellen som vi har videreutviklet til ILK- Borkenesmodellen, ILK til daglig.<sup>44</sup>

Intensive lesekurs ser jeg som en reaksjon på den tradisjonelle spesialundervisninga som har vært organisert for elever med lese og skrivevansker. ” Lite fleksible ordninger og tiltak som er tynt spredt utover et helt skoleår, slik det ofte har vært for dyslektikerne, kan være uheldig på mange måter” ( Lyster, 1999:30).

Med intensive lesekurs forstår jeg her et lesekurs der utvalgte elever går på kurs 12 - 15 timer i uka i 3 måneder. Navnet lesekurs kan være noe misvisende da det er et lese- og skrivekurs. I Norge er det først og fremst Leskursprosjektet i Stavanger ( 1985-1987 ) og FALS som var kjent for sine intensive lesekurs etter Anna Mikkelsens modell, da vi startet forberedinga høsten 1993. Senere er det flere andre som har prøvd kursene. Det var derfor naturlig å søke etter kontakt og informasjon på disse to stedene. Anna Mikkelsen var en av FALS- prosjektets faglige veiledere i oppstarten. Hun ble syk og døde for få år siden. Dessverre fikk jeg ikke anledning til å møte henne og høre hennes forelesninger som blir omtalt som svært engasjerende.

Leskurs må ikke forveksles med leseklubber og leseklasser som blant annet Eve Malmquist ( 1973) har skrevet mye om. Anna Mikkelsen sier at lesekurs er for alle elever der den lesemessige utvikling ikke er i samsvar med den øvrige utvikling. Både for elever som tidligere har vært på leseklubb med hell, men mangler det siste puffet, elever som ikke har hatt framgang på leseklubben og for elever som har hatt hjelp av lærer uten tilstrekkelig framgang.

Jeg har kjennskap til at det rundt omkring drives lesekursinspirert spesialundervisning med et timetall på for eksempel fra 4 til 7 norsktimer, og for mange er dette sikkert et opplegg som fungerer greit ut fra timetall og planer, men det er ikke et intensivt opplegg ut fra mine vurderinger og kriterier. Det er da snakk om alternative måter å gjennomføre et opplegg på. Et intensivt kurs er et opplegg der innsats og timetall økes massivt over et avgrenset

---

<sup>43</sup> Andreassen og Vik (1987) skriver i sin rapport at de gjennom Elsa Aga ved Statens spesiallærerhøgskole fikk kjennskap til at en der våren 1985 hadde forsøkt et fire ukers strukturert trimkurs for en gruppe 8. klassinger. Ellers fant de ikke fram til noe liknende forsøk andre steder. Kanskje var dette landets første forsøk med intensivkurs ?

<sup>44</sup> Se vedlegg nr 15.

tidsrom. Derav betegnelsen kurs i motsetning til s-timer gjennom hele året. Det kan være vanskelig å sette en klar grense for når tilbudet er intensivt, men jeg vurderer det slik at ”innsatsen i kurspotten” bør minimum ligge på 8-10 uketimer, helst 12 -15, og ha en varighet på minimum 8 uker. Anna Mikkelsen ( 1984) sier en varighet på 12 til 15 uker.

#### **4.7 Anna Mikkelsens modell for intensive lesekurs**

Anna Mikkelsen var dansk lesepedagog og arbeidet som skolerådgiver. Hun var engasjert av det danske undervisningsministerium for å ivareta disse oppgavene på landsbasis. Hun prøvde ut lesekursene blant annet ved Rask Mølle skole hvor hun selv gjennom flere år hadde undervisning. I boka “ Læsekursus “ ( 1984) gir Anna Mikkelsen en innføring i modellen.

Med intensive lesekurs menes i denne sammenheng et kurs på kurs 15 timer per uke i 12 uker. Målet er å forbedre elevenes lese- og skriveferdigheter slik at de med minimal oppfølging etter kursets slutt kan følge klassens plan. Anna Mikkelsen sier selv at modellen ikke bygger på noen bestemt lese-teoretisk retning, men bygger på erfaringer fra såvel spesialundervisning som normalundervisning ( eklektisk). Den har elementer fra både en helhetspreget, en lyd \ formbasert og utviklingsrelatert lese-teori. Men en vesentlig del av kurset støtter seg uten tvil på en lyd / formmetode for lese og skriveutvikling. Det gjelder lydtraining, lese og diktatarbeid som blir omtalt i avsnittet om undervisningens innhold. Anna Mikkelsen sier at 3 av 4 som har gått på intensivt lesekurs trenger ikke videre oppfølging, men klarer seg godt i klassen etter endt kurs. Noen få trenger mer enn ett lesekurs.

Det arbeides ut fra en forståelse om at eleven skal få hjelp til å planlegge sitt arbeide, de ytre strukturer skal legges for han. Han skal oppleve at han har suksess når han følger den oppsatte plan, og eleven skal lykkes i å bli mer målorientert. Elevens selvutvikling og arbeidsform skal vendes i positiv retning, og mange uhensiktsmessige vaner skal avvenes og feilinnlæring skal avlæres ( Mikkelsen, 1984 ). Eleven skal lære å bli mål-orientert. I

denne avhandlinga er det erfaringer fra mellomtrinnet som før var 4. - 6. klasse, som ligger til grunn for de vurderinger som fremkommer her.

#### **4.7.1 Organisering**

Elevene velges ut på bakgrunn av systematisk kartlegging fra skolens side. Det er 4 elever som utgjør en lesekursgruppe. Gruppen skal gå på lesekurs 3 timer per dag hver av skoledagene, derfor 15 timer per uke. Lesekurset starter fra morgenen av. Elevene er på lesekurs de tre første timene for dag. De øvrige skoletimene er eleven i egen klasse. Det velges morgentimer for at elevene skal være så opplagte og konsentrerte som mulig. Timene skal være sammenhengende for å få et forløp i undervisningen. Anna Mikkelsen ( 1984:14 ) sier det slik : “ Læsekursus er ikke for en bestemt elevtype, men henvender seg til alle elever, hvor den lesemessige utvikling ikke er i overensstemmelse med den øvrige utvikling. ”

Målgruppen er:

- Elever som av forskjellige grunner ikke har hatt tilstrekkelig utbytte tradisjonell spesialundervisning.
- Elever som har hatt bytte av tidligere tilrettelagt undervisning, men som kan trenge et intensivt kurs for å klare seg bedre i vanlig undervisning.
- Elever som av en eller annen grunn ikke har fått den hjelp de har rett til tidligere. Målet med lesekurs er å forbedre elevens lese- og skriveferdighet slik at de med minimal oppfølging etter kurset kan følge vanlig klasseundervisning.

For å nå dette målet legges det stor vekt på:

- motivasjon til å tro på egne evner
- grundig innlæring av “ angrepsmetoder ”
- tett oppfølging fra lærere og foreldre

- kontroll av eget arbeid
- gode arbeidsvaner
- ansvarlighet for eget arbeid
- leselyst og kommunikasjon

#### 4.7.2 Forutsetninger

De to viktigste forutsetninger er personale og at det ligger nok ressurser “ i bunnen”. Med det mener jeg at skolens ledelse *ønsker* lesekurs, ser nødvendigheten av å ha et slikt tilbud, og at det er lærere som er positive og ønsker å skaffe seg kompetanse i forhold til denne undervisningsmodellen. Kommunen må avsette ressurser til skolering, lærertimer og utstyr.

##### Lærertimer

Lærertimer til undervisning for ett kurs er 180 timer ( 15 timer pr. uke i 12 uker), og det gir undervisning til 4 elever. Beregnet til den enkelte elev utgjør det 45 timer. Til sammenligning kan en vise til at 4 enetimer pr. uke på årsbasis utgjør 148 timer. Intensive lesekurs er langt mindre ressurskrevende enn enetimer, og kursing og noe utstyr er engangskostnader, eller oppstartutgifter. Det er nødvendig med skolering i form av bakgrunnsreferanser ( i forhold til læring, lese og skriveopplæring og dysleksiforskning), praktisk gjennomføring av kurset og opplæring i de ulike arbeidsformene som ligger til grunn i modellen. Mikkelsen forutsetter to lærere som deler på timene til lesekurset. Dette forutsetter også for et nært samarbeid mellom lærerne, så i tillegg til 15 lærertimer, må det ligge inne tid til samarbeid og 2 timer per uke fungerer greitt. Det kan til eksempel taes av samarbeidsressursen innenfor 190 timers ramma. Personlig vil jeg ikke anbefale noen å starte opp med et slikt omfattende undervisningsopplegg uten først å ha fått skolering i modellen.

## Tilbud.

Kurset er et tilbud til elever og foreldre. Foreldrene har krav på en faglig og sakkyndig begrunnelse for tilbudet.<sup>45</sup> Og de må få en grundig innføring i kursinnholdet, arbeidsmåter og hva som forventes av foreldrene. Det innebærer også at en elev kan takke ja eller nei til kurset. Kurset forutsetter at elevene må velge bort fag i kursperioden, og det forventes aksept for den nødvendige inngripen i elevens timeplan. Klassestyrer har en sentral rolle i vurderingen av om eleven skal få tilbud om ILK, og det er klassestyrer som tar første kontakten heim og inviterer til konferanse. Kurset forutsetter et nært samarbeid med foreldrene, og med klassestyrerne til elevene. Det forutsettes at elevene tar ansvar for skole- og hjemmearbeid, og at foreldrene gir leksestøtte i form av å se over diktatleksa og høre på eleven når han leser høyt. En viktig forutsetning for å lykkes i et lesekurs er elevens holdning til læring og motivasjon for kurset, og å ha et godt og tett samarbeid med foreldrene.

Det forutsettes også at skolen tar visse timeplantekniske hensyn i utgangspunktet. Anna Mikkelsen legger til grunn at elevene skal få ha matematikk og engelsk på timeplanen etter matpausen, mens de går på lesekurs. Hun mener også de bør få ett fag de liker godt for eksempel svømming eller gymnastikk. Dette vil ha gunstig motivasjonell effekt, og er viktig i den helhetlige vurderinga eleven legger til grunn for sin vurdering av hvorvidt han / hun skal takke ja eller nei til kurstilbudet.

### **4.7.3. Utvelgelse av elever til lesekurs**

Det forutsettes at den enkelte skole har et system for kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter. På vår skole gjennomfører norsklærerne kartlegginga av elevenes lese og skriveferdigheter i høsthalvåret. Skolen bruker Carlstenprøvene, som er lett å administrere, og det er viktig når prøvene skal være en del av norsklærernes rutiner. Prøvene er ikke

---

<sup>45</sup> I praksis vil det ved Borkenes skole være slik at de elevene som får tilbud på ILK har slitt hele skoletida, og de har oftest hatt ulike former for differensieringstiltak forut for tilbudet om lesekurs.

diagnostiske, det er et screeningsmateriale som viser at barn har vansker, men de sier ikke noe om hva vanskene består i. Kopi av prøveresultatet i form av klasselister leveres til koordinator for spesialopplæringa ved skolen, som i dette tilfelle er undertegnede, og disse vurderes og blir diskutert med klasselærerne og norsklærerne<sup>46</sup>. I barneskolen er dette oftest samme person. I følge Anna Mikkelsen foregikk elevutvelgelsen på deres skoler i “ et samarbejde mellom dansklærer / klasselærer, speciallærergruppe og psykolog ”. På vår skole foregår utvelgelsen i et samarbeid mellom koordinator, øvrige Ilk-lærere og klasselærere. Rektor, og i noen tilfeller PPD, er også med i vurderinga før tilbudet legges fram for elever og foreldre.

Som koordinator har undertegnede kjennskap til de ulike elever med lese- og skrivevansker på vår skole, og vet hva slags tilpassa opplegg / spesialundervisning de får, og hvordan det går med elevene. Det er naturligvis en fordel at elevene ikke har for stor aldersspredning, slik at de kommer fra samme eller to etterfølgende klasser. Ikke bare alder, men elevtyper spiller også en rolle når gruppa skal settes i sammen. E-gruppa ble satt sammen av elever fra 4. 5. og 6. klasse før L 97.

Det er faktisk et krav om at kursdeltakelse skal være elevens eget ønske ( Mikkelsen, 1984). Prosedyren er slik at når elev og foreldre har takka ja til tilbudet, skal det skrives en kontrakt om akseptering av inngripen i timeplanen og forpliktelser for elev og foreldre i forhold til lekser. Vi utformet vår egen kontrakt ( vedlegg 10 ) der foreldre, elev, klassestyrer, lesekurslærer og rektor underskriver. Det er med å ansvarliggjøre elevene, som dermed blir aktive i prosessen fra første stund.

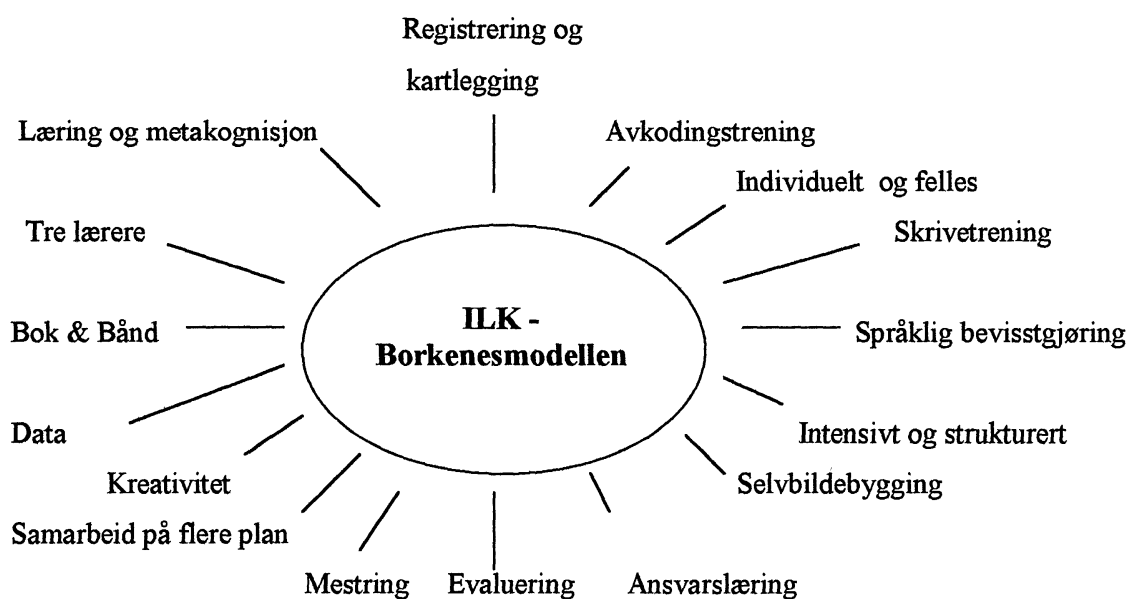
En normalisert tilnærming til lese- og skrivevanske ( jf 3.6) medfører de konsekvensene at

---

<sup>46</sup> Dette er svært viktig fordi noen elever kanskje trenger en mer omfattende diagnostisering, og da bruker jeg til eksempel Kåre Johnsens diagnostiske prøve, Leseprøvene fra Nasjonalt læremiddelsenter eller andre prøver. Og i noen tilfeller kan det være aktuelt med tilmelding til PPD for utredning. For å stille diagnosen dysleksi må en bl. annet bruke høytlesning av ordrekker og rekker av nonsensord og diktering av nonsensord.

en ikke skiller mellom dyslektiske elever eller elever med ei forsinka utvikling på ILK. Men den individuelle tilrettelegginga for den enkelte elev vil ivareta elevenes behov. Selv om elevene arbeider i en gruppe på fire, taes det klart individuelle hensyn.

## 4.8 Borkenesmodellen



Figur 4-1. Sentrale undervisningsprinsipper i Borkenesmodellen

ILK er basert på Anna Mikkelsens prinsipper, men modellen er videreutviklet, derfor er det riktig å omtale den som Borkenesmodellen<sup>47</sup>. På noen områder er Borkenesmodellen forskjellig fra Anna Mikkelsens modell og det er i forhold til lærerantallet, bruk av data, vektlegging av metakognisjon og bruk av læringsstrategier. Metakognisjon omtales i kap. 4.2.1 og Borkenesmodellen i vedlegg nr 15. De øvrige faktorene vil jeg omtalte kort her:

<sup>47</sup> På den måten avklares det at modellen ikke er helt identisk med Mikkelsenmodellen, selv om den bygger på den, og inneholder prinsippene som framgår av 4.7. Om Borkenesmodellen, se vedlegg 15.



## Lærerne

Borkenesmodellen har satset å tre lærere i teamet for kurs på 15 timer i uka. Det er ønskelig at timene fordeles med fem timer på hver lærer.<sup>48</sup> Dette krever mye tid til samarbeid og samkjøring, og ikke minst til faglige diskusjoner om metode og forklaringsmåter. Vi har to faste samarbeidstimer pr. uke, og i tillegg føres det logg, og lærerne legger lapper med beskjeder til hverandre. Noen ganger snakker lærerne selvfølgelig sammen undervegs i løpet av arbeidsdagen. Dette er nødvendig fordi en må sikre kontinuitet i undervisninga. Jeg ser helt klart hvorfor Anna Mikkelsen la to lærere til grunn i sin modell, men når vi startet opp med modellen, ønsket jeg at vi skulle være tre lærere i Ilk-teamet. Vi ble mindre sårbare som pedagoger, og det var tre ” å dra lasset ” i stedet for to. Egentlig handler dette om å finne gode og praktiske løsninger slik at opplegget fungerer best mulig for alle parter. Vi har også innarbeidet en praksis omkring fravær. Da går en av de andre to Ilk-lærerne inn og tar lesekurstimene, mens øvrige timer for denne læreren da går av skolens ordinære vikarordning. Slik prioriteres ILK og kontinuitet sikres.

## Data

Vi har tatt data i bruk, noe som er naturlig i dag. Datamaskinen utgjør en del av hverdagen vår, og i L97 heter det at elever barneskolen skal bli fortrolig med å bruke informasjonsteknologi. Data er et godt hjelpemiddel for elever med lese- og skrivevansker, og særlig viktig for dyslektiske elever. På ILK bruker vi særlig programvarene Drillpro og Magnimaster, og tekstbehandling med retteprogram. Vi pleier i løpet av ILK- perioden å vurdere hvilke elever som bør satse fast på bruk av data, og hvem som oppfyller kriteriene til å søke om egen PC gjennom hjelpemiddelsentralen. Utviklingsperspektivet til elevene er viktig, og vi tar hensyn til at læring er en prosess. Skolen har flere maskiner, så elevene kan også til en viss grad benytte skolens egne maskiner. For noen elever satser vi på at de er blitt fortrolig med å bruke PC før de kommer i ungdomsskolen, slik at data blir et reelt hjelpemiddel, både i det daglige arbeidet og ved prøver og tentamener.

## Læringsstrategier.

Når jeg har funnet det faglig interessant å knytte Criss-strategiene til ILK, er det fordi de berører sentrale sider ved læringsbegrepet. I Criss-strategiene er følgende fire områder å

---

<sup>48</sup> Fordelingen 6, 5 og 4 timer på hver går også relativt greit. Vi har av praktiske grunner måttet ha det på noen lesekurs.

betrakte som ”grunnmuren” i arbeidet med å lære elevene å lære : elevaktivitet, metakognisjon, bakgrunnskunnskaper og læringsstrategier. I Criss står tanken om den bevisste og aktive elev i sentrum. Noe som også ble vektlagt av Anna Mikkelsen og i L 97. I Borkenesmodellen fig. 5 ser vi at flere av modellens prinsipper bygger på en forståelse av Criss-strategiene. Anna Mikkelsens modell er svært grundig i forhold til den tekniske sida i lese og skriveopplæringa og særlig i forhold til fonologisk øving og styrking av elevenes lesestrategi ( stavelseslesing). Metakognisjon er viktig å ha med og det bør uttrykkes eksplesitt, og ikke bare finnes som en underliggende forståelse hos de lærere som eventuelt innehar denne kunnskapen.

Konkrete læringsstrategier som har vært mest brukt på ILK er tankekart, personkart over hovedpersonen i bøker, friformkart, tospaltersnotat og læringssamtalen.<sup>49</sup> I forbindelse med overføring til klassen etter endt kurs, er det vanlig at elevene holder foredrag i klassen<sup>50</sup>. Det kan være et selvvalgt aktuelt tema fra eksempelvis samfunnsfag eller naturfag. Både tankekart og friformkart er utmerkede strategier for å organisere stoff til en fremføringa i klassen, og elevene vil oppleve mestringsglede og føle at de lykkes.

## 4.9 Oppsummering

Den genetiske struktur og læring er de to forhold som bestemmer vår tilpasning, de er vår skjebne. Dysleksi er et livslangt handikap, men teknikk og arbeid kan kompensere for vanskene. Elever som av ulike årsaker har blitt hengende etter i den første lese- og skriveopplæringen må ha læringsbetingelser som hindrer at de gir opp, og i stedet tar fatt på arbeide med å utvikle en funksjonell lese- og skriveferdighet. Optimal utnyttelse av vår læring er derfor vårt største potensiale som enkeltindivider og som folk ( Bjørgen, 1992). I arbeidet med alle lese- og skrivehemmede elever må skolen ta hensyn til pedagogisk – psykologiske forhold som medlæring, motivasjon og selvbilde.

Læring sett i et samhandlingsaspekt er viktig, og det kan karakteriseres som “ limet “ i Borkenesmodellen. Holdninger er noe som opprettholdes og vedlikeholdes i samhandling

---

<sup>49</sup> Jf ” Lære å lære” ( Santa og Engen 1996).

<sup>50</sup> I overføring til klassen ligger at Ilk-lærerne og klassestyrerne samarbeider om at elevene skal få bruke sine nye kunnskaper og være ekstra synlig i klassen. Klassen orienteres om at kurset er slutt , og elevene kan fortelle til klassen hvordan det har vært på kurset.

med andre. En “taperholdning” skal endres til en “vinnerholdning” fordi utvikling av positivt selvbilde er en viktig komponent for optimal læring hos elevene. Intensivkurs er en annerledes måte å organisere undervisninga på. Å gå på kurs er dessuten normalt på alle nivå i samfunnet. Man går på kurs for å lære noe, enten det er lesekurs, språkkurs eller knivkurs til eksempel. Denne type spesialpedagogisk forandringsarbeid utfordrer skolen både organisatorisk, og i forhold til meninger, holdninger og verdier rundt undervisning. Ut fra en oppfatning om at skoleutvikling er avhengig av kompetente lærere og skoleledere, er det viktig å vurdere skolens arbeid. Skolen vil da kunne lære av egne erfaringer. Det er mitt ønske at gjennom et kritisk blikk på skolens måter å avhjelpe lese- og skrivevansker på, skal det framkomme nyttig kunnskap. Derfor har intensjonen med dette hovedfagsarbeidet vært å få en evaluering og analyse av ILK-modellen, og sammenligne denne med tradisjonell spesialundervisning.

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt vil være ønsket om å finne svar på spørsmål. I denne sammenheng er det viktig å få vite hva de enkelte aktørene mener. Hvordan opplever elevene ILK? Hva mener til eksempel klassestyrere og foreldre? Kan man måle noen endring i lesehastighet etter tiltak? Har de tradisjonelle spesialpedagogiske tiltakene egentlig utspilt sin rolle for mellomtrinnet i skriftspråklig sammenheng?

Kanskje har skolen i for liten grad fornyet seg og revidert opplegg og tiltak i tråd med forskning, ny viten og reformer?

Skolen må også i større grad forstå elevenes egne meninger, holdninger og forutsetninger. Elevens personlige læringshistorie og kulturelle bakgrunn preger den enkelte elevs forståelse av sin situasjon. Slik vil eleven ta sine egne holdninger, erfaringer og følelser med i møtet med ILK.

”Å forstå den mening aktørene produserer i møtet med et tegn er en avgjørende forutsetning for å forstå hvordan de ser på seg selv og sine handlinger” (Fuglestad og Mørkeseth, 1997: 169).

## Del II Empiri

### 5.0 Metode

“ En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap.”

Wilhelm Aubert

#### 5.1. Innledning

Forskningsbegrepet omfatter all systematisk virksomhet som er innretta på å gi ny innsikt, nye kunnskaper og nye erkjennelser. Når det vi driver med har et slikt mål, gjør vi og vanligvis bruk av bestemte fremgangsmåter og hjelpemidler ( Befring, 1992 ). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsdesignet, utvalget og variablene. Videre vil jeg drøfte de metodevalg som er gjort, og reflektere rundt det å drive feltarbeid i egen kultur. Jeg har valgt å redegjøre helt kort for de sider av innovasjonsarbeidet som var starten på ILK ved Borkenes skole. Det er fordi jeg finner det nødvendig å komme inn på innovasjon og kompetanseheving ut fra helheten i forskningsopplegget. Disse faktorene danner grunnlaget for ”påvirkningen,” for eksperimentgruppa. Hensikten med dette kapitlet blir på en måte å klatre opp på eget glasstak for å gjøre det Cato Wadel (1991) kaller å være sosiolog på seg selv. Og med det mener han at en under feltarbeidet stadig analyserer sin egen adferd og sine egne kulturelle verdier. Kallebergs forskningsopplegg gir nettopp mulighetene til å la teoretisk forankring, eller begreper gå som ”en rød tråd ” gjennom oppgaven, og bygge en bro mellom teori og empiri.

Arbeidet med avhandlinga har gjennomgått mange faser, og det var ikke helt enkelt å ha en del materiale som kunne brukes, fordi jeg i utgangspunktet så for meg et annet design enn det jeg til slutt endte opp med. Det har vært strevsomt å skrive metodekapitlet fordi jeg har slitt med plassering og rekkefølge i teksten. Metodeoverveielser skulle jeg gjerne hatt tidligere i kapitlet, men da måtte noe annet forskyves. Metodearbeidet har vært en

spennende og lærerik prosess. I takt med ny kunnskap gjennom studiet og veiledning, ser jeg hvor viktig det er å ha utarbeidet en forskningsplan før en tar fatt på et forskningsprosjekt, noe jeg ikke hadde. Men heldigvis, som det heter i ordtaket, blir noe av veien til mens en går.

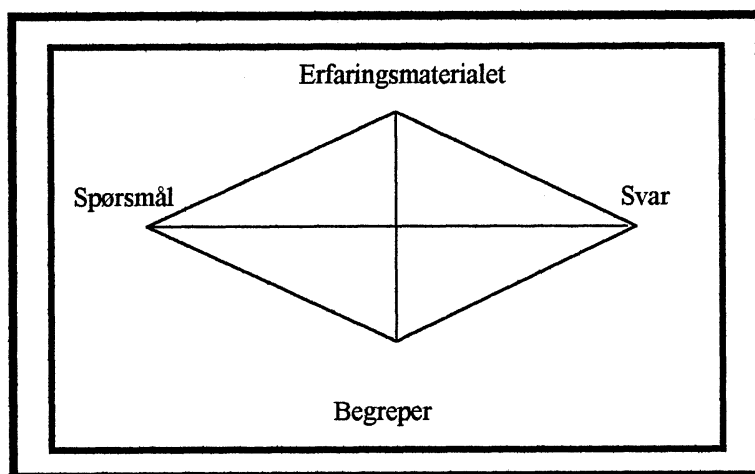
## 5.2 Forskningsopplegget

Det advares i litteraturen mot å tro at feltforskning er enkel og uproblematisk, og at den krever liten forberedelse og ingen spesielle kunnskaper. Derimot vil feltundersøkelser i skolen kreve kvalifikasjoner, både vitenskapelig og praktisk. Jeg har ikke funnet å kunne støtte meg til entydige referanser i mitt forskningsopplegg, verken i forhold til teori eller empiri. Den samfunnsfaglige konstruksjon av virkeligheten er i følge Hagen ( 1991) basert på relasjonelle forklaringer. Og en konstruktivistisk forståelse kan på den ene siden føre til relativisme, og på den andre siden til en refleksjon over forholdet mellom empirisk iakttagelse og grunnleggende antakelser om hva samfunnet består av. Dermed gir det større rom for mening til teoriarbeidet i forskningsprosessen. Vitenskapelig viten struktureres av skillet mellom teori og empiri fordi et vitenskapelig arbeid har referanser til begge sider av denne distingsjonen.” Med skillet mellom teori og empiri tar samfunnet skrittet fra viten til vitenskap” ( Hagen, 1991).

Jeg har latt ”kikkerten” fokusere på Ragnvald Kallebergs forskningsopplegg. Det er et forsøk på å lage en mulitdimensjonal teori. Kalleberg ( 1996 ) hevder at ett av problemene i dagens samfunnsforskning er mangelen på fruktbar kontakt mellom vitenskapsteori og konkret forskningspraksis. Det er få bruer som formidler trafikk fram og tilbake mellom områdene og bidrar til en sammenhengende refleksjon mellom alle elementene. I dette forskningopplegget utgjør teori og metode begrepene som skal danne en sammenhengende refleksjon rundt vurderingen av intensive lesekurs sammenlignet med tradisjonell spesialundervisning. Feltmetodikk har som alle andre typer forskningsopplegg flere delprosesser, som skal bidra til en fremdrift og et resultat.

De fire hovedelementene i Kallebergs forskningsopplegg er :

**Spørsmål - Begreper – Erfaringsmateriale – Svar**



Figur 5-1. Modell av relasjonene og elementene i et forskningsopplegg ( Kalleberg, 1996).

Denne modellen består av fire hovedelementer, og er et forenklet bilde av virkeligheten som skal gjøre det lettere for forskeren å se sentrale elementer og sammenhenger i en komplisert virkelighet. Med denne modellen til grunn vil leseren se at dette forskningsopplegget har en sammenhengende refleksjon mellom alle relasjonene i opplegget, og det er nødvendig når en skal vurdere tiltak i lys av aktuell teori og empiri, og gjerne finne fram til alternativer som er bedre enn andre.

For å finne fram til forbedringer, må man stille konstruktive spørsmål, og en må få til både en vurdering og en forbedring (Kalleberg 1996). Noe som vil gjøre det nødvendig med normativ argumentasjon, og det er i følge Hellevik ( 1994) en verdiargumentasjon om hvordan noe bør være fordi en persons verdier og holdninger påvirker hans atferd der personen kan velge mellom flere handlingsalternativer.

Et eksempel på andre typer spørsmål er konstaterende spørsmål der en beskriver og forklarer hvordan eller hvorfor noe er i den sosiale virkelighet. Da forholder forskeren seg relativt nøytral i forhold til aktører og informanter fordi hensikten er å beskrive eller forklare.

### Kalleberg skiller mellom tre typer av konstruktive forskningsopplegg:

1. Forsøke å lære av eksisterende eksempler og søke å anvende dette på den utvalgte enheten.
2. Forestille seg bedre ordninger og drøfte den utvalgte enheten i lys av disse, en slags fremtidsbilder.
3. Forskeren kan sammen med andre delta i utviklingsarbeid i enheten med tanke på å forme den ”i riktig retning,” sett ut fra forskerens intensjoner.

Jeg vil plassere dette forskningsopplegg innenfor gruppe tre fordi det er et relativt omfattende utviklingsarbeid som ligger til grunn for dette forskningsopplegget. ” Riktig retning ” vil for meg i denne sammenheng være innovasjonen som er et utgangspunkt for ILK og gjennomføring av intensive lesekurs. Denne type forskning er blant flere forskere betegnet som både nødvendig og berettiget dersom nykunnskap skal tilføres samfunnet ( Kalleberg 1996, Cohen & Manion 1997, Swedner 1991, Wadel 1991).

### **5.3. Praktikeren som feltforsker**

Den ”forskende læreren” og lærerens kompetanse i samarbeid med andre fagfolk blir sett på som en viktig forutsetning i målstrevet for skolen ( Tiller, 1993 ). Siden midten på 80-tallet har skolebasert vurdering og evaluering vært sentrale elementer i skoledebatten. I det hele tatt vektlegges den enkelte skoles evne til selv å frembringe kunnskap i større grad enn tilfellet var for bare et tiår siden. En naturlig konsekvens av dette innebærer at praktikere som arbeider med elevene til daglig står sentralt når det gjelder å forske i den pedagogiske hverdag ( Nissen, 1991).

Læring er en sammensatt prosess der betingelsene er svært avgjørende. Dersom endringer i skolen skal bli varige, må de ha ei god forankring i hele skolemiljøet, ovenfra og ned. Dette har ofte manglet, likeså strategier for planlegging, gjennomføring og vurdering av

utviklingsarbeidet<sup>51</sup>. Det er derfor svært viktig at teorigrunnet er avklart og forankret før en går i gang med større og mer omfattende prosjekter eller utviklingsarbeid.

Skoleutvikling er forbedring av skolen ut fra skolens overordnede målsetting. Målene er gitt i læreplaner og lovverk, de kan ikke fravikes. Skolens oppgave består i å utvikle metoder og arbeidsformer slik at de gitte mål kan nås på en optimal måte.

Utviklingsarbeid som ikke har hatt ei god teoretisk og organisatorisk forankring har ofte vist seg å bare bli en "happening." Forhold som ulike verdivalg og forskjellig ideologisk forankring kan også skape motsetningsforhold og gjøre skoleutvikling vanskelig. Skolene har hatt en tendens til å hoppe på nye prosjekter før de allerede påbegynte var evaluert (jf metaforen "Kenguruskolene" av Tiller, 1993). Helhetlig tenking og handling er nøkkelord når det gjelder skolebasert vurdering, og jeg fant stor støtte i nyere litteratur vedrørende dette under planleggingen og gjennomføringen av intensive lesekurs. Her vil jeg spesielt nevne litteratur av Tom Tiller (1993), Cato Wadel (1991) og Per Dalin (1994). Tom Tiller hevder at vurdering er et redskap for en bedre skole. Han har satt opp 7 grunnleggende utviklingsteser som omhandler :

*Realisering av dypkulturen, selvutvikling, gjensidighet, skolene må få utordringer, den som berøres skal høres, start der behovet er størst, alle skal være deltakere i et kreativt miljø<sup>52</sup>.*

Denne litteraturen var svært nyttig da jeg begynte å forske på egen arbeidsplass. En kommer inn bak scenen, og blir konfrontert med sine egne informanter på en helt annen måte enn andre forskere. Dette gjør samfunnsforskning til også å bli forskning på seg selv, spesielt når en forsker i eget samfunn, eller felt. Med felt menes vanligvis det eller de steder der forskeren aktivt samler eller mer passivt får sine informasjonen. I dette forskningsopplegget vil feltet være skolen, og viktige informanter er elevene, foreldrene, klasselærerne og meg selv som forsker. Det siste ut fra erkjennelsen om at det ikke er mulig å rømme fra den sosiale verden for å studere den. Dette representerer en avvisning om at

---

<sup>51</sup> Vurdering kan for eksempel være analyse av prioriteringer, innhenting av informasjon fra de impliserte og ulike målinger som pre- og posttester.

<sup>52</sup> Tiller viser her til Galtung (1992), og hans forelesninger ved institutt for samfunnsvitenskap ved Universitet i Tromsø høsten 1992.



samfunnsforskning blir eller kan utføres innenfor et autonomt område, isolert fra samfunnet utenfra og fra forskerens særskilte bakgrunn.

### 5.3.1 Egen rolleavklaring

Noen vil kanskje spørre om det er seriøst nok å være forsker i egen kultur ? Kan det omtales som vitenskapelig dokumentasjon ? Jeg har valgt å utdype dette litt nærmere fordi jeg mener at læreren som systematisk registrerer fra sitt arbeid har en enestående mulighet til å fremskaffe aktuell kunnskap om ” livet i skolen ”, fra pedagogiske og metodiske spørsmål til ernæringsmessige spørsmål om elevenes matpakker. Denne type vurdering fra innersiden, kan sees som en målorientert handling, og den er som metode interessant i forhold til skolebasert vurdering.

Kritikere vil kanskje hevde at denne type feltforskning ikke er vitenskapelig, og handler om “ som vi roper i skogen, får vi svar ”. Det finns helt klart muligheter for at forskeren kan miste overblikket og ”objektiviteten” ved å være så tett på praksisen som jeg har vært, og evalueringen kan bli for lokal, beskrivende og ikke ” vitenskapelig ” nok. En årsak til dette kan være at det man finner er så innlysende, at det registreres ikke. Omvendt er det de som mener at tradisjonelle ” vitenskapelige ” forskningskriterier lider under at de overført til samfunnsvitenskapene ikke vil ha ” føling” med virkeligheten ( Nissen,1991).

Forskere fra den hermeneutiske vitenskapstradisjonstradisjon vil i vår tid fokusere ikke bare på hvordan man skal få tilgang til andre aktørers mening og kontekst, men også fortolkerens kontekst. Forståelsen vil alltid innebære et prinsipp om en tolkning ut fra den forforståelse forskeren har. Dette fenomenet omtales som refleksivitet hos Hammersley og Atkinson.<sup>53</sup> Når det gjelder kunnskapsfeltet lese- og skrivevansker er det min overbevisning at forskerens innsikt og forforståelse ikke bare er viktig, men nødvendig for å stille gode spørsmål og befatte seg med aktuell teori.

Som samfunnsforsker må jeg forholde meg til en verden som allerede er fortolket av de

---

<sup>53</sup> Refleksivitet vil derfor si at forskernes orientering påvirkes av deres sosio-historiske plassering og de verdier og interesser denne plassering gir dem. Med andre ord en avvisning av ideen om at samfunnsforskning kan utføres eller blir utført i et autonomt område, isolert fra samfunnet og utenfor forskerens særskilte bakgrunn ( Kalleberg, 1996, i Hammersley og Atkinson).

sosiale aktører selv. Det er en sentral side av det å forske på mennesker i motsetning til å forske på naturen. Den som ønsker konkrete kunnskaper om avhjelping av lese- og skrivevansker, bør høre de ulike berørte parters syn, og det får en bare gjennom tilgang til feltet.

På mange måter kan det for forskere være problematisk i det hele tatt å oppnå denne type tilgang til et aktuelt felt i skolen der en vil undersøke helt spesielle variabler og forhold. Ofte skjer det gjennom kontakter forskeren har i feltet, eller gjennom en tredjeperson som har kontakter i feltet. Videre må en innhente formelle tillatelser til å drive forskningen, og da er det ikke uten videre gitt hva og hvilke opplysninger en forsker utenfra får tilgang til. Forskeren får gjerne tilgang til feltet gjennom en eller flere bestemte feltroller. Med rolle mener jeg her den funksjonen eller atferd en person har innen et sosialt system (Wadel, 1991). Jeg har da en rolle som koordinator, leder for Ilk-team, innovatør og etter hvert forsker. Rollen som koordinator for spesialpedagogiske tiltak og innovatør lar seg praktisk forene med en forskerrolle. Kanskje til og med et godt utgangspunkt for en forskerrolle? Det ville for meg ikke være tilstrekkelig å høre bare lærernes, eller bare elevenes syn. Flere forskere har tatt til ordet for et nøkternt og avslappet forhold til studier innenfor egen kultur. Noen går så langt som til å si at forskerens forutforståelse er en forutsetning for innsikt. Det at forskeren står fjernt fra sine informanter når det gjelder erfarings- og kunnskapsgrunnlag, vil kunne sees som et hinder for forståelse.

Distanse til feltet, mellom forskere og informanter har tradisjonelt hatt en sentral forståelse i positivistisk tradisjonen. Nå er det kanskje ikke så udelt enkelt å operere med absolutte skiller og kriterier for å avgjøre om posisjonen er “innenfra” eller “utenfra. Fra en del kvalitative feltstudier kjenner en til at forskeren har hatt en passiv rolle i form av en skjult eller ikke deltakende observasjon. Jeg har som skoleforsker ikke vært i en posisjon som “flua på veggen” der jeg har vært tilskuer til den sosiale situasjonen. Jeg har heller innehatt en rolle som aktiv og deltakende. Harald Swedner (1991) tar i likhet med Wadel og Kalleberg til ordet for konstruktive forskningsopplegg. Han sier i sin bok ”Sociologisk metode” at mange sosiologer studerer samfunnsproblemer uten noen tanke på om deres forskningsresultat kan fylle noen praktisk funksjon, men at det også finnes mange forskere som i hovedsak interesserer seg for slik forskning som kan bidra til løsning av viktige samfunnsproblemer.

Det er også slik at det materialet som forelå i skolens arkiv, kan man vurdere til ikke å være utsatt for en ” forskningseffekt”, fordi det meste var registrert før jeg begynte på hovedfag og elever og lærere var således ikke ” under lupen ” til en forsker. Det er heller ikke undertegnede som har foretatt alle pre- og posttestene på Ilk-elevene. Det arbeidet har vært fordelt på alle tre lærerne i Ilk-teamet. Jeg har prøvd å være svært bevisst min rolle i felten, men som full deltaker er det lett at man kan miste noe av den ”akademiske distansen” til virksomheten man utforsker. Kanskje har jeg gjort det, kanskje ikke ?

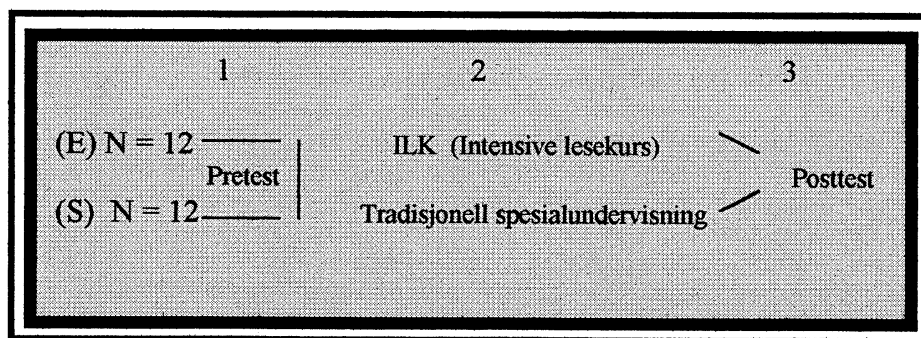
## 5.4 Forskningsdesignet

Når det er tale om forsøks-, innovasjons- og reformarbeid er det spørsmålet om endring med tanke på forbedring av den eksisterende praksisen som vil være det overordna målet ( Befring, 1992 ). Det kan dreie seg om innføring av nye arbeidsmåter, hjelpemiddel eller funksjoner. På bakgrunn av kartlegging og analyse kan vi for eksempel yte et bidrag som kan forbedre den eksisterende praksisen.

Innledningsvis, da jeg startet på hovedfagsstudiet, hadde jeg enten sett for meg et ” one group” pre-post- opplegg etter beskrivelse fra Tuckman (1994). Eller så ville jeg velge et design som omtales som :” QUASI-EXPERIMENTS, ” og med følgende design : ” The one group pretest - posttest “ (Cohen / Manion, 1997:165.)

Men slik ble det ikke. I stedet ble det : Pretest – posttest design for to grupper. Min veileder understreket betydningen av å overveie dette designet i forhold til de andre, og jeg tok dette opp til vurdering, og valgte da pretest- posttest design for to grupper. Dette ville gi muligheter for sammenligninger som kunne bli interessante for skolen. Men ut fra praktiske og faglige forhold, kunne det ikke bli noen kontrollgruppe i tradisjonell forstand. Med kontrollgruppen skal forskeren over tid ha like god kontroll over arbeidet som i eksperimentgruppen, og dette lot seg ikke gjøre ut fra min arbeidssituasjon, verken tidsmessig, økonomisk eller arbeidsmessig. Jeg trengte en del tid til å tenke gjennom valg av design, og måtte vurdere hvordan jeg kunne kombinere eksisterende data med ny data på en faglig forsvarlig og hensiktsmessig måte. Det ble da slik at jeg valgte en

eksperimentgruppe<sup>54</sup> ( E ) og en utvalgt sammenligningsgruppe<sup>55</sup> ( S ). Disse to gruppene eksponeres for hver sin påvirkning, henholdsvis intensive lesekurs og tradisjonell spesialundervisning ut fra de beskrivelser og klargjøringer som kommer fram i både i teori og metoddelen av opplegget.



Figur 5-2. Forskningsdesignet: Eksperimentgruppe ( N =12 ) og Sammenligningsgruppe (N =12) Forskningsdesignet viser at i denne effektundersøkelsen blir intensive lesekurs sammenlignet med tradisjonell spesialundervisning.

Når jeg valgte et design med sammenligningsgruppe, ville det bli mer arbeid og oppgaven fikk et større omfang. Dette måtte jeg ta i betraktning. I tillegg måtte jeg vurdere hvilke variabler for sammenligningsgruppa som var mest interessante i forhold til dette designet. Praktiske grunner som tid, økonomi og hvilke data skolene hadde i sitt arkiv gjorde at jeg da valgte å samle inn data om lesehastighet og rettskriving. En slik sammenligningsgruppe vil være representativ for den tradisjonelle spesialundervisning som blir gitt til elever med lese- og skrivevansker.

I ettertid ser jeg at mitt eget forskningsdesign kanskje var for dårlig gjennomdrøftet innledningsvis. Hvis jeg hadde valgt et design med sammenligningsgruppe i utgangspunktet, hadde jeg ikke behøvd å bruke krefter til å motivere meg selv for å gå bort fra det første designet mitt, og fremfor alt hadde jeg ikke måttet arbeidet så mye i ettertid med sammenligningsgruppa. På den andre siden er det fullt mulig bare å foreta en analyse av ILK-modellens intensjoner og realitet.

<sup>54</sup> Eksperimentgruppa er satt sammen av elever som til ulik tid har deltatt på lesekurs ved Borkenes skole.

<sup>55</sup> Sammenligningsgruppa er satt sammen av elever som har hatt vanlig spesialopplæring ved 5 ulike skoler.

Denne fasen i forskningprosessen var viktig, og jeg ser nå at prosessen har styrket meg faglig og ikke minst gjort oppgaven til en helt annen. Jeg vil redegjøre nærmere for utvalget til eksperimentgruppa og sammenligningsgruppa senere i dette kapittelet under metodeoverveielser i forskninga mi, etter at jeg har omtalt innovasjon og intensive lesekurs.

## **5.5 Innovasjon i arbeidsfeltet og kursing av lærere**

Etter over 20 års virke i grunnskolen vet jeg at det ikke alltid er like vellykket å utfordre dykkulturen eller skolekoden for å få til endring og utvikling. Når vi snakker om utvikling og fornying brukes begrepet innovasjon. Med innovasjon forstår jeg en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis ( Skogen / Sørli 1992). Det naturlige spørsmål i denne sammenheng, vil være hva skal endres og i forhold til hva ? I en organisasjon, en skole som i dette tilfelle, vil det alltid være flere aktører. Disse kan ha ulik oppfatning av hvordan man skal nå målene som er nedfelte i læreplanene. Informasjon, samarbeid og felles forståelse av de valg som gjøres, vil være avgjørende for det endringsarbeid som skal gjøres. I dette tilfelle var aktørene skolesjef, rektor, undertegnede, klassestyrere / faglærere, elever og foresatte.

Det ble etablert en ressursgruppe (ILK-team) på vår skole og planlagt kurs for lærerne. ILK- teamet ble undertegnede og to andre lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Som koordinator ble det viktig å være en innovatør på egen skole i forhold til dette med å endre praksis og rutiner i forhold til lese og skrivevansker. Skolen fikk innvilga prosjektmidler, og forberedelsene til ILK kunne starte. I tillegg til alle praktiske klargjøringer, skulle personalet kurses. Det ble planlagt en studietur i perioden 2. til 4. februar 1994 til Sandnessjøen i regi av PNN, der prosjektmedarbeider, Åse Gilleberg, for kompetansegruppa i Sør - Troms, en representant for voksenopplæringa i Harstad og koordinator ved Borkenes skole fikk et to dagers studieopphold tilrettelagt av PPD i Sandnessjøen. Det ble også gjort avtale om at en representant fra PPD i Alstahaug skulle komme til i Sør-Troms å holde kurs. Kursdag med en representant fra PPD i Sandnessjøen, ble holdt på Borkenes skole den 16. og 17. februar. Noe som var nødvendig dersom skolen skulle komme igang med prosjektet allerede dette semesteret og i prosjektrapporten etter

første kurset går dette fram: “ Faglige hensyn til elevene og ønske om å gi mer funksjonell hjelp gjorde at lærerne virkelig ville i gang våren –94. ” ( Salen Olsen 94:6).

På kurset deltok også rektor ved Borkenes skole og kommunens skolesjef, representanter for PPD for Sør-Troms og fra Pedagogisk Senter for voksenopplæring i Harstad. Når jeg har valgt å være så detaljert på innovasjonsprosessen og kompetanseoppbygging, er det fordi dette er en forutsetning for den uavhengige variabelen intensive lesekurs.

## 5.6 Metodeoverveielser

I prinsippet er det problemstillingen som skal styre valg av metode. Det forutsetter at forskeren kjenner godt til metodene og kan vurdere hvilke metoder som er best for formålet. Det er ikke uvanlig å referere til fire strategier ( Kalleberg) for innsamling av data; feltstudier, rundspøringer, eksperimenter og kildestudier. Det finns et stort antall datastrategier og kombinasjoner av datastrategier. Det er liten grunn til å tro at det skulle være en eneste og beste måte å ordne slik virksomhet på.

Problemstillingen som her skal belyses er av en slik karakter at jeg i utgangspunktet ønsket å bruke blandet metode og benytte meg av både kvalitative og kvantitative data. Med kvantitative data forstår jeg her de variabler som eksempelvis inneholder “ harde data “ som gjennomsnittlig lesehastighet per minutt, høytlesning og rettskrivingsfeil. Disse variablene kan tallfestes, er sammenlignbare data som egner seg til statistisk fremstilling.

Spørreskjemaer med faste svaralternativer kan også tallfestes og fremstår som kvantitative data. Spørsmål som handler om skolens prioriteringer, lærernes holdninger og elevenes opplevelser er også interessant i denne sammenheng. Datamaterialer for holdninger og vurderinger vil jeg få fram både gjennom spørreskjema og intervju. Dette omhandler individuelle erfaringer på en måte som vil gi tilgang til de berørte parters egne erfaringer og opplevelser av lese- og skrivevansker og tiltak. I kvantitative gjør man bruk av tabeller og tall, og det kommer i analysekapittelet. Jeg har valgt å presentere tall og tabeller i kap. 6, mens den kvalitative data på en måte er spredt over hele oppgaven. Noe det er riktig å gjøre i denne sammenheng fordi teori og erfaringsmateriale inngår i en helhetlig sammenheng i denne type forskningsopplegg.

For sammenligningsgruppa måtte jeg innhente alle data i forbindelse med studiet og arbeidet med avhandlinga, i ettertid av den første datainnsamling. Jeg var da kommet i en situasjon der knapphet på tid ( og plass i oppgaven ) ble med og avgjorde de valg som ble tatt. Av praktiske grunner ble det mest kvantitative data for sammenligningsgruppa, men det ble gjennomført et åpent intervju med koordinatorene ved de ulike skolene i utvalget.

### 5.6.1 Datainnsamling, utvalg og variabler

Formelle sider ved forskninga ble ivaretatt, det ble søkt til skolemyndighetene om tillatelse til å drive forskning og responsen var god. Jeg var i den heldige situasjon at jeg trengte ingen “døråpnere” da skulle jobbe med data fra egen kultur. Fra de tre andre kommunene jeg søkte om tillatelse til å gjøre undersøkelser i, var det også god respons. Sikkert fordi skolemyndighetene oppfattet tema som interessant og relevant i forhold til kompetansehevingsplanen. Kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste viste at datainnsamling og behandling på denne måten, krever ikke konsesjon fordi enhetene er anonymisert og jeg ikke oppbevarer noe spesielt personregister i forbindelse med forskningsprosjektet. Sammenligningsgruppa er helt anonymisert, og identiteten på elevene i eksperimentgruppa finnes bare i skolens arkiv.

#### Utvalg og enheter.

Utvalget er tatt fra fire av seks kommuner i Sør-Troms: Kvæfjord, hvor jeg selv har tilhørighet, Harstad, Skånland og Ibestad. Kommunene har deltatt i kompetansehevingsplanen for Sør-Troms, og har stort sett de samme rutinene når det gjelder kartlegging med Carlstens lese og rettskrivingsprøve. Av praktiske grunner valgte jeg ut enheter fra de fire geografisk nærmeste kommunene.<sup>56</sup> Søknad om tillatelse til undersøkelse i Skånland kommune, jf vedlegg nr 4, inngår som eksempel fra øvrige kommuner enn Kvæfjord.

Eksperimentgruppa: 12 elever fra en skole. Alle har deltatt på ILK og kommer fra 4. 5. og 6. klasse før L 97. Utvalget består av elever fra flere lesekurs.

---

<sup>56</sup> Søknad om tillatelse, Kvæfjord kommune, vedlegg nr.2 , og svar fra Kvæfjord, vedlegg nr.3. Søknad om tillatelse, Skånland kommune, vedlegg nr 4, og svar fra Skånland, Ibestad og Harstad, nr 5.

### Operasjonalisering av variabelen intensive lesekurs i forskningsopplegget:

- Innovasjon og kursing ved skolen
- Tilbud til elever med lese- og skrivevansker som har deltatt på ILK og oppfylt utvalgsriteriene Eksperimentgruppa er satt sammen av elever fra flere kurs da det er bare 4 elever på hvert kurs.
- Kurs for elever fra 4. – 6. klasse

Sammenligningsgruppa : 12 elever fra 5 skoler, de kommer fra 4. 5. og 6. klasse før L 97. Alle har ekstra ressurser og har fått spesialundervisning for lese- og skrivevansker

### Operasjonalisering av variabelen tradisjonell spesialundervisning:

- Tilbud til elever på mellomtrinnet, 4.- 6. klasse, med lese- og skrivevansker.
- Har utløst ekstra ressurser i norsk, tildelt på bakgrunn av lese- og skrivevansker, og tiltak gies ut fra organiseringsmåter som er redegjort for i kap. 4.6 og 4.6.1 i oppgaven.
- Den lese og skrivemessige utvikling hos eleven skulle ikke være i samsvar med den øvrige utviklingen.
- Elevene som får spesialundervisning må ikke ha andre vansker som medfører behov for tiltak utenom det en vurderer som tiltak for lese- og skriveforbedring. ( Brilller, allergier og moderate artikulasjonsvansker til eksempel, regnes ikke som ” andre vansker ”i dette tilfellet,men det gjelder elever i mer tiltakskrevende grupper som for eksempel elever med diagnosen ADHD).
- Skolen har deltatt i kompetansehevingsplanen for Sør-Troms.

Skolene ble skjønnsmessig valgt, fordi jeg ønsket bredde i utvalget samtidig som hensynet til sikkerhet og effektivitet var avgjørende. Det var viktig å ha ulike skoleslag representert, så sammenligningsgruppa består av elever fra rene barneskoler, kombinert skoler, og skoler som ikke er fulldelte. Det skulle etter min vurdering kunne gi et representativt bilde av den tradisjonelle spesialundervisninga her i regionen. Fordi skolene har deltatt i den samme etterutdanninga, har de samme rutene med kartlegging og har koordinatore som virker positive og engasjerte i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen.



### Innsamling av datamaterialet

For eksperimentgruppa :

Materialet her er innsamlet slik fra skolens arkiv og gjennom spørreskjema til klassestyrere, elever og foreldre. Skjemaene ble distribuert gjennom klassestyrerne. Alle informantene hadde godt kjennskap til ILK, og hadde derfor egne erfaringer og meninger om ILK.

For sammenligningsgruppa:

Jeg gjorde først henvendelse ble gjort til syv forskjellige skoler, men det kom tilbakemelding fra to skoler om at de ikke hadde elever som passet til kriteriene for utvalgsgruppa. For å gjøre datainnsamlingen mest mulig praktisk , brukte jeg koordinatoene ved de utvalgte skolene som kontaktpersoner. Jeg hadde truffet koordinatorene på kurs / møter så jeg visste hvem de var. Dette forenklet prosedyrene en del for meg og elevene ble anonyme for meg. Utvalget av data som inngår i sammenligningsgruppa er gjort ved den enkelte skole, etter at jeg hadde hatt møte med de aktuelle koordinatorene. Jeg gjennomførte også et intervju med koordinatoene. Koordinatorene og klassestyrere har svart på skjemaene etter at formelle sider som tillatelse var ivaretatt. De utfylte skjemaene ble returnert i posten. Men av hensyn til anonymisering fremgår det ikke hvilke skoler som inngår i enheten. Det er heller ikke interessant for denne undersøkelsen, det interessante er effekten av tradisjonell spesial-undervisning sammenlignet med effekten av ILK.

### Intervju med koordinatorene

Når jeg intervjuet koordinatorene, brukte jeg en intervjuguide - tilnærming etter modell fra Lotherington ( 1990). Dette er en liste over spørsmål eller tema som en ønsker å komme igjennom i løpet av intervjuet. Intervjuereren formulerer spørsmålene underveis, og er opptatt av å følge opp det intervjukandidaten sier. Styrken med denne metoden er at en holder seg til et tema, og på en måte blir strukturert samtidig som det åpner opp for individuelle forskjeller og synspunkter. Svakheter henger særlig sammen med intervjuerens evne og kunnskaper når det gjelder å fange opp det viktige som sies og følge det opp med spørsmål. Denne svakheten kan delvis kompenseres ved å kunne mye om temaet som undersøkes.

### Avhengige variabler

Flere av de avhengige variablene var på forhånd gitt, ut fra de egenskapene en i forbindelse med pre- og posttestinga kartlegger. De variablene som er fremkommet på bakgrunn av

arbeidet på ILK, er knyttet til det som jeg har valgt å kalle eksperimentgruppa. Jeg vil skille mellom eksisterende variabler og variabler innsamla direkte i forbindelse med hovedfagarbeidet.

### Eksperimentgruppa

Eksisterende variabler for eksperimentgruppa tatt fra skolens eget materiale om ILK:

Kartlegging med Carlstens Norsk rettskrivings - og leseprøve for barneskolen har gitt disse variablene:

*Lesehastighet* (stillelesing) En måler antall leste ord i gjennomsnitt per minutt.

*Rettskriving*, målt ved Carlstens setningsdiktatprøve.

Høytlesing, målt ved høytlesning av en tekst på ca 100 ord, der en registrerer antall feilleste ord.

Data innsamlet i forbindelse med studiet har gitt følgende variabler:

Ansvar for eget arbeid, arbeidsrutiner, motivasjon for skolearbeid og tro på egne muligheter, selvoppfatning. Ellers er foreldre spurt om deres mening om ILK

### Sammenligningsgruppa:

På bakgrunn av satsing på kompetanse i regionen, visste jeg at skolene i regionen hadde fått rutine med kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter, og det var viktig å benytte samme målemiddel for begge gruppene. Kartlegging med Carlstens Norsk rettskrivings - og leseprøve for barneskolen har gitt disse variablene:

*Lesehastighet* (stillelesing) En måler antall leste ord i gjennomsnitt per minutt.

*Rettskriving*, målt ved Carlstens setningsdiktatprøve.

Lesehastighet og rettskriving etter Carlstens prøve er de eneste variablene som alle informantene i sammenligningsgruppa har benyttet. Det er meget viktig at samme målemiddel brukes, og at de brukes på lik måte. Jeg forutsetter at lærerveiledningen er fullt på samme måte i begge gruppene. På ILK er det en mer omfattende kartlegging som jeg ikke finner det riktig å komme inn på i denne sammenheng.

### Tidsressursen i påvirkningsvariabelen.

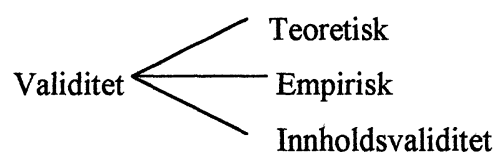
Betegnelsen sammenligningsgruppe mener jeg er dekkende, fordi det er sammenligning av to ulike tilbud og læringseffekter. Påvirkningen er forskjellig, selv om den har en del felles

trekk i forhold til aktiviteter som lesing og skriving ut fra ulike innfallsvinkler. Den største forskjellen er at E-gruppa utsettes for en intensiv og massiv ”påvirkning” over et begrenset tidsrom, mens S-gruppa får sine timer tynt spredt utover hele året. E-gruppa får 15 timer per uke i 12 uker. Det representerer et timetall på 180 for alle fire, og i snitt blir det 45 til hver elev. Til sammenligning kan det opplyses at S-gruppa har en timeressurs fra 2 til 6 per uke i norsk, de får sine timer spredt utover hele skoleåret. Denne ressursen brukes oftest som en kombinasjon av gruppetimer, enetimer og tolærer i klassen. Dersom jeg regner et snitt på 4 timer per uke i de 37 skoleukene i året blir det 148 timer. Eksakt hvor mange som får hjelp av denne ressursen er uvisst, på grunn av undervisningsmodellen. Disse tall tyder på at noen av elevene i S- gruppa, i løpet av et skoleår, faktisk kan ha flere ”ekstratimer” til disposisjon, enn hva den enkelte Ilk-elev har. Det er oppgitt at elevene noen ganger er i mindre grupper på to eller tre, noen ganger får enetimer og noen ganger er i klassen med tolærersystem. Her synliggjøres et av de vanlige ”usikkerhetsmomentene,” som går igjen i debatten rundt kvalitetssikring og sakkyndighet for den enkelte elev i forhold til den tradisjonelle spesilaundervisninga. Nemlig at det ofte er uklart hvilket timetall som utgjør ressursen til den enkelte elev. Det samme fant Hasaas og Fossum ( 1990) i sin undersøkelse.

## 5.7 Validitet og reliabilitet

Når en forsker skal ta stilling til hva slags data som skal benyttes, vil det på den ene siden stilles krav til at data er pålitelige og relevante for problemstillingen, og at kostnadene ikke skal overstige forskerens ressurser.

I faglitteraturen handler validitet om hvor gyldig måleresultatet er, og begrepet blir tillagt ulike betydninger, det skilles gjerne mellom flere typer av validitet:



Den operasjonelle definisjonens samsvar med den teoretiske avgjør datas definisjonmessige validitet ( Hellevik 1994).

Teoretisk validitet dreier seg om å prøve måleresultatet ut fra teori, og operasjonaliseringa av variablenei denne undersøkelsen stemmer godt overens med de teoretiske variablene jeg har tatt utgangspunkt i .

Empirisk validitet har en mer pragmatisk tilnæringsmåte. Her gjennomføres sammenligninger med andre måleresultater for slik å kunne vurdere validiteten i egen målemetode. Jeg har ikke lignende effektforskning å sammenligne ut fra, men det er redegjort for effekt av generell spesialundervisning.

Innholdsvaliditet er knyttet til meningsinnholdet i begrep, om variablene er definert riktig, og om data er relevant for problemstillingen / spørsmålene i avhandlinga. Måleinstrument og skalavurderinger er viktige for det endelige resultatets pålitelighet. Bjørg L. Øyen har i sin hovedoppgave fra 1987 foretatt en undersøkelse av Carlsten- prøven for 4. klasse.

Konklusjonen hennes går ut på at prøven er et egnet hjelpemiddel til kartlegging av lese- og skrivevansker, og at resultatene for denne prøven viser pålitelighet ( omtalt i Karlsen & Daae Johansen,1994). Jeg mener med de drøftinger jeg har gjort, at forhold angående validitet i avhandlinga holder mål.

Reliabiliteten til data har med hvordan målingene er gjort, og hvordan behandlinga av data har skjedd. Reliable data skal ikke ha unøyaktigheter og målefeil, eller avlesningsfeil.

Nøyaktighet i kodinga er svært viktig. Når det gjelder reliabiliteten til enkelte målinger, kan det være en svakhet at det er forskjellige lærere som har utført målingene. Men på den andre siden har alle målingene blitt utført etter samme målemiddel og samme veiledning.

Disse målingene er en del av skolens rutiner og jeg har derfor lit til at de er utført på en forsvarlig måte. Annerledes ville det vært dersom det hadde vært målinger gjennomført kun for undersøkelsen av lærere som ikke hadde tatt disse prøvene før ( og skoler som ikke hadde koordinator). Da ville jeg ”kurset” lærerne i bruken av målemiddelet før undersøkelsen. Datagrunnlaget i dette materialet er lite, og det er grundig gjennomgått, for å unngå feil ved avlesing av skjemaer og koding.

## 5.8 Sammenfatning

Vår skole er en sosioøkonomisk konstruksjon. Mine refleksjoner bygger på at de grupperinger vi gjør av ting, hendelser, meninger, tiltak og mennesker ikke er noe som foreligger i ”verden.” Det er sosiale konstruksjoner som vi ”overtar” fra andre eller utvikles til. Derfor bør metoderegler og vitenskapsteori diskuteres i forhold til hverandre, og ikke hver for seg (Kalleberg, 1996). Skolens rammefaktorer kan være en hindring for å få til endring, jf. systemperspektiv på læring. Derfor sees innovasjonsfasen i sammenheng med forskerens feltrolle.

I feltstudier er det vanlig å kombinere kvalitative og kvantitative data ( Kalleberg,1996), noe som er gjort i denne effektundersøkelsen. Det er hensiktsmessig for å kunne sammenligne intensive lesekurs med tradisjonell spesialundervisning. Problemstillingen bestemmer valget av uavhengig og avhengig variabel eller effektvariabel. Sentrale variabler for sammenligninga og spørsmål 1 er lesehastighet og rettskriving. Disse variablene tallfestes i tabeller. Spørsmål 2 besvares ut fra variablene ansvar for eget arbeid, arbeidsrutiner og motivasjon. Her er det brukt spørreskjema med svaralternativer som tallfestes i tabeller. De kvalitative data fra intervjuene vil ordfestes og inngå som en viktig del av helheten. Hensynet til personvern og anonymitet må veie tungt i denne type undersøkelser. Det er ofte vanskelig å finne fram til ”forskningsobjekter,” men feltforskning i egen kultur gjør det mulig å få tilgang til informasjon om undervisningsmetoder.

Som feltforsker befinner en seg i spenningsfeltet mellom teori og empiri, og jeg forutsetter her at teori sammen med min praksis, vil hjelpe meg å ha kunnskap i handling ( Fuglestad, 1996). Kunnskap i handling er nyskaping mer enn gjenskaping. Det er å reflektere og stadig være undervegs mot en bedre og riktigere måte å handle på. Det siste er ikke minst viktig når det gjelder evaluering av undervisning og læring for elever med lese- og skrivevansker. Derfor vil ei faglig – analytisk vurdering av det tilgjengelige materialet bli vektlagt i neste kapittel.

## KAP 6.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTATENE FRA EGEN UNDERSØKELSE

Det vesentlige er å kartlegge for å få oversyn.

Edvard Befring

### 6.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg presentere empirien som tekster og tall. Undersøkelsen må sees i nøye sammenheng med teorien i forskningsopplegget. Intensjonen med undersøkelsen er å få svar på det overordna spørsmålet :

Hvordan er effekten av intensive lesekurs sammenlignet med effekten av tradisjonell spesialundervisning ?

I dette forskningsopplegget inngår det to spørsmål:

1. Gir intensive lesekurs ( ILK) bedre læring enn tradisjonell spesialundervisning ?
2. Kan ILK føre til at elevene utvikler bedre tro på seg selv i skolesammenheng ?

Hoveddelen av empirien omhandler ILK, det er her jeg har gjort feltarbeid gjennom flere år. Sosiale, miljømessige og læringsmessige sider ved ILK er blitt belyst. Klassestyrere, elever og foreldre har vært informanter og vurdert denne måten å organisere hjelp til elever med lese og skrivevansker på. I tillegg har vi ordinale data om lesehastighet og rettskriving. Jeg har som det tidligere er redegjort for, bare to variabler som kan sammenlignes direkte, men det er sentrale variabler ut fra spørsmålene, nemlig *lesehastighet* og *rettskriving*. Dette blir en sammenligning mellom to enheter i samtiden, og de sammenlignende perspektiver

kan gi oss tendenser i forhold til å vurdere effekter av tiltak. I tillegg har jeg intervjuet koordinatorene, og det gir et utfyllende bilde av den totale situasjonen.

Videre var det også interessant å analysere resultatene fra min Ilk- undersøkelse og se dem i lys av FALS- undersøkelsen. Av praktiske grunner, både faglige og av hensyn til tidsramma for denne oppgaven, har jeg ikke hatt ute spørreskjema til foreldre og elever i sammenligningsgruppa. En vesentlig grunn til at de ikke fikk noe spørreskjema er at de bare kjenner til en modell å motta spesialopplæring på. Ilk-foreldrene og elevene har derimot erfaring med både vanlig spesialopplæring of Ilk. Derfor har de erfaringer som gir dem grunnlag for sammenligning.

Presentasjon og offentliggjøring av denne type erfaringsmateriale må anonymiseres. Av hensyn til de elever dette gjelder, blir jeg av forståelige grunner ikke å gå særlig inn på sider knyttet til den enkelte elev, men noen funn vil bli kommentert nærmere. Jeg vil heller ikke komme inn på vurdering av kjønnsmessig fordeling av gutter og jenter i de ulike enhetene i undersøkelsen.

## **6.2 Vurdering av ILK ut fra ansvar, motivasjon og selvfølelse hos elevene**

I vurderingen av ILK som hjelpetiltak står arbeidsvaner og ansvar for eget arbeid sentralt ved siden av variablene motivasjon og selvfølelse.<sup>57</sup> Ansvar for eget arbeid, arbeidsrutiner og motivasjon er sentrale variabler i denne metoden. Tidligere har jeg møtt mange elever med lese- og skrivevansker som slet svært med å få et positivt selvilde. I skolen er det slik at det er det vi gjør, sammen med måten andre møter oss på, som danner utgangspunktet for våre vurderinger av oss selv. Hvordan går det med en elev som selv opplever å mislykkes i leseprosessen og som observerer at de andre elevene får det til og får ros for det de gjør ?

---

<sup>57</sup> Variablene ansvar, motivasjon og selvfølelse må sees i sammenheng med teorien i kapittel 4.4. Tabellene i kap. 6.2 inneholder stort sett de samme variablene som inngikk i FALS- rapporten.

” Manglende selvtillid og en oppgivende holdning ” er i følge Anna Mikkelsen svært vanlig hos elever med lese- og skrivevansker. Bjaanes (1990) sier det slik : ”*Jeg røper vel ingen stor hemmelighet når jeg sier at selvbildet hos en med lese- og skrivevansker ofte er svært dårlig. Det er egentlig her de største problemene ligger begravd.*” Han er dyslektiker som har overvunnet sine problemer og sier at det er det vi presterer som danner utgangspunktet for våre vurderinger av oss selv. Dette er viktig i relasjon til læringbegrepet slik det framgår av kapittel 4. Hele opplegget på ILK legger til grunn å motivvirke eventuelle affektive forhold og snu, eller hindre en negativ medlæring, som er relativt vanlig hos elever med lese- og skrivevansker. Det er naturlig å se disse tre variablene i en sammenheng, og de er vesentlig for å kunne gi svar på spørsmål 2 i forskningsopplegget : Kan ILK føre til at elevene utvikler bedre tro på seg selv i skolesammenheng ?

Ut fra forskningsdesignet vet vi at for eksperimentgruppa er  $N = 12$ . Spørreskjemaene er derfor gått til 12 elever, deres foresatte og klassestyrere. Derav summen 12 i tabellene, og det viser at det er levert svar fra alle som mottok spørreskjema. Hvert svar representerer en elev, altså er det ett foreldreskjema som representerer de foresatte.

### **6.2.1 Ansvar for eget arbeid og arbeidsrutiner**

Elevens ansvar og engasjement er sentrale faktorer i læringsprosessen og vil være viktig for elevens faglige fremgang og det videre arbeidet på skolen. Ett av undervisningsprinsippene i Borkenesmodellen er ansvarlighet for eget arbeid. Dette er en viktig variabel ut fra det vi vet om ” dysleksiens onde sirkel, ” og ego-orienterte mål. Nemlig det at mange elever med lese- og skrivevansker leser lite og gjør lite lekser fordi de har vansker, og dermed blir de enda dårligere. De gir lett opp fordi de har mislykkes i lese og skriveprosessen. I følge Anna Mikkelsen er det meget viktig å forbedre elevenes arbeidsrutiner og deres ansvar for eget arbeid.

Tabell 6-1 viser hvordan klassestyrere og foreldre vurderer elevenes ansvar for eget arbeid etter ILK i forhold til før. Dette er en svært interessant variabel fordi ansvar er så sterkt vektlagt på ILK. Vi ser også at det er stort samsvar mellom klassestyrere og foreldrenes



mening om denne variabelen. Begge informantene mener at 9 av 12 elever tar større ansvar. Vel nok er utvalget her lite, og det er helt i tråd med det inntrykket jeg som ILK- lærer sitter tilbake med etter gjennomføringa av flere kurs. Til sammenligning kan det opplyses at i evalueringa fra Fals ( Gården og Mathisen,) oppgir klassestyrere og foreldre henholdsvis 44,9 og 68,9 % som større, og 55,1 og 29,2 5 som før.

Tabell 6-1 : Klassestyrers og foreldres vurdering av ansvar for eget arbeid.

Ansvar	Klassestyrer	Foreldre
Større	9	9
Som før	3	3
Mindre	0	0
N = 12	12	12

Sett i forhold til hele populasjonen av elever som har gått på ILK hos oss, har foreldrene ofte tilbakemeldt at elevene tok mer ansvar for leksene selv. Dette gjaldt først og fremst Ilk-lekser, men smittet rett ofte over til andre lekser. Foreldrene bruker ofte utsagnet at det har vært mye mindre ”mas ” med leksene etter at elevene begynte på ILK. Kontrakt og delaktighet i av-gjørelsen om å ta i mot tilbudet eller ikke, gjør nok at de fleste elevene føler det er deres valg og kurset blir mer forpliktende.

I ettertid ser jeg at variabelen ansvar burde vært presisert i forhold til å gjøre lekser, følge en arbeidsplan og ha med utstyr og bøker på skolen.

Når det gjelder klassestyrernes vurdering av endring i arbeidsrutiner hos elevene , så ser en av tabell 6-2 at 8 av klassestyrerne mente de hadde registrert klare forbedringer og 3 hadde registrert noe bedre rutiner, mens 1 mente rutinene var som før. Tallene for denne variabelen mener jeg er oppløftende, og det gir tro på at en kan forebygge og hindre at ” dysleksiens onde ” sirkel får grep om elevene, men det forutsetter nok i stor grad at ”avlæring” av vanskene kommer i barneskolen, så tidlig som mulig.

## Arbeidsrutiner

Tabell 6-2 : Klassestyrers vurdering av endring i arbeidsrutiner hos elevene etter endt lesekurs

Arbeidsrutiner	Klassestyrer
Bedre	8
Noe bedre	3
Som før	1
N = 12	12

Oppøving av selvstendighet og gode arbeidsvaner er et sentralt anliggende på ILK. Det er arbeidsplaner og punktvis innlæringsrutiner for blant annet leselekse og diktatarbeid. Ellers hadde elevene arbeidsplaner ( se vedlegg nr. 11 ) der de krysset av selv og holdt orden på hva de hadde gjort og hva som skulle gjøres ut fra ukeplanen. Dette gir erfaring i å planlegge en arbeidsoppgave, noe som etter hvert blir generalisert i elevens egen forståelse. Arbeid med Criss-strategiene mener jeg har fått elevene til å forstå og tilegne seg innholdet i tekstene bedre. Spesielt har elevene arbeidet med tankekart over innholdet i en tekst.

De voksne på Ilk legger mye arbeid i at elevene skal mestre programmene raskt og bli trygge på seg selv. Noe som loggen også viser. Til sammenligning kan det opplyses at 34,1 % av klassestyrerne i FALS viser til noe bedre arbeidsrutiner, mens faktisk 28,6 % mente elevene hadde samme arbeidsrutiner som før.

Samtalene med klassestyrerne på vår skole viser at de så ringvirkninger til andre fag, spesielt matematikk og o-fag. Flere klassestyrer har meldt tilbake om bedre rutiner ved oppgaveløsning, både ved at de forsto oppgaveteksten bedre, og at elevene fortere kom seg i gang med et arbeid. Dette er vel en samlet effekt av at elevene var blitt bedre og lese og dermed gikk arbeidet lettere, elevene var motiverte og følte at de lyktes.

Det er naturlig å sammenligne elevenes ansvar og arbeidsrutiner for å vurdere evne, vilje og motivasjon for eget arbeid. Jeg mener data fra disse variablene er et godt signal om en endring i positiv retning som vil gi læringseffekt på hele feltet.

## 6.2.2 Motivasjon og tro på egne muligheter

Tabell 6- 3: Klassestyrers vurdering av elevenes motivasjon for skolearbeid generelt ved slutten av lesekurset i forhold til før lesekurset.

Motivasjon	Klassestyrere
Større	10
Som før	2
Mindre	0
N = 12	12

Tabellen viser hvordan den enkelte av klassestyrerne vurderer hver enkelt elevs motivasjon for skolearbeid generelt ved lesekursets slutt. De to klassestyrerne som vurderte ” som før” hadde anmerket at eleven hadde relativt god motivasjon før også.

Dette er interessante tall å se i sammenheng med elevenes selvoppfatning og arbeidsvaner da vi vet at dette er variabler som har en innbyrdes sammenheng. Faktisk mener klassestyrerne at 10 av 12 elever har fått større motivasjon for skolearbeidet generelt ved kursets slutt. Ingen mener at elevene er blitt mindre motivert, og det er viktig å merke seg i en større sammenheng. En klassestyrer hadde også kommentert at eleven hadde fått en ”indre motivasjon,” og det kan tolkes som større grad av oppgavebevissthet. Når en kjenner til faren ved motivasjonsvikt og følelse av håpløshet hos elever med lese og skrivevansker, ser jeg dette som viktige faktorer i presentasjonen av undersøkelsen.

Elevene har utviklet større grad av målorientering og er blitt bevisst på hva som kreves av dem fordi målene hver dag er tydelige og overkommelige. Elevene vet hva de skal gjøre og hvorfor, og de får daglig respons.

## 6.2.3 Elevenes selvoppfatning

Selvoppfatning er vanskelig å måle. Selvverd, mestring og trivsel henger her nøye sammen. Arbeidet på Ilk som har vært prega av samhandling og et interaktivt perspektiv har vektlagt

at elevene skulle møtes med respekt for det vil igjen påvirke den oppfatning, vurdering, tro eller viten de har om seg selv, jf Skaalvik og Skaalvik (1996).

### Selvoppfatning

Tabell 6-4 : Elevenes endring av selvoppfatning etter klassestyrers og foreldres vurdering.

Selvoppfatning	Klassestyrer	Foreldre
Større	10	10
Som før	2	2
Mindre	0	0
N = 12	12	12

Vedrørende variabelen selvoppfatning, så fikk foreldrene spørsmål om elevenes selvoppfatning / tro på seg selv ved avslutning av ILK kontra før kurset. Klassestyrerne hadde spørsmålet: Elevenes selvoppfatning ved avslutningen av lesekurset, registrert som faglige prestasjoner og sosiale ferdigheter.

Det er samsvar mellom klassestyrers og foreldres oppfatning av elevenes selvoppfatning representert ved faglig utvikling og sosiale ferdigheter. I samtale med klassestyrerne har det kommet fram at de har registrert at elevene har virket sikrere i plenumssituasjoner under framlegging i samlet klasse. Og at elevene har deltatt mer liksom ” hevdet ” seg bedre i gruppearbeidssammenhenger, både ved å lete opp stoff, bidra med det de selv vet og har av bakgrunnskunnskaper.

Det er ikke sprik i foreldrenes og lærernes oppfatning av selvtillit. Det er også stor sammenheng mellom vurdering av selvtillit og variabelen motivasjon. Dette kan tyde på at svarene er vurderte gjennomtenkte og måler det de gir seg ut for å måle. Klassestyrer får et større helhetsinntrykk av eleven i en større sosial kontekst ( hele klassen ) enn på ILK. Jeg var derfor svært interessert i deres vurderinger.

At foreldrene merker økt selvtillit er meget positivt sett ut fra den totale læringsprosessen, og ut fra skole / hjem samarbeid generelt. Dette gjør at elevene får ros heime, noe som vi generelt vet er gunstig for videre positiv utvikling.

Selvbilde og selvoppfatning er ikke noe statisk og entydig. Det endrer seg i relasjon til egne og andres oppfatninger ( Mead 1976, Skaalvik & Skaalvik 1996). ILK har vektlagt dette med å bygge opp et generelt godt selvbilde og gode relasjoner. På ILK har lese- og skriveproblemene blitt forklart og drøftet med elevene, og dette er knyttet til ett område av elevens totale jeg, og det er viktig. ( Et dårlig generelt selvbilde er mer uheldig enn et spesifikt dårlig selvbilde).

Hvilket inntrykk har så elevene av seg selv og sine muligheter i forbindelse med at de har deltatt på ILK ? Det er ikke en helt enkel sak å vurdere for barn. Men de er ganske flink til å begrunne sine meninger, og barn nå for tiden går gjerne under betegnelsen ” forhandlingsgenerasjonen. ” Det skulle indikere for at elevene har fylt ut skjemaene ut fra hva de selv mener og ikke ut fra hva foreldre, klassestyrer eller andre mente. Svarene på skjemaene samsvarer også med hva de har sagt i samtaler. Elevene selv fikk to spørsmål som skulle kunne være indikator på selvoppfatning og tro på seg selv:

*Hvordan har du det nå i klassen ?*

*Tror du at du vil greie skolearbeidet bedre nå enn før ILK ?*

Vurderingene framgår av tabell 6-5 og 6-6.

Tabell 6-5 : Elevenes oppfatning av hvordan de har det i klassen nå i motsetning til før ILK

Hvordan har du det i klassen nå	Elever
Bedre enn før ILK	11
Som før	0
Vanskeligere	0
Vet ikke	1
N = 12	12

Tabellen viser at 11 av 12 elever opplever at de har det bedre i klassen etter ILK enn før. Ingen har fått det vanskeligere og det er viktig. Det har heller ikke i samtaler kommet fram synspunkter som kan tyde på at elevene føler seg negativt fokusert eller stigmatisert med å gå på ILK<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> Dette har etter min vurdering, i særlig grad sammenheng med, forarbeidet til ILK, kontraktunderskriving, medlæring og selvbildebygging slik det fremgår av kapittel 4.

Noen elever kan føle at de mister kontakten med bestevennene sine denne perioden. Den eleven som har svart ”vet ikke,” har relatert det til kameratene. Han har vært mindre sammen med dem, og er derfor usikker på hvordan han har det. Heldigvis har ikke denne effekten slått særlig ut her. Elevene har også fått lov å ha besøk fra klassen i pausene. Da har de sett i bøker, hørt musikk, spilt spill eller holdt på med data. Det har kanskje vært med og gitt ILK- elevene positiv status. Vi ser faktisk at 11 av 12 elever mener de nå har det bedre i klassen. Det er svært interessant med tanke på den vektlegging av undervisningsklimaet som har vært lagt til grunn på ILK, og det at lærerne både i klassen og på ILK har hatt et bevisst forhold til å skulle motvirke at eventuelle affektive forhold fikk utvikle seg hos elevene. Når denne tabellen sees i sammenheng med elevenes tro på egne evner i forhold til skolearbeidet, skulle en klart kunne slutte store motivasjonelle gevinster som har gunstig effekt på elevenes selvbilde i forhold til egne skoleprestasjoner. Sammenhengen mellom disse er stor.

Til sammenligning kan det opplyses at FALS- rapporten ( s.38 ) viser at vel 57 % mener at de nå har det bedre i klassen, 24 % som før, 13,6% vet ikke og 4,6 % har det vanskeligere ( N = 110).

Tabell 6-6 : Elevenes oppfatning av om de vil greie skolearbeidet bedre nå enn før ILK

Tror du at du vil greie Skolearbeidet bedre nå enn før ILK	Elever
Ja	11
Nei	0
Vet ikke	1
N = 12	12

Det er viktig at klasselæreren ” ser ”eleven ekstra godt de timene han er i klassen slik at eleven føler at han fortsatt hører til i klassen selv om han / hun går på et kurs en periode. Tabell 6-6 gir informasjon som elever som har god tro på mulighetene etter kurset. Dette gir grunnlag for optimisme. Noen elever deltok i undersøkelsen på en tid etter ILK, slik at de hadde fått være i klassen en periode. De har faktisk fått erfare at de greide skolearbeidet bedre enn før ILK.

En elev fortalte at det var artigere med matematikk etter ILK fordi han kunne nå lese skrivestykkene bedre. En annen elev synes han var blitt flinkere med tankekart og holde orden i skolebøkene sine. Flere elever har sagt i oppfølgingssamtalene at de synes det er lettere å forstå hva læreren mener ( forklarer ), og at det er lettere å konsentrere seg i klassen etter ILK. Noen elever har sagt til ILK- lærerne at de føler seg flinkere i klassen. Lesing og skriving er redskapen de trenger for å gjøre de andre tingene, enten det er matematikk, natur – og miljøfag eller gruppearbeid. Det at elevene føler at de er blitt flinkere, at de klarer lese og skriveoppgavene bedre, gir opplevelse av mestring og større tilfredshet.

Det har betydning for selvoppfatningen dersom sammenligning fører til stadig fokusering på svake prestasjoner, og motsatt ved fokusering på gode prestasjoner. I vår vestlige kultur er det sterk motivasjon for å prestere best mulig på skolen ( Skaalvik og Skaalvik 1988). Det at elevene opplever ILK som positivt og utbytterikt, kan faktisk også spille inn i vurderingen av selvbildet. Daae Johansen og Karlsen ( 1994: 164) fant en tendens til bedre selvoppfatning hos de elevene i videregående skole som mener de får god støtte hjelp på skolen.

Ut fra data i 6.2 og annen informasjon som er kommet fram i samtaler, er det grunnlag for å slutte at elevene har fått bedre tro på seg selv i skolesammenheng. Da har de i følge Skaalvik og Skaalvik ( 1996) også forbedret sin selvoppfatning.

### **6.3 Resultater fra pre- og posttesting for ILK**

I kartlegginga på ILK tester vi høytlesing, og stillelesing med antall ord pr. minutt og forståelsesfeil. I skriving brukte vi setningsdiktaten til Carlsten og Kåre Johnsen sine orddiktater. I tillegg har lærerne vurdert elevens skriveferdigheter generelt både når det gjelder meningsproduksjon og ordforråd i forhold til å produsere en tekst. Det kan eksempelvis være ei fortelling, et dikt eller et eventyr. For eksperimentgruppa vil jeg kommentere høytlesinga, selv om jeg ikke har tilsvarende data for sammenligningsgruppa. Men sammenligningsgrunnlaget i effektundersøkelsen bygger på kartleggingsresultater med Carlstens lese- og rettskrivingsprøve, fordi det er denne informasjonen som er tilgjengelig for begge gruppene.

### 6.3.1. Lesing

Alle elevene som har gått på ILK har hatt en eller annen form for differensiering eller spesialundervisning tidligere år ( før ILK). De har blitt hengende etter i lesing. Noen har hatt lesekontrakt og klassestyrer hatt et samarbeid med heimen ( der det har fungert). Og noen har hatt gruppetimer eller fått hjelp innenfor et tolærersystem i klassen.

Tabell 6-7 : Leseferdighet hos elever som har deltatt på ILK. Tabellen viser verdiene både for pretest og posttest

Elev nr.	Klasse	Leste ord pr. minutt. Pretest	Feil	Leste ord pr. minutt Posttest	Feil	Økning ord pr. minutt	Antall feil i høytlesning	
							pretest	posttest
1	4. kl	20	1	43	1	23	9	3
2	4. kl	25	1	39	1	14	17	4
3	4. kl	37	3	49	2	12	7	3
4	4. kl	47	1	80	2	33	1	2
5	5. kl	27	1	53	1	26	12	4
6	5. kl	37	3	49	2	12	7	3
7	5. kl	51	2	68	1	17	13	3
8	5.kl	61	4	71	2	10	11	3
9	5. kl	69	3	92	1	23	8	2
10	5. kl	70	2	120	0	50	7	1
11	6. kl	75	0	86	0	11	7	3
12	6. kl	84	1	99	2	15	9	1
N = 12		A		B	C	D	E	F
Kolonne D : Sum økning: 242								
$\bar{X} = 20,1$								

Av tabell 6-7 framgår verdiene for de ” målinger ” som er tatt i form av pretester og posttester på ILK. Disse data er målt av Ilk- lærerne, og stemmer godt overens med det inntrykk klassestyrer har av elevene. En ser at mange av elevene hadde en svært lav lesehastighet før ILK. De sliter i hverdagen, og mener selv de trenger å bli bedre å lese. For mange var det



vanskelig å avkode skrivestykkene i matematikk. De trengte ofte lesehjelp, fordi de brukte så mye energi til selve avkodninga at de ikke fikk fokusert på innholdet.

Kolonne A og B viser stillelesning målt ved Carlstens prøver for barneskolen for det respektive klassetrinn. Da dette er elever fra ulike klasser ser jeg ikke noen i å oppgi aritmetisk middelværdi. Dersom derimot målingene hadde vært gjort på hele klasser, hadde det vært interessant. Som det fremgår av tabellen sliter disse elevene med sin lesefart, noe som hemmer dem i skolearbeidet. Kolonne D viser sum fremgang på 242, noe som representerer en gjennomsnittlig fremgang på 20 ord i minuttet i løpet av kurset, og der 50 og 10 representerer høyeste og laveste skåre.

### Høytlesing

Denne variabelen er viktig for å sjekke lesestrategi. Vi hadde ikke tilgang på en spesiell test for dette. Men det opplever jeg heller ikke er nødvendig, fordi vi vet hva vi vil se etter. I følge Elbro (1986 : 73) har den gode pedagog alltid lagt merke til hvilke feil eleven gjør. Han viser til 13 feilkategorier det kan være greit å vurdere lesingen ut fra. Det ble valgt ut en litt morsom tekst ( Molbohistorie) på ca 100 ord. Hensikten var å registrere lesefart, flyt og hvilke feillesninger som var i teksten. Det som her vil framgå er antall feil leste ord, men for arbeidet på ILK var det viktig å registrere feiltyper, leseflyt og lesestrategi. Hvordan leser eleven og hvilken strategi støtter eleven seg på ? Er denne eleven sterk på helord eller jobber eleven kanskje overdrevent fonologisk ? Dette er viktige sider ved denne kartlegginga for den som skal hjelpe eleven videre på veien. Det er interessant å merke seg forbedringen i høytlesning også. De vanligste feillesninger etter ILK, var at ord ble hoppet over, manglende ending eller tilføyning av ending eller stavelse i slutten av et ord. Høytlesninga er blitt mer presis, noe som fremgår av kolonne E og F. Elevene har hatt en gjennomsnittlig minking av antall feil på 6,3. Dessverre har jeg ikke variabelen høytlesing for sammenligningsgruppa i dette forskningsopplegget. Men det er en variabel jeg ville velge å ta med, dersom jeg selv skulle ha gått inn og gjennomført noen målinger for sammenligningsgruppa, eller ved en lignende undersøkelse en annen gang.

## Stillelesning

Carlsten mener at en lesehastighet på under 80 ord i minuttet ikke er funksjonell for 4. eller 5. klasse ( målinger før L97 ), og for 6 klasse bør en ikke lese under 100 ord per min. i gjennomsnitt. Elevene bør heller ikke ha over 15% forståelsefeil. Nå var det ingen av Ilk-elevne som hadde det heller. Elevene holder seg innenfor akseptabel ramme for forståelse, under 15 % forståelsesfeil. Dette har sammenheng med utvalget av elever, samt at elevene har gjort seg flid med prøven. Flere elever sa til meg at de hadde arbeidet så nøye de kunne. Elevene har brukt mye energi på å avkode riktig, fordi de ville jobbe ”nøye”, som de selv uttrykte det.

### 6.3.2 Skrivning

Tabell 6- 8 : Rettskriving målt med Carlstens setningsdiktat.

Nr.	Klas- se	Setn. dikt. antall feil.		Forbed- ring
		Før ILK	Etter ILK	
1	4.kl	15	10	+ 5
2	4.kl	16	7	+ 9
3	4.kl	13	7	+ 6
4	4.kl	17	10	+ 7
5	5.kl	14	9	+ 5
6	5.kl	10	9	+ 1
7	5. kl	15	10	+ 5
8	5.kl	10	5	+ 5
9	5.kl	7	1	+ 6
10	5.kl	8	5	+ 3
11	6.kl	11	2	+ 9
12	6.kl	10	7	+ 3
N = 12 Sum endring = 64 $\bar{X} = 5,3$				

Her sier Carlsten at elever som har mer enn 8 feil trenger tilbud om hjelp. 7 elever har forbedret seg slik at de er under 8 feil, mens 5 fremdeles har flere enn 8 feil. I gjennomsnitt har elevene forbedret seg med 5,3 ord i løpet av kursperioden. Minste fremgang er + 1, altså veldig liten, og største fremgang er 9 ord. Det er det to elever som har, og disse elevene jobbet godt med ordgjenkjenning og helordslesing. Noe som også innvirker på ortografisk skriving. For det forutsetter kunnskaper om hvilke morfemer ordet er bygd opp av.

Det totale inntrykk er at Ilk-elevene er blitt jevnt bedre, de har lært mange ordbilder. De er mer bevisste og har lært seg strategier for å sjekke ordene de selv skriver. Ordliste brukes mye på ILK. I tillegg arbeider elevene med PC og lærer seg å bruke et retteprogram<sup>59</sup>. Det viktige er at skrivegata må bli kommunikativ og meningsbærende, og at elevene har et forhold til det de selv skriver og vil at andre skal forstå det. Det er viktig at lærerne i klassen ikke retter alt, men er selektiv i en meningsbærende tekst og jobber med noen sentrale temaer i gangen. Det er langt mer motiverende enn å få igjen en oppgavebok ( stilbok) med masse røde streker.

Jeg ønsker å gå litt nærmere inn på tre av funnene i undersøkelsen:

#### Elev nr. 2 :

Elev nr. 2 i tabellen er etter min vurdering en elev som har en fonologisk svikt eller vanske, han har hatt problemer med mange av de nevnte delprosessene i lese og skriveprosessen. Han hadde en framgang på 14 ord som er 56 % på stillelesningsprøven, og det er bra på tre måneder til å være denne eleven. Som det fremgår av tabell 7 er innholdsforståelsen god. Carlsten regner at 15 % eller mer forståelsesfeil indikerer for dårlig forståelse, og at elever som leser færre enn 80 ord pr. min leser for dårlig. Jeg vil karakterisere dette som en elev med spesifikke lese- og skrivevansker (dysleksi). Ordgjenkjenning er en kritisk faktor både i leseprosessen og med hensyn til å forstå individuelle forskjeller i leseferdighet (Bjaalid, 1997). Eleven kunne svært få ordbilder, det viser antall feil på høytlesninga. Det viser også målinga i tabell 8 der eleven har 17 feil på setningsdiktaten, og det er svært mange feil. Vi ser at eleven hadde størst antall feilleste ord av alle som var prøvd i høytlesing. Han hadde en uhensiktsmessig lesestrategi. Han både lyderte overdrevent og gjettet. Helordslesing var viktig å jobbe mye med for denne eleven. Det samme var stavelseslesing slik at han fikk en effektiv måte å angripe nye ord. Han ble bevisstgjort på leseprosessen slik det framgår av side 48. I tillegg jobbet eleven godt etter programmet for leselekse. En hyggelig og grei elev med en lese og skriveferdighet som ikke passet til fungering ellers. Andre i elevens familie har også lese- og skrivevansker.

---

<sup>59</sup> Flere av elevene som har fått utprøvd PC på ILK har hatt så godt utbytte av dette hjelpemiddelet at det etter kurset ble søkt Trygdeetaten om egen PC. For en del av elevene med spesifikke lese- og skrivevansker har vi hatt gode erfaringer med bærbare maskiner.

Klassestyrer hadde prøvd å differensiere på mange ulike måter i 3. klasse men framgangen var ikke særlig effektiv. Det var prøvd med lesekontrakt heime over en periode, samt fonologisk grunnarbeid i deler av timer. ILK ble puffet som fikk akkurat denne eleven over kneika, og motivasjon til å stå på. Han opplevde at det nyttet. Eleven har etter ILK benyttet en del bok og bånd i klassen.

#### Elev nr. 5.

Eleven leste sakte og grundig på stillelesninga, 27 ord i gjennomsnitt er ikke funksjonelt. Eleven burde helst etter Carlsten ikke ligge under 80 ord.pr. min. Forståelsen er ok, god lytteforståelse. Høytlesninga viste også overdreven lydering, gjentakelser, altså at eleven jobber svært med lesestrategien. Også denne eleven vil jeg karakterisere som dyslektisk. Men heldigvis kom eleven seg ”over den verste kneiken,” fikk en fremgang over gjennomsnittet, med 26 ord per min. og havnet på 53 ord på posttesten. Og det er bra ut fra det nivå eleven var på. Vi ser at eleven hadde 12 feil på høytlesninga på pretesten og bare 4 feil på posttesten. Denne eleven hadde profittert på stavelseslesning ( fonologisk strategi), og var blitt mye sikrere og mer bevisst i forhold til lesing av nye og ukjente ord. For denne eleven vil det være nødvendig å fortsette lesetrening bevisst også etter ILK, og det er da viktig å jobbe enda mer med helord og ortografisk strategi. Magnimaster ( dataprogram for helordslesing) kan det for eks. være aktuelt å fortsette med i klassen. I forhold til rettskriving ser vi også at eleven vil ha utbytte av å lære seg flere ordbilder. Men heldigvis kom denne eleven over det verste strevet med å nå funksjonell lesehastighet i løpet av barneskolen.

#### Elev nr 10 :

Etter min vurdering en elev med en forsinket leseutvikling ( Snowling, 1986). Litt om forhistoria og miljøet til eleven: Heimen fulgte denne eleven godt opp, men eleven hadde slitt med leseprosessen hele tiden fra 1. klasse av. Derfor ønsket klassestyrer og foreldre at denne eleven skulle få et Ilk-tilbud i 5.klasse. Egentlig hadde eleven på dette tidspunktet nådd en relativ sikker avkodingsstrategi, men sleit fortsatt med fart og flyt. Eleven jobba meget godt på ILK, og det ble fart på lesinga som virkelig blei automatisert og kom seg på

det ortografisk – morfemiske stadiet. Vi ser av tabell 6-7 at eleven gikk fra 70 ord til 120 i gjennomsnitt pr. min. Det representerer en fremgang på 70 %, noe som var svært bra. Høytlesinga viser at eleven leste alt rett på posttesten. Eleven hadde utviklet en funksjonell leseferdighet, og var selv meget fornøyd.

Anna Mikkelsen sier at lesekurs er ikke for en type elever, men det er for de elever som sliter. Det viser også funnene ved de elevene som her er plukket fram fra tabellen og sett litt nærmere på.

#### **6.4 Resultater fra pre- og posttesting i sammenligningsgruppa**

Sammenligningsgruppa er satt sammen fra fem forskjellige kommuner, og nettopp det gjør utvalget interessant og representativt for å måle utbyttet av en mer tradisjonell spesialundervisning kontra ILK.

Skolene i regionen har etter kompetansehevingsplanen innført kartlegging med Carlstens prøver. Jeg har brukt koordinatorene ved de utvalgte skolene som kontaktperson. Disse har igjen tatt kontakt med de respektive klassestyrere, og slik har data blitt innsamlet. Noen av skjemaene har koordinatorene fylt ut og noen har klassestyrerne fylt ut. Alle variabler og etterspurt informasjon var ikke påført. Alle informantene hadde til eksempel ikke skrevet opp antall forståelsefeil, heller ikke variabelen høytlesning fordi skolene ikke hadde målt høytlesing. Høytlesning er en interessant variabel for lærerne, da en her får mulighet til å sjekke hvordan eleven leser. En får vite hva eleven mestrer og hva som er vanskelig for eleven.

Elevene i sammenligningsgruppa har ikke fått undervisning etter en intensiv strategi som eksperimentgruppa har. De har fått tradisjonell spesialundervisning med timer spredt utover året, så det var interessant å samle inn og vurdere disse data. Felles for denne gruppa er at alle skolene har deltatt i kompetansehevingsplanen, og lærerne har fått en etterutdanning innenfor området lese- og skrivevansker. Skolene har rutine med å kartlegge elevenes lese og skriveferdigheter. Skolene har også koordinatører som er faglig bevisste og ønsker å få

til et best mulig opplegg ut fra de rammene de rår over. Men det framgår ikke hvilken kompetanse den enkelte lærer som har gitt undervisninga har ut over de felles rutinene som er innførte. Det kunne på den ene siden vært interessant å vite noe om det, men på den andre siden er formell spesialpedagogisk utdanning i seg selv, ikke en garanti for effektiv undervisning.

### 6.4.1 Lesing

Tabell 6-9 : Lesehastighet for sammenligningsgruppa. Stillelesning antall ord i gjennomsnitt pr. minutt målt med Carlstens prøve.

Nr.	Klasse	Stillelesning antall ord pr. minutt		Endring
		1. måling	2.måling	
1	4.kl	23	27	+ 4
2	4.kl	28	43	+ 15
3	4.kl	32	53	+ 19
4	4.kl	37	46	+ 9
5	4.kl	38	68	+ 30
6	5.kl	55	45	- 10
7	5.kl	55	64	+ 9
8	5.kl	49	71	+ 22
9	5.kl	58	50	- 8
10	5.kl	63	59	- 4
11	6.kl	10	19	+ 9
12	6.kl	62	86	+ 24
N = 12		Sum endring :		119
$\bar{X} = 9,9$				

Gjennomsnittlig framgang for elevene i sammenligningsgruppa er 10 ord i minuttet. Tabellen viser at tre elever har fortegnat - ,altså er det målt tilbakegang for disse elevene. Dessverre så hadde ikke alle informantene ført opp antall forståelsesfeil, så derfor er ikke denne variabelen tatt med. Men dersom eksperimentgruppa hadde hatt for mange forståelsesfeil, hadde jeg måttet gå tilbake til informantene og bedt om disse opplysningene for sammenligningsgruppa. I dette tilfelle lot jeg det være, fordi det ikke endrer retning på resultatet av undersøkelsen. Og dersom sammenligningsgruppa hadde for mange feil ( mer enn 15 % forståelsesfeil), vil elevenes egentlige leseferdighet være enda dårligere. Selvfølgelig kunne det være interessant å vite det, men i forhold til spørsmål 1 i dette forskningsopplegget, vil de variablene som er tilgjengelig gi en tendens som indikerer svar på spørsmålet, derfor brukes de innkomne data som de er. Jeg vil kommentere nærmere noen av funnene i tabell 6- 9 fordi det er svært interessant for problemstillingen.

#### Elev nr. 5, 8 og 12

Disse elevene har hatt størst framgang, og de kommer fra forskjellige skoler. Undervisninga for disse elevene har vært mest gruppetimer og tolærer i klassen, altså har det ikke vært enetimer. For en av elevene står det ikke så mye om oppleggets innhold, men for elev nr 5 og 8 går det fram at de har hatt en lyd / formbasert undervisning, stavelseslesing og det har vært brukt lesekontrakt, altså har heimen vært inne i et samarbeid. Det er brukt bok og bånd og Drillpro på data. Altså er det også arbeidet med ordgjenkjenning og innlæring av ordbilder. Disse elevene har relativt mange timer og det ser ut til å være systematikk og god plan over arbeidet som har gitt uttelling for disse elevene( jfr. 4.6 ). De har opplegg som er strukturert og inneholder noen av de samme elementer som ILK.

#### Elev nr. 11

Denne eleven har diagnosen ” tung dyslektiker ” og er en elev som sliter. Skolen har hatt stort behov for veiledning og det er gitt veiledning både fra PPD og statelig kompetansesenter. Det er ikke enkelt å tilpasse et opplegg som gir driv og systematikk for elever med så omfattende hjelpebehov. Denne eleven har hatt både enetimer og gruppetimer, altså blandet organisering. Eleven har en framgang på 9 ord, omtrent gjennomsnittlig endring for hjelpetiltak. Men eleven har ikke nådd 2. klasses nivå ( ikke under 25 ord pr.min). Muligens har utredninger og tiltak kommet for sent i gang, men denne eleven er det grunn til å anta ville hatt bedre utbytte av et slikt tiltak som ILK.

Eleven har PC og kan gjøre bruk av datamaskin som hjelpeverktøy i undervisningen. Det kan være grunn til å kunne anta at elevens lave lesetempo også slår ut i svært mange rettskrivingsfeil, men det gjør det egentlig ikke, noe som kan leses av tabell 10. Eleven har trolig kompensert via data for sine problemer. Datastøttet undervisning for dyslektikere vet vi fra andre sammenhenger har gitt resultater. Elevens rettskriving på setningsdiktaten opplever jeg som positivt, sammenlignet med de øvrige elevene, og derfor er det grunnlag for å satse på en mer intensiv og massiv hjelp til denne eleven. Denne eleven har sitt hovedproblem på ordgjenkjenning innen lesing, ser det ut for.

## 6.4.2 Skrivning

Tabell 6-10 : Rettskriving etter hjelpetiltak målt med Carlstens setningsdiktat

Elev	Klasse	Rettskriv. 1.måling	Rettskriv. 2.måling	Endring di
1	4. kl	7	10	- 3
2	4.kl	11	9	+ 2
3	4.kl	8	6	+ 2
4	4. kl	16	14	+ 2
5	4.kl	12	4	+ 8
6	4. kl	10	7	+ 3
7	5.kl	17	18	- 1
8	5. kl	8	10	- 2
9	5. kl	17	12	+ 5
10	5. kl	8	9	- 1
11	6.kl	5	8	- 3
12	6. kl	13	18	- 5
N = 12		Sum sammenlagt = + 7		
$\bar{X} = 0,58$				



Tabell 6-10 samlet sett viser at det er svært lite utbytte av hjelpetiltakene i rettskriving, gjennomsnittlig framgang er på 0,58 ord. Vi ser at elev nr 5 hadde best framgang i rettskriving. Denne eleven hadde også en god framgang i lesing og har hatt et systematisk opplegg som før omtalt. Ellers må man merke seg var det faktisk 6 elever som har fått dårligere resultat på rettskriving i løpet av spesialundervisningsperioden det er målt for. Det er viktig å vite at ferdighetene lesing og skriving involverer delvis ulike ferdigheter ( Bråten, 1994). En sikker årsak til at sammenligningsgruppa ikke har hatt framgang i rettskriving er det vanskelig å si noe helt om ut fra min forskning, men ut fra annen forskning og teori ser jeg interessante sammenhenger jeg vil komme inn på i 6.5.

Jeg mener det er påfallende mange av gruppa som har en negativ differanse. Det kan for eksempel ha sammenheng med faktorer som det at lærerne mente de hadde fått for lite ressurser, altså at opplegget ble for dårlig ut fra elevens behov, eller at oppleggene har vært for lite systematiske. Min erfaring er at mange elever med slike problemer som disse elevene har, nesten må ”håndledes” til å lære seg bevisste strategier for ordgjenkjenning. Det kan og skje at noen av elevene kan ha vært lite motiverte da prøvene ble tatt, men jeg holder det som lite sannsynlig at de fleste skulle være det. Elevene skjærer seg heller ved slike prøver, og ingen av informantene har antydnet noe om at elevene var umotiverte ved kartlegginga, og de kjenner jo elevene. Her ville det også vært interessant å vite noe om feiltyper og generell skrivekompetanse. Ved en eventuell senere undersøkelse ser jeg det som viktig å få med.

Elevene har hatt ulike typer for hjelp, grupper, enetimer og to lærere i klassen. Intervju med koordinatorene viser at de mener lærerne er blitt flinkere til å gi hjelp etter kompetansehevinga. Men for å sitere et par informanter, så er det fremdeles lærere med ”gammeldagse holdninger” som ikke får til nok systematikk i arbeidet. De opplysningene som framgår av mitt materiale bekrefter at systematikk er viktig og at skolene må bruke tid på å systematisere og forbedre spesialundervisninga. Dette er et arbeid som skoleledelsen har ansvar for og må til rette legge for ved den enkelte skole.

## 6.5 En sammenligning og drøfting av resultatene i lesing og rettskriving for ILK og tradisjonell spesialundervisning



Diktet ” Ord ” er skrevet av en elev med spesifikke lese- og skrivevansker<sup>60</sup>. Denne eleven slet særlig med skrivevansker. Men eleven gjorde store fremskritt etter at lesinga ble bedre og eleven øvde bevisst på helord og ordgjenkjenning. Jeg har valgt å ta det med fordi det gir oss en forståelse av både fortvilelsen over ikke å til ordene, og gleden over å mestre dem etter øving og læring. I det daglige arbeidet med lese- og skrivesvake elever må vi ikke glemme at mange av disse elevene ofte strever mye mer enn andre elever og alikevel blir ordene feil. Og nettopp egeninnsats fra elevene, veiledning og mestringsglede er noe av det sentrale i arbeidet med å hjelpe elever som har lese- og skrivevansker. Når elevene selv opplever mestring og blir glad, blir jeg som pedagog også glad.

<sup>60</sup> Eleven inngår ikke i utvalget i denne undersøkelsen, men har gått på et intensivt kurs for ungdomsskolen.

I mitt forskningsarbeid er det sentrale spørsmålet: Hvordan er effekten av intensive lesekurs sammenlignet med effekten av tradisjonell spesialundervisning ?

Ved å etablere en tilfeldig valgt sammenligningsgruppe fra skoler i regionen ønsket jeg spesielt å få informasjon om variablene lesing og rettskriving på bakgrunn av målinger før og etter vanlig spesialopplæring, og sammenligne funnene med resultatene fra ILK. Disse målingene er gjort med samme målemiddel etter samme lærerveiledning.

### Hypoteseprøving

I følge Mook ( 1993) krever anvendelsen av *ikke-parametriske modeller* ingen informasjon om egenskaper ved helheten som stikkprøvene kan tenkes å være hentet fra. Vi kan analysere svært små stikkprøver, og kan som regel oppgi eksakte sannsynligheter for overskridelse. Ved en ordinalskalerte data, som her ( det foreligger en rangrekke), kan jeg ved to stikkprøver sammenligne disse innbyrdes mht. sin fordeling på rangplasser.

Jeg ønsker i undersøkelsen å finne ut om det kan skje en forbedring av elevers lese- og skriveferdighet som et resultat av undervisningen. Med andre ord er det i denne sammenheng interessant å vise om det er en forbedring som følge av tiltak, henholdsvis ILK og tradisjonell spesialundervisning. Jeg vil derfor foreta en statistisk hypoteseprøving for eksperimentgruppa i 6.5.1 og for sammenligningsgruppa i 6.5.2.

Ved ensidig spørsmålstilling som her gjelder for begge grupper i designet påstår  $H_a$  alternativhypotesen retningen på den signifikante differansen:

**Nullhypotesen sier her at det er ingen signifikant forbedring, alternativhypotesen sier at det er en forbedring.**

En modell for hypoteseprøving som utnytter denne type informasjon er i følge Mook Wilcoxon-fortegnranng- prøven. Bruken av denne prøven begrunnes med to uavhengige stikkprøver og ordinalskalerte data. De gjør det mulig å rangere differansene slik som det framgår av tabell 12 og 13, og de kritiske verdier til modellstørrelsen T kan leses i tabell

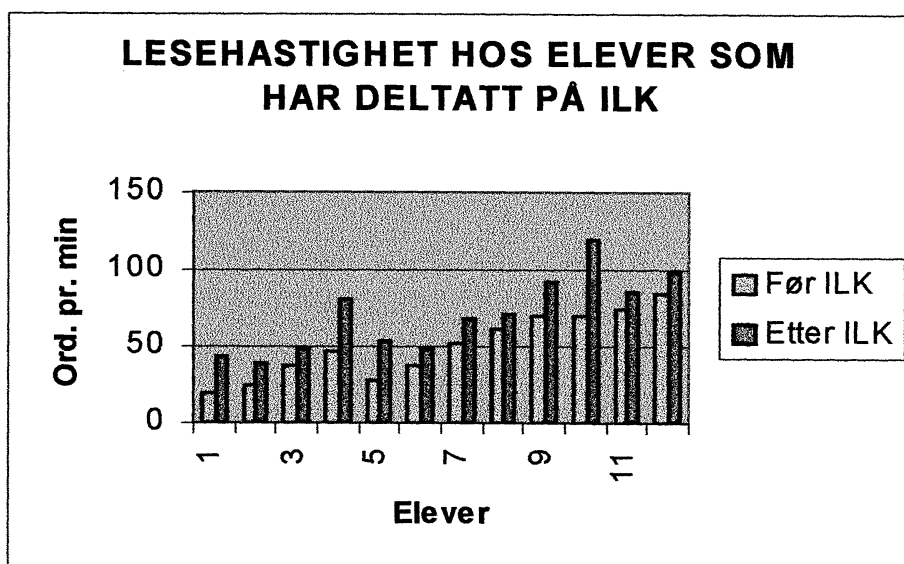
11. prøvestørrelsen som brukes er den mindre av de to rangsummene, her summen av de negative rangplasser.

Tabell 6-11. Kritiske verdier av modellstørrelsen T til Wilcoxon-fortegnranng-prøven

Tabellen er tatt fra Statistikknotater for samfunnsfagstudenter ( Mook, 1993:34).

Signifikansnivå $\alpha$	Stikkprøveomfang N :										
	8	9	10	11	12	14	16	18	20	22	25
ensidig 0,025											
tosidig 0,05	4	6	8	11	14	21	30	40	52	66	89
ensidig 0,01											
tosidig 0,02	2	3	5	7	10	16	24	33	43	56	77

### 6.5.1 Effekten av intensive lesekurs

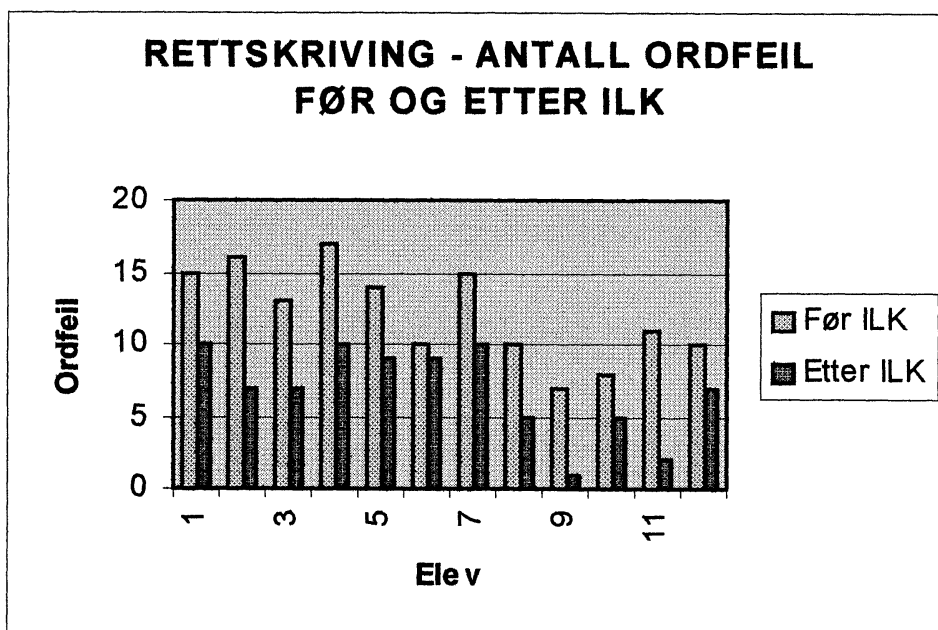


Figur 6-1. Grafisk presentasjon av lesehastighet hos elever som har deltatt på ILK

Gjennomsnittlig framgang i lesehastighet etter tre måneder på ILK er ca 20 ord i minuttet. og en ordnet fordeling av elever og lesehastighet kan illustreres ved et stolpediagram slik.

Det er viktig å arbeide med både ortografisk og fonologisk strategi, og det gjøres på ILK. Enten elevene har en forsinka leseutvikling eller er dyslektiske vil profittere på å jobbe med begge strategiene er min erfaring. En sikker og effektiv fonologisk strategi gir elevene mulighet til presis avkoding av nye og ukjente ord. Fonologiske vansker er utbredte hos dyslektikere, og elever med forsinka leseutvikling har ikke fått automatisert sammendraginga av ord. ( På ILK arbeides det med stavelsesmetoden som før omtalt).

Ordgjenkjenning er en kritisk faktor både i leseprosessen og med hensyn til å forstå individuelle forskjeller i leseferdighet ( Bjaalid, Høien og Lundberg, 1996). Dyslektikere har sitt hovedproblem innen lesning på ordgjenkjenning ( Adams, 1990, Stanovic, 1993, Frith,1985), derfor er det viktig med helordslesing og trening av ortografisk strategi. Jo flere helord elevene kjenner som meningsbærende enheter ut fra bokstavmønstre, dess bedre og mer effektivt leser de. I følge Bjaalid (1997) kan enkelte dyslektikere til tross for store fonologiske vansker likevel være i stand til å bygge opp funksjonell ortografisk ordavkodingsstrategi. Ordgjenkjenning er også viktig for å forbedre rettskrivinga.



Figur 6-2: Grafisk presentasjon av rettskriving hos elever som har deltatt på ILK

Gjennomsnittlig forbedring for elevene er 5,3 ord. 7 elever har 8 feil eller mindre ved kurssets slutt.

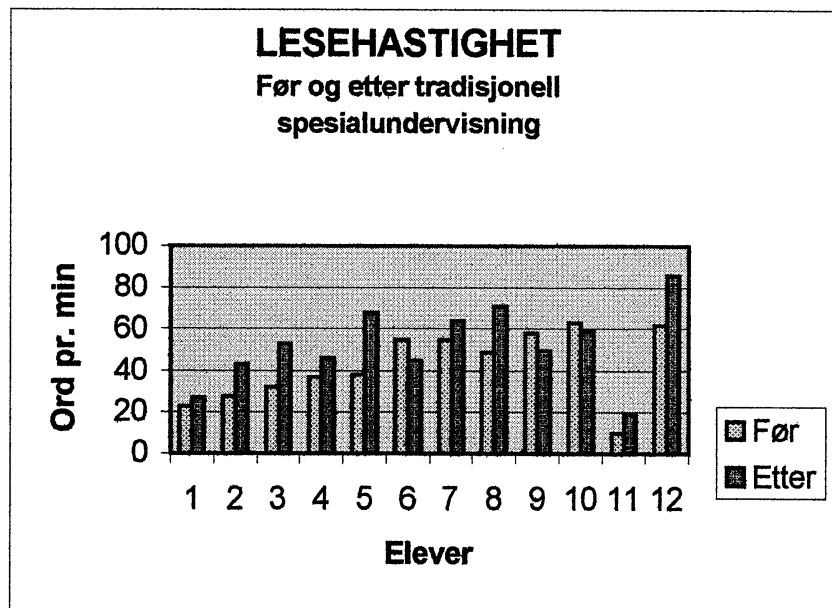
Ved å ta utgangspunkt i tabell 7 kan jeg krysse differansene mot hverandre. Det foreligger ordinal informasjon som graderer styrken i forskjell mellom hver elev i den enkelte gruppe, jeg har altså to avhengige stikkprøver, og det er små stikkprøver.

Wilcoxon – fortegn- rang-prøve for to avhengige stikkprøver ( Mook, side 32-35) er her en passende modell for nærmere analyse av effekten av undervisningen. Av tabell 14.03.01 ( Mook, 1993: 34) kan en lese de kritiske verdier av prøvestørrelsen  $T$ , som her er rangsummen av det sjeldnere fortegn minus. Eller sagt på en annen måte,  $T$  blir rangsummene for de endringer som ikke representerer forbedringer. Av tabell 11 går det fram hvordan en kommer fram til prøvestørrelsen  $T$ . Summen av rangplassene  $d_i$  og summen størrelsene  $T$  og  $T'$  må være like.

Av tabell 7 og 8 sees umiddelbart at rangsummen for fortegnet minus er null, det forekommer ikke, derfor er det ingen hensikt med å sette opp tabell med fortegn- rang-prøve for eksperimentgruppa. ( Hvordan tabellen skal settes opp framgår av 6.5.2). Feilsannsynligheten for eksperimentgruppa er svært liten, i størrelsesorden 0,01 – i praksis er den observerte forbedringen med ” til sikkerhet grensende sannsynlighet” ikke et utslag av tilfeldighet. Alternativhypotesen godtas. En kan dermed anta at den observerte endring eller forbedring både i lesing og rettskriving for eksperimentgruppa ikke er et utslag av tilfeldighet, men et utslag av den undervisning som har vært gitt. Med andre ord ILK gir effekt på elevenes lesehastighet og rettskriving.

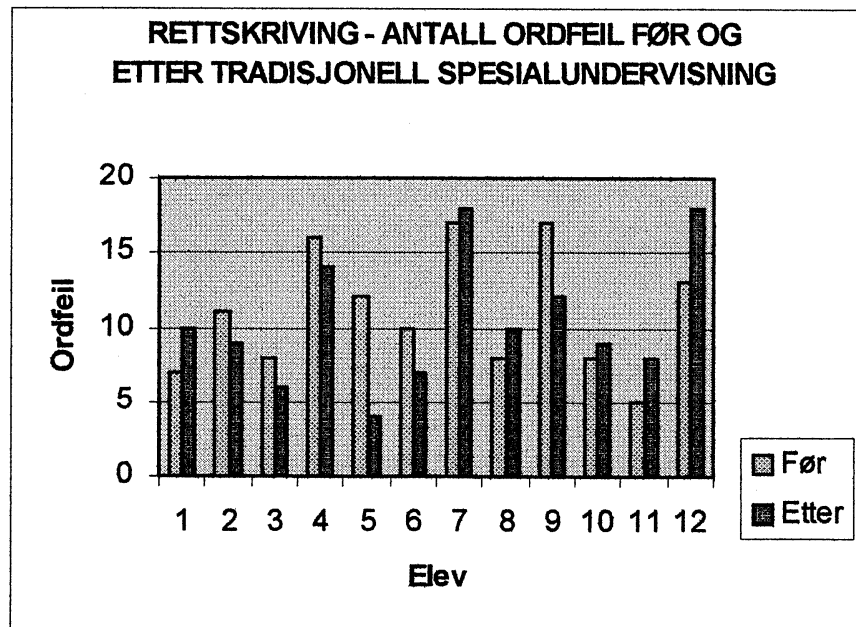
### **6.5.2 Effekten av tradisjonell spesialundervisning**

Det opplyses fra informantene at noen elever har fått for lite timer ut fra de behov elevene har, og andre igjen opplyser at elevene har hatt godt utbytte av undervisninga fordi den er blitt systematisk og godt planlagt. Andre opplyser at undervisninga har blitt for lite systematisk, både fordi det skorter på ekstratimer og samarbeid mellom klasselærer og ”hjelpelærer.” Noen mener skolen har fått for lite veiledning fra PP-tjenesten. Det er her interessant å se denne undersøkelsen i lys av kapittel 4.5.



Figur 6-3. Grafisk presentasjon av lesehastighet hos elever som har fått tradisjonell spesialundervisning.

Vi vet at god ortografi oftest hører sammen med god lesning, noe som tall fra denne undersøkelsen også viser. Ilk-elevene har størst framgang både i lesing og rettskriving.



Figur 6-4: Grafisk presentasjon av rettskriving hos elever som har fått tradisjonell spesialundervisning.

Hypoteseprøvingen for sammenligningsgruppa krever at det må settes opp tabeller  
 For beregningen av modellstørrelsen  $T$ , den mindre av de to rangsummene.

Av tabell 12 går det fram hvordan en regner seg fram til prøvestørrelsen  $T$  ved sammenligninger av små stikkprøver for  $N < 25$ .

Tabell 12: Wilcoxon-fortegn-rang prøve for vurdering av lesehastighet i sammenligningsgruppa.

Elev	Ord pr. min.		$d_i$	Rang- plass av $d_i$	Rangplass for	
	1	2			$d < 0$	$d > 0$
	Pre	Post				
1	23	27	+ 4	1		1
2	28	43	+15	8		8
3	32	53	+19	9		9
4	37	46	+ 9	5,5		5,5
5	38	68	+30	12		12
6	55	45	-10	7	-7	
7	55	64	+ 9	5,5		5,5
8	49	71	+22	10		3
9	58	50	- 8	10		10
10	63	58	- 5	2	-3	
11	10	19	+9	5,5	-2	
12	62	86	+24	11		11
				$T_1+T_2= 79,5$	$T_1 = 12$	$T_2= 67,5$

Vi ser av tabell 12 at  $T_1 = 12$ . Av tabell 11 her finner en at for  $N = 12$ , signifikansnivå ensidig 0,01 at  $T$  ikke kan være større enn 10. Her er  $T = 12$ , og det gir grunnlag for å slutte at det ikke er noen sikker forbedring i leseferdighet hos gruppa, den som sees kan være utslag av tilfeldighet, altså er utbyttet av undervisningen dårlig for gruppa totalt. Velger jeg derimot signifikansnivå 0,025 ensidig, som er mindre streng, så ser en at den kritiske verdi for  $T$  er 14, altså kommer en så vidt innenfor grensen. Modellen viser at ved en feil-sannsynlighet på 2,5 % kan alternativhypotesen aksepteres, man kan anta en forbedring.



Men den er liten, effekten av intensive lesekurs er i gjennomsnitt dobbel så stor som for tradisjonell spesialundervisning. Altså er det ingen med ” til sikkerhet grensende sannsynlighet ” for forbedring. Men ut fra den foreliggende informasjonen er det grunnlag for å slutte at ”utslaget” kan komme som et resultat av undervisninga ved de skolene som har fått til en svært strukturert undervisning, som nærmest er inspirert av lesekurs ( jfr. elev nr. 5, 8 og 12).

Tabell 13 : Wilcoxon-fortegn-rang prøve for vurdering av rettskriving i sammenligningsgruppa

Elev	Ord pr. min.		di	Rang- Plass av di	Rangplass for	
	1	2			d < 0	d > 0
	Pre	Post				
1	7	10	-3	7,5	-7,5	
2	11	9	+2	3,5		3,5
3	8	6	+2	3,5		3,5
4	16	14	+2	3,5		3,5
5	12	4	+8	12		12
6	10	7	+3	7,5		7,5
7	17	18	-1	1,5	-1,5	
8	8	10	-2	3,5	-3,5	
9	17	12	+5	10,5		10,5
10	17	18	-1	1,5	-1,5	
11	5	8	-3	7,5	-8,5	
12	13	18	-5	10,5	-10,5	
				$T_1+T_2= 72,5$	$T_1= 32$	$T_2=40,5$

Gjennomsnittlig endring per elev for rettskriving i eksperimentgruppa er 5,3 ord og for sammenligningsgruppa er det 0,5 ord.

Av tabell 13 ser vi at den empiriske verdi,  $T_1 = 32$ . Av den før omtalte tabell 11 ser en at feilsannsynligheten blir så stor at det ikke er noen akseptabel grunn til å forkaste  $H_0$ .

Nullhypotesen beholdes ; og en må derfor slutte at det er ingen signifikant forbedring i rettskriving for sammenligningsgruppa. Det ser ut til å være vanskeligere å få til en forbedring i rettskriving enn lesing. Godt og egnet materiell til å forbedre rettskriving var også etterlyst av en lærer.

Intervjuene viste at skolene har koordinatører som er fagorientert, opptatt av skolens beste og elevenes ve og vel. De bekymrer seg for mangelfulle opplegg for noen elever. Dette kan skyldes for lite timer, manglende veiledning fra PP-tjenesten, eller mangel på materiell, timer og kompetanse. Alle koordinatorene sier de ønsker å prøve intensive kurs, dersom det legges til rette for det på skolen.

## 6.6 Foreldrenes mening om ILK

Spørsmål 6 på spørreskjema til foreldrene viser at 12 av 12 foreldre mener ILK er et meget bra tilbud til barn med lese- og skrivevansker. Foreldre har fortalt meg at elevene har jobbet mye bedre og sikrere etter at de har gått på ILK. De opplever at elevene leser bedre og leser mer, og gjør leksene fortere. Det er liksom mer lystbetont. Foreldrene forteller ofte de har opplevd at elevene har ”tatt tak” i eksempelvis matematikk og o- fag på annen og mer selvstendig måte etter lesekurset, fordi de klarte å lese oppgavene selv og få med seg innholdet. Ofte har foreldre tilbakemeldt at elevene har tatt til å lese for mindre søsken i løpet av et kurs. Elevene har oppdaga at de mestrer og at lesing kan være moro. Noen foreldre sier at elevene begynner i større grad enn før å lese bøker, aviser og fjernsynsteksten. Noen foreldre hadde registrert at elevene plutselig gledet seg til å gå på skolen fordi de skulle på ILK.

Foreldrene mener ellers ILK er en positiv metode, og de sier det er flott at skolen har dette tilbudet. På spørreskjemaet svarte alle 12 at de hadde fått tilstrekkelig informasjon om kurset. Noen foreldre har uttalt i at det var positivt med kontrakt jf. vedlegg 10, og en avklaring av deres ansvar i forbindelse med kurset. Det blir også avklart hva foreldrenes bistand med Ilk-leksene<sup>61</sup> går ut på. Det hører også med å presisere at de elevene som får best oppfølging heime, oftest får best framgang. Noe som ellers er vanlig i opplæringsssammenheng.

---

<sup>61</sup> Foreldrenes leksestøtte går ut på å høre leselekse, se over diktatarbeid, høre elevene i ”mine ord,” oppmuntre til lesing i låneboka og lytte til eventuelle framføringer, se ukeplan for ILK i vedlegg.

## 6.7 Konklusjon

Problemstillingen i dette forskningsopplegget er:

Hvordan er effekten av intensive lesekurs sammenlignet med effekten av tradisjonell spesialundervisning ?

Jeg hadde stilt to spørsmål :

1. Gir intensive lesekurs ( ILK) bedre læring enn tradisjonell spesialundervisning for elever med lese- og skrivevansker ?
2. Kan ILK føre til at elevene utvikler bedre tro på seg selv i skolesammenheng ?

Jeg har i materialet gjort funn som viser at intensive lesekurs gir bedre effekt enn tradisjonell spesialundervisning. Nå skal en vanligvis være forsiktig med å trekke generaliserende konklusjoner på bakgrunn av lite utvalg, men i denne sammenheng mener jeg det er riktig å generalisere ut fra de tendensene en ser, sett i lys av teori og empiri. Teori og metode bidrar her til en sammenhengende refleksjon mellom elementene i dette forskningsopplegget, og det har sammen med erfaringsmaterialet gitt svar på spørsmålene. Elevenes lesehastighet er gjennomsnittlig forbedret med 10 ord pr. minutt ved tradisjonelle tiltak og 20 ord ved intensive lesekurs. For rettskriving er forskjellen enda større.

Jeg var positivt overrasket over at ingen elever følte seg stigmatisert av å gå på lesekurset, og at 11 av 12 elever mener de vil klare skolearbeidet bedre etter ILK enn før. Suksess vil være motiverende i seg selv, og mangel på suksess vil kreve ny motivasjon og andre tilnæringsmåter. Helst skulle jeg ønske vi ikke hadde behov for slike kurs. Men ut fra hensyn til de elevene som trenger kursene, er jeg glad for at vi har ILK-modellen som en del av skolens virksomhet. Det gir grunnlag for en optimisme i forhold til muligheter for å avhjelpe lese- og skrivevansker.

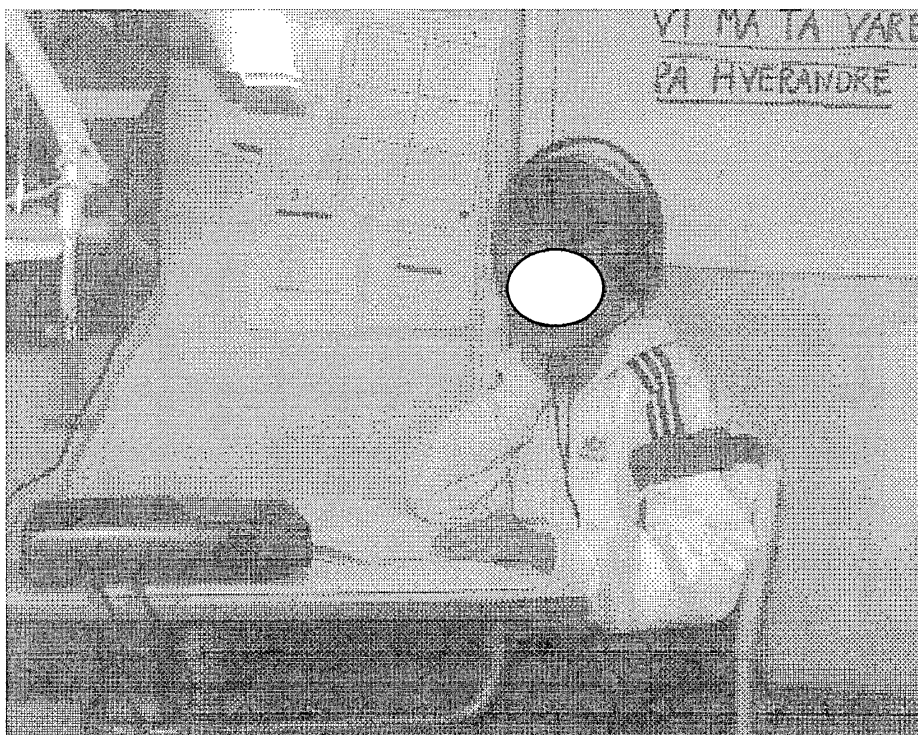
Det må også understrekes at noen elever av og til kan bli lei eller sliten midt i kurset. De kan synes det er mye å gjøre, eller at det er slitsomt å avlevere<sup>62</sup> lekser hver dag. For noen av de elevene som har vært stille og ” usynlige” i klassen, kan overgangen til ILK bli

---

<sup>62</sup> Å avlevere lekser er den daglige Individuelle presentasjon av leselekse og diktalekse der den enkelte elev sitter sammen med lærer og blir hørt, og får respons og veiledning. Det føres logg ved avlevering.

krevene fordi de blir mer synlig enn i klassesammenheng. Da er lærerne lydhøre, og legger inn litt ekstra kos og motivasjon som lek, spill, sang, saft og is. Slik oppmuntring setter elevene pris på, og motivasjonen stiger igjen.

De svar jeg har fått kan ikke generaliseres til andre problemområder enn det som framgår av forskningsopplegget. I følge Cohen & Manion ( 1994, side 194) er denne type ” action research” svært godt egnet når en ønsker kunnskaper om ” teaching methods - replacing a traditional method by a discovery method.” Avhandlinga gir viten om didaktiske og metodiske sider ved livet i skolen som er grunnleggende for å nå den politiske målsettinga om ” en god skole for alle.” Refleksjonen mellom elementene i forskningsopplegget gir handlingskunnskap og grunnlag for optimisme. Det er på tide at norsk skole for alvor vurderer sin undervisning og sitt ansvar i forhold til elever med lese- og skrive vansker.



Figur 6-5: Foto fra ILK<sup>63</sup>. Hver elev har sin egen studieplass. Her henger bl. annet ukeplaner og arbeidsplaner. Kassettpiller med høretelefon er helt nødvendig utstyr. Dagens leselekse innøves her.

<sup>63</sup> Foto: Tore C. Sandtorv. Harstad Tidende ( 1994).

## Del III Avslutning

### KAP 7.0 HOVEDFUNN OG KONSEKVENSER FOR SKOLENS ARBEID MED LESE- OG SKRIVEVANSKER

#### Tre gode grunner for ILK:

Man blir bedre å lese

Man blir bedre å skrive

Man får bedre arbeidsvaner

Hilsen en elev

#### **7.1 Innledning**

Jeg har ønsket at mitt forskningsopplegg skulle være en sammenhengende teoriramme for beskrivelse av leseutvikling, leseprosess, lese- og skrivevansker, kartlegging og tiltak. Jeg har i mitt arbeid med lese- og skrivevansker savnet en slik sammenhengende teoriramme for forståelse av individ og kontekst i skriftspråklig sammenheng. Gjennom egen undersøkelse har jeg fått svar som bekrefter at ILK som metode gir bedre effekt til elever med lese- og skrivevansker enn tradisjonell spesialopplæring. Tema og spørsmål i min forskning har også vært fruktbart ved at jeg ser nye spørsmål jeg gjerne skulle hatt svar på: Hvordan vil effekten være for elever med sosio-emosjonelle vansker? Ellers kan det være fruktbart å prøve ILK-modellen på 4. klasse, ut fra forståelsen om at hjelpen bør komme tidligst mulig.

Mitt arbeid har tatt utgangspunkt i sosiale, kulturelle og pedagogisk psykologiske perspektiver. Gjennom en eklektisk tilnærming har vår skole fått en plattform som gir bedre læringsmuligheter for alle barn med lese- og skrivevansker, enten de er dyslektiske eller ikke. Men for de dyslektiske elevene handler det om å lære seg å leve med problemene, vite hva problemene går ut på og hvordan de skal takle dem. Dette kan karakteriseres som å avlære eller å overvinne vanskene.

Jeg har her vektlagt kompetanse, interne rutiner ved skolene, foreldresamarbeid og metodiske følger. Hverdagen i skolen er ofte hektisk og full av mange praktiske gjøremål for den enkelte lærer. Det blir for lite tid og rom til refleksjon over egen undervisning og skolens praksis. Og innenfor spesialpedagogikken og pedagogikken har en generelt for lite viten om de metodene som er til rådighet, og hvilke erfaringer en har med metodene. Skolene må være villige til å tenke nytt og ha ulike organiseringsmodeller slik at det gir rom for fleksible løsninger. Det innebærer blant annet at forebygging må vektlegges, at lærerne i småskolen organiserer dagen slik at gruppedeling gjør differensiering mulig innenfor klassens rammer. Og at elever på mellomtrinnet som sliter, kan få tilbud om intensivkurs.

## **7.2. Kompetanse i skolen**

Problemer med å lese og skrive funksjonelt er så inngripende i elevenes videre utvikling at samfunnet ikke bør akseptere at tilrettelegging av gode opplegg for elever som sliter med dette, skal være avhengig av "ildsjeler" i skolen. Noe som hittil ikke har vært uvanlig. Faste rutiner, struktur og ansvarsfordeling vil lette arbeidet til dyktige og engasjerte lærere slik at de kan bruke ressursene direkte til elevene og undervisninga. Da slipper de å bruke tid og krefter på organisatorisk og systemorientert arbeid, som bør være en del av skolens handlingsplan. Faste rutiner vil også forhindre at lærere med liten erfaring eller manglende kompetanse, blir sittende med eneansvaret for elever med lese- og skrivevansker.

Koordinatorerne som var mine informanter opplyser at lærerne generelt samarbeider mer om spesialelevne etter kompetansehevingsplanen enn før, og det kan skyldes kompetansehevinga og "190-timersramma" som gir pålegg om samarbeid. Men dette er tydelig ikke gjennomført bra nok ved alle skolene. Uten tvil er samarbeid viktig dersom elever med lese- og skrivevansker skal gies funksjonell hjelp, uansett hvilken strategi skolen velger å bruke på de tiltakene som settes i gang.

Etterutdanning og kursing i forhold til fagområdet er nødvendig for alle skoler som skal forbedre sine rutiner i forhold til skriftspråklig kompetanse. I følge Solheim og Tønnesen (1998) leser lærerne lite faglitteratur. Dette gir grunnlag for bekymring, og en kan spørre hvorfor? Årsakene kan være mange, alt fra manglende interesse til at skolen mangler ny

litteratur, og at lærerne ikke får tilgang til nyere kunnskaper. Nye kunnskaper kan erverves gjennom kursing, men også gjennom interne diskusjoner og kollegabasert veiledning. PP-tjenesten kan til eksempel drive internopplæring ved skoler, etter ønske fra ledelsen ved skolen for tilføring av ny kompetanse er ikke enkeltlæreres ansvar.

I følge St. meld nr 23 ( 1997-98 ) går det fram at en skal styrke PP-tjenesten sin kompetanse på lese og skrive-vansker, men det står ikke noe om hva denne kompetansen bør bestå i og føre til. Jeg forutsetter at det ikke bare blir kunnskaper om kartlegging og diagnostisering, men også om ulike metoder og tiltak som har effekt. Slik at PP-tjenesten kan veilede og bidra til kompetanseutvikling på den enkelte skole ute i kommunene<sup>64</sup>.

Finn Egil Tønnesen og Ragnar G. Solheim (1998) har funnet at 17.4 % av åtteåringene i Troms og 17,8 % av åtteåringene i Aust-Agder har grunnleggende problemer med å lese, og trolig fortsatt vil få det. Og at hver fjerde åtteåring i Finnmark ikke har god nok funksjonell leseferdighet. Dette er svært urovekkende tall, og noen hevder at enhetsskolen slår sprekker. Denne undersøkelsen viser også i følge forskerne at lærernes personlige motivasjon, interesse og engasjement er svært viktig. Disse funn forsterker min påstand om at dialogen med elevene og måten undervisninga organiseres på, vil ha en avgjørende betydning, uansett hvilken modell for undervisning som velges. Tønnesen og Solheim konkluderer med at det er små forskjeller mellom fylkene når det gjelder gjennomsnittet. Men det er til dels store forskjeller mellom skolene / klassene. Disse forskjellene karakteriserer forskerne selv som betenkelige. Med bakgrunn i de erfaringene jeg har gjort, kan det hevdes at de forskjeller som forskerne Tønnesen og Solheim karakteriserer som betenkelige, trolig har med kompetanse og rutiner på den enkelte skole å gjøre. Vi vet gjennom forskning at noen elever trenger mer omfattende tiltak for å lære å lese og skrive, og det er disse elevene som representerer den største utfordringa for grunnskolen. Disse elevene får ikke den hjelpen de har krav på dersom skolen bare tilrettelegger en undervisning for gjennomsnittseleven.

---

<sup>64</sup> På det tidspunkt vi skulle starte med IIK måtte vi som nevnt i kap. 2 få skoling fra pp-tjenesten i Sandnessjøen, og uten skoling hadde det ikke blitt noen innovasjon. Mine informanter blant koordinatorene etterspør veiledning i forhold til metoder og opplegg, så det er det behov for. Clark og Uhry ( 1995 ) omtaler "Teacher Training" som en viktig del av alle programmer.

### 7.3 Interne rutiner, ressurser og tiltak i skolen

Min undersøkelse viser altså at skolene må ha gode rutiner for kartlegging for å kunne avdekke og fange opp elever med lese- og skrivevansker. Den enkelte skole må ha strategier for hvordan de forebygger og løser lese- og skriveproblematikken. Ellers blir opplæringa for tilfeldig og uprofesjonell. Velferdsstaten og enhetsskolen kan ikke være bekjent av at det eksisterer mange ulike ordninger som konkret medfører at noen barn får funksjonell hjelp, mens andre ikke får hjelp eller opplever at de ikke får relevant hjelp. Lyster ( 1999) sier at spørsmål knyttet til organisering av spesialpedagogikken synes å være en av de viktigste utfordringene skolen må forholde seg til. Hun sier videre: ” I pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng er det tiltakene mer enn hvorvidt vi har ulike typer av lesevansker som bør stå i sentrum” ( s.29).

I fremstillinga her er det i liten grad skilt mellom dysleksi og andre former for lese- og skrivevansker. Det betyr ikke at pedagogene ikke skal være oppmerksomme på dette, og vise kunnskap i handling, men i hverdagen er det tiltakene mer enn diagnosen som teller. En normalisert tilnærming til lese- og skrivevansker representerer, slik jeg ser det, at skolen har rutiner for kartlegging og individuelle tiltak. Mange skoler må selv kartlegge og gi hjelp uten støtte fra PP-tjenesten. Da er slike erfaringer vi har gjort nyttige, for en kan ikke ”sitte på gjerdet” å vente. Og vanligvis finns det ikke noen rask metode som hjelper på lesevanskene, det handler om hardt arbeid. For elever som har diagnosen ” tung dyslektiker” må lærerne ta hensyn til hans / hennes vansker ut fra utredning og diagnose. Og det vil alltid gå langsommere med disse enn med elever som for eksempel har en forsinka lese- og skriveutvikling. Men funnene i denne undersøkelsen viser noen sentrale områder som er viktig for alle elever med lese- og skrivevansker. Disse faktorene understreker betydningen av syntesiserende tenkemåter i dyskeksidebatten:

- Informasjon om vanskene
- Oppmuntring og ros
- Målorientering og ansvarliggjøring for egen læring
- Daglig evaluering og respons på eget arbeid
- Arbeid med lesestrategi og leseprosess



- Skrivetrening
- Vektlegging av metakognisjon og læringsstrategier
- Tekniske hjelpemidler er nødvendig
- Tiltakene må tilpasses trinnets egenart og elevenes alder
- Foreldresamarbeid

### 7.3.1 Rutiner

Dersom skolene hadde faste rutiner for kartlegging av skriftspråklig kompetanse, vil en trolig unngå situasjoner der eleven og hans foresatte oppleve at de ikke blir hørt, eller at det går for lang tid før effektiv hjelp settes inn. Tiltakene må bygge på en kartlegging, og noen ganger er det nødvendig med mer kartlegging den som klassestyrer tar. Her kan koordinator komme inn dersom skolen har en slik ordning, og pp-tjenesten ved mer omfattende saker. Men koordinatorressursen er klart truet i tider med trange kommunebudsjetter. I den før omtalte Evalueringsrapport (1996) går det og fram at lærerne ønsker erfaringsutveksling og konkret oppfølging / veiledning i forhold til tiltak og metoder<sup>65</sup>.

Ved Borkenes skole er lesekurs for hele klasser etter modell av Anna Mikkelsen og Edith M. Leth fast på årsplanen for 4. klasse, og det er en modell som klart bidrar til økt leseglede og leselyst. Et opplegg skolen har gode erfaringer med, og til god hjelp for mange elever som leser lite. Den er nå en del av skolens rutiner. Men det er ikke nok for de som trenger mer struktur og tilpassa lese- og skriveopplæring. Da kommer ILK som et tilbud i 5. og 6. klasse, eller det kan også være aktuelt å gjennomføre i siste halvdel av 4. klasse.

Personlig mener jeg at ILK er et relativt enkelt opplegg når det først er etablert, og det kan taes i bruk ved behov. Borkenesmodellen forbedrer kvaliteten på undervisninga og gir elevene et langt bedre utgangspunkt for mestring av skole- og hverdagsliv. Det er en modell både elever, lærere og foreldre er fornøyd med.

At manglende rutiner fortsatt er et problem i skolen er det liten tvil om. Og jeg vil her omtale en opplevelse jeg hadde i juni 1994 etter at Harstad Tidende hadde skrevet om lesekursprosjektet første gang. I denne forbindelse fikk jeg flere telefoner fra både lærere

---

<sup>65</sup> Viser til Skolesjefene i Sør-Troms: Evalueringsrapport. Kompetanseoppbyggingsplanen Trinn 1.

og foreldre i og utenfor vår region, og jeg vil referere deler av en samtale med mor til en 6. klassing : Mora fortalte at hennes barn ikke kunne lese, eleven gruet hver dag til å gå på skolen. Mora fortalte videre at eleven gjorde svært lite på skolen, og heller ikke lekser. Hun fortalte og at eleven ikke hadde vært kartlagt, og ikke hadde noe ekstra opplegg, og var ikke meldt PP-tjenesten. Det hadde ikke vært andre møter enn vanlige konferanser med klassestyrer, og de var det i følge mor kommet lite ut av, og eleven hadde det svært vanskelig. Det var morens opplevelse av forholdet rundt barnets skolegang. Det gir et godt bilde på manglende rutiner og hvordan skolen ikke skal møte elever med skriftspråklige vansker<sup>66</sup>. Jeg ønsker å tro at elever med lese- og skrivevansker etter hvert får bedre kår i norsk skole. De interne rutinene må inngå i den skolebaserte vurderinga, der det i § 9-9 i Lov og forskrifter for grunnskolen 1. oktober 1997 heter:

” Skolen skal jamnleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei mål som er fastsette i den generelle delen av læreplanen og dei einskilde læreplanene for fag. Kommunen har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene.”

Til sammenligning kan det opplyses at Hasaas og Fossum ( 1990) fant i sin undersøkelse behov for forbedring av rutiner og opplegg rundt elever med lese- og skrivevansker i grunnskolen. De fant at en stor del av elevene ( ca. 1/ 3 ) som går ut av grunnskolens barnetrinn har så dårlige leseferdigheter at de ikke uten hjelp kan bruke fagbøker og annen litteratur de møter i ungdomsskolen ( s.130).

Interne rutiner for kartlegging ved vår skole gjør at jeg vet at de fleste Ilk-elevne har oppnådd funksjonell lesehastighet når de forlater barneskolen. Og jeg finner det interessant å ta med at mine erfaringer tilsier at ILK gir en vedvarende effekt. Faktisk har 9 av 10 ” avlært ” sine vansker slik at de ligger på ca 100 ord eller mer i gjennomsnitt per minutt målt ved Carlstens prøve. Målsettinga om funksjonell lesehastighet innen utgangen av barneskolen er nådd.

Det har vært debatt om hensikten med kartlegging, for meg er det primære å finne ut hvor eleven står, slik at en har et grunnlag for å gå videre. Jeg har tidligere registret at enkelte

---

<sup>66</sup> Familien bor utenfor Sør-Troms og mor fortalte at eleven for eksempel ikke gjorde tekststykker i matematikk fordi han ikke klarte å lese teksten, og læreren mente derfor han bare skulle hoppe over disse.

lærere som har hatt en viss skepsis mot kartlegging på dette nivå, selv har hatt uklare kunnskaper om lese og skriveprosessen og nødvendige tiltak. Jeg har bare positive erfaringer med denne måten å arbeide på, og ser klart at mange ting måtte bli tilfeldig tidligere. Denne type kartlegging ser jeg ikke på som ”stigmatisering,” men et instrument til å justere kursen. Snarere vil elevene bli stigmatisert dersom manglende kartlegging med oppfølgende tiltak skal være regelen. I Evalueringsrapport (1996) for kompetansehevingsplanen i Sør-Troms oppsummeres det slik på side 10 :

*” Der ser ut til at opprettinga av eit kompetansenettverk har ført til ei betring av kartleggings- og oppfølgingssystemet, og at det finst elevar i regionen som faktisk har fått hjelp og betre undervisning på grunn av dette.”*

### **7.3.2 Ressurser og tiltak**

Gjennom mitt arbeid har jeg erfart at elever og foreldre må være delaktive i avhjelpinga av lese- og skriveproblematikken, ut fra et samhandlingsperspektiv. For å få til optimal læring må elevene få innsikt i sin egen situasjon og hva som kan gjøres. Da opplever jeg at elevene blir motiverte, og da må de få tillit til at denne interaksjonsprosessen vil hjelpe dem i strevet med å bli bedre å lese og skrive. De må få vite hvilke krav og forventninger skolen stiller til dem i forbindelse med hjelpetiltaket, og hvilke krav de kan stille igjen til lærerne.

Hasaas og Fossum ( 1990 ) var i sin undersøkelse inne på noe av det samme og uttrykte at elever med lese- og skrivevansker må være med på valg av tiltak, i evaluering og planlegging av videre arbeid. Alt for ofte blir de individuelle støttetiltakene evaluert og organisert stort sett ut fra lærernes og skolens syn på problemene.

Enten de generelle tiltakene er organisert på årsbasis eller over perioder, må det være en plan for bruken av dem. Er det elever som har fått sine ressurser på bakgrunn av en sakkyndig vurdering bør, PP-tjenesten være delaktig i tilråding av tiltak. I tilstandsrapport fra Statens utdanningskontor i Troms ( 1996-1979 ) heter det på side 9 :

” Det ser ut som om pp-tjenesten i sine sakkyndige tilrådinger om spesiell undervisning for enkeltelever, etter hvert legger vekt på å beskrive om eleven har behov for individuell læreplan, hva planen bør inneholde av konkrete undervisningsopplegg, organisering, og om hvor mange av elevens skoletimer tilbudet bør gjelde. Etter utdanningskontorets mening representerer dette et framskritt i forhold til tidligere hvor det ensidig ( og feilaktig) bare ble anbefalt et bestemt antall læretimer, uten at pp-tjenesten uttrykte konkrete meninger om det faglige opplegget for eleven.”

Det siste er også viktig sett ut fra en juridisk side, da vi har sett at kommuner kan bli stilt rettslig ansvarlig for at elever har fått mangelfull lese- og skriveopplæring, eller i værste fall at vanskene ikke har blitt avdekket. Ved faste rutiner med kartlegging vil eventuelle vansker avdekkes, og det kan være grunnlag for videre diagnostisering og tiltak.

Noen av lærerne gir i min undersøkelse uttrykk for at det ikke er ressurser nok til ekstra tiltak, verken til generelle hjelpetiltak eller intensive lesekurs. Dette harmonerer dårlig med nyere politiske føringer om at lese- og skrivevansker nå skal prioriteres. Hvilke ressurser som skal benyttes til de ulike tiltakene, vil avgjøres av elevenes behov og skolens rutiner. Noen kan ha utbytte av tilpassa opplæring innenfor skolens ramme, og andre må ha individuelle ressurser etter sakkyndig vurdering.

” Normalleseren” er i 11-12 årsalderen ( Dalby m.fl.) kommet til det høyeste ferdighetsnivå (ortografisk avkodingsstrategi, se kap 2.4.2) , og det vil derfor skje et enormt hopp i leseferdighet i 5. klasse for de som har fått fart på lesinga si. Derfor vil det i 4. og 5. klasse for alvor bli vanskelig for de elevene som mislykkes i leseprosessen og det er særlig fare for å utvikle affektive forhold. Lesekravet i pensum er enormt større i 5. klasse enn i 4. klasse ( sees ved å studere lesbarhet og tilgjengelighet for trinnets lærebøker), og det er på dette trinnet elever med lese- og skrivevansker for alvor møter ”bøygen. Derfor må skolene satse på tiltak for mellomtrinnet i langt større grad enn det som er vanlig. Og slike opplegg bør representere en endring i strategi som er tydelig for eleven og de foresatte, opplegget må ha en klar plan og struktur. Et godt alternativ er intensive lesekurs.

ILK kan organiseres ut fra skolens egne rammer, eller gjennom enkeltvedtak, eller som en blanding av disse dersom det fremgår av ressursøknad og læreplan. Men ressurser til ILK

kan det også søkes direkte til kommunen om, jf. § 8.2 i Grunnskoleloven. Dersom skolene velger å bruke ILK, gir det også muligheter for andre fleksible løsninger. Ilk-teamet kan til eksempel ha ILK ett semester, og så gå inn i klasser det neste semesteret. Det kan være i forhold til differensiering og forebygging ( tolærersystem ) på 2. og 3. klasstrinn. Elevene får da hjelp i organisasjonsformer og med metoder som er med å viske ut grensene mellom vanlig pedagogikk og spesialpedagogikk<sup>67</sup>. Elever med lese og skrivevansker befinner seg i gråsonen mellom den vanlige pedagogikk og spesialpedagogikken, ut fra at noen befinner seg innenfor ( nedre grense) av det normale av variasjonsbredden for et årstrinn, mens andre opplagt har store vansker.

#### **7.4 Innsikt og metodiske følger av empirien**

En elev har uttrykt sin mening om ILK ” i tre gode grunner for ILK ” som jeg har valgt å ta med fordi elevenes meninger er viktige i denne undersøkelsen. Jeg synes eleven berører noe veldig viktig, nemlig opplevelsen av å bli bedre. Eleven antyder en prosess, og det er nettopp dette læring er, jf. kap 4.0. Elever med ei forsinka utvikling kan faktisk bli kvitt problemene sine gjennom denne metoden, og dyslektiske elever kommer seg ”over kneika” og lærer strategier og metoder som setter dem i stand til å fungere funksjonelt skriftspråklig senere. Gjennom å være aktive har de overvunnet<sup>68</sup> eller avlært problemene slik at de mestrer skolearbeidet bedre og utvikler bedre tro på seg selv. De har også lært flere strategier som vil hjelpe dem å leve med og takle problemene sine. Erfaringene har også vist at det er en viktig forutsetning at foreldrene er delaktig i opplegget, noe som er viktig uansett valg av undervisningsmodell.

Eleven som har skrevet ”Tre gode grunner for ILK” er dyslektisk, og har følt slitet på kroppen. Men eleven har overvunnet problemene sine gjennom stor arbeidsinnsats, god støtte heime og effektiv hjelp på skolen. Denne eleven har også fått egen PC og har klart seg meget godt. Selv om tiden etter ILK ikke inngår i undersøkelsen, vil jeg her bare kort

---

<sup>67</sup> Det kan periodisk organiseres på ulike måter som verkstedgrupper, tema og emnearbeid ut fra elevenes behov. Arbeid med lesekontrakt, bruk av Drillpro på data og læringsstrategier kan det eksempelvis jobbes mer med.

<sup>68</sup> M. Bjaanes ( 1990) som selv har lese- og skrivevansker bruker betegnelsen ” overvinne lese- og skrivevanskene.”

orientere om at denne eleven tilhører de ”tre av fire elevene som klarer seg godt i klassen etter ILK”, i følge Anna Mikkelsen. Eleven har kun trengt noe oppfølging i engelsk etterpå.

ILK som metode har oppmuntrende resultater i forhold til rettskriving, noe jeg mener har sammenheng med at det arbeides multimetodisk over tid med både lesing og skriving. Og da vil jeg igjen poengtere betydningen av arbeidet både med fonologisk strategi og ordgjenkjenning, begge deler gir effekt for rettskrivinga. Når vi i vet at økning i lesehastighet forbedrer både leseforståelse og feillesninger, og har innflytelse på rettskrivingen, ser en også en sammenheng som kan forklare noe av den manglende effekten på rettskriving i tradisjonell spesialundervisning. Det er grunn til å tro at jo bedre effekten er på lesehastigheta, jo bedre utslag vil det også bli på rettskrivinga. Dette skulle peke i den retning at skolene bør vektlegge lesetrening og rettskriving mer parallelt, ikke satse så mye på rettskrivingsøvelser alene som det tradisjonelt har vært gjort.

” Best effekt oppnåes gjennom strukturerte undervisningsopplegg der det foregår en vekselvirkning mellom samtale, lesing og skriving omkring emner som interesserer eleven,” Daae Johansen og Karlsen ( 1994:178).

Intervjuet med koordinatorene på skolene der ”S-gruppa” kommer fra, viser at de skolene som har prøvd lesekursinspirerte kurs / tiltak, synes det har gitt god effekt, og de ønsker at det skulle bli muligheter til å ha hele lesekurs på skolene deres. Men det mangler kompetanse og praktisk tilrettelegging. Det kan nevnes at Sissel Hanssen ved Pedagogisk Senter i Harstad opplyser at de fremdeles gir tilbud om intensive lesekurs for voksne med lese- og skrivevansker, og at de har gode erfaringer med modellen også for voksne her i regionen jf 5.5.

Det er som kjent flere veier som fører til Roma, og for noen skoler vil det kanskje av ulike årsaker ikke passe å gjennomføre intensive lese- og skrivekurs av denne type. Det kan være andre tiltak eller beslektede modeller som for noen er aktuelt. Som basis vil jeg sette opp:

## 7 Metodiske grunnteser i arbeidet med elever som har lese- og skrivevansker

1. Tilbudet må være intensivt og systematisk.

2. Informasjon og godt klassemiljø forebygger negativ medlæring.
3. Elevene må kartlegges / diagnostiseres og opplegget tilpasses den enkelte.
4. Lese- og skrivetrening må foregå parallelt og multimetodisk.
5. Elevenes opplevelse av tiltaket er viktig for effekten av undervisninga.
6. Elevene må delta i evaluering og vurdering.
7. Foreldresamarbeid er avgjørende.

### **Skolens samlede kompetanse vises gjennom:**

- \* Teoretisk innsikt \ kunnskaper på fagområdet
- \* Skolens evne til fleksible løsninger, samarbeid og nytenkning
- \* Rutiner for kartlegging ( kartleggingsmateriale og forståelse for å bruke det)
- \* Kunnskaper om forebygging og avhjelping, kunne gjennomføre ulike undervisningstiltak og strategier for avhjelping og læring
- \* Nødvendige ressurser til: lærertimer, rom, materiell og hjelpemidler
- \* Godt samarbeid skole / hjem

#### **7.4.1 Fokus på rettskriving**

Resultatene fra erfaringsmaterialet er kanskje spesielt interessante når det gjelder rettskriving, synes jeg, og det er to aspekt jeg vil komme nærmere inn på:

- effekt av tiltak
- lesingens innvirkning på rettskriving

Fra annen forskning ( Gjessing ) vet vi at fordeling av ekstraressurser til spesialundervisning i grunnskolen er konsentrert omkring og står i forhold til rettskriving. Det andre er at nyere internasjonal forskning, Hillocks, 1986, har tatt for seg innholdet i undervisningen og funnet liten hjelp i å trene isolert på skriveproblemer<sup>69</sup>. Han konkluderer med at grammatikkdrill får en viss negativ effekt på skriveferdigheten, når hjelpetiltakene

---

<sup>69</sup> Omtalt hos Karlsen og Daae Johansen (1994).

blir spredt utover hele året, ”en time nå og da,” har det lett for å bli en del rettskrivings-  
trening og drill som på en måte ” henger i luften ” og ikke settes inn i en sammenheng.

Det er en parallell mellom mine funn og det vi allerede vet fra tidligere forskning. Jeg mener å se en sammenheng mellom manglende effekt av spesialundervisning i denne undersøkelsen og de undersøkelser fra 70- tallet ( Gjessing, 1988) som hevder at spesialundervisning har liten effekt. Det går fram av Karlsen og Daae Johansen ( 1994) sin undersøkelse at 30 % av ungdommene som hadde fått spesialundervisning i grunnskolen, betegnet den som tilfeldig og nytteløs, og når en så vet at ekstra ressurser til spesialundervisning tradisjonelt i grunnskolen har vært konsentrert rundt rettskriving, aner man en sammenheng. Kanskje har det generelt vært ” terpet ” for ensidig på rettskrivings-øvelser løsrevet fra annen kontekst? I kap 4.5 i oppgaven viser jeg til Gjessings tre punkter om spesialpedagogiske tiltak og i forhold til tradisjonell spesialundervisning, er det som tidligere nevnt paralleller, men i forhold til ILK er det annerledes. Det er ikke bare noen som blir hjulpet, alle blir det, noen mer enn andre. Jeg har heller ikke funnet at noen tar skade av ILK. Snarere tvert i mot, noe som også vises både i lesing, rettskriving og i forhold til selvbildebygging.

## 7.5 Avsluttende kommentarer

*” Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei mål som er fastsette i den generelle delen av læreplanen og dei ein skilde læreplanane for fag. Kommunen har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene”.*

Forskrift for Grunnskolen § 9-9, side 36.

Det kunne være spennende å gjennomføre en undersøkelse for å kartlegge lese- og skriveferdighet og undervisningsmetoder for et utvalg av 7. klasser i og utenfor Sør-Troms. Utvalget burde da omfatte kommuner som har deltatt i kompetansehevsingsplanen og kommuner som ikke har det. Det ville være svært interessant å få informasjoner om elevenes, lærernes og foreldrenes erfaringer med de ulike tiltakene for elever med lese- og



skrivevansker. Det ville kunne gi noen nye aktør- og systemperspektiver til den didaktiske debatten i forhold til lese- og skrivevansker. Spørsmål i forholdet mellom teori og praksis er et klassisk tema. Mange har kanskje opplevd at det var et langt sprang fra det akademiske studiet i pedagogikk ved universiteter og høyskoler til ” den harde hverdag ” i klasserommet. Det handler om å ha kunnskap i handling og det gjelder både i forhold til forskerutøvelse og i forhold til pedagogisk utøvelse. Fuglestad ( 1996) hevder at kunnskap om pedagogisk teori ikke har vært noen garanti for en vellykket pedagogisk praksis. Derimot er det i følge Fuglestad kunnskap i handling som vil være det avgjørende for hvordan en utøver sin praksis. Kunnskap i handling erverves både gjennom teori og praksis i skolen, men ikke minst i gjensidig interaksjon mellom lærer og elever. Der skolen må handle ut fra det perspektivet at eleven ikke er en passiv mottaker, men et aktivt og handlende individ. Skolen har som mål sammen med heimen å utvikle gagns mennesker til nytte for heim og samfunn. Derfor påhviler det grunnskolen et stort ansvar i forhold til mestring og identitetsdannelse hos elevene, for det er i hverdagslivet vi mennesker utvikler den kompetanse som er særegnen for oss.

*” I tider med en akselererende dreining mot en hardhendt pedagogikk, og da det menneskelige forvitrer, kan det være på sin plass å minne om skolens grunnleggende poeng; å organisere meningsfylt læring for de unge. Det viktige møtet er møte mellom de unges livssituasjon og skolens innhold. Det kan gies noen allmenne råd for å få dette møtet konstruktivt: Lærerne må kunne se ansiktene til elevene i klassen, og de må bry seg om det de ser ” ( Tiller, 1993:169).*

Professor Carsten Elbro ved Universitetet i København sier det er fullt mulig å løse lese- og skriveproblemene. Han karakteriserer det som en politisk og økonomisk beslutning om de skal ha ”ordblinde” barn i Danmark ( Dyslektikeren nr 1, 1998 ). Dette er klar tale fra Elbro som har lang erfaring og mye kompetanse på fagområdet. Denne uttalelsen kan gjelde for norske forhold såvel som danske.

Samfunnet har i dag mye kunnskaper om forebygging og avhjelping av lese- og skrivevansker. Det er derfor grunnlag for å stille spørsmål om *hvorfor* det fremdeles satses så mye på tradisjonell spesialundervisning for elever med lese- og skrivevansker ?

- Aga, E. og Thaugland, C. 1971 : Lærerens bok til Da klokka klang. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Alfredsen, A. 1997 : Reflekterte praktikere og lærende skoler. Hovedfagsoppgave i pedagogikk / skoleforskning, Universitetet i Tromsø .
- Amundsen, A.B. 1981 : Forslag til et behandlingsopplegg for barn med språkvansker. Statens spesiallærerskole, Hosle.
- Amundsen, A.B. 1978 : Streiftog i kognitiv utviklingspsykologi. Kompendium ved Statens spesiallærerskole.
- Andreassen, A. B. & Engen, L. 1996 : Lese- og skrivevansker. Kartlegging og generelle tiltak. Senter for leseforskning.
- Andreassen, A. B. & Vik, M. 1987 : Lesekursprosjektet i Stavanger. Stavanger kommune.
- Austad, I. ( Red.) 1998 : Mening i tekst. Cappelen Akademisk Forlag a.s.
- Befring, E. 1992 : Forskningsmetode og Statistikk. Det Norske Samlaget, Oslo.
- Bjaanes, M.J. 1990 : Veien fram fra A til Å. Norbok A/S, Gjøvik.
- Bjørgen, I. 1992 : Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr 1, s. 9 - 28.
- Bråten, I. 1994 : Skriftspråkets psykologi. Høyskoleforlaget.
- Carlsten, C.T. 1986 : Forebygging av lesevansker. Universitetsforlaget.
- Carlsten, C.T. 1989 : Bedre leseflyt. Norsk skoleblad nr.36. s. 22-23.
- Carlsten, C.T. 1990 : Stillelesning og høytlesning. Norsk skoleblad.nr. 18 s. 27.
- Carlsten C.T. 1989 : Norsk rettskrivings- og leseprøve for barneskolen 4. klasse. Universitetsforlaget.
- Carlsten C.T. 1989 : Norsk rettskrivings- og leseprøve for barneskolen 5. klasse. Universitetsforlaget.
- Carlsten C.T. 1989 : Norsk rettskrivings- og leseprøve for barneskolen 6. klasse. Universitetsforlaget.
- Carlsten, C.T. 1987 : Norsk rettskrivings- og leseprøve for barneskolen. Introduksjon og lærerveiledning 4., 5., og 6. klasse.

- Clark, D.B. / Uhry J.K. 1995 : Dyslexia. Theory & Practice of Remedial Instruction. York Press. Baltimore.
- Cohen, L. & Manion, L. 1997 : Research methods in education. Routledge London and New York. ( side 1 – 203).
- Dalby, M. A. m.fl. 1983 .: Bogen om læsning I - forudsætninger og status. Munksgaard.
- Dalby, M. A. m.fl. 1989 : Bogen om læsning II- set i et udviklingsperspektiv. Munksgaard.
- Dalby, M. A. m.fl. 1992 : Bogen om læsning III – om læsehandicappede og læsehandicap. Munksgaard.
- Dale, G. L. 1982 : Lær oss å lese. Lese- og skrivevansker hos unge og voksne. Universitetsforlaget.
- Dalin, P. 1994 : Utdanning for et nytt århundre. Universitetsforlaget. Oslo.
- Dalin, P. 1994 : Skoleutvikling. Teorier for forandring. Bok 2. Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings og forskningsdepartement ( 1996) : Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.
- Det kongelige kyrkje-, utdannings og forskningsdepartement : St. meld nr 23 ( 1997-98) Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov
- Elbro, C. 1986: Lesing og leseforståelse. Universitetsforlaget.
- Elbro, C., Hansen, E, Meiding, J., Paagard, J., & Raahauge, J. (1993) : Råd til bedre læsning. København: Undervisningsministeriet.
- Elbro, C.: Funktionelle læseferdigheter. I Hagtvedt, B.E., ( Red) Hertzberg, F., Vannebo, K.I. 1994 : Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn. Ad Notam Gyldendal AS.
- Ellis, A. W. 1986: Reading, writing and dyslexia. London: Lawrence Erlbaum.
- Engen, L. 1996: Etterutdanning / kompetanseheving lese- og skrivevansker. Kurskompendium. Senter for leseforskning, 27.- 29. mars.
- Fjeld, R.V. 1994 : Lese- og skriveferdigheter hos noen voksne sosialklienter. I Hagtvedt, B. E., ( Red), Hertzberg, F., Vannebo, K. I. , 1994: Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn. Ad Notam Gyldendal AS.
- Frith, U.: Beneath the surface of Developmental Dyslexia. I Patterson & al : Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. L. Erlbaum. London 1985.

Frost, J. 1999 : Fra enten – eller til både- og. Om teori og praksis i spesialpedagogikken. Spesialpedagogikk nr 1.

Fuglestad, O. L. 1996 : Praksis, teori og kunnskap i handling. Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2.

Fuglestad, O. L., Mørkeseth, E.I. 1997 : Et semiotisk perspektiv på forskningsprosessen og på forskerens rolle i felten. I Fossåskaret E., Fuglestad, O. L., Aase, T.H., 1997 : Metodisk feltarbeid. Universitetsforlaget.

Föhrer, U. & Hjalme, A. 1997 : Har Nya Zeeland löst problemen med läs- og skrivsvårigheter / dyslexi ? Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk nr 2.

Galtung, J. 1997 : Forelesning ved universitetet i Tromsø. Institutt for samfunnsvitenskap.

Grogam, M. 1997 : Dårlig Läsning. Doktoravhandling. Göteborg Universitet. Liber Läromedel. Lund .

Guneriussen, W. Aktør, handling og struktur. Tano 1996.

Gården, E. & Mathisen, G. 1997 : Alstahaugprosjektet FALS, Evalueringsrapport nr. 3. Høgskolen i Nesna.

Gjessing, H.-J. 1977 : Lese- og skrivevansker. Dyslexi. Universitetsforlaget.

Gjessing, H.- J. : Bergen-prosjektet og prosjektets resultater fra klasseromsundersøkelsene. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, nr 1/ 1984, side 131-153.

Hagen, R. 1997: Vitenskapssystemets refleksjon - fra identitet til differens. Sociologisk tidsskrift 1.

Hagtvedt, B.E. : Lese- og skrivevansker i et livsperspektiv. I Hagtvedt, B.E., ( Red) Hertzberg, F., Vannebo, K.I. 1994 : Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn. Ad Notam Gyldendal AS.

Hannus-Gullmets, B. 1997: Läs- och skrivsvårigheter – ett svårdefinert begrepp. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk nr. 2 .

Hasaas, G. / Fossum, K. 1990: Lesevansker- ikke bare dysleksi. Hovedfagsoppgave Statens spesiallærerhøgskole.

Hellevik, O. 1994: Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Universitetsforlaget.

Holter, H. / Kalleberg, R. 1996 : Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Universitetsforlaget.

Hundeide, K. 1978 : Piaget i skolen. Cappelens forlag.

- Høien, T. 1984 : Lesevansker. Universitetsforlaget.
- Høien, T. 1991 : Kva er så spesielt med spesielle lesevanskar. Kopisamling kurs.
- Høien, T. \ Lundberg, I 1984 : Leseferdighet og skapende lesing. Universitetsforlaget.
- Høien, T. / Lundberg, I. 1991 : Dysleksi. Gyldendal.
- Karlsen E. & Johansen Daae, A. 1994: Hvordan er sammenhengen mellom lese- og skrivevansker og selvoppfatning hos ungdom i Vesterålen og Lødingen. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1995: Omstrukturering av spesialundervisning.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998: Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 2. klassesetrinn . Senter for leseforskning. Høgskolen i Stavanger.
- Lagercrantz, O. 1986 : Om konsten att läsa och skriva. Wahlström & Widstrand .
- Lie, A. 1994 : Lese- og skriveferdighet i grunnskolen. I Hagtvedt, B. E. m fl ( Red).: Ferdigheter i fare.
- Lotherington, A.T. 1990: Intervju som metode. NORUT Samfunnsforskning.
- Lundberg, I. 1997: Olika forskningsperspektiv på dysleksi..Socialmedisinsk tidsskrift 1.
- Lundberg, I.& Tønnesen F.E. & Høien. T.1993: Norsk leseundervisning i internasjonalt lys. Senter for leseforskning.
- Lyster, S.-A. H. 1996 : Å forebygge kriminalitet og hindre tilbakefall – fokus på læring, språk og kommunikasjon. Artikkel. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Lyster, S.A.H. 1998 : Å lære å lese og skrive – Individ i kontekst. Universitetsforlaget AS,
- Lyster, S. A. H. 1999: Dysleksi som begrep. Spesialpedagogikk nr.1.
- Malmquist, E 1973 : Läs- og skrivsvårigheter hos barn. Gleerups / Lund.
- Mead, G.H. 1976 : Medvetande, jaget och samhället från socialbehavioristisk standpunkt. Argos Förlag. Lund.
- Meløe, J. 1995 : Steder. Hammarn.
- Midthassel, U. 1994: Innovasjon . Kopisamling ved forelesning. Senter for atferdsforskning, Stavanger.
- Mikkelsen, A. 1984 : Læsekursus. Forlaget ålørke.

- Mikkelsen, A., Leth, M. A. 1984 : Læsekursus for hele klasser. Forlaget ålørke.
- Mook, R. 1993 : Statistikknotater for samfunnsfagstudenter, bind 2. Universitetet i Tromsø.
- Monsen, L. 1984 : Medlæring i klasserommet. : I Einar M. Skaalvik ( red.) Barns oppvekstmiljø. Aschehough / Tanum / Nordli.
- Nasjonalt læremiddelsenter. 1995 : Kartlegging av leseferdighet. 1995. Idehefte for 6. klasse.
- Nissen, P. 1991 : Praktikeren som forsker. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6.
- Nordland, E. 1972 : Psykologi og mentalhygiene. Ascheough.
- Nyborg, M. 1978 : Læring, begrepslæring og begrepsundervisning. Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Nyborg, M. 1985: Læringspsykologi i oppdragelse og undervisningslære. NKS forlag
- Olsen, Gerd Salen . 1994 : Lesekursprosjektet. Borkenes skole.
- Pedlex Norsk . : Lov og forskrifter for grunnskolen, 01.10.1997. Skoleinformasjon.
- PPD- Alstahaug . 1993 : Forebygging og avhjelping av lese-/ skrivevansker i Alstahaugregionen, PPD, Sandnessjøen.
- Programmet for Nord-Norge ( 1995 ) : Plan for perioden 1993-1996 vedrørende kompetanseoppbygging i forhold til elever med behov for særlig hjelp innen områdene Utvikling av skriftspråklig kompetanse, sosial og emosjonell problematikk og barn/ elever i tiltakskrevende grupper. Rapport nr. 4.
- Rommetveit, R. 1979 : Språk, tanke og kommunikasjon. Universitetsforlaget.
- Rygvoid, A.L. I Asmervik, S., Ogden, T., Rygvoid A.L. (red) 1993 : Innføring i spesialpedagogikk. Universitetsforlaget.
- Rygvoid, A.L. 1994: Matteustendensen. I Hagtvedt, B.E., ( red) Hertzberg, F., Vannebo, K.I. : Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn. Ad Notam Gyldendal AS.
- Santa, C. M. 1996 : Strategies for teaching comprehension and learning. Kompendium. Utdelt på kurs.
- Santa, C.M. 1995 : Reading, writing and studying strategies for literature and content. Kompendium. Utdelt på kurs.
- Santa, C.M. & Engen, L. 1996 : Prosjekt Criss. Norsk utgave. Lære å lære. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning.
- Skaathun, A. 1993 : Den normale leseprosessen. Senter for leseforskning.

- Skjelfjord, V.J. 1983 : Analysen i leselæringen. Universitetsforlaget AS.
- Skolesjefene i Sør-Troms 1996 : Evalueringsrapport. Kompetanseoppbyggingsplanen  
Trinn 1: Utvikling av skriftspråklig kompetanse.Harstad.
- Skaalvik, E. M. ( Red. ) 1984 :Barns oppvekstmiljø. Aschehoug \ Tanum – Norli.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 1988 : Barns selvoppfatning- skolens ansvar. Tano  
Forlag.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 1996: Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.  
Tano Forlag.
- Skårbrevik, K.J. 1996 : Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Forskningsrapport  
nr.15. Møreforskning. Høgskulen i Volda.
- Smith, F. 1986 : Läsning. Almquist & Wiksell Läromedel.
- Snowling, M. J. 1987 : Dyslexia. Oxford, Basil Blackwell.
- Solheim, R. G., Tønnesen, F. E. 1999: Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 9.  
klassetrinn. Senter for leseforskning. Høgskolen i Stavanger.
- Solvang, P. 1995: Dysleksidebatten- fra krise til forhandlingsperspektiv.  
Spesialpedagogikk nr.6.
- Solvang, P. 1998 : Den dyslektiske dominans. Spesialpedagogikk nr. 8.
- Stadler, E. 1994 : Dyslexi. Studentlitteratur, Lund.
- Statens utdanningskontor i Troms : Tilstandsrapport for 1996-1997.
- Swedner, H. 1991: Sociologisk metod. Glerups 1991.
- Tuckman, B.W., 1994 : Conducting Educational Research. Harcourt Brace &  
Company.
- Tiller, T. 1993 : Vurder selv. Skolevurdering i praksis. Universitetsforlaget.
- Tønnesen, F. E. 1995 : Leselyst og lesestoff. Senter for leseforskning.
- Tønnesen, F. E. 1996 : Læring og lesing. Senter for leseforskning.
- Vormeland, S. 1998 : Teorier og prinsipper for lese- og skriveopplæring. I Austad  
( red) Mening i tekst.
- Vygotsky, L.S 1973 : Tenkning og språk. København.
- Wadel, C. 1990 : Den samfunnsfaglige konstruksjon av virkeligheten. Seek A\S  
Wadel, C.1991 : Feltarbeid i egen kultur. Seek A\S.

## Figurer og illustrasjoner:

Nr 2-1	Modell av de tre identitetene til ordet sol i en leseprosess	12
Nr 2-2	Formel for lesing	16
Nr 3-1	Tankekart over mulige årsaksfaktorer i forbindelse med lesevaner	36
Nr 3-2	Eksempel på friskrivning hos elev med lese- og skrivevaner	42
Nr 4-1	Sentrale prinsipper i Borkenesmodellen	70
Nr 5-1	Kallebergs modell av relasjonene og elementene i et forskningsopplegg	76
Nr 5-2	Forskningsdesignet	82
Nr 6-1	Stolpediagram over lesehastighet før og etter ILK	114
Nr 6-2	Stolpediagram over rettskriving før og etter ILK	115
Nr 6-3	Stolpediagram over lesehastighet før og etter tradisjonell spesialundervisning	117
Nr 6-4	Stolpediagram over rettskriving før og etter tradisjonell spesialundervisning	117
Nr 6-5	Foto Hver elev har sin studieplass på ILK.	122

## Tabeller:

Tabell 6-1	Klassestyrer og foreldres vurdering av ansvar for eget arbeid	95
Tabell 6-2	Klassestyrers vurdering av endring i arbeidsrutiner	96
Tabell 6-3	Motivasjon og tro på egne muligheter	97
Tabell 6-4	Elevenes endring av selvoppfatning	98
Tabell 6-5	Elevenes oppfatning av hvordan de har det i klassen	99
Tabell 6-6	Elevenes oppfatning av om de vil greie skolearbeidet bedre nå enn før ILK	100
Tabell 6-7	Leseferdighet hos elever som har deltatt på ILK	102
Tabell 6-8	Rettskriving hos elever som har deltatt på ILK	104
Tabell 6-9	Lesehastighet for sammenligningsgruppa	108
Tabell 6-10	Rettskriving hos sammenligningsgruppa	110
Tabell 6-11	Kritiske verdier av modellstørrelsen T til Wilcoxon-fortegn-rang-prøven	114
Tabell 6-12	Wilcoxon-fortegn-rang-prøve for vurdering av lesehastighet	118
Tabell 6-13	Wilcoxon- fortegn-rangprøven for vurdering av rettskriving	119



- 
- Nr 1: Modell for kompetanseutvikling
  - Nr 2: Søknad om å gjennomføre undersøkelse i Kvæfjord kommune
  - Nr 3: Tillatelse fra Kvæfjord kommune
  - Nr 4: Søknad om tillatelse i Skånland kommune
  - Nr 5: Tillatelse fra Skånland, Ibestad og Harstad kommune
  - Nr 6: Modell av ortografisk lesestrategi hos Skaathun
  - Nr 7: Intensive lesekurs etter Anna Mikkelsens modell
  - Nr 8: Ukeplan for ILK
  - Nr 9: Arbeidsplan ILK
  - Nr 10: Kontrakt for intensivt lesekurs
  - Nr 11: Spørreskjema vedrørende sammenligningsgruppa
  - Nr 12: Spørreskjema for elever på ILK
  - Nr 13: Spørreskjema for klassestyrere
  - Nr 14: Spørreskjema for foreldre
  - Nr 15: ILK- Borkenesmodellen

