

04 spesialpedagogikk

2010 årsabonnement kr 450,-

TEMA: NÅR LESING ER VRIENT side 04 **Praksis og forskning – hånd i hånd**
side 06 **Kartlegging av voksnes leseferdigheter** side 15 **Jeg kan jo lese!**

årgang
75

Leseåret 2010



Arne Østli

I tilknytning til at 2010 skal være et Nasjonalt leseår, har vi valgt å gjøre dette nummeret av Spesialpedagogikk til temanummer som kretser om når lesing er, eller kan bli vrient.

Når det i internasjonale undersøkelser kommer fram at rundt 15 % av befolkningen mellom 16 og 65 år ikke har leseferdigheter som anses som tilstrekkelige, innebærer det flere utfordringer. Vi må få flere opplæringstiltak for voksne som sliter med lesing, og vi må ha en opplæring i skolen som gjør at vi unngår slike nedslående tall i fremtiden. De samfunnsmessige konsekvensene er en ting. For den enkelte som har problemer med lesing, kan det ha avgjørende betydning for både arbeid og livskvalitet.

Lesning og lesevaner er store fagområder som selvsagt ikke dekkes i et enkelt nummer selv om det er utvidet sammenlignet med det vanlige omfanget av bladet. Vi har imidlertid hatt som ambisjon å belyse noen av de utfordringene vi står overfor. I tillegg til vanlige fagartikler som handler om alt fra forbygging til kartlegging av leseferdigheten hos voksne, inneholder bladet omtaler av aktuell forskning, noe om materiell, hjelpemidler og fagbøker. I artiklene er det dessuten fyldige litteraturlister og internettadresser. Det bør være mulig å finne noe for de fleste som vil gå videre på det som presenteres.

Kunnskap er ikke nok i seg selv. Den må brukes! Klepp kommune i Rogaland har etter vårt skjønn et godt opplegg for å heve kvaliteten på leseopplæringen. Der har de satset bevisst på at lesing skal være et gjennomgående element i omfattende opplegg for kompetanseheving. Noe av det interessante med satsingen i Klepp er at opplegget ikke bare handler om lesing som eget område. Arbeid med lesing inngår i alle fag, og de har fått til en kobling mot tidligere satsningsområder.

For øvrig er det vårt håp at det blir mer oppmerksomhet om Leseåret 2010 utover i året. Det er flere aktører som har planlagt tiltak. «Leser søker bok» er godt i gang, og vi kjenner til at Vox og Utdanningsdirektoratet skal holde konferanser med utgangspunkt i leseåret. Det er sikkert flere som har planene klare, og godt er det. Det er mange som fortjener at lesing kommer i fokus.

Til slutt en stor takk til Lesesenteret for utmerket samarbeid! Det er et imponerende arbeid som foregår ved senteret. En spesiell takk vil vi rette til førsteamanuensis Anne Mangen som har vært medredaktør for dette nummeret!

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Medredaktør
Anne Mangen

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Bryne Stavanger Offset

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Berit Kristiansen
Telefon 24 14 20 62
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.) Ved kjøp av
over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6261 eks.

Copyright Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Årgang 75

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Mer enn 400 000 voksne har ikke gode nok leseferdigheter til å kunne være aktive deltakere i et stadig mer leseintensivt arbeids- og hverdagsliv. Artikkel side 6



Det vi til enhver tid betegner som funksjonell leseferdighet endrer seg i takt med den teknologiske utviklingen.



Side 4 **Praksis og forskning – hånd i hånd**

Arne Østli

Side 6 **Kartlegging av voksnes leseferdigheter**

Egil Gabrielsen og Nina Nøttaasen Gabrielsen

Side 15 **Jeg kan jo lese!** Liv Stuestøl

Side 22 **Klart fokus på lesing i Klepp** Arne Østli

Side 24 **Når tekster blir digitale, hva skjer da med leseforståelsen?** Anne Mangen og Ida

Buch-Iversen

Side 31 **Før lesing blir vrient** Åse Kari H. Wagner,

Trude Hoel og Gunn H. O. Oxborough

Side 38 **Dysleksi - men ikke «bare» det**

Ann-Mari Knivsberg, Dahle, Anne Elisabeth og Anne Brit Andreassen

Side 46 **Vox og lesing** Arne Østli

Side 50 **Kartlegging av språk i barnehagen**

Nina Nøttaasen Gabrielsen

Side 58 **Kan vi gi elever på femte trinn**

læreboka og be dem lese den på

egenhånd? Margunn Mossige og Cesilie

Helberg Christersson

Side 64 **Aktuell forskning**

Side 71 **Materiell og hjelpemidler**

Side 74 **Bokomtaler**

Side 75 **Kunngjøring og annonser**

Praksis og forskning – hånd i hånd

Dette nummeret av Spesialpedagogikk har blitt til i nært samarbeid med Nasjonalt senter for lesing og leseforskning, eller Lesesenteret som det heter i dagligtalen. Senteret som i dag sysselsetter drøyt 30 personer, blir ledet av Ragnar Gees Solheim. Han er godt fornøyd med samspillet mellom det praksisnære og forskningen.

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

– Først må vi få takke for velvillighet og godt samarbeid med dette tema-nummeret som er inspirert av at vi nå er inne i et «Nasjonalt leseår». Hva håper du skal komme ut av dette året?

– Å kunne lese er en grunnleggende ferdighet i vårt samfunn. Har man problemer med lesing begrenser dette valg av utdanning, man møter begrensninger i arbeidslivet og man har store problemer med store og små gjøremål i dagliglivet. De siste årene har det vært fokusert mye på lesing, så mye at noen kanskje tror at jobben er gjort. Jeg håper at leseåret kan få folk til å forstå at jobben aldri er gjort, og at det må være et konstant fokus på lesing og lesingens betydning. Lesing er også en kilde til opplevelse og glede, og jeg håper også at leseåret kommer til å engasjere alle som er i kontakt med barn slik at de kan formidle at lesing ikke bare er et skolefag, men en ferdighet som gjør dagliglivet rikere, sier Ragnar Gees Solheim.

Grasrot og universitet

– Det sies at det er vanskelig å tjene to herrer. Dere kan sies å ha tre. Blir det tid nok til lese- og skrivevansker?

– Fra 1995 har vi formelt vært et spesialpedagogisk kompetansesenter som Høgskolen/Universitetet i Stavanger har hatt det administrative ansvaret for, samtidig som vi har hatt oppgaver for universitetet. Dette har gitt spennende muligheter for å ha nær kontakt med både «grasrota» og høyere utdanning og forskning. Denne doble rollen har gitt positive ringvirkninger for begge arbeidsområdene. Som spesialpedagogisk senter har vi kunnet dra nytte av fagkunnskapen i universitetet, og i FoU-arbeidet kan vi dra veksler på den praksisnære kontakten som virksomheten innen Statped har gitt.

– Den praksisnære forskningen har bl.a. preget utviklingen av både mastergraden og senere doktorgraden i spesialpedagogikk. I vårt arbeid har vi opplevd at skillet mellom spesialpeda-

gogikk og pedagogikk er ganske uklar, og vi har alltid arbeidet med allmennpedagogiske spørsmål som for eksempel leseopplæring. Da vi i 2004 også ble det nasjonale senteret for leseopplæring, var dette på mange måter en naturlig utvidelse av senterets arbeidsområde. De tre områdene henger naturlig sammen, det er ingen problemer med det, tvert imot. Likevel er det slik at universitetets bevilgning skal dekke både det spesialpedagogiske arbeidet og undervisning, veiledning og forskning i universitetet. Her ligger det kimer til vansker når universitetet i trange tider reduserer tilskuddet, men ikke samtidig reduserer forventningene til arbeidsinnsats. Det som da skjer er at virksomheten som spesialpedagogisk senter kommer i klemme, forklarer Gees Solheim.

Gledelig utvikling

– Det er nå gått om lag 20 år siden det som nå er Lesesenteret kom i gang. Hva har gledet deg mest i løpet av disse årene?



– Lesing er en kilde til opplevelse og glede, og jeg håper at leseåret kommer til å engasjere alle som er i kontakt med barn slik at de kan formidle at lesing ikke bare er et skolefag, men en ferdighet som gjør dagliglivet rikere, sier senterleder Ragnar Gees Solheim.

FAKTA

Nasjonalt senter for lesing og leseforskning (Lesesenteret):

- er en del av Universitetet i Stavanger, organisert innenfor det humanistiske fakultet
- har oppgaver innenfor universitetet knyttet til utdanning og forskning på to områder: spesialpedagogikk og lesevitenskap
- er landsdekkende kompetansesenter for lese- og skrivevansker (dysleksi)
- har fra 2004 oppgaver på et utvidet arbeidsområde i forhold til leseopplæring og leseutvikling

Mål for Lesesenteret:

- å drive forskings- og utviklingsarbeid og forskningsdokumentasjon på høyt nivå i forbindelse med lese- og skriveopplæring generelt og lese- og skrivevansker/dysleksi spesielt
- å delta aktivt i arbeidet med å formidle informasjon til og utvikle kompetanse hos aktuelle brukergrupper i hele landet
- å gi råd i forbindelse med kartlegging av lese- og skrivevansker og ved mer alvorlige tilfeller av dysleksi også gi tilbud om diagnostisering
- å gi undervisning og veiledning på sitt fagområde innenfor universitetets ulike studietilbud
- å gi forskerutdanning innenfor sitt fagområde ved universitetet

Se mer på: <http://lesesenteret.uis.no>

– Det må være utviklingen fra et privat initiativ basert på entusiasme og faglig interesse hos noen få ansatte ved lærerutdanningen i Stavanger på slutten av 80-tallet til Nasjonalt senter for lesing og leseforskning. Vi har nå omfattende oppgaver både nasjonalt og internasjonalt. Utviklingen har hele tiden gitt muligheter for stadig større faglig innsats til glede for både universitetet og norske skoler. Det er også gled-

elig at vi nå har trygge økonomiske rammer. I starten baserte senteret seg på FoU-tiden hos to-tre personer, mens vi i dag har 22 faste ansatte, syv stipendiater og fire-fem ansatte i prosjektstillinger, sier Gees Solheim som legger til at det som gleder aller mest er at han føler at senterets arbeid har hatt positiv betydning for utviklingen av den norske skolen.

– Har det vært noen frustrasjoner også?

– Egentlig ingen! Jeg har fått lov til å være med på en eventyrlig utvikling, og jeg mener at den utviklingen også vil fortsette, avslutter Ragnar Gees Solheim.

Kartlegging av voksnes leseferdigheter

Voksne med svake grunnleggende ferdigheter har betydelige rettigheter når det gjelder tilgang til adekvate opplæringstilbud – ifølge lovverket. Problemet er at disse rettighetene langt på vei har vært ignorert i mange kommuner og fylkekommuner. Riksrevisjonens rapport fra 2008 er en knusende dom over hvordan voksnes utdanningsrettigheter er fulgt opp. Utfordringene på feltet er store, og denne artikkelen vil belyse to sentrale tema: kartleggingskompetanse og kartleggingsverktøy.



Egil Gabrielsen er førsteamanuensis ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.



Nina Nøttaasen Gabrielsen er universitetslektor i spesialpedagogikk ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Statssekretæren i Kunnskapsdepartementet, Lisbeth Rugtvedt, understrekte i sin siste nyttårsoppsummering at resultatene fra de mange undersøkelsene av leseferdighet blant barn, unge og voksne har påvirket den norske utdanningspolitikken i betydelig grad i det tiåret som vi nå har lagt bak oss. De relativt svake resultatene blant våre grunnskoleelever har utvilsomt fått mest medieoppmerksomhet, men undersøkelsene har vist at det også i voksegruppen finnes mange personer med svake skriftspråklige ferdigheter. Resultatene fra IALS (International Adult Literacy Survey) og ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) bekrefter riktignok at Norge hevder seg bedre i de sistnevnte internasjonale sammenligningene enn det som er tilfellet for 10- og 15-åringer (PIRLS og PISA). Likevel antyder voksenundersøkelsene at rundt 15 prosent av gruppen mellom 16 og 65 år her i landet har leseferdigheter på et nivå som OECD hevder er utilstrekkelig (Gabrielsen, 2000; Gabrielsen et al.,

2005). Det innebærer at mer enn 400.000 voksne ikke har gode nok leseferdigheter til å kunne være aktive deltakere i et stadig mer leseintensivt arbeids- og hverdagsliv, noe som har store konsekvenser både for den enkelte og for samfunnet. Sjansene for tidlig avgang fra arbeidslivet er for eksempel fire ganger større for svake lesere sammenliknet med de som er flinke til å lese, når det kontrolleres for andre risikofaktorer (Mykletun og Gabrielsen, 2007).

For mange skyldes vanskene at vårt utdanningssystem ikke har vært i stand til å identifisere problemene og gi tilstrekkelig hjelp i løpet av skolegangen. Denne forsømmelsen plikter vi å ta på alvor, og det er derfor positivt å registrere at tilbudene for voksne med svake leseferdigheter har fått økt sine bevilgninger i de senere årene, blant annet gjennom etableringen av BKA-programmet (Basiskompetanse i arbeidslivet). Den store utfordringen nå er å få informert den aktuelle gruppen om hvilke rettigheter og muligheter de har for etter- og videreutdanning, og ikke minst å legge til rette for og motivere gruppen til å søke hjelp med sikte på å styrke sine basisferdigheter. Skal vi lykkes med dette, krever det at en hele tiden arbeider med å styrke kvaliteten på slike utdanningstilbud, både når det gjelder innhold og organisering. Ett viktig tema i denne sammenhengen er hvordan vi bedre kan kvalifisere lærere som er i stand til å møte de spesielle behovene som denne voksegruppen har. Denne utfordringen er ikke spesiell for Norge, men gjelder for alle



europiske land som har behov for å styrke sine utdannings-tilbud for voksne (Nuissl von Rein, 2010).

Utvidelsen av voksentilbudene har også avdekket et behov for å utvikle kartleggingsverktøy som er rettet inn mot voksegruppen. Til nå har en i arbeidet med voksne i stor grad anvendt observasjonsmaterieell og tester som i utgangspunktet er beregnet for elever i grunnskolealder. I denne artikkelen skal vi se nærmere på kartleggingsverktøy som nå er tilrettelagt for unge og voksne. Mest oppmerksomhet vil bli viet en nettbasert individualtest (PDK-testen) som bygger på teori-grunnlaget til IALS og ALL. Testen gir informasjon om testpersonens leseferdigheter på tre leseskalaer: prosaskalaen (P), dokumentskalaen (D) og den kvantitative skalaen (K).

Ulike typer kartleggingsverktøy

Lesing er en kompleks ferdighet som krever mestring og automatisering av mange ulike delferdigheter. Leseproblemer vil oftest skyldes svikt i en eller flere av disse delferdighetene, hvilket igjen trolig har sin bakgrunn i en kompleks interaksjon mellom genetiske disposisjoner og miljørelaterte faktorer (Shaywitz, Gruen og Shaywitz, 2007).

Uansett årsak så er det en forutsetning for å kunne hjelpe dem som strever med lesing, at det gjennomføres en grundig kartlegging av personens lesevaner. En slik kartlegging betinger for det første at testlederen har nødvendig innsikt i leseprosessen. Videre må testleder ha tilgang til og kunnskap om ulike kartleggingsverktøy som kan bidra til å avdekke hva som er den aktuelle leserens spesifikke problemer. Det er en forutsetning at slike verktøy tilfredsstiller de vanlige kravene til reliabilitet og validitet.

Det finnes mange kartleggingsverktøy på det norske markedet (Gabrielsen, Heber og Høien, 2008), men det har, som nevnt innledningsvis, vært en svakhet med henblikk på voksne med leseproblemer at de fleste av disse er utformet og standardisert primært for bruk for elever i grunnskolen.

I fortsettelsen skal vi omtale tre tester som det er aktuelt å bruke i kartleggingen av unge og voksne med lesevaner. De to første er tester som har vært tilgjengelige noen år, men som nå også er standardisert og utvidet for unge og voksne, Ordkjedetesten og LOGOS. Disse vil bare bli kort omtalt, før vi skal gi en grundigere presentasjon om bakgrunn, oppbygging og bruk av PDK-testen.

Ordkjedetesten

Det er vanlig å skille mellom screeningprøver/-tester og diagnostiske tester. En screeningprøve kjennetegnes ved at den ikke er så omfattende og detaljert som en diagnostisk test, og at den ofte kan gjennomføres på relativt kort tid (Singleton et al., 1998). Ordkjedetesten er en slik screeningprøve som kan nyttes for å få kjennskap til testpersonens lesetekniske ferdigheter, det vil si avkodingsferdighet og ordgjenkjenning. Den kan brukes til både gruppetesting og individuell testing og tar bare ca. 15 minutter å gjennomføre, inkludert instruksjonstid (Høien og Tønnesen, 2007).

Oppgavene består i å markere med streker hvor det skal være mellomrom i en sekvens bestående av fire ord som er skrevet sammen. Lengden på ordene som inngår i hver oppgave, varierer mellom to og sju bokstaver, og testen inneholder i alt 90 ordkjeder av typen (ismerkanbo). Testpersonen skal på 4 minutter markere hvor ordgrensene går i så mange 4-ordsoppgaver som mulig. Det skal ikke markeres mer i hver oppgave, selv om dette vil kunne være mulig i noen slike ordsammensetninger.

Det går raskt å beregne testresultatet, som uttrykkes som en stanineskåre (prøveklasse 1–9). En definerer vanligvis personer i prøveklasse 1 og 2 (henholdsvis 4 og 7 prosent) til å ha svake avkodingsferdigheter, men også den svakeste delen av de 12 prosentene som skårer i prøveklasse 3, vil tilhøre *bekymringsgruppen*.

Ordkjedetesten finnes på begge målformer og ble i 2007 standardisert også for videregående skole. Det er disse siste normene som er aktuelle å bruke for voksne. Det betyr at voksne lesere som gjennomfører testen, sammenliknes med standardiseringsgruppen av elever i 2. og 3. klasse i videregående skole. Resultatene kan gi en indikasjon på om en grundigere kartlegging av vanskene kan være nødvendig for å få mer detaljert utgangspunkt med tanke på å sette inn tiltak. Ordkjedetesten kan også gjentas for samme person på et senere tidspunkt, for eksempel for å få et objektivt mål på effekten av et opplæringsprogram fordi retest-effekten antas å være liten.

LOGOS-testen

LOGOS-testen er en standardisert test som brukes i diagnostisering av lesevaner. Den er PC-basert og finnes på bokmål og nynorsk. Testen har to oppgavesett beregnet på

henholdsvis elever fra 3.–5. trinn (17 deltester) for 6.–10. trinn og videregående skole/voksne (14 deltester). Samlet gir deltestene en oversikt over viktige delferdigheter som inngår i funksjonell leseferdighet.

Det teoretiske grunnlaget for testen bygger på en ordavkodingsmodell som har to hovedstrategier for lesing: den fonologiske og den ortografiske (Høien & Lundberg, 1997). Modellen viser også til hvilke delprosesser som må mestres for å kunne bruke de to hovedstrategiene. Modellen testmateriellet er basert på, er beskrevet i den pedagogiske delen av håndboken og satt inn i en bredere sammenheng i forhold til leseferdighet. Her knyttes også de ulike delprosessene i ordavkodningen til modellen. I tillegg til ordavkodningen beskrives andre grunnleggende delferdigheter som inngår i funksjonell leseferdighet.

Håndboken har videre en presentasjon av testen som helhet, av hver av deltestene, og instruksjon og veiledning til gjennomføring, skåring og tolkning av resultatene. Det er et eget kapittel om dysleksi og andre lesevansker som også ser på sentrale faktorer som kan påvirke utvikling av leseferdighet. Vanskene blir koplet opp mot teorien testen bygger på med eksempler på elevprofiler/-resultater. Resultatene fra deltestene beregnes automatisk ut fra hvilket årstrinn testpersonen er på og presenteres i grafiske figurer og tabeller som forenkler sammenligning av resultater fra de ulike deltestene. Beskrivelser av ulike feiltypen letter arbeidet med å gjøre feilanalyser som igjen er med å danne grunnlaget for diagnostisering.

Det er vanlig at det i en kartlegging av lesevansker også gjøres vurderinger av andre ferdigheter og utviklingsområder for å kunne komme fram til en diagnostisering av problemene. Det å vurdere staving og skrivning er mest nærliggende, men også utviklingsområder som språk og kognitive ressurser er sentrale i denne sammenhengen. Håndboken inneholder en kort gjennomgang av ulike dimensjoner som virker inn på skriveferdighet og bl.a. hvordan dette kan slå ut i staving og skriftlige arbeider.

Med utgangspunkt i viktige delferdigheter i lesing er det forslag til pedagogiske tiltak og en generell oversikt over en del materiell og metoder. Avslutningsvis er det en bruker-veiledning som gjennomgår installasjon og lydtilpasning av LOGOS-testen.

PDK-testen

Norge er et av de få landene som har gjennomført både IALS (International Adult Literacy Survey) og ALL (Adult Literacy and Life Skills).

I IALS og ALL har en definert leseferdighet (literacy) slik:

Using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential (Kirsch, 2001).

Denne definisjonen er også utgangspunktet for PDK-testen. Vi ser at definisjonen er generell og har fokus på funksjonalitet; hvordan voksne mennesker kan nyttiggjøre seg sine leseferdigheter i arbeids- og hverdagslivet. Kirsch understreker at termen leseferdighet (literacy) er valgt framfor begrepet lesing (reading). Lesing forbindes ofte med begreper som avkodning eller høytlesing, mens intensjonen i denne sammenhengen er å måle det som omtales som funksjonelle leseferdigheter. Samtidig erkjenner Kirsch at begrepet leseferdighet ikke er entydig, det vurderes forskjellig innenfor ulike forskningstradisjoner og -kulturer.

Videre legger Kirsch vekt på at mangfold og variasjon preger voksnes lesing. Folk engasjerer seg i leseaktiviteter av høyst ulike årsaker og med ulike formål, og nytten av lesingen varierer avhengig av kontekst og innenfor samme kontekst. Bruken av leseferdigheten innebærer også en interaksjon med variert lesemateriale som igjen representerer kvalitativt forskjellige lingvistiske formater. Det understrekes at denne store variasjonen med hensyn til leseutfordringer og tekster må møtes med ulike kognitive strategier eller leseferdigheter.

Den siste delen av definisjonen er ment å skulle fange opp alle de ulike situasjoner hvor leseferdighet spiller en rolle i voksnes liv; i private og offentlige sammenhenger, i utdanning og arbeid, i aktivt samfunnsengasjement o.a. Lesekompetansen står også sentralt i individets streben etter å nå sine mål, både de som er nær (fullføre en eksamen, skaffe seg en jobb), men også de mer fjerne og udefinerte som kan bidra til å heve enkeltmenneskets generelle livskvalitet. Kirsch presiserer dette slik:

The phrase «to function in society» is meant to acknowledge that literacy provides individuals with a mean of contributing to as well as benefiting from society (2001: 8).

Mer enn 400 000 voksne har ikke gode nok leseferdigheter til å kunne være aktive deltakere i et stadig mer leseintensivt arbeids- og hverdagsliv.

Kontekster Voksne leser som nevnt, i mange ulike sammenhenger (kontekster) og med ulike formål. Både motivasjon for å lese og innholdsforståelsen av det leste vil være avhengig av kontekst. På denne bakgrunn har det vært viktig å velge ut lesetekster fra kontekster som de fleste voksne kjenner seg igjen i. Innenfor denne testtradisjonen har en valgt ut autentiske lesetekster og utarbeidet oppgaver knyttet til følgende seks områder/kontekster:

Arbeid og yrke, hvor en har inkludert lesetekster knyttet til arbeidslivet (uten at de skal være jobbspesifikke), det å søke jobb, lønnsbetingelser og omstilling i arbeidslivet.

Hjem og familie, som omfatter lesetekster som omtaler interpersonlige forhold, matoppskrifter og vedlikehold av bolig.

Helse og sikkerhet hvor en finner tekster som omhandler informasjon om medisinbruk, forebygging av sykdom og skader, førstehjelp og lignende.

Forbrukerøkonomi relatert til tekster om banklån og -sparing, tilbudsannonser og kjøp og salg.

Rollen som samfunnsborger, med tekster hentet fra avisdebatter, bruk av skattepenger og informasjon fra myndighetene.

Fritidsaktiviteter med ulike tekster som omhandler reiseinformasjon, besøk i fritidsparker, bestilling av kino- og teaterbilletter.

Det har vært viktig å legge vekt på variasjon i valg av tekster for mest mulig å unngå fordeler for noen grupper av voksenbefolkningen. Det er likevel umulig å unngå dette helt fordi erfaring og bakgrunnskunnskap alltid vil være en medvirkende faktor når vi leser (Kirsch 2001).

Måleskalaer PDK-testen finnes i to utgaver; en kortversjon

og en komplett/full versjon. Testen måler voksnes leseferdighet på de samme tre skalaene som ble anvendt i den internasjonale leseundersøkelsen IALS. Den første er prosaskalaen, med oppgaver som måler ferdighet til å forstå og anvende informasjon fra sammenhengende tekster (prosatekster) hentet fra aviser, ukeblad, brosjyrer og tilsvarende. Det er sannsynligvis denne teksttypen som fortsatt oppfattes som «egentlig lesing» av folk flest, blant annet fordi det er denne som anvendes i bøker og artikler.

Den andre leseskalaen i PDK er dokumentskalaen. Her inngår ikke-sammenhengende tekster, med informasjon som ofte er organisert i et matriseforformat, slik som i tabeller, grafiske framstillinger, blanketter og skjema. I denne typen av tekster kan forkortelser, bruk av mer uformelt språk og ulike visuelle særtrekk være med å veilede leseren.

Den tredje og siste leseskalaen er den kvantitative skalaen. Her utfordres leseren til å utføre regneoperasjoner av varierende vanskegrad med utgangspunkt i tall som inngår enten i prosatekster eller dokumenttekster. Det kan for eksempel være å beregne hvilken rentefot som er nødvendig for å oppnå en bestemt avkastning eller å beregne mulig rabattbeløp med utgangspunkt i opplysninger gitt i en annonse fra en pizzarestaurant.

Leseferdighetsnivåene I tillegg til å bruke en skala med verdier fra 0–500, anvender PDK-testen fem leseferdighetsnivå som reflekterer en progresjon med hensyn til hvilke ferdigheter og strategier i informasjonsbearbeidingen som er nødvendige for å løse oppgavene korrekt. Nivå 1 er det laveste nivået, mens nivå 5 er knyttet til oppgavene med høyest vanskegrad. Inndelingen i disse fem nivåene er et resultat av omfattende analyser av tidligere data innenfor denne testtradisjonen (Kirsch et al., 1998):

NIVÅ	PROSASKALAEN	DOKUMENTSKALAEN
NIVÅ 1 (0 – 225)	Oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne en enkel opplysning i teksten somer identisk eller synonymmed den opplysningen somdet spørres etter. Hvis det finnes et sannsynlig, men galt svar (distraktor) i den aktuelle teksten, så står den ikke i nærheten av den korrekte opplysningen.	De fleste oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne en opplysning i teksten som er identisk med opplysningen det spørres etter. Ev. avledende opplysninger (distraktorer) er vanligvis plassert i god avstand fra det riktige svaret. Noen oppgaver ber leseren omå fylle inn oppgitte opplysninger i et skjema.
NIVÅ 2 (226 – 275)	Oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne framtil en eller flere opplysninger i en tekst hvor ev. distraktorer kan være til stede eller hvor det kreves enkle logiske slutninger. Leserens kan også bli bedt omå integrere to eller flere opplysninger eller å sammenligne gitte opplysninger.	Oppgavene på dette nivået ermer varierte enn på nivå 1. Der hvor leseren skal finne en enkel opplysning, er enten flere distraktorer lagt inn i teksten, eller så er leseren nødt til å trekke en enkel logisk slutning. Noen oppgaver kan gå ut på at leseren skal fylle ut opplysninger i et skjema, eller «scanne» igjen- nomteksten flere ganger for å finne opplysningene.
NIVÅ 3 (276 – 325)	Leseren må finne framtil rett informasjon på grunnlag av enkle logiske slutninger eller opplysninger somtilfredsstiller bestemte betingelser. Det kan være nødvendig å benytte informasjon fra flere deler av teksten. Leserensmå også kunne integrere eller sammenligne informasjon i ulike avsnitt eller seksjoner av teksten.	Leseren skal finne framtil opplysninger somer direkte angitt i teksten i samme formsom spørsmålet eller i en synonym form. Oppgaver på dette nivået ermer varierte enn på nivå 1 og 2. Videremå leseren ta betingede opplysninger i betraktning eller finne fram til rette svar ved hjelp av flere ulike typer opplysninger. Noen oppgaver krever at leseren integrerer fra et eller flere oppsett (tabeller eller lignende) eller skumleser igjennom dokumentet flere ganger for å finne framtil flere opplysninger.
NIVÅ 4 (326 – 375)	For å løse disse oppgavenemå leseren sammenligne flere egenskaper ved opplysningene eller avgi flere svar hvor de etterspurte opplysningene bare kan identifiseres gjennomtekstbaserte logiske slutninger. Leserens kan bli bedt omå integrere eller sammenligne opplysninger, noen gangermed utgangspunkt i ganske lange tekster. Tekstene inneholder ofte flere distraktorer, og de opplysningene somdet spørres etter, ermer abstrakte.	Leserensmå sammenligne flere egenskaper ved opplysningene og gå igjennom dokumentet flere ganger for å finne opplysninger, og integrere disse opplysningene for å finne svaret. Oppgavene kan ofte kreve at det foretasmer kompliserte logiske slutninger. Noen gangermå leseren ta betingede opplysninger fra dokumentet med i betraktning.
NIVÅ 5 (376 – 500)	Oppgavene krever at leseren leter etter opplysninger i en fortettet tekst som inneholder flere plausible, men avledende opplysninger. Noen ganger forutsettes det logiske slutninger på høyt nivå, og enkelte tekster benytter fagspråk (spesialisert språk).	Leseren må lete gjennomkomplekse oppsettmed informasjon som inneholder mange distraktorer, må kunne trekke logiske slutninger på høyt nivå og må ta hensyn til betingede opplysninger eller ta i bruk fagspråk (spesialisert språk).

Figur 1: Kort beskrivelse av de fem ferdighetsnivåene i to av leseskalaene

Til nå har en i arbeidet med voksne i stor grad anvendt observasjonsmateriell og tester som i utgangspunktet er beregnet for elever i grunnskolealder.

These data show that the literacy levels account for significant amounts of variance in performance on literacy tasks. They also provide evidence for substantive aspects of construct validity, or the appropriateness of the theoretical model predicted to underlie consistencies in performance on literacy tasks. In other words, increasing levels of literacy proficiency reflect increasing complexity of the construct of interest rather than increasing sources of construct-irrelevant difficulty (s. 127).

Det er viktig å understreke at nivåinndelingen er en forenklet måte å karakterisere hvilken progresjon som er nødvendig for å mestre ulike leseutfordringer. I figur 1 har vi gjengitt en kortversjon av hvilke ferdigheter og strategier som kreves av leseren for å løse oppgaver korrekt på hvert av de fem leseferdighetsnivåene på to av leseskalaene.

Gjennomføring av testen

Den norske utgaven av PDK-testen er muliggjort gjennom et nært samarbeid med Educational Testing Service i USA. I Norge er det Vox og Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger som har ansvaret for tilrettelegging, opplæring og sertifisering.

Vox og Lesesenteret har siden våren 2009 gjennomført en rekke kurs i bruk av PDK-testen. Et introduksjonskurs av én dags varighet følges opp ved at kursdeltakerne selv gjennomfører en PDK-test på egen datamaskin. Deretter tar den enkelte kursdeltaker ansvaret for tre testopptak med testpersoner som han eller hun selv gjør avtale med. Med dette utgangspunktet utarbeides det oppsummeringer og vurderinger av de tre testopptakene som sendes inn til evaluering og sertifisering.

Foreløpig har Vox dekket kostnadene til bruken av PDK-testene. For å kunne benytte testen kreves det en engangskode som tildeles fra Vox. Testen er i utgangspunktet selvinstruerende, men det er viktig at testleder sikrer den nødvendige tilretteleggingen med hensyn til bruk av data-

maskinen. For det første er det nødvendig å sikre seg at maskinen har den nødvendige maskinvaren installert og anvender den korrekte skjermstørrelsen. Instruksjoner om dette finnes på www.vox.no/pdktesten. Det inngår videre en egen detaljert introduksjon i hvordan man skal kommunisere med datamaskinen (bruk av mus, markering av tekst m.v.) som ikke vil være nødvendig for alle testpersoner, men som vil være en viktig forberedelse for noen. Testleders oppgave er derfor å sørge for at testpersonen er i stand til å svare på testoppgavene rent teknisk. Det er viktig å understreke at skåringsprosedyren er organisert slik at både den som bare markerer for ett ord (det korrekte) og den som markerer for hele setningen hvor det korrekte svaret/ordet inngår, vil få skåre.

Etter at testen er fullført, foretar programmet en automatisk summering av testpersonens svar. Tilbakemeldingen gis gjennom en samleskåre på hver av de tre leseskalaene og en mer detaljert tekst som forklarer testresultatet og foreslår videre arbeidsoppgaver. Testleders viktige oppgave blir her å tolke og vurdere testresultatet og ikke minst å se dette i sammenheng med annen informasjon en har om testpersonen.

Kortversjonen av PDK-testen Kortversjonen av PDK-testen er å betrakte som en screeningprøve. Den består av 18 oppgaver av ulik vanskegrad, og den tekniske gjennomføringen er den samme som for den fullstendige PDK-testen. Forskjellen mellom de to utgavene er antallet oppgaver testpersonen skal løse og dermed også testtiden. Gjennomsnittlig testtid på kortversjonen er ca. 50 minutt, men det er viktig å understreke at kortversjonen ikke anvender tidsfrister.

Resultatet på kortversjonen uttrykker testpersonens leseferdighet på hver av de tre leseskalaene på en tredelt skala (nivå 1, 2 og 3). Nivå 1 indikerer et svakt ferdighetsnivå, og nivå 2 er også, ifølge OECD, et leseferdighetsnivå som er svakere enn det en vurderer som nødvendig for å

Til tross for de «startvanskene» som her er kommentert, tror vi at PDK-testen representerer et viktig supplement i kartleggingen av voksnes leseferdigheter i Norge.

fungere tilfredsstillende i forhold til lesekravene i hverdags- og arbeidslivet. Resultat på nivå 1 og 2 på kortversjonen kan dermed brukes som indikasjon på at testpersonen kan ha nytte av et utdanningstilbud med sikte på å styrke leseferdighetene sine, men det vil være behov for en mer inngående kartlegging for å finne fram til hva som er akkurat denne personens problemer. Problemene til en svak nivå-1-leser vil for eksempel være klart forskjellige fra det som er utfordringene for en sterk nivå-2-leser.

Et nivå-3-resultat på kortversjonen indikerer at testpersonen hører til den majoriteten av voksenbefolkningen som har tilfredsstillende leseferdigheter. Resultatet gir imidlertid ikke noen nærmere informasjon om hvor gode leseferdigheter personen har, det uttrykker bare at leseferdighetene er på minst nivå 3. Dette må sees i sammenheng med at kortversjonen har få oppgaver på de høyeste nivåene til at det er mulig å differensiere mellom nivå 3, 4 og 5.

Komplett PDK-test Testpersoner som gjennomfører en full/komplett PDK-test må arbeide med flere lesetekster og oppgaver enn det som gjelder for kortversjonen, til sammen 66. Disse er inndelt i tre avsnitt, og testen er bygd opp slik at datamaskinen tilpasser oppgavene som presenteres i avsnitt 2, etter hvor godt testpersonen har løst oppgavene i avsnitt 1. Tilsvarende vil resultatet fra avsnitt 2 bestemme hvilke oppgaver testpersonen vil møte i avsnitt 3. Ved overgangen til nytt testavsnitt får testpersonen anledning til å gå gjennom og eventuelt endre sine svar i det testavsnittet som avsluttes.

Denne testen gir grunnlag for å beregne en mer eksakt skåre på de tre leseskalaene enn det en kan gjøre på kortversjonen. Resultatet på hver skala oppgis på en skala med 5 poengs intervaller, for eksempel prosaskalaen: 265 poeng (nivå 2), dokumentskalaen: 285 poeng (nivå 3) og kvantitativ skala: 255 poeng (nivå 2).

Det må understrekes at PDK-testen har få oppgaver

under 180 poeng og over 370 poeng. Dette skyldes at oppgaver utenfor disse grensene er vanskelige å konstruere.

For en person med leseferdighet under 180, vil det oftest være de mer grunnleggende forutsetningene knyttet til lesing (avkodingsferdighet og vokabular) som er hovedproblemet. Tilsvarende er det problematisk å finne tekster fra «hverdagslesestoff» som kan brukes til å lage oppgaver over 370 poeng uten at disse blir kunstig kompliserte.

Fordelen med den komplette utgaven av PDK-testen er at den gir et kvantitativt mål på testpersonens funksjonelle leseferdighet på de tre måleområdene. Standardiseringsgrunnlaget er betydelig ettersom det i prinsippet omfatter de over hundre tusen voksne fra ulike land som har deltatt i IALS og ALL. Fullversjonen bør egne seg godt til å kunne påvise endring i leseferdighet som følge av et gjennomført opplæringsprogram ettersom retesteffekten er antatt å være liten.

Erfaringer så langt

Etter gjennomlesing og vurdering av rundt 200 rapporter fra PDK-tester er det registrert mange positive tilbakemeldinger på testen. Men det skal heller ikke underslås at det har vært noen innkjøringsproblemer med PDK-testen i Norge. For enkelte har dette vært knyttet til utfordringer av teknisk art fordi testen krever spesiell programvare. Det har også skapt frustrasjon hos noen at programmet krever en spesiell skjermoppløsning (1280 x 1024) for å vise hele oppgaveteksten. Disse tingene er det nå orientert om på nettsidene til Vox (www.vox.no/pdktesten).

En del av dem som har gjennomført testen, mener at den i for stor grad preges av det som kan betegnes som nord-amerikanske tekster. Det er utvilsomt riktig at noen av de tekstene som testtakeren møter, kan virke noe fremmede, men spørsmålet blir i hvilken grad dette påvirker testresultatet. Analyser gjennomført etter tilsvarende kritikk da 21 land

hadde gjennomført IALS, tyder på at dette ikke var noen vesentlig feilkilde. Å utvikle en tilsvarende test med bare «norske» tekster er selvsagt mulig, men ville kreve kostnader av en helt annen størrelsesorden enn det som har vært tilfelle ved å oversette PDK-testen til sin nåværende form.

En annen innvending som er kommet fram, er at testen er for vanskelig for veldig svake lesere. Ettersom testen, som nevnt, er adaptiv, vil de som hører til i nevnte gruppe etter hvert bare møte de enkleste oppgavene. Det er likevel riktig at de i den første testrunden også vil få oppgaver på høyere nivå. Testansvarlige som på forhånd vet at testpersonen er en veldig svak leser eller har dårlig ordforråd på norsk, vil derfor gjøre lurt i heller å kartlegge ordforrådet og mer grunnleggende tekniske sider ved personens lesekompetanse.

PDK-skårene presenteres og forklares i en utskrift når testen er gjennomført. Her inngår også eksempler på hva en person med en gitt skåre synes å mestre av leseutfordringer og hva som kan være eksempler på øvelser som kan bidra til å forbedre egen leseferdighet. Dette omfattende dokumentet er vurdert ulikt av de som har prøvd testen i Norge. Noen mener at forslagene til tiltak er for generelle, og flere har funnet det provoserende at også personer med høye skårer på skalaene får tilbakemeldinger (ikke alltid like gode) på hva de kan trene på for å bli enda bedre lesere. Forklaringen på at disse omfattende tilbakemeldingene er utarbeidet, er at testen i USA kan kjøpes direkte på internett av privatpersoner, og at det ikke, som i Norge, vil være en fagperson som er ansvarlig for tilrettelegging og tilbakemelding. Vi har i første omgang valgt å oversette og bruke vurderingene og tilbakemeldingen i en norsk utgave, men forutsetter at de ikke skal brukes som en fasit, men heller være eksempler og gi ideer til hva som kan være tiltak for å bedre testpersonens leseferdigheter. Forslagene må uansett sees i sammenheng med annen informasjon som testleder har om den aktuelle personen. For øvrig er det under vurdering om en skal forkorte og skrive om disse forslagene til en ren norsk utgave.

Til tross for de «startvanskene» som her er kommentert, tror vi at PDK-testen representerer et viktig supplement i kartleggingen av voksnes leseferdigheter i Norge. Den egner seg for det første som en screeningtest (kortversjonen) for å kunne identifisere hvorvidt voksne har det vi betegner som en funksjonell leseferdighet. Fullversjonen vil, som omtalt

foran, være godt egnet til å kunne måle endringer i personens funksjonelle leseferdighet på bakgrunn av deltakelse i kurs og etterutdanningsprogram. Uansett bruk er det viktig å understreke at testresultater fra PDK-tester må inngå som en del av en helhetlig kartlegging hvor resultatene vurderes i sammenheng med andre testresultater og observasjoner.

REFERANSER:

- GABRIELSEN, E.** (2000). *Slik leser voksne i Norge. En kartlegging av leseferdigheten i aldersgruppen 16–65 år*. Stavanger: Senter for Leseforskning.
- GABRIELSEN, E., J. HASLUND & B. O. LAGERSTRØM** (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksbefolkningen. Resultater fra ALL (Adult Literacy and Life Skills)*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger
- GABRIELSEN, E., E. HEBER & T. HØIEN** (2008). *Unge og voksne med lesevansker*. Bryne: Logometrica AS.
- HØIEN, T.** (2007). *Håndbok til LOGOS – teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica AS.
- HØIEN, T. & I. LUNDBERG** (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HØIEN, T. & G. TØNNESEN** (2007). *Ordkjedetesten (bokmål)*. Bryne: Logometrica AS.
- KIRSCH, I. S.** (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was measured*. Princeton: Educational Testing Service.
- KIRSCH, I. S., A. JUNGBLUT & P. B. MOSENTHAL** (1998). The Measurement of Adult Literacy. I: T.S. Murray, I.S. Kirsch & L.B. Jenkins (Eds.), *Adult Literacy in OECD countries. Technical Report on the First International Literacy Survey (10–134)*. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- MYKLETUN, R. & E. GABRIELSEN** (2008). *Kan arbeidslivet satse på seniorene? Basisferdigheter i den eldste delen av arbeidsstyrken*. Monografiserien ALL nr. 8. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- NUISSEL VON REIN, E.** (2010). *Professionalisation of Adult Educators*. Foredrag på NVL-konferansen om kompetanseutvikling av voksenlærere i Malmø 01.03.10 (www.nordvux.net).
- SHAYWITZ, S., J. R. GRUEN & B. SHAYWITZ** (2007). *Management of dyslexia, its rationale, and underlying neurobiology*. *Pediatric Clinics of North America*, 54, 607–623.
- SINGELTON, C. H., J. M. TROTTER & E. SMART** (1998). *Pre-assessment screening for dyslexia in higher education*. Interim report on a project funded by the Higher Education Funding Council for England. Hull: University of Hull.
- www.vox.no/pdktesten

Jeg kan jo lese!

Artikkelen vil med utgangspunkt i teorier om hva som øker motivasjonen, vise eksempler på hvordan elevenes tauses kunnskap om språket kan aktiviseres i en opplærings situasjon og på hvilke resultater en slik opplæring kan gi.



Liv Stuestøl er pedagogisk-psykologisk rådgiver i pp-tjeneste og universitetslektor ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Gjennom mange år med utredning har jeg erfart at elever som strever med å komme i gang med lesing, ofte viser å ha mye kunnskap om skriftspråket. De har fått mye trening og hjelp, og viser under utredningen at de kan mye om ordlesing; kunnskap de faktisk ikke tar i bruk når de skal lese tekst.

Erfaringene har fått meg til å reflektere over om det er noe fra utredningssituasjonen som kan overføres til treningssituasjonen i skolen? Kan skolen gjøre noe annerledes for at elevene skal slippe nederlaget med å oppleve seg som ikke-lesere, selv med mye hjelp og trening?

Elevene jeg møter er ofte gutter i 10-12 årsalderen. Målet for utredning av lese vansker er å finne tiltak som skal få eleven videre i lesing. For å kunne gjøre det, blir oppgaven å finne ut hva eleven kan, hva han mestrer og hva som er vanskelig. I tillegg til diagnostisk utredning gjennomføres det derfor også en dialogbasert utredning i lesing. Det er da jeg oppdager at eleven kan mye mer enn han selv og omgivel-

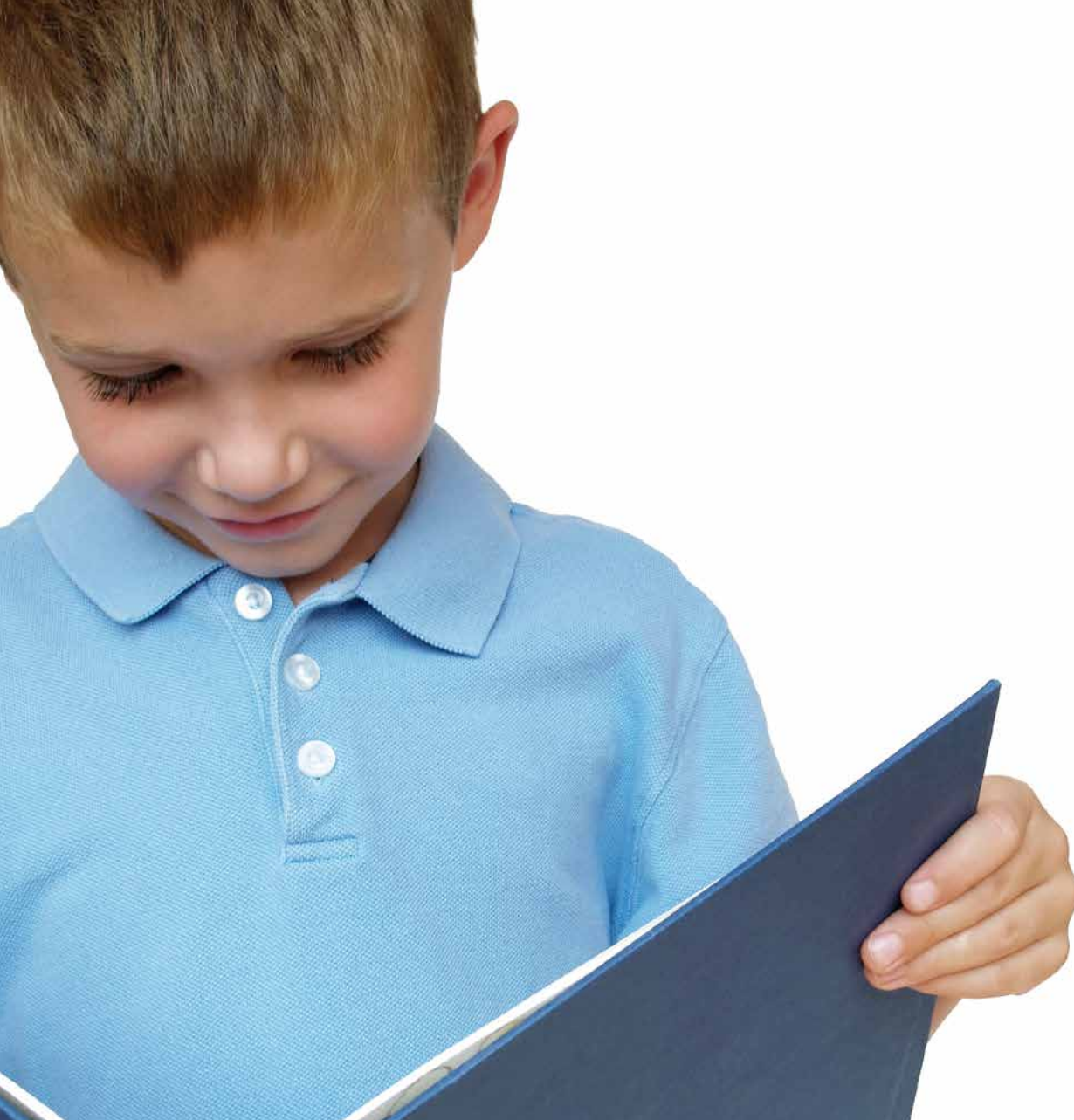
sene er klar over. Han må bare ha hjelp til å ta det i bruk. Her blir Ole presentert, en oppdiktet person som er typisk for de elevene jeg møter. Gjennom presentasjon av Ole ønsker jeg å formidle hva som kan vektlegges i arbeidet med de elevene som strever med å bli gode lesere.

«Jeg vil at du skal lese denne teksten for meg (66 ord med stigende vanskegrad) på den måten det er naturlig for deg å lese. Jeg kommer til å ta tiden og samtidig ta notater mens du leser. Det viktigste er at jeg får vite hvordan du leser til vanlig.»

Mens eleven leser, tar testleder notater om hvordan han angriper ordene/teksten teknisk sett, hvordan ordene blir avkodet. Etterpå sier testleder: *«Takk for at du leste for meg.»*

Ole kikker forundret opp fra teksten. Han forventer nok en kommentar om hvordan han leste, og det vil han få etter hvert, men i første omgang er det viktig å vise at vi setter pris på at han vil lese for oss.

Elever som ikke har kommet i gang med lesing i en alder av 10-12 år, har hatt mange nederlag. Troen på egne evner, at de kan lære å lese, påvirker deres selvbilde. For å unngå ned-



erlag velger derfor mange unnvikelse, de lar være å lese og utviklingen stopper derfor opp (Taube, 2007). Utfordringen blir å ivareta emosjonelle forhold samtidig som eleven motiveres til videre arbeid. Eleven må få vite hva det å ha lese- og skrivevansker innebærer, at det er en avgrenset vanske og at han kan ha like gode forutsetninger som andre på andre områder (Bru, 2008).

For at elever som Ole skal komme i gang med lesing, blir det derfor viktig å fokusere på det han mestrer, og ikke det som er vanskelig for han. Lav selv vurdering og manglende mestringsfølelse kan føre til at bare en begrenset del av oppmerksomheten rettes mot lesingen. Resten av oppmerksomheten, eller energien, blir brukt til å holde i sjakk egen engstelse for å mislykkes igjen. I det videre arbeidet blir det

derfor viktig å legge vekt på at han ikke skal oppleve å mislykkes, men at han mestrer. Da kan energien frigjøres slik at han kan fokusere på det å lære.

Samtidig er det viktig å vise at vi tar eleven på alvor. Han vet at han strever med lesingen, og han vet at vi vet. Derfor må vi også gi tilbakemelding på at vi vet. Det er videre viktig at Ole tror at det nytter å arbeide med lesevanskene. Også de voksne må tro det vil ha effekt. I det videre arbeidet må det derfor brukes noe tid til å forklare Ole hvorfor han skal gjøre de ulike oppgavene, hva som er hensikten/målet og at det er viktig at han aktivt deltar i læringsprosessen. Ikke bare elevens forsøk og mislykking påvirker selv vurdering av egen lesing, men også hvordan omgivelsene vurderer deres forsøk, har betydning (Taube, 2007).

Eleven bør også, etter hvert som han mestrer mer og mer av lesingen, oppfordres til å lese ordene slik vi sier dem i vanlig tale.

Testleder sier videre: «Du kan mye om lesing, om ulike teknikker du kan bruke når du skal lese ord.» Ole ser forundret på testleder, det ser ikke ut til at han tror det han hører. «Noen ord kjenner du igjen og leser de med en gang du ser de; er, år, en. Denne teknikken kaller vi å lese helord. Noen lange ord deler du også opp i mindre deler når du skal lese de; re-ve-mo-ra. Her deler du ordet inn i stavelser. Dette er de samme teknikkene som flinke elever bruker når de leser. Samtidig hører jeg at mange ord er vanskelig for deg å lese. Sammen skal vi se mer på ulike teknikker du kan bruke når du leser ord. Du kan vise meg hva du kan, og jeg kan lære deg noe nytt.» Ole smiler nå og er klar for neste økt.

Ifølge Bru (2008) er det viktig å bekrefte elevens sterke sider samtidig som en peker på utviklingsmuligheter og realistiske mål. Sammen vil Ole og testleder nå finne ut hva han mestrer av ordlesing, og hva han trenger å jobbe videre med.

Jo mer en vet om et ord, jo lettere er det å lese det (Ehri (1997)). Gjennom studier har Ehri vist hvordan helord læres ved at det dannes konneksjoner, eller forbindelser, mellom grafemene, eller bokstavene, i det skrevne ordet, og fonemene, lydene, i uttale. Antall konneksjoner og styrken på disse er avhengig av hvilket nivå i leseutviklingen eleven befinner seg på. Elever som strever med lesing, befinner seg som oftest på de laveste nivåene. De er i stand til å utnytte eller danne konneksjoner mellom noen av grafemene, gjerne de i begynnelsen og slutten av ord, og gjetter resten ut fra det.

Som pedagoger er det vår oppgave å få eleven inn i en

mer nøyaktig måte å lese på der all informasjon om bokstavene og de tilhørende lydene samles inn og bearbejdes under lesingen. Samtidig vil et systematisk arbeid med å bygge opp ord på denne måten støtte eleven i å bli mer bevisst i møte med ord. Eleven må trenes i å rette oppmerksomheten mot ordenes ortografiske struktur, slik som forstavelser, endelser, ordstammer, bokstavkombinasjoner som går igjen i ord, småord og stadig større deler av ord. Denne kunnskapen må eleven veiledes i å bruke også når han leser tekst (Frost, 2003).

I neste økt jobber vi videre med teksten Ole nettopp har lest for å få vite mest mulig om hva Ole kan om ords oppbygging. Gjennom samtale om ordene i teksten finner vi fram ulike ord og markerer disse med forskjellig farge: høyfrekvente uregelrette ord (**og, er**) markeres med gult, ord der ordstammen er lik (**reven, rev, revemora**) blir farget grønne, og hvordan betydningen av ordet endrer seg når endingene endres (**brøler, brølte**), blir rosa. Vi snakker også om forstavelers betydning for innholdet i ordet, eks. hell, uhell, lykke, ulykke. I tillegg ser vi på ords oppbygging, at mange bokstavkombinasjoner går igjen i ordene og betydningen av å ta hensyn til det når en leser. Videre går vi på jakt og finner «ord i ord».

I navnet sitt finner Ole ordene le og OL. «...eg visste ikke at det fantes ord i ord,» sier Ole. Ole hadde tidligere vist at han kunne dele noen ord i stavelser når han leste, så det blir lagt noen lange ord foran han for å se om han klarer å lese disse. «Hvordan visste du at sjokoladepudding er det beste jeg

vet,» er kommentaren med en gang han ser det første ordet. Når testleder spør han hva han gjorde, svarer han: «Jeg delte ordet sånn sjo/ko/la/de/pudd/ing, for det har jeg lært.» «Så flott at du vet hvordan du kan dele lange ord så de blir lettere å lese. Nå skal vi sammen se hvordan du kan finne et ord som betyr noe, for du deler. Hvis jeg setter første streken der, sjoko, betyr det ordet noe?» «Nei, men hvis du setter streken der «sjokolade/» betyr det noe godt.»

Sammen finner vi også andre ord som vi deler inn i morfemer, forstavelser og endelser. Ole viser interesse for oppgavene og tar lett instruksjon. Det er nyttig at det arbeides systematisk med å finne likheter og ulikheter i ord for å styrke og bygge opp ortografiske enheter og kunnskap om ord. Ole jobber også med konsonantopphopninger som for eksempel gr; grøt, gris og rst; første, tørste, og med bokstavkombinasjoner som skal leses som en lyd, for eksempel skj, sj, ng^x. Han viser at han kan mye om ords oppbygging. Målet videre er nå å få han til å ta i bruk alt det han kan når han skal lese tekst.

Når vi jobber med elever som strever, er det viktig at vi forteller dem hva de får til, samtidig som vi gir de aksept for at de strever, at vi skjønner at ting er vanskelig, for de strever virkelig. Derfor går jeg grundig gjennom det de får til, men viser også forståelse for vanskene de har.

Skal elevene bli flinke lesere, må de lese. Derfor er det viktig at vi får brutt den negative sirkelen eleven har kommet i. Der har lærer og andre nære voksne en utrolig viktig oppgave. Lærers forventning og vurdering av eleven påvirker elevens prestasjoner. Vi må vurdere hva eleven kan mestre og gi oppgaver som vi har forventninger til at de skal klare. Blir oppgavene for vanskelige, kommer eleven ikke ut av den onde sirkelen (Taube, 2007).

Ole viste at han kan mye om ords oppbygging, og han tok lett instruksjon. Målet videre er å få han til å ta i bruk sine kunnskaper om ord også når han leser tekst. Til det benytter vi en visuell-ortografisk lesemetode.

Ved en visuell-ortografisk lesemetode tas det utgangspunkt i ordets skrivemåte og betydning. Dette er den lesemeto-

den flinke lesere benytter i sin avkoding. Hovedprinsippet i metoden går ut på å koble ordets ortografiske skrivemåte direkte til forståelsen og dermed til uttalen (Knivsberg og Heber, 2009).

For å få fullt utbytte av denne metoden må teksten være på elevens nivå når det gjelder avkodingsferdighet. Det vil si at 80–90 prosent av teksten skal eleven kunne avkode lett. (Høien & Lundberg, 2007). Da vil han kunne oppnå flyt i lesingen og dermed få et bedre grunnlag for forståelse. Er teksten for vanskelig, vil eleven ikke bli en bedre leser, og det skjer heller ingen læring (Bråthen, 2008). Teksten må også inneholde ord eleven kjenner betydningen av. Blir det kun avkoding, vil det ikke motivere til videre lesing.

Gode opplevelser med bøker inspirerer til videre lesing. For å oppleve leseglede må eleven ha et minimum av lese-hastighet, han må ha forventninger til at aktiviteten gir en positiv opplevelse. Bøkene må derfor passe både med hensyn til innhold og vanskegrad (Stuestøl, 2002).

Sammen med Ole finner vi fram til en bok som passer for han. Ved hjelp av fingrene kan han selv se om boken passer. Hver gang han kommer til et ord som er vanskelig å lese, bøyer han inn en finger. Dersom hånden blir knyttet på hver av de tre første sidene, er boken for vanskelig. For Ole var en bok på nivå 5 passelig. Deretter studerer vi forsiden sammen for å få en ide om innholdet. Førforståelse av teksten en skal møte er til hjelp for å få med seg innholdet i teksten, men vil også gi støtte til selve avkodingen. Eleven får forventninger om hva som kommer.

«Se på bildene, hva tror du denne boken handler om?» «En gutt og en jente.» «Ja, hvor er de hen tror du?» «I en butikk og så tror jeg at hun stjeler.» «Hvorfor det?» «Det står Butikktyv utpå boka, og så ser hun så redd ut i ansiktet.»

Boken har allerede vekket Oles nysgjerrighet, og han er i gang med å åpne boka og studere de første bildene. Før vi startet lesingen får Ole følgende instruksjon.

«Se godt på hele ordet, alle bokstavene, før du begynner å lese, og ikke si ordet høyt før du vet hvilket ord det er. Du kan mye om lesing av ord, og skal nå bruke alt det du kan mens du

Systematisk arbeid med å finne likheter og ulikheter i ord vil styrke og være med å bygge opp ortografiske enheter og kunnskap om ord.

leser i denne boken. Gjetter du hvilket ord det er, sier jeg «hm», og det betyr at du må lese ordet om igjen. Blir ordet for vanskelig, kan du be om hjelp. Det kan være lurt å sette pekefingeren under ordet, så ser øynene dine lettere på bare ett ord om gangen.» Ole setter pekefingeren under det første ordet, ser opp på meg og spør: «Kan jeg begynne å lese nå?»

Som regel vil en elev med lesevansker si «skal jeg lese alt det», mens her spør Ole om han snart kan få begynne. Han er motivert og forventer en positiv opplevelse. Han forventer å mestre.

Hensikten med at Ole skal se på hele ordet når han leser, er å få han vekk fra lyderingen og gjetting av ordene. Når han ser hele ordet på den måten, er det også større sjanse for at han etter hvert vil kjenne igjen bokstavkombinasjoner som går igjen i ord, større deler av ord og etter hvert hele ord (Ehri, 1998). Han opparbeider mer og mer kunnskap om ord, og jo mer kunnskap han har, både rent teknisk og innholdsmessig, desto lettere vil han lese ord. God ordlesingsferdighet er en av de mest kritiske ferdighetene for å kunne oppnå effektiv forståelse av skrift. (Gough, 1996).

Ole begynner å lese. Det er litt vanskelig å holde han igjen i begynnelsen. Farten kommer fort opp, og det blir en del gjetting. Det blir mange «hm» fra testleder, men etter hvert klarer han å lese saktere, og han får til flere og flere ord på første forsøk. Han lar blikket gli over sidene og studerer bil-

dene underveis. Det er tydelig at han bruker bildene til å støtte opp om innholdet. Han blar over til neste side og fortsetter lesingen. Ingenting er avtalt på forhånd om hvor mye han skal lese, og han spør ikke heller. Når det har gått nærmere 15 minutter, sier testleder: «Nå har du lest en hel bok.» Ole er stille, holder boken i hånden og ser bort på testleder. «Du sa til meg da du kom hit at du ikke kunne lese, stemmer det?» «Nei.» «Hva kan du si nå da?» «Jeg kan jo lese.» «Ja, du ikke bare kan lese, men du kan mange forskjellige lesestrategier som du kan bruke når du leser. Det er de samme teknikkene eller strategiene som flinke lesere bruker. Nå er du også en flink leser.»

Ole har vist at han kan nytte kunnskapene han har om ord når han leser tekst. Nå er det viktige at han fortsetter med daglig trening på denne måten. Han må utvikle og automatisere leseferdigheten, og det kan bare skje ved daglig trening og med tekst som er tilpasset hans lesenivå. I tillegg må Ole fortsette med trening i ordlesingsferdighet, gjerne i tilknytning til den teksten han leser.

Foreldrene må få informasjon om hvordan de kan jobbe med lesing hjemme. For å vise hvordan Ole skal lese og hvordan foreldrene skal stoppe han når det blir feil, starter Ole med å lese fra boken, og han fortsetter til boken er utlest. Det er stille i rommet før far sier: «Du kan jo lese.»

Elever som Ole har ofte fonologiske vansker. Han mestrer derfor ikke fonologisk lesing. Ved å «tvinge» han til å lese hele ordet, hjelper en han over på ortografisk lesing av ord. Han får da bygd opp mange minnebilder av hele/deler av ord som vil lette lesingen og øke farten.

Praktiske tips!

1. Ta utgangspunkt i en tekst tilpasset eleven sitt lese-tek-niske nivå.
2. Eleven skal «se» på hele orde.
3. Når han ser/forstår hva ordet betyr, skal han si det høyt slik det uttales i vanlig tale.
4. Det er viktig å se på alle bokstavene samtidig i ordet, og det er lov å lese ordene slik vi snakker når vi ser hva bokstavene betyr.
5. Tekstlesingen kan gjerne repeteres til han oppnår leseflyt.
6. Framgang registreres for hver gang, gjerne på pc. En bør først og fremst vektlegge antall riktig leste ord, deretter tidsbruk.

De voksnes oppgave er å passe på at eleven gir seg tid til å se på hele ordet, alle bokstavene i ordet. Hver gang eleven begynner å lydere bokstav for bokstav, gjetter eller kutter ut/ender på endelser, skal ordet leses av eleven på nytt til det blir riktig. Eleven bør også etter hvert som han mestrer mer og mer av lesingen på denne måten, oppfordres til å lese ordene slik vi sier dem i vanlig tale. Det vil hjelpe eleven til å lese med intonasjon og innlevelse.

I denne sammenheng er det utrolig viktig at de voksne rundt eleven også uttrykker klare og realistiske forventninger (ikke krav). Dette handler om at Ole selv må tro at det nytter å arbeide med lesevanskene, men også de voksne må vise tydelig at de tror det vil ha effekt, eller at han kan klare det. Han må få den støtten han har behov for.

Det anbefales at det legges opp til minst en høylesnings-sekvens hver dag i en periode framover. Det vil si at eleven leser høyt fra boken for lærer eller foresatte.

Repetert lesing, lesing av kjent tekst, vil gjøre at eleven forttere opplever leseflyt. Det igjen vil kunne motivere for videre lesing. Derfor kan han gjerne lese samme bok om igjen flere dager etter hverandre og ta den fram igjen senere for å lese den på nytt.

I og med at eleven repeterer teksten og i utgangspunktet velger lette tekster, kan metoden kanskje synes noe kjedelig. Dersom de voksne klarer å holde fokus på utvikling av ordlesingsferdigheter og framgangen, vil dette likevel kunne være en arbeidsmetode som kan benyttes over lengre tid. Det viktige med denne tilnærmingen er ikke nødvendigvis å lese for opplevelsens del. Dette er en framgangsmåte for å bli flinkere til å lese. Etter hvert som lesingen flyter bedre, vil også leseopplevelsen komme.

Lesesenteret har laget en oversikt over tilgjengelige lett-lesthefter og utarbeidet en felles mal med 11 ulike vanskenivå. Kriterier for nivådeling er bilder og tekstoppsett. På hvert nivå er det liste med oversikt over målform, bokstavform og hvilket forlag de blir utgitt på. Listen ligger på www.lesesenteret.no.

Kjennetegn på nivå 5 er:

250–450 ord – en del ikke lydrett staving, en del sammensatte ord

- litt mer variert setningsoppbygning, overskrifter
- ca. 8 bilder, tekst som delvis fungerer uten bilder
- ca. 16 sider, ca. 10 linjer per oppslag

Elever som Ole trenger i tillegg til å trene ordavkoding i forhold til å lese tekst, å studere ords ortografiske oppbygging og på den måten bli mer bevisst i møte med ord (Bråten, 2007). Det er nyttig å jobbe med den boken eleven bruker i lesetreningen. Da jobber en med en tekst som er tilpasset elevens ferdighetsnivå. I teksten går en på jakt etter ord som inneholder det en velger å fokusere på, for eksempel:

Bokstavkombinasjoner som ofte opptrer sammen, *allfor, krukken*

sammensatte grafem som uttales med én lyd, *kjøpe, sjokolade*

Dobbel konsonant; *butikken, mellom*

Høyfrekvente uregelrette ord: *de, det, jeg*

Diftonger: *Svein, seige*

Dele opp sammensatte ord: *tygge-gummi, alt-for*

Dele i morfem og endelse: *krukke-ne, frukt-er osv.*

Svein og Mari
går til butikken.

De skal kjøpe snop.



- Jeg har atten kroner,
sier Svein.
- Jeg har bare ti kroner,
sier Mari.
Det er altfor lite.

Mari er sur.
Hun vil også
ha mye snop.
Like mye som Svein.

1



I butikken
er det masse
å velge mellom.

Det er drops.
Det er seige frukter.
Det er sjokolade.
Det er tyggegummi.

Det er salte,
søte
og sure
biter i krukkene.



- Jeg liker alt, sier Mari.
Jeg har lyst på
litt av alt.

Hun holder tieren i hånden.

2

Fra boken som Ole leste: *Butikktyv* av Lise Helgevold
og Oddveig S. Skaara, 1999. Leselyst ANS, Egersund

Systematisk arbeid med å finne likheter og ulikheter i ord vil styrke og være med å bygge opp ortografiske enheter og kunnskap om ord. En bør velge ut noe å fokusere på om gangen, og eleven må bli forklart hva som er hensikten med det som jobbes med. Han må få vite hvorfor akkurat det trenes på. Her vil også lærers engasjement ha betydning. Lærer må oppleve og formidle til eleven at det er spennende å studere ord.

Vår jobb som pedagoger blir en todelt oppgave. Vi skal få eleven inn i mer omhyggelige lesemåter, hvor all informasjon samles inn og bearbeides under lesingen. Samtidig skal eleven bli mer bevisst i møte med ord gjennom systematisk arbeid med ords oppbygning (Frost, 2009).

REFERANSER

- BRU, E.** (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I: F. E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Eds.) *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hørvig Akademisk, 135–145.
- BRÅTEN, I.** (red.). (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- EHRI, L. C.** (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexics. B. Blachman (red.). *Foundations of reading acquisition and dyslexia. Implications for early intervention*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Kap. 8.
- EHRI, L.C.** (1998). Research on learning to Read and Spell: A Personal-Historical Perspective. *Scientific Studies of Reading*. 19982(2), 97–114.
- FROST, J.** (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- FROST, J.** (red.) (2008). *Språk- og leseveiledning i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GOUGH, P. B.** (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46, 3–20.
- HØIEN, T. & I. LUNDBERG** (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- KNIVSBERG, A. M. & E. HEBER** (2009). *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger:
- STUESTØL, L. C.** (2002). *Lesesiesta: et enkelt og effektivt lesestimulerings-tiltak*. Oslo: Damm.
- TAUBE, K.** (2007). *Läsinläring och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Klart fokus på lesing i Klepp

Klepp kommune på Jæren vant Skoleeierprisen i 2004, men har ikke slått seg til ro med det. Nå er lesing i alle former, i alle fag og i alle klasser bærebjelken i kommunens kompetanseheving og utviklingsarbeid.

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

– Vi har alltid vært en utviklingsvillig kommune. Vi har arbeidet med organisering, ansvar for egen læring, læringsstiler, ulike intelligenser osv., sier Sigurd Aukland som er assisterende kommunalsjef for skole og barnehage. – Vi trodde vi drev en god skole, men Kunnskapsløftet og resultater fra nasjonale prøver slo inn over oss og fikk oss til å tenke gjennom hva vi egentlig gjør. Konklusjonen ble at vi nok hadde for mange baller i luften. Vi måtte ta grep og konsentrere oss om noe grunnleggende. Lesing ble et naturlig sentreringsområde fordi det jo er fundamentalt både for fag og for utvikling av hele mennesket, fortsetter han. – Vi diskuterte hvordan det skulle gjøres, og det ble fort klart at det måtte bli noe som var skikkelig.

Samarbeid med Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger
Kommunen tok kontakt med Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger for å sikre god kompetanseheving og et helhetlig opplegg. Det passet godt for Lesesenteret også som på sin side har behov for å få prøvet ut forskjellige ting som er under utvikling.

– Nå har vi holdt på i to år, og alle lærerne er med, ikke bare norsklærere, understreker Eve Nordvall, som i tillegg til

å være lærer i en 10.-klasse også er kommunal ressursperson i lesing.

Både Aukland og Nordvall understreker at det viktig at alle er med, og de er veldig godt fornøyd med kompetansehevingen som Lesesenteret har stått for. Det har vært forarbeid og etterarbeid til kursene, og det er satset mye på tid til refleksjon. Klart fokus og felles satsing har vært av stor betydning. Kompetansehevingsprosjektet har også gitt muligheter til dem som ønsker det til å skaffe seg 15 studiepoeng. – Omlag 10 % av lærerne har gått inn på en slik ordning, sier Aukland.

– Lesing skal være høyt opp og langt fram i alle sammenhenger og fag. Det skal være krav til arbeid med lesing i alle fag. Vi arbeider bl.a. med lesing for ulike formål, ulike faser og forskjellige lesestrategier, og endring nr. én har vi sett hos matematikk- og naturfaglærerne. Lærerne ser nytteverdien av dette, det er noe som kan brukes, sier Nordvall.

Kobling til tidligere temaer

– Vi har som nevnt arbeidet med læringsstrategier og mange intelligenser, noe av det fine med dette opplegget er at vi nå kan trekke inn og bygge videre på det vi tidligere har



– Klart fokus og felles satsing har vært av stor betydning, sier Eve Nordvall (t.v.) og Sigurd Aukland i Klepp kommune.

lært, sier Aukland. – Vi har fått bedre muligheter og grep på å nå inn til den enkelte elev, skyter Nordvall inn.

Leseplan

Kommunen holder nå på med slutføringen av en «Leseplan» som alle lærere på alle skoler har vært involvert i, og som alle må forholde seg til. Ved hver skole er det et lesesteam, og en fra hver skole er med i den såkalte «lesegruppa» som møtes på Rådhuset fire ganger i året. I denne gruppa, som består av 35 håndplukkede personer, er også PP-tjenesten og Lesesenteret med. Det er således mange som er involvert i utviklingen av planen som skal evalueres etter ett år.

– Det er viktig med en «dynamisk» plan. Det er mange eksempler på riktig gode planer som har blitt liggende i en skuff, sier Aukland. Han nevner også at også barnehagene har arbeidet mye mer målrettet med språk, og lesing har dessuten vært vektlagt i SFO. Ansatte der har også fått kurs tilpasset sine behov. – Alle er like viktige, poengterer han.

Har satsingen virket?

– Det er vanskelig å si noe sikkert om effekten av denne satsingen utover det vi har nevnt, men på de nasjonale prø-

vene høsten 2009 kunne vi registrere framgang for alle klasser bortsett fra 8. klasse. Den faktiske kompetansehevingen har tydeligvis hatt betydning, men den klare oppmerksomheten mot lesing og muligheten til refleksjon over egen praksis har sikkert også hatt god effekt. Det har også kommet godt med å ha støtte fra hovedutvalget for skole og barnehage, sier Aukland.

På spørsmål om andre kommuner kan gjøre noe tilsvarende, sier både Nordvall og Aukland at alle kommuner, store som små, bør kunne få til noe i tråd med det de har gjort.

Veien videre

Det er allerede klart at samarbeidet med Lesesenteret vil fortsette også etter at den avtalte toårsperioden er over. Nå blir det arbeid med «Leselos», som er et verktøy for observasjoner av elevenes leseferdighet i alle fag og på alle trinn. En god utprøving og grundighet i implementeringen har utrolig mye å si understreker begge.

– Lesing handler ikke bare om å lære elevene å lese. Det handler også om å gi dem mot til å gå løs på livet, sier Aukland til slutt. ■

Når tekster blir digitale, hva skjer da med leseforståelsen?

I denne artikkelen skal vi se på hvilke konsekvenser skiftet fra lesing på papir til lesing på skjerm kan ha for leseforståelse, og vi skal peke på noen utfordringer for det spesialpedagogiske feltet.



Anne Mangen er førsteamanuensis ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.



Ida Buch-Iversen er ph.d. -stipendiat ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Det å kunne lese er viktig for å kunne delta i arbeid, utdanning og i samfunnet generelt. I den forbindelse snakker man gjerne om funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Ifølge Gray (1956) innebærer funksjonell leseferdighet at en person har tilegnet seg kunnskap og ferdigheter som setter ham/henne i stand til å delta tilfredsstillende i alle de aktiviteter som i hans/hennes kultur inkluderer leseferdigheter

(s. 24). Hverdagslige aktiviteter som å registrere ny målerstand hos strømleverandør eller å kjøpe togbillett i en automat krever lesing på skjerm, og innebærer blant annet å manøvrere seg fram til rett side. Det vi til enhver tid betegner som funksjonell leseferdighet, endrer seg i takt med den teknologiske utviklingen. Stadig mer av lesingen vår i dag er lesing på ulike typer skjermer. Digitale teknologier, som for eksempel pc-en, e-boka og mobilen, har i mange situasjoner erstattet boka som det primære lesemedium, og dette gjelder i særlig grad for barn og unge.

Det å beherske lesing i digitale teknologier er et opplagt og grunnleggende krav som stilles til mange arbeidstakere. Dette krever i sin tur at skolen klarer å sette framtidige arbeidstakere i stand til å beherske disse teknologiene. Pc-en har lenge vært fast inventar i mange klasserom, og digitale



nyansert forståelse av lesing med digitale teknologier. En slik forståelse handler ikke om å være for eller imot å bruke digitale teknologier som sådan, men om å generere kunnskap og utlede hypoteser om alle teknologier – både boka, pc-en, mobilen og e-boka. Vi trenger kunnskap om deres respektive styrker og svakheter i forhold til ulike formål, for ulike typer og sjangrer tekster, i ulike lesesituasjoner og læringssammenhenger. Videre trenger vi kunnskap om hvilke implikasjoner de ulike teknologiene kan ha for ulike kategorier lesere.

For å kunne si noe om hvorvidt og i hvilken grad digitale tekster kan ha andre konsekvenser for leseforståelse enn tekster på papir, må vi se nærmere på hva som ligger i leseforstå-

Det vi til enhver tid betegner som funksjonell leseferdighet endrer seg i takt med den teknologiske utviklingen.

else – både som begrep og ferdighet. Elbro (2007) definerer lesing som det å gjenskape et forestillingsinnhold på bakgrunn av identifikasjon av tekstens ord, samt forhåndskunnskap om den verden teksten beskriver (s. 40). Teksten i seg selv er ufullstendig uten leserens kunnskaper og erfaringer knyttet til tekstens tema. Siden kunnskaper og erfaringer er individuelle, blir også forståelsen til den enkelte leser unik. En adekvat forståelse skal likevel være i tråd med forfatterens intensjoner og hensikt. Kunnskap om tekstens innhold skaper en ramme for leserens forståelse, men for at leseren skal oppnå en adekvat leseforståelse, er det avgjørende at leseren også skaper sammenheng mellom de fragmenter av mening som teksten inneholder. Leserens driv mot denne sammenhengen har stor betydning for leseforståelsen (Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007; van den Broek & Kremer, 2000). Siden knapt noen tekster kan sies å være fullt ut eksplisitte, må leseren bruke kunnskap og erfaringer til å trekke slutninger ut over det som faktisk står i teksten; leseren må «lese mellom linjene». Denne typen slutninger som ikke er direkte kommunisert gjennom teksten, kalles inferens.

Inferenser kan være alt fra helt enkle slutninger som for eksempel å knytte et pronomen til et egennavn, til det å danne seg indre bilder av situasjonen i teksten eller å forstå forfatterens budskap. Noen ganger kreves det at leseren trekker slutninger basert på informasjon som befinner seg på ulike steder i teksten. Andre ganger handler inferenser om å skape sammenheng innad i setninger eller mellom setninger. Studier har vist at barn som har spesifikke leseforståelsesvansker, dvs. svak leseforståelse til tross for adekvat avkodning, gjør færre og mindre kompliserte inferenser enn barn med adekvat leseforståelse (Cain & Oakhill, 1999). Videre har det betydning for leseforståelsen hvorvidt og i hvor stor grad leseren er seg bevisst underliggende strukturer i teksten (Williams, 2005; Williams, Stafford, Lauer, Hall, & Pollini, 2009). Måten teksten er organisert på, har sammenheng med innholdet i teksten, for eksempel hvilken type informasjon vi kan forvente å finne i teksten og hvilken informasjon i teksten som er over- og underordnet. Strukturen varierer i ulike typer tekster. For eksempel har tekster som har til hensikt å underholde, gjerne en annen struktur enn tekster som er informerende. Det er også en sammenheng mellom lese-

forståelse og leserens evne til å overvåke (Oakhill, Hartt, & Samols, 2005) og regulere (Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008) egen lesing. Overvåking og regulering av egen lesing innebærer blant annet å oppdage selvmotsigelser i teksten, eller uoverensstemmelser mellom informasjon i teksten og leserens egen eksisterende kunnskap om tekstens tema, samt å foreta valg i forhold til egen lesing og å ta i bruk hensiktsmessige strategier når forståelsen uteblir.

Dagens mediebilde og teknologiske utvikling gjør at lesing, både som begrep og som ferdighet, er i ferd med å endre seg radikalt. Trykte, narrative og overveiende lineære tekster er i økende grad erstattet av digitale, ikke-lineære hypertekster som i utstrakt grad inkluderer andre typer tegn enn skriftspråklig tekst, slik som lyd/musikk, bilder og animasjoner. Hvilke konsekvenser får et slikt skifte fra bok til skjerm for leseren og for lesepedagogikken?

Lesing på skjerm og på papir – hvor forskjellig er det egentlig?

For å kunne si noe om hvorvidt og i hvor stor grad lesing på skjerm er forskjellig fra lesing på papir, trenger vi en nyansert forståelse av de ulike medienes og teknologienes grunnleggende, mediespesifikke egenskaper. Trykt papir og digitale skjermteknologier har vesensforskjellige tekniske og materielle egenskaper. En trykt bok legger til rette for at leseren skal begynne å lese øverst i venstre hjørne, og så bla om til neste side når han eller hun har kommet ned i høyre hjørne, og gjenta det samme mønsteret (i hvert fall så lenge det dreier seg om sammenhengende lesing av tekst av en viss lengde, som for eksempel fortellinger eller sakprosaetekster). Et slikt lese-mønster er så innlært for oss at vi sjelden eller aldri reflekterer over det. Når nye lese-teknologier medfører endringer i eller brudd med dette mønsteret, kommer slike selvfølgelige sider ved lesingen til syne. Digitale teknologier, typisk bestående av skjerm, tastatur og datamus, legger andre premisser for hvordan vi leser. For å lese på en pc må vi bevege en markør på skjermen ved å styre og klikke med en datamus. Slike ulike tekniske egenskaper virker inn på vår sansemotoriske, perseptuelle og kognitive interaksjon med teknologien, og dette vil i sin tur kunne ha implikasjoner for leseforståelse og læring både på kort og på lang sikt.

Digitale teknologier, som for eksempel pc'en, e-boka, og mobilen, har i mange situasjoner erstattet boka som det primære lesemedium.

Overgangen fra ortografisk skrift, symboler og grafiske framstillinger på papir til skjermbaserte framstillinger av digitaliserte tegn på en pc eller en e-bok har konsekvenser for leseprosessen på mange nivåer, hvorav noen er helt åpenbare, mens andre er mer subtile. Teoretiske og empiriske studier av lesing og leseforståelse har så vidt begynt å avdekke disse forskjellene, og foreløpig er det mye som tyder på at mediespesifikke egenskaper ved de to leseteknologiene (papir og skjerm) kan ha større innvirkning på lesing og leseforståelse enn man hittil har antatt (Cataldo & Oakhill, 2000; Eklundh, 1992; Kerr & Symons, 2006; Wolf, 2007).

Hva skjer med lesingen når teksten blir digital?

For å kunne svare på dette må vi ha et perspektiv på lesing og leseforståelse som reflekterer de mange fasettene og komponentene som til sammen utgjør denne ferdigheten. Digitale tekster på skjerm har en rekke egenskaper som gjør lesingen av dem forskjellig fra det å lese trykte, sammenhengende tekster på papir, enten papiret er innbundet i vakker skinnbinding eller ligger i bunker spredt utover bordet. Trykte, sammenhengende tekster er i overveiende grad lineære, det vil si de har en klart definert begynnelse (som i vår skriftkultur vanligvis vil si øverst i venstre hjørne) og en like klart definert slutt (i vår skriftkultur, vanligvis nederst i høyre hjørne). Vi vet hvor i teksten det er meningen at vi skal begynne å lese (og vi vet også da med sikkerhet at dette er begynnelsen på teksten), i hvilken retning vi til enhver tid skal lese, hvor mye vi skal lese, hvor mye vi har lest og hvor mye vi har igjen å lese, og vi kan med sikkerhet si når vi har lest hele teksten.

Digitale tekster har andre strukturer, de er organisert etter andre prinsipper, og de er ikke fysiske og uforanderlige på samme måten som en tekst trykt på papir er det. Ofte er digitale tekster strukturert som hypertekster, dvs. de består av korte tekst (lyd/bilde/film)-sekvenser som er bundet sammen via lenker i en nettverksstruktur. Denne nettverkstrukturen varierer mye fra nettsted til nettsted; den kan være enkel eller kompleks, systematisk og oversiktlig eller ustrukturert og kaotisk, forutsigbar eller uforutsigbar. Felles for hypertekster er at leseren begynner lesingen på ett sted av flere mulige i nettverket, for deretter å navigere gjennom nettverket ved å klikke på én og én lenke i et større eller mindre lenke-utvalg. En slik orientering gjennom en tekst

Det å beherske lesing i digitale teknologier er et opplagt og grunnleggende krav som stilles til mange arbeidstakere.

innebærer andre kognitive utfordringer enn å følge en trykt tekst.

Til forskjell fra når vi leser på papir, har en hypertext-leser få eller ingen eksplisitte orienteringspunkter i teksten. Leseren må selv forsøke å holde mentalt rede på hvor i nettverket han til enhver tid befinner seg, og når han eller hun fornemmer, eller bestemmer seg for, at lesingen kan ta slutt. I prinsippet blir man aldri «ferdig» med å lese hypertexter, da det alltid vil finnes flere lenker å klikke på, flere noder å lese, andre tekststeder man ikke har besøkt. Et slikt preg av noe uavsluttet kan av leseren oppleves som en kilde til uviss-het: «En lenke kan være et påtrengende vitnesbyrd om noe man ikke har lest.» (Schwebs & Otnes, 2006, 82) Hypertexter er potensielt komplekse tekster som kan være mer mentalt ressurskrevende å lese enn lineære tekster, fordi leseren hele veien må foreta valg om å følge eller ikke følge lenker. I tillegg hefter det ofte stor grad av usikkerhet ved de ulike lenkenes innhold og relevans i forhold til den teksten leseren til enhver tid leser. Klikkingen – både den faktiske, fysiske handlingen, men også muligheten leseren har til å klikke (Mangen, 2008) – representerer potensielle avbrudd i lesingen. I tillegg kan det komplisere lesingen av digitale hypertexter at leseren hele tiden må forholde seg til, forstå og fortolke mange ulike typer tegn (tekst, lyd, bilde, film etc.) i en og samme tekst.

Digitale hypertexter innebærer altså flere nye utfordringer for leseren. Hvorvidt disse utfordringene representerer kilder til frustrasjon og motløshet eller muligheter for fordypning og forbedring av leseforståelsen, vil avhenge av en rekke faktorer. Det er imidlertid mye som tyder på at lesere med godt utviklet repertoar av lesestrategier, stort arsenal av forhåndskunnskaper, god evne til å overvåke egen lesing, og god leseforståelse vil kunne profitte på hypertextenes mange huller og potensielle selvmodsigelser og uoverensstemmelser (DeStefano & LeFevre, 2007; Strømsø & Bråten, 2007). For sterke lesere med gode forhåndskunnskaper og stor grad av indre motivasjon og selvdisiplin kan den manglende strukturen i hypertexter vise seg å være konstruktiv. For slike lesere er potensielt relevant, utdypende og/eller korrigerende informasjon et museklikk unna, og de vil kunne supplere sine allerede solide kunnskaper om et emne med tilleggsinformasjon som kan berike og utdype leseforståelsen.

Det neste kjennetegnet ved digitale tekster som gjør dem

vesensforskjellige fra trykte tekster, har å gjøre med at digitale teknologier kan romme alle typer tegn som kan digitaliseres – dvs. skriftlig tekst, bilder, animasjon, musikk og lyd. Dermed forekommer både statiske (dvs. tekst; stillbilde) og dynamiske (dvs. film/animasjon; musikk) tegn i en og samme tekst. Leseren må hele tiden skifte mellom ulike tegntyper og er både lytter, tilskuer/seer, leser og ofte også skriver i en og samme leseøkt. Dermed stilles leserens evne til å skape sammenheng i og mellom høyst ulike teksttyper og sjangrer på prøve, og denne evnen har stor betydning for leseforståelsen. Kunnskaper om hvordan ulike typer tegn skaper og kommuniserer mening, og hva som dermed er mulig og hensiktsmessig å uttrykke for eksempel som en animasjon heller enn en tekst, vil spille en vesentlig rolle, både for leseren og for pedagogen.

Nye utfordringer for forståelsen i et digitalt tekstparadigme

Nye leseteknologier krever en oppdatert forståelse av hva tekster er, av hvordan ulike typer tekster legger til rette for leserens mentale rekonstruksjon av både tekstenes form og oppbygning, og av tekstenes meningsinnhold. Som pedagoger må vi være ekstra oppmerksomme på hvilke nye krav disse teknologiene stiller til leseren, for deretter å kunne veilede barn til hensiktsmessig bruk og optimalt utbytte av lesing av digitale tekster. Nye leseteknologier kan sannsynligvis både lette og forsterke lesevaner hos barn.

Det som kanskje er mest iøynefallende med nye leseteknologier, er at informasjonsmengden og valgmulighetene er så enorme. Dette gir leseren en unik tilgang på informasjon og relevant kunnskap for å forstå tekster. Leseren har muligheter for umiddelbart å få forklaringer på ord eller nyttig tilleggsinformasjon. Spørsmålet blir hvilke elever som benytter seg av, eller klarer å dra nytte av, all informasjonen som er så lett tilgjengelig. En studie av Cain med kolleger (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001) har vist at barn som har svak leseforståelse tross adekvat avkoding, i mindre grad benytter seg av den forkunnskapen de har om tekstens tema enn barn som har en god leseforståelse. Således vil ikke tilgang på kunnskap alene gjøre elever med svak leseforståelse i bedre stand til å forstå det de leser.

Som nevnt må leseren i digitale tekster foreta flere valg for eksempel om han eller hun skal følge lenker, søke opp

stikkord på nettet osv. Det digitale tekstparadigmet setter store krav til leserens evne til selvstendighet og kritisk vurdering, samt til hans eller hennes evne til å regulere egen lesing. Det å søke opp relevant informasjon i forhold til en tekst, eller å følge en lenke, innebærer at leseren må avbryte lesingen. Videre må leseren også kunne navigere mellom tekster og integrere kunnskapen fra disse ulike tekstene. Det uendelige omfanget av lenker gjør at det kan være lett å spore av fra lesingen. Hvilke konsekvenser en slik avsporing vil ha, avhenger blant annet av målet med lesingen. På den ene siden kan de virke forstyrrende og villedende, på den andre siden kan de fungere som berikende fordypninger og spirer til ytterligere lesning.

Et annet aspekt ved den store tilgangen på informasjon i det digitale tekstparadigmet er de utallige intensjoner som tekstene representerer. Å kunne avsløre eller gjenkjenne hvilke intensjoner en tekst har (skal den informere, underholde, overbevise, eller lignende) er en langt større utfordring i det digitale tekstparadigmet enn ved tradisjonell lesing på papir. Trykte tekster er omgitt av en rekke mekanismer og aktører som på ulike måter fungerer som kvalitetssikring, for eksempel korrekturlesere, konsulenter, redaktører og forlagets integritet. Læreboka er skrevet av forfattere som har både faglig kompetanse og pedagogiske kvalifikasjoner, og som har forfattet og utformet teksten med tanke på optimal læringsverdi. Ofte vil dette også gjelde digitale læremidler. Imidlertid vil det alltid være et potensielt problem ved nettbaserte læremidler at elevene raskt kan havne på nettsteder som ikke har tilsvarende kvalitetssikring, om noen i det hele tatt. Dersom leseren da ikke har de nødvendige forutsetningene for å «skille skitt fra kanel» og å utøve den nødvendige grad av kildekritikk, risikerer han raskt å havne på nettsteder med mangelfull, utdatert, misvisende eller bevisst villedende og manipulerende informasjon.

Mange av de nye teksttypene i et digitalt tekstparadigme, for eksempel hypertekster, bærer preg av å være fragmenterte og ikke-lineære. En kan da spørre seg om det vil være like lett (eller vanskelig) å skape et driv mot sammenheng for leseren i digitale tekster som i trykte tekster. Hva gjør manøvreringen gjennom lenker, scrolling opp og ned på siden med sammenhengen i forståelsen? Hypertekster har en annen struktur enn tradisjonelle tekster på papir.

Erfaringen fra trykte tekster hva tekststruktur angår, vil i mange tilfeller være mindre relevant for lesing av digitale tekster. Formatet ved nye teksttyper har også konsekvenser for hvordan leseren gjør inferenser under lesing. Noen ganger kreves det at leseren trekker slutninger basert på informasjon som befinner seg på ulike steder i teksten. Kanskje trenger leseren å kaste blikket tilbake på informasjonen øverst på siden for å kunne forstå informasjonen nederst på siden. Ved lengre tekster på skjerm vil dette innebære at leseren scroller opp og ned på siden eller klikker seg fram til lenker. Videre krever nye leseteknologier ikke bare at leseren integrerer informasjon fra ulike steder i teksten. Multimedia som en del av elektroniske tekster krever at leseren også integrerer lyder og bevegelser i forståelsen av tekster. Det å gjøre inferenser på skjerm blir dermed på mange måter annerledes enn på papir.

Ja takk, begge deler – avsluttende perspektiver på teknologier, lesing og forståelse

Problemstillinger som dreier seg om lesing og læring med digitale teknologier, vil bare bli mer og mer aktuelle i årene som kommer. Forskningen på dette feltet har bare så vidt kommet i gang. Det er mange viktige spørsmål som fortsatt står ubesvart, og det faktum at selve teknologien er i så rask og kontinuerlig endring gjør ikke oppgaven enklere, verken for forskere, pedagoger eller lesere. Men dersom vi skal kunne bruke de digitale teknologiene vi har i dag på pedagogisk hensiktsmessige måter, kan det være fruktbart å ta som utgangspunkt at alle teknologier har sine styrker og svakheter – at boka og det trykte medium er bedre egnet for noen lese måter og læringsformål, mens digitale teknologier er bedre egnet for andre. En viktig utfordring for pedagoger i framtida blir dermed å formidle nettopp denne sentrale innsikten til den oppvoksende generasjonen, slik som Gunther Kress (2003) påpeker:

Vi kan ikke forvente av barn og ungdom i dag at de skal lese på 'gammlemåten' [dvs. som vi leser trykte tekster, lineært fra side til side], annet enn som en spesialisert form for lesing i undervisningssammenheng. Derfor må vi gi dem en god og klar forståelse av forskjellene mellom de to lese måtene og også av hvorfor det er viktig å beherske begge.
(Kress, 2003, p. 162; vår overs.)

NOTER

- 1** I Japan leser de «romaner» på mobiltelefonen (Ito, Okabe & Matsuda, 2005). Selv om det kanskje tar litt tid før denne trenden kommer hit, kan det være verdt å minne om at mye av det vi gjør med mobiltelefonen nettopp er å lese, men det er en form for lesing som på mange måter er forskjellig fra lesing på papir.
- 2** Dette gjelder vår skriftkultur. Andre skriftspråkkulturer har andre «retningslinjer» for lesing; i den arabiske, for eksempel, leser man fra høyre mot venstre.

LITTERATUR

- BACCINO, T. & J. PYNTE** (1994). Spatial coding and discourse models during text reading. *Language and Cognitive Processes*, 9, 143–155.
- BRÅTEN, I.** (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- BØLGAN, N.** (2008). *Vil du være med, så heng på!: barnehagen som digital arena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- CAIN, K. & J. OAKHILL** (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5-6), 489–503.
- CAIN, K., J. OAKHILL, M. A. BARNES & P. E. BRYANT** (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850–859.
- CATALDO, M. G. & J. OAKHILL** (2000). Why Are Poor Comprehenders Inefficient Searchers? An Investigation Into the Effects of Text. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 791–799.
- DESTEFANO, D., & J.-A. LEFEVRE** (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616–1641.
- DIGNATH, C., G. BUETTNER & H.-P. LANGFELDT** (2008). How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129.
- EKLUNDH, K. S.** (1992). Problems in achieving a global perspective of the text in computer-based writing. *Instructional Science*, 21(1), 73–84.
- ELBRO, C.** (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal.
- FOX, E. & P. A. ALEXANDER** (2009). Text Comprehension: A Retrospective, Perspective, and Prospective. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 227-239). New York: Routledge.
- GRAY, W. S.** (1956). *The teaching of reading and writing: an international survey*. Chicago: UNESCO.
- HAAS, C.** (1996). *Writing technology : studies on the materiality of literacy*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- ITO, M., D. OKABE & M. MATSUDA** (2005). *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- KERR, M. A. & S. E. SYMONS** (2006). Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material. *Reading and Writing*, 19(1), 1–19.
- KRESS, G.** (2003). *Literacy in the new media age*. London ; New York: Routledge.
- LE BIGOT, N., J.-M. PASSERAULT & T. OLIVE** (2009). Memory for words location in writing. *Psychological Research*, 73, 89–97.
- MANGEN, A.** (2006). *New narrative pleasures?: a cognitive-phenomenological study of the experience of reading digital narrative fictions*. Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Arts, Department of Art and Media Studies, Trondheim.
- MANGEN, A.** (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of research in reading*, 31(4), 404–419.
- MANGUEL, A.** (1996). *A history of reading*. London: HarperCollins.
- MOBERG, L. M., & LINDÉN, N.** (2008). *Barn og kommunikasjon: om små barns bruk og utforskning av digitale verktøy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- OAKHILL, J., J. HARTT & D. SAMOLS** (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7), 657–686.
- PIOLAT, A., J.-Y. ROUSSEY, & O. THUNIN** (1997). Effects of screen presentation on text reading and revising. *International Journal of Human-Computer Studies*, 47(4), 565–589.
- RAPP, D. N., P. VAN DEN BROEK, K. L. MCMASTER, P. KENDEOU & C. A. ESPIN** (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289–312.
- ROTHKOPF, E.** (1971). Incidental memory for location of information in text. *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 10, 608–613.
- SCHWEBS, T. & H. OTNES, H.** (2006). *Tekst.no: strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- SELLEN, A. J. & R. H. HARPER** (2002). *The myth of the paperless office*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- STRØMSØ, H. I. I. & BRÅTEN** (2007). Forståelse av digitale tekster - nye utfordringer. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (pp. 196-220). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- VAN DEN BROEK, P. & K. E. KREMER** (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor, M. F. Graves & P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning. Forstering comprehension in the middle grades* (pp. 1–31). New York: Teachers college press.
- WILLIAMS, J. P.** (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *Journal of Special Education*, 39(1), 6–18.
- WILLIAMS, J. P., K. B. STAFFORD, K. D. LAUER, K. M. HALL & S. POLLINI** (2009). Embedding Reading Comprehension Training in Content-Area Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 1–20.
- WOLF, M.** (2007). *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins.
- WÄSTLUND, E.** (2007). *Experimental studies of human-computer interaction : working memory and mental workload in complex cognition*. Göteborg: Department of Psychology, Gothenburg University.
- ZECHMEISTER, E. B. & J. MCKILLIP** (1972). Recall of place on the page. *Journal of Educational Psychology*, 63(5), 446–453.
- ZECHMEISTER, E. B., J. MCKILLIP, S. PASKO & D. BESPALC** (1975). Visual Memory for Place on the Page. *The Journal of General Psychology*, 92, 43–52.

Før lesing blir vrient

Arbeid med språkstimulering i fire Lesefrø-barnehager

I Lesefrø-barnehagene blir det jobbet aktivt for at leseaktiviteter skal være like attraktive for barna som andre lekeaktiviteter. Dette blir blant annet gjort fordi leseaktiviteter er en god måte å stimulere barnas språk på. Ikke minst for de barna som står i fare for å utvikle vansker med lesing og skriving i skolealder, er tidlig innsats viktig.

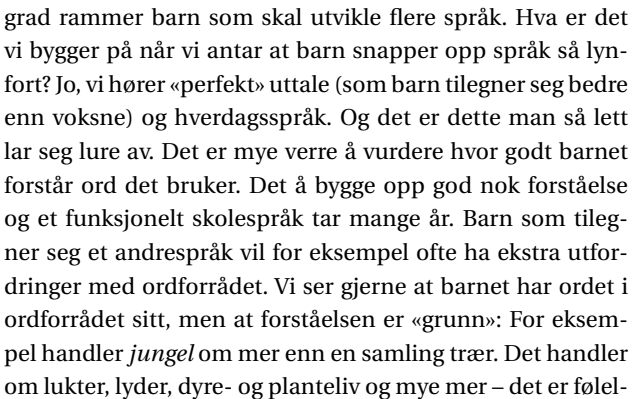
AV ÅSE KARI H. WAGNER, TRUDE HOEL OG GUNN H.O. OXBOROUGH

John (snart 4 år) kommer til barnehagen og er veldig glad for å se at Yosef (6 år) allerede er kommet. John har biler med seg og vil leke med Yosef. I hånden har Yosef ei bok, og han spør om John vil ha den. Det vil ikke John. «Skal jeg lese den for deg?» spør Yosef forsiktig. «Ja!» svarer John glad. De to guttene setter seg i sofaen og Yosef «lekeleser» hele boka. Når boka er ferdig, sier Yosef; «Snipp snapp snute, nå er eventyret ute». Så går de på lekerommet og leker med bilene. (Hverdagsfortelling fra Lesefrø-barnehage)

Forholdet mellom språk og lesing

Det fins mange utbredte myter om språkutvikling hos barn. Vi hører ofte at «barn plukker opp språk på «én-to-tre», og at det nærmest bare er å la barn leke med hverandre, så kommer språket. Og avisene forteller stadig om familier som drar til utlandet og som lar barna gå på internasjonal skole, og «i løpet av tre måneder snakket barna flytende!». Kanskje er det også forestillingen om barns svært uproblematisk og raske språkutvikling som ligger bak når vi noen ganger hører at barnehage og helsestasjon har rådet bekymrede foreldre til å «vente og se» dersom barnet henger etter jevnaldrende språklig. Dette er misforståelser som kanskje i særlig





De siste 20–30 årene har en rekke studier undersøkt sammenhengen mellom tidlig språkutvikling og seinere skriftspråklig utvikling og læring. En gjennomgående konklusjon i disse studiene er at barn som kommer til skolen med et godt språk, ser ut til å dra større nytte av det språklige opplæringstilbudet enn de barna som kommer med svakt språk (Snow mfl., 2007; Aukust, 2005). Det er særlig to språklige aspekter som har vært pekt på som avgjørende for senere skriftspråklig utvikling; det første er språklig bevissthet, det andre er ordforråd.

side 34 0410

Målet med Lesefrø er å øke språklige aktiviteter og lesing i barnehagen, samt å øke tilgangen til ny og aktuell barnelitteratur.

het mot selve språket («Det er jo min bokstav!», «Lise rimer på fise»), er av mange regnet som den viktigste forutsetningen for den første leseopplæringen (Bryant, 1989; Hagtvet, 1996). Dette er bakgrunnen for at lek med språk, rim, regler og sangleker er viktige fokus i barnehagen, og at det blant annet oppmuntres til lekeskriving – det viser seg nemlig at barn som får lov til å «leke» seg inn i skriftspråket, får et mye mykere møte med lesing og skriving enn barn som ikke får tilbud om det samme. Dette gjelder kanskje særlig barn som står i fare for å utvikle problemer med lesing og skriving (Espenakk mfl., 2003).

Ordforråd er den enkeltfaktoren som korrelerer høgest med barns senere leseforståelse (Snow mfl., 2007) – også når vi kontrollerer for faktorer som sosioøkonomiske forhold i hjemmet og barnets kognitive evner (Aukrust, 2005). Forskningen viser her til en sterk prediktiv effekt, i den forstand at barns ordforråd allerede i førskolealder forklarer variasjon i lesing flere år etter. Det gjenspeiles gjerne i at de barna som har et lite ordforråd som 4–5-åringer, ofte forblir svake lesere gjennom hele skolegangen, mens det derimot kan se ut til at et godt ordforråd i tidlig alder «avfyrrer» en økende vokabularvekst i senere alder, og at disse barna fortsetter å øke forspranget gjennom hele skoletiden (Aukrust, 2005). Det er dette som ofte kalles Matteus-effekten¹ som gjør seg sterkt gjeldende innenfor bl.a. språk- og leseutvikling. Barnehagen har imidlertid gode muligheter for å motvirke denne effekten gjennom tidlig innsats.

Språkutvikling

Det å delta i språklig samspill med andre språkbrukere, både barn og voksne, er essensielt for språkutviklingen. Barna lærer språk først og fremst ved å bruke språket i meningsfulle situasjoner, gjennom direkte engasjement i aktiviteter (Dickinson og McCabe, 1991). Språkutvikling handler om at barna skal lære seg både språksystemet og hva de kan bruke språket til. Dette gjelder for alle språkbrukere, uavhengig av om det er morsmål eller andre språk en skal lære. Disse

perspektivene på språkutvikling danner grunnlaget for sosiokulturell språkutviklingsteori, som setter fokus på bruk av språk i naturlige situasjoner og på hvordan sosiale og kulturelle vilkår er med på å bestemme hvordan vi bruker språket. Vilkårene for språkbruk varierer i ulike miljø og danner grunnlaget for ulike sosiale praksiser. Barnas hjemmekultur og barnehagekulturen er to eksempler på slike sosiale praksiser.

I Lesefrø-prosjektet er minoritetsspråklige barn i flertall, og studier tyder på at minoritetsspråklige barn som eksponeres for mengder av engasjerende litteratur, lærer andrespråket fortere enn de som møter tradisjonelle pedagogiske metoder (Wagner, Strömquist og Uppstad, 2008). Det samme gjelder selvsagt for majoritetsspråklige barn: Litteratur og leseglede er nøkkelford når det gjelder god språk- og leseutvikling. Barn med ulik bakgrunn, ulik språkmestring og ulike erfaringer får felles referanserammer og felles leseopplevelser gjennom litteraturen. De møter gode tekstmønstre, gode språkmønstre og felles gleder, og de kan delta i språkstimulerende samtaler etterpå.

Alt dette er særdeles viktig med tanke på å bygge opp god begrepsdybde hos barn. Ords konnotasjoner (forestillinger et ord fremkaller) står ikke i ordboka, men tegnes gjennom lang fartstid i kulturen og gjennom førstehåndsopplevelser – ute i naturen eller sammen med andre i ei bok.

Lesefrø-prosjektet

Lesefrø er et 2-årig samarbeidsprosjekt initiert av ABM-utvikling² og Lesesenteret i Stavanger³. To samarbeidskommuner med fire barnehager og tre bibliotek deltar i Lesefrø.⁴ Andelen minoritetsspråklige barn i barnehagene ligger på mellom 55 og 76 prosent – og morsmålene er mange.

Målet med Lesefrø er å øke språklige aktiviteter og lesing i barnehagen, samt å øke tilgangen til ny og aktuell barnelitteratur. Stor og lett tilgang til bøker er nøkkelford i Lesefrø, og bibliotekene forsyner derfor barnehagene med samlinger på mellom 200 og 300 titler, som byttes ut to-tre ganger i året. Det lages også utlånssystem, for et viktig mål er at foreldrene

Barn med ulik bakgrunn, ulik språkmestring og ulike erfaringer får felles referanserammer og felles leseopplevelser gjennom litteraturen.

skal kunne låne bøker med hjem. Litteraturen skal være så variert som mulig. Bøkene skal ikke stå gjemt vekk eller være satt høgt opp på hyller, men stå lett tilgjengelig i rett høyde for barna, og synlige for foreldrene. Biblioteket har fast kontakt med barnehagene, arrangerer foreldremøter om lesing og deltar på nettverkssamlinger.

Lesefrø skal etablere gode lesevaner i barnehagene og i hjemmene – få barna «hektet» på bøker – samt øke de voksnes refleksjoner omkring språkstimulering via lesing. Barnehagen skal også bruke tid på spontanlesing og sørge for at alle ungene blir lest for – særlig de som tidligere har «fått slippe» eller ikke har vært så glade i lesing. Mange barn velger bort lesing, ofte fordi de ikke er språklig sterke i utgangspunktet. I prosjektet er det derfor lagt vekt på å lage rutiner som sikrer at alle barn blir lest for hver dag.

Noen eksempler fra Lesefrø-hverdagen

Det sier seg selv at det er krevende å arbeide med lesing i barnehager hvor det er store sprik mellom barnas «språkalder» i norsk – fra 4-åringen Soon, som nettopp har begynt i barnehagen og har en «språkalder» på norsk tilsvarende to år, til fireåringen Ine, som har norsk som morsmål, leser mye norsk hjemme og som har en «språkalder» på norsk som tilsvarende 7 ½ år. I denne artikkelen vektlegger vi iscenesettelsen av leseaktiviteter. Metodene som tas i bruk i barnehagen, er mange og varierte. Den som vil vite mer om dem, kan lese om språkstimulering gjennom leseaktiviteter i *Bok i bruk i barnehagen* (Hoel og Helgevold, 2007) og *Les for meg, pliiis!* (Hoel, Bråthen og Kaasa, 2008).

Lesing på utradisjonelle steder Bøker, fortellinger og lesing brukes i så mange sammenhenger som mulig, og Lesefrø-barnehagene har vært veldig kreative – bøker med på tur, bøker i sandkassen, bøker i lavvoen, bøker på stelletbordet og bøker på potte er bare noen eksempler:

Thea (2 år og 10 måneder) ville sitte på potte, bleien var ren. Hun satt og satt uten at det skjedde noen ting. «Er du ferdig?», spurte jeg henne, men hun svarte nei. Da hentet jeg en bok, Pøls potte, og leste den for henne. Da boka var slutt, la jeg merke til at hun hadde gjort seg ferdig på potta. Bøkene kan virke motiverende på så mange områder! (Hverdagsfortelling fra Lesefrø-barnehage)

Bøker er også blitt en viktig del av rolleleken:

Muriel (3 år og 7 måneder) driver og bærer bøker inn på lekerommet. Hun går flere turer. Til slutt spør en voksen hva hun skal med alle bøkene. «Leke doktor» sier Muriel. «Leke doktor??!» spør den voksne. «Ja – så vi kan lese mens vi venter» svarer hun helt selvfølgelig. (Hverdagsfortelling fra Lesefrø-barnehage)

Det at lesing ikke er fastlåst til spesielle situasjoner, men snarere blir en naturlig del av hverdagsaktivitetene gjør at barna får en økt interesse for lesingen og opplever at de har nytte av språket sitt.

Bokfest Stor og lett tilgang til bøker er nøkkelford i Lesefrø, og samarbeidsbibliotekene forsyner derfor barnehagene med store boksamlinger som jevnlig skiftes ut. Barnehagene legger til rette for at bokbyttedagen blir en fest, og barna forberedes godt. Det blir fortellestund, høgtidelig åpning av bokkasser, og hver avdeling får besøk av biblioteket. Også søsken kan komme på festen, og det serveres gjerne noe godt. De voksne i barnehagen har med bøker til utstilling, snakker med foreldrene om lesing og kommer med boktips. Det å arrangere bokfest i stedet for tradisjonelle foreldremøter på kveldstid, har doblett foreldredeltakelsen.

I dag var det tid for bokbytte! Barna hadde samlet seg på fellesrommet, og Mia fra biblioteket leste en bok om beveren Bjarne. Da lesestunden var over, skulle barna hjelpe til med utpakkingen, ta bøkene ut av eskene, og legge dem opp og frem på bord og benker. Ved forrige fest deltok barna ivrig i aktiviteten. Det vi så nå, var at interessen for bøkene var større enn interessen for utpakkingen – barna var nå mer på jakt etter en bok, fant seg en, og lot de voksne ta seg av resten. (Hverdagsfortelling fra Lesefrø-barnehage)

Også de voksne har endret sine holdninger til bøker. Enkelte var tilbakeholdne i forhold til å gå inn i et prosjekt de opplevde som krevende, og mange syntes 200–300 nye bøker til barnehagen var overveldende og vanskelig å skulle få oversikt over. Ved andre bokbytte hadde de voksne imidlertid opparbeidet seg mye bedre oversikt over nyere barnelitteratur, og de hadde klare ønsker om hva de ville ha neste gang.

Bok i kalendergave Ikke alle barn har mange bøker hjemme,

Vi vet at livslang lesing får god drahjelp av lesevaner som etableres allerede i førskolealder.

og de minoritetsspråklige barna har kanskje få eller ingen norske bøker. En populær idé i en av Lesefrø-barnehagene ble derfor adventskalender med bokgave til hvert barn:

«Det er ikke gøy med bøker,» sier Pablo (3 år og 7 måneder). «Vi har ikke bok hjemme. Vi har uten bok.» Den voksne foreslår at de går inn på biblioteket sammen. «Dere har kjempemange bøker i barnehagen,» sier Pablo, og ser på alle hyllene fulle av bøker. Han finner en bok. «Sånn har jeg hjemme,» sier han. «Tussis fødselsdag. Og Løvenes konge. Og pappa har film om Løvenes konge. Den boka jeg fikk på barnehagen, den leser jeg. En guttebok,» sier han. «Hva står det i den?» spør den voksne. «Det står navnet mitt i den. Til Pablo fra B-gjengen», forteller gutten. Han ser i Løvenes konge-boka og så tegner og maler han Løvenes konge med en bitteliten løve oppå ryggen. (Hverdagsfortelling fra Lesefrø-barnehage)

Bøker som inspirerer Samarbeidsbibliotekene bruker god tid på å velge ut bøker til barnehagebiblioteket som passer til alle barn. Det skal finnes pekebøker, bildebøker, faktabøker og tekstbøker, og disse skal selvsagt appellere like mye til gutter som til jenter. Og Soon, som har en «språkald» i andrespråket som tilsvarende 2 år, skal kunne finne bøker som er enkle rent språklig, men som likevel appellerer til den 4-åringen hun faktisk er. Det å finne den rette boka er svært viktig, som Omar understreker i hverdagsfortellingen under:

Hvilken type bøker liker du å lese? spør den voksne. «Mitt første atlas», svarer Omar (5 år og 9 måneder). «Hva står det om i den boka?» spør den voksne. «Det står om Tyrkia, så jeg i sted, og jeg fant Burundi og Eritrea. Og så fant jeg USA og Afghanistan – alle landene. Og så fant jeg Frankrike og Norge og så Amerika. Og så var det Island og Sverige.» Gutten ved siden av (5 år) kommenterer: «Og så Danmarksbåten». Omar bekrefter: «Og så så jeg bilde av Danmarksbåten.» «Hvorfor liker du atlas-boka?» vil den voksne vite. «Fordi jeg synes den er veldig gøy, og så syns jeg det er skikkelig gøy å lese det. Og så ser jeg mange land, jeg ser hele landet. Jeg vil tegne et bilde av Afghanistan. Det er ikke vann for Afghanistan henger sammen med andre land. Det er mange fjeller og det er veldig varmt der. Jeg må tegne sol siden det er så varmt. Det er mange gresser og blomster – og hus». (Hverdagsfortelling fra Lesefrø-barnehage)

Den spesielle Atlas-boka førte til at Omar ville lære mer om hjemlandet. Moren hans brukte bl.a. internett for å finne mer informasjon. Interessen smittet over på de andre barna,

som også ville lære mer om sine land, og nå «produserer» barnehagen enkle bøker fra ulike land. De voksne melder om mer ro i barnegruppa.

Effekten av tidlig innsats

Fordi det meste av språkutviklingen skjer gjennom engasjement i ulike sosiale praksiser (Ochs 1988, 1995), er kommunikativt samspill et sentralt begrep. Språkutviklingen forutsetter dermed også at barna må kjenne interesse for, og oppleve at de har nytte av, å gå inn i ulike kommunikasjonssituasjoner. I Lesefrø-prosjektet blir dette språkstimulerende samspillet iscenesatt gjennom ulike aktiviteter som legger til rette for både handling og refleksjon: høytlesing, fortelling med utgangspunkt i skriftlige tekster, gjenfortelling, lekeaktiviteter med bakgrunn i tekster barna har møtt, utforskning av og lek med skriftspråket. «Språkstimulering gjennom leseaktiviteter» har vært et mantra gjennom hele prosjektperioden. Den rike tilgangen på barnebøker og høytlesingssituasjoner gir barna erfaringer med et språk som er mer komplekst enn deres eget muntlige språk, og gjennom gode samtaler får barna en mulighet til å tilegne seg dette språket i bruk. I alle disse aktivitetene er gode samtaler et mål og en fellesnevner. Lesefrø-barnehagene representerer på denne måten en språkbrukpraksis som stimulerer det enkelte barnets språkutvikling gjennom krav om deltakelse i språklig samspill, tilrettelegging av språklige mønstre på ulike nivå i språket og språklig mangfold. Et positivt og lystbetont fokus på språk er noe som kommer tydelig frem i denne hverdagsfortellingen:

Jeg ble sittende i garderoben med faren til Josbin (2 år og 7 måneder), og han fortalte meg at de nettopp hadde reist til Trondheim med fly. På flyet satt Josbin og lekte med småbiler. Plutselig begynte han å fortelle eventyret om de tre Bukkene Bruse til passasjerene som satt rundt. Bilene var hver sin bukk som gikk over brua. Det er visst ingen begrensninger for hvor man kan fortelle eventyr!

I tillegg til å bidra til språkutvikling og språkstimulering i barnehagen, vil Lesefrø-satsingen kunne ha en effekt med hensyn til barnas videre leseutvikling og læring i skolen. Vi vet at livslang lesing får god drahjelp av lesevaner som etableres allerede i førskolealder (Mullis mfl., 2007). Barna til-

egner seg grunnleggende kunnskaper om skriftspråket før den formelle leseopplæringen i skolen tar til, og de lærer seg å se verdien av å kunne lese og skrive. Samtidig bygger de også opp forventninger og motivasjon til selv å lære. Gode erfaringer med lesing og skriving skaper positive holdninger og nysgjerrighet på tekst.

Det fins mange studier som dokumenterer barnehagens viktige rolle og som viser stor effekt av språkstimulering i barnehagen. Snow og kollegaene hennes (2007) så for eksempel at et språklig godt barnehagetilbud hadde bedre effekt på barnas språkutvikling enn hjemmemiljøet. Dette skyldes trolig at mange barn tilbringer en større del av hverdagen i barnehagen enn hjemme. Det er imidlertid oppløftende at et språklig godt barnehagetilbud kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller mellom barn, samt å svekke Matteus-effekten. Tidlig innsats i barnehagen har altså stor effekt, og det er nettopp dette Lesefrø-prosjektet dreier seg om.



Åse Kari H. Wagner er førsteamanuensis og nestleder ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.



Trude Hoel er universitetslektor ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.



Gunn Oxborough er ph.d.-student ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.

NOTER

- 1 «Den som har, han skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har» (Matt. 25,29).
- 2 Statens senter for Arkiv, Bibliotek og Museum
- 3 Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger
- 4 Barnehagene er Lerdal og Bertram i Oslo, og Kvarten og Øvre Slettheia i Kristiansand. Bibliotekene er Deichmanske bibliotek, Holmlia filial i Oslo, folkebiblioteket i Kristiansand, samt Det flerspråklige biblioteket på Deichman.
- 5 Målt med British Picture Vocabulary Scale II, slik vi gjorde for alle 4-åringer ved prosjektstart og skal gjenta for de samme barna ved prosjektslutt. BPVS måler ordforståelse.

REFERANSER

- AUKRUST, V. G.** (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Universitetet i Oslo. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- BRYANT, P. E., L. BRADLEY, M. MACLEAN AND J. CROSSLAND** (1989). Nursery Rhymes, Phonological Skills, and Learning to Read. *Journal of Child Language*, 16: 407–428.
- DUNN, L. M., D. M. DUNN OG C. WHETTON OG J. BURLEY** (1997). *The British Picture Vocabulary Scale*. Second Edition. National Foundation for Educational Research (NFER). GL Assessment Limited: London.
- DICKINSON, D. OG A. MCCABE** (1991). The Acquisition and Development of Language. A Social Interactionist Account of Language and Literacy Development. *The Language Continuum* (J. Kavanagh, red.). New York: Praeger.
- ESPENAKK, U., J. FROST, M. K. FÆREVAAG, H. GROVE, I. K. LØGE, R. G. SOLHEIM OG Å. K. H. WAGNER** (2003). *TRAS: Tidlig registrering av språkutvikling (registreringsskjema) + TRAS-håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- HAGTVET, B. E.** (1996). *Fra tale til skrift. Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire til åtteårsalderen*. Oslo: Cappelen.
- HOEL, T. OG L. HELGEVOLD** (red.) (2007). *Bok i bruk i barnehagen. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- HOEL, T., L. B. BRÅTHEN OG M. KAASA** (red.) (2008). *Les for meg, Pliis! – Om barn, litteratur og språk*. Oslo: ABM-utvikling.
- MULLIS, I. V. S., M. O. MARTIN, A. M. KENNEDY OG P. FOY** (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OCHS, E.** (1988). *Culture and Language Development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCHS, E. OG B. SCHIEFFELIN** (1995). *The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. The Handbook of Child Language* (P. Fletcher og B. MacWhinney, red.). Oxford: Blackwell Publishers.
- SNOW, C. E., M. V. PORCHE, P. O. TABORS AND S. J. HARRIS** (2007). *Literacy is not enough: Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.Co.
- WAGNER, Å. K. H., S. STRÖMQVIST OG P. H. UPPSTAD** (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nyhet!

Fullverdig lese- og skrive støtte i ett og samme program!



stanpartner.no

Nye versjoner – Lingdys 3.5 og Lingright 2.5.

Med fullverdig skjermleser og nyutviklet, naturlig stemme for Lingdys, kan vi nå tilby komplette kvalitetsverktøy for lese- og skrive støtte i ett og samme program. Programmet støtter Internet Explorer og har valgfrie ikoner som gir brukeren mulighet til å velge grafisk uttrykk tilpasset for eksempel alder.

Nyutviklet skjermleser – Lingspeak 3.

Både Lingdys 3.5 og Lingright 2.5 inkluderer vår nyutviklede skjermleser, Lingspeak 3. Skjermleseren har funksjoner som er spesielt tilpasset lesesvake og gir en meget god grafisk tilbakemelding til brukeren – uavhengig av hvilket tekstprogram som brukes.

Ny stemme – Lingvoice Isak HTS.

Lingdys 3.5 leveres nå med vår nye stemme Lingvoice Isak HTS. Stemmen er basert på ny teknologi og fremstår som både naturlig og forståelig.

Er du ansvarlig for oppfølging av elever med dokumenterte lese- og skrivevansker, får du gratis fullversjon av Lingdys og Lingright. Ta kontakt! Send e-post til bestilling@lingit.no eller ring 73 60 59 22



Lingdys^{3.5}

- Skrive- og lesestøtte for bokmål og nynorsk
- Tilpasset ulike dialekter
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak 3
- Ny stemme: Lingvoice Isak HTS
- Bokmålsordbok og nynorskordbok



Lingright^{2.5}

- Engelsk lese- og skrive støtte
- Takler typiske norske feil
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak 3
- Engelsk talesyntese
- Engelsk-norsk/norsk-engelsk ordbok



Lingit

Obs! Pedagoger/IKT-ansvarlige kan melde seg på gratis kurs våren 2010 i sitt fylke ved å gå inn på vår nettside www.lingit.no/kurs



Dysleksi – men ikke «bare» det – fokus på tilleggsvansker av atferdsmessig art

For barn og unge med dysleksi er det svært tidkrevende å tilegne seg og utvikle funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Noen har i tillegg vansker av atferdsmessig karakter. Det er dette det rettes søkelys mot i artikkelen, spesielt mot sosiale/emosjonelle vansker og oppmerksomhetsvansker. Dette gjøres etter en presentasjon av dysleksi spesielt og av avvikende atferd generelt. Noen særtrekk ved avvikende atferd som det kan være nyttig å kjenne til, er også tatt med.

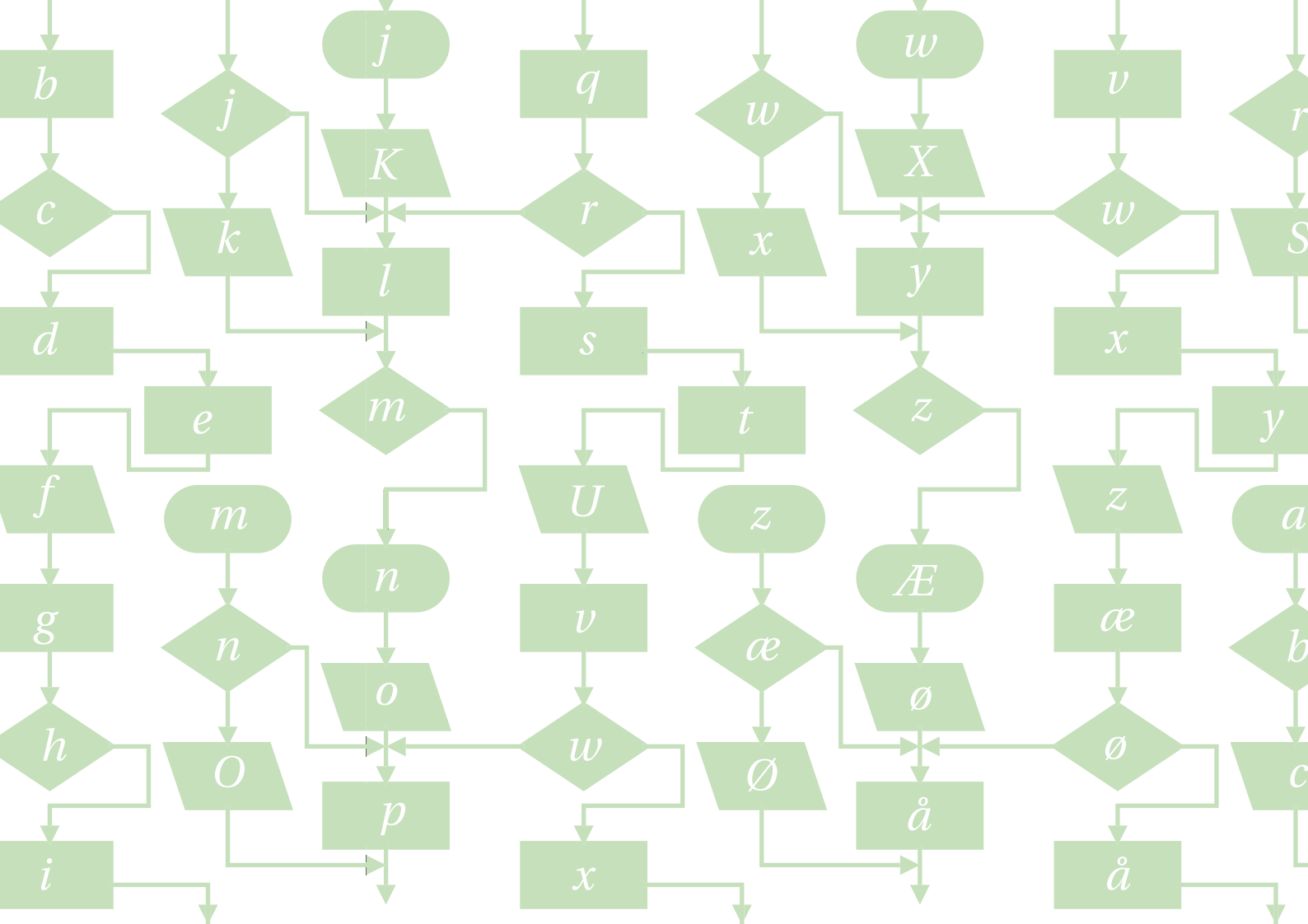
AV ANN-MARI KNIVSBERG, ANNE ELISABETH DAHLE
OG ANNE BRIT ANDREASSEN

Dysleksi brukes som en betegnelse for vedvarende lese- og stovevansker. Vansker med ordavkodning og staving er karakteristiske kjennetegn ved dysleksi (Hulme og Snowling, 2009). Kunnskap om bokstavene og de tilhørende språklydene er nødvendig for å kunne avkode ord og for å kunne stave ord. For mange elever med dysleksi er det vanskelig å lære og huske hvilke språklyder som hører til de enkelte bokstaver eller bokstavkombinasjoner. En god leser utvikler automatisert ordavkodingsferdighet, mens elever med dysleksi strever med å lese ord raskt og nøyaktig. Problemene med ordavkodning vil virke negativt inn på leseflyten (Torgesen, 2005). Svak ordavkodning og dårlig leseflyt vil i neste omgang påvirke det primære med lesingen, selve forståelsen av teksten.

Det er utviklet flere kognitive modeller som illustrerer hvordan lesing foregår, men det er fortsatt mye uavklart i forhold til den kognitive bearbeidingen som er nødven-

dig for å kunne lese. Det er imidlertid enighet om at svært mange elever med dysleksi har vansker med de fonologiske prosessene som er nødvendige for å kunne avkode ord (Hulme og Snowling, 2009). De har også andre vansker av fonologisk art som å identifisere eller manipulere enkeltlyder eller stavelser i det muntlige språket. Dette kan gi seg utslag som vansker med å rime eller med å skifte ut lyder i ord, dette klarer barn uten fonologiske vansker når de snakker «kråkespråk» eller «røverspråk». Det er heller ikke uvanlig at elevene har korttidsminnevansker. Dette kan gjøre det vanskelig for dem å huske og gjengi tilfeldig sammensatte lyder. Mange har problemer med hurtig benevnelse av kjente gjenstander eller tall. Det er også rapportert at noen er mer vare for støy enn det som er vanlig. Andre har problemer med å holde begreper som *høyre* og *venstre* fra hverandre eller problemer med retningssans.

Diagnosen dysleksi stilles på grunnlag av særtrekk vi kan



observere eller se. Hva særtrekkene skyldes, har vært gjenstand for forskning i ulike fagtradisjoner, og det har blitt fremsatt flere ulike hypoteser om årsaker til dysleksi. Det er, i følge Hulme og Snowling (2009), mest forskningsmessig støtte for at vanskene er språkbaserte og forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Hulme og Snowling (2009) presenterer også en sentral hypotese hvor rask automatisk benevning av kjente objekter er en kjernefaktor i tillegg til de fonologiske vanskene. Andre sentrale hypoteser som de gjør rede for, tar utgangspunkt i visuelle vansker, perseptuelle vansker, oppmerksomhetsvansker og motoriske vansker som er rapportert ved dysleksi. Det er mulig at vi står foran et paradigmeskifte når det gjelder synet på underliggende årsaker til dysleksi. Med utgangspunkt i nevrobiologisk forskning har Shaywitz og Shaywitz (2008) utfordret den fonologiske forståelsesmodellen. De peker på at andre kognitive mekanismer, spesielt knyttet til oppmerksomhet, er viktige

ved lesing enn tidligere antatt, og at vansker med disse mekanismene er en medvirkende årsak til lesevansker.

Forekomsten av dysleksi er ofte oppgitt til å være ca. 5 %, ifølge Hulme og Snowling (2009) er den mellom 3 og 6 %. Av de som får diagnosen dysleksi, er 60–80 % gutter eller menn (American Psychiatric Association, 2000). Dysleksi går igjen i familier. Disposisjonen arves (Hulme og Snowling, 2009), men vi vet ikke hvem av barna i en familie med dysleksi som eventuelt vil utvikle lese- og stavevansker.

Det er også et faktum at noen elever har atferdsvansker eller emosjonelle vansker i tillegg til dysleksi. Det ble rapportert allerede for over 40 år siden (Rutter og Maughan, 2005). Det ble imidlertid økt forskningsfokus mot dette først etter at Caron og Rutter i 1991 rapporterte at det er svært vanlig at to eller flere utviklingsforstyrrelser forekommer samtidig. Flere studier har i de senere år rettet søkelys nettopp mot dette fenomenet, som også vi ønsker å belyse.

Kunnskap om hva elever med dysleksi kan streve med er viktig ved kartlegging av hva elevene mestrer – ikke minst ved utarbeiding og tilrettelegging av opplæringstilbud.

Ulike tradisjoner – felles mål

Målsettingen i de studiene som er gjennomført, er felles. Den skal bidra til økt kunnskap som skal komme personer med dysleksi og vansker av atferdsmessig art til gode. Språkbruken i studiene reflekterer at forskningen er utført innen ulike fagmiljø og tradisjoner. Sosiale og emosjonelle vansker brukes ofte som begreper om avvikende atferd innenfor den spesialpedagogiske og til dels psykologiske tradisjonen, både i det praktiske arbeidet og i forskning. Vår forankring er i den spesialpedagogiske tradisjonen, men vi vil først ganske kort rette søkelyset mot noen medisinske begreper og forskning, fordi vi mener dette utdyper og øker vår forståelse for elevgruppen som er i fokus. Det er innen det medisinske fagfeltet at dysleksi eksempelvis er blitt kategorisert som en utviklingsforstyrrelse, i likhet med flere andre vansker som kan opptre sammen med dysleksi.

Det å kombinere kunnskap fra flere fagtradisjoner gjøres i stadig økende grad. Et mer helhetlig perspektiv gir bedre mulighet for å kartlegge sterke og svake sider hos elevene og tilrettelegge individuelle opplæringsprogram.

Medisinsk beskrivelse og forståelse av avvikende atferd I den medisinske tradisjonen blir utviklingsforstyrrelser antatt å ha en biologisk årsak, enten denne er kjent eller ikke. Det stilles medisinske diagnoser for den atferden som observeres. Diagnosene er utviklet på grunnlag av rapporterte særtrekk som hyppig opptrer samtidig. Når ny medisinsk kunnskap genereres, kan diagnosene endre betegnelse eller innhold.

To ulike diagnosesystemer benyttes i Norge. Det ene, ICD, er utviklet av Verdens helseorganisasjon, og det andre, DSM, av den amerikanske psykiatriforening. I Norge brukes DSM som supplement til ICD. Diagnosesystemene har bidratt til at forskning om utviklingsforstyrrelser kan sammenlignes og bidrar dermed til økt kunnskap og forståelse for vansker elevene kan stri med. Et eksempel på dette er Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD) som beskrives i diagnosesystemet DSM (American Psychiatric Association, 2000).

Vi ønsker imidlertid også å understreke at elever med samme diagnose kan være svært forskjellige. Grunnen til dette er at noen utviklingsforstyrrelser, som eksempelvis AD/HD, er beskrevet med en lang rekke særtrekk. Det er ret-

ningslinjer for *hvor mange* særtrekk som må kjennetegne atferden for at diagnosen skal stilles. For AD/HD er det oppgitt 18 ulike særtrekk, 9 som beskriver uoppmerksomhet og 9 som beskriver hyperaktivitet og impulsivitet. De fleste som får diagnosen AD/HD, har særtrekk fra begge disse hovedgruppene. Diagnosen stilles imidlertid også dersom atferden bare er kjennetegnet av 6 av særtrekkene på uoppmerksomhet eller 6 av særtrekkene for hyperaktivitet og manglende impulskontroll.

Av de særtrekkene som kjennetegner AD/HD, er det flere forskere som har pekt på at det er mangelfull oppmerksomhet som ser ut til å forekomme hyppigst sammen med dysleksi, ikke hyperaktivitet eller manglende impulskontroll (se eksempelvis Willcutt og Pennington, 2000a).

Dysleksi og AD/HD er to av de vanligste utviklingsforstyrrelsene. Forekomsten for begge er, hver for seg, ca. 5 %. De amerikanske forskerne Pennington, Willcutt og Rhee (2005) har samlet informasjon fra en rekke studier om samtidig forekomst av dysleksi og AD/HD. De rapporterer fra disse studiene at mellom 15 og 40 % av de som har dysleksi også har AD/HD. Forekomsten er med andre ord langt hyppigere enn det som kan forventes hvis vi ser på forekomsten av de to vanskene hver for seg.

Dysleksi forekommer også oftere enn det som statistisk sett kan forventes, sammen med andre utviklingsforstyrrelser som språkvansker, matematikkvansker og motoriske vansker (Hulme og Snowling, 2009). Utviklingsforstyrrelsene er i DSM-manualen (American Psychiatric Association, 2000) gitt betegnelsene Specific Language Disorder, Mathematics Disorders og Developmental Coordination Disorder, og de er inngående beskrevet av Hulme og Snowling (2009).

Spesialpedagogisk beskrivelse av avvikende atferd I den spesialpedagogiske tradisjonen beskrives elever med avvikende atferd gjerne som innadvendte, utagerende eller som elever med sosiale/emosjonelle vansker. Dette er ikke medisinske diagnoser. Hovedfokus i det spesialpedagogiske arbeidet er å bidra til den enkelte elevs positive utvikling gjennom ulike miljøfaktorer. Dette gjelder personalets kunnskaper, holdninger, relasjonelle ferdigheter og tilrettelegging av miljøet.

For å kartlegge bekymringsfull atferd bruker både fagpersoner i PP-tjenesten og i barne- og ungdomspsykia-

triske institusjoner ofte ASEBA-materiellet (the Achenbach System of Empirically Based Assessment). Materiellet bygger på empirisk forskning og er standardisert og normert. Achenbach-materiellet, som det ofte kalles, etter hovedforfatteren, er benyttet i kartlegging av atferd i over 80 kulturer (<http://aseba.org/>). Materiellet er også mye brukt i forskning, og resultater er rapportert i over 6500 forskningspublikasjoner. Terminologien i materiellet er, som det vil framgå under, i overensstemmelse med terminologi som ofte brukes i det spesialpedagogiske fagfeltet.

I Achenbach-materiellet inngår observasjonsskjema som fylles ut av foreldre, av lærere og av elever over 11 år. Skjemaene inneholder ca. 115 utsagn som det skal svares på. De som svarer, skal ta stilling til om utsagnene passer, passer delvis eller ikke passer i det hele tatt på den atferden eleven viser eller opplever. Utsagnene er særtrekk som utgjør åtte undergrupper av atferd. Disse er gitt betegnelsene *Sosial tilbaketrekning*, *engstelse/depressive særtrekk*, *somatiske plager*, *sosiale vansker*, *tankemessige vansker*, *oppmerksomhetsvansker*, *normbrytende atferd* og *aggressiv atferd*. Ved skåring av skjemaene fremkommer en profil av de åtte undergruppene.

Internalisert og eksterne atferd er sentrale begreper i materiellet. Internalisert atferd brukes som en samlebetegnelse for de tre undergruppene *Sosial tilbaketrekning*, *Engstelse/depressive særtrekk* og *Somatiske plager*. Undergruppene *Normbrytende atferd* og *Aggressiv atferd* inngår i samlebetegnelsen eksterne atferd. Noen barn og unge har hovedsakelig internalisert eller eksterne atferd, mens en tredje gruppe har en kombinasjon av begge (Achenbach, 1991a).

Kartleggingen av atferd med Achenbach-skjemaene er en screening som vil indikere om videre medisinsk utredning av en elev bør gjøres.

Etter den siste revideringen av skjemaene framkommer det ved skåring også en profil som indikerer fem ulike medisinske diagnoser. Skåring av skjemaene gir nå to profiler. Den ene er i overensstemmelse med den spesialpedagogiske tradisjonen og den andre med den medisinske tradisjonen.

Eksempler på studier av avvikende atferd ved dysleksi

I mange av studiene som retter søkelys mot dysleksi og

atferd, er Achenbach-materiellet (1991a,b,c) benyttet. Studiene som presenteres, er eksempler på dette.

I en norsk studie av atferdsvansker ved dysleksi var foreldre, lærere og elever informanter (Heiervang, Stevenson, Lund og Hugdahl, 2001). 25 elever med og 25 elever uten dysleksi deltok i studien. Gjennomsnittsalderen var litt over 11½ år. Achenbach-materiellet har normer for normal atferd og avvik basert på rapporter fra amerikanske foreldre. Norske foreldre rapporterer lavere alvorlighetsgrad av vansker enn amerikanske foreldre gjør (Achenbach og Rescorla, 2007). Bielenberg (1999) har innhentet data som gir normer for atferd hos danske barn og unge. Disse normene er benyttet i denne studien. Ifølge alle de tre gruppene av informanter hadde elevene med dysleksi flere vansker enn elevene uten dysleksi. Informasjonen fra foreldrene og lærerne viste signifikant forskjell i internalisert atferd mellom elevgruppene. Foreldrenes svar viste også signifikant forskjell i eksterne atferd mellom de to gruppene. Elevene oppga at de hadde mer avvikende atferd enn det foreldrene og lærerne formidlet at elevene hadde. I artikkelen som omhandler studien, er det også gitt opplysninger om oppmerksomhetsvansker. Alle tre gruppene av informanter rapporterte om flere vansker på dette området hos elevene med dysleksi enn hos elevene i kontrollgruppen. Forskjellen mellom de to elevgruppene var, ifølge foreldrenes og lærernes svar, signifikant.

Tilleggsvansker ved dysleksi ble undersøkt av Willcutt og Pennington (2000b) i en tvillingstudie med 209 barn med og 192 barn uten dysleksi. Barna var i snitt ca. 10½ år gamle. Kjønnforskjeller og påvirkning av familiære faktorer ble også undersøkt i studien. Willcutt og Pennington fant signifikant høyere forekomst av internalisert og eksterne atferd hos barna med dysleksi. Mens internalisert atferd syntes å være spesielt knyttet til dysleksi hos jentene, viste guttene med dysleksi mer eksterne atferd. Forskerne fant ingen sammenheng mellom dysleksi og internalisert atferd med hensyn til familiære faktorer. Det var imidlertid signifikant høyere forekomst av eksterne atferd i familiene til barna som hadde dysleksi og eksterne atferd. Det ble også rapportert fra denne studien at barna med dysleksi hadde flere somatiske plager enn barna uten dysleksi.

Atferd er også undersøkt i en studie av norske barn og unge med alvorlig grad av dysleksi (Knivsberg og Andreassen,

2008) og en kontrollgruppe uten dysleksi. Deltakerne i studien var 70 barn og unge med og 70 barn og unge uten dysleksi. Gjennomsnittsalderen deres var 12½ år. Deltakerne med dysleksi hadde fonologiske vansker og store lesevaner til tross for at hadde fått spesialpedagogisk hjelp over lang tid. Foreldre, lærere og deltakerne selv var informanter. Achenbach-materiellet (1991a,b,c) ble benyttet til å innhente informasjon om atferd, og de danske normene ble benyttet til rapportering av dataene. Signifikant høyere forekomst av avvikende atferd ble rapportert for elevene med dysleksi fra både foreldrene, lærerne og deltakerne selv. Foreldrene rapporterte flest vansker, internalisert atferd hos over halvparten og eksternalisert atferd hos en fjerdedel av elevene med dysleksi. Alle de tre gruppene av informanter rapporterte signifikant høyere forekomst av oppmerksomhetsvansker hos elevene med dysleksi. Ifølge foreldrene hadde nesten halvparten av elevene med dysleksi oppmerksomhetsvansker.

Resultatene fra de tre studiene som er presentert, er i overensstemmelse med resultater fra andre studier om samtidig forekomst av dysleksi og avvikende atferd (se for eksempel Knivsberg og Andreassen, 2008.) Det er rapportert om mer internalisert enn eksternalisert atferd ved dysleksi, og det er rapportert om høyere forekomst av oppmerksomhetsvansker enn forventet hos elever med dysleksi.

Noen pedagogiske konsekvenser, særtrekk og tiltak

Spørsmålet det er naturlig å stille, er hvordan vi kan nyttgjøre oss kunnskapen vi i dag har for at den på best mulig måte skal komme elever med dysleksi og avvikende atferd til gode. Slik vi ser det, er kunnskap om særtrekk ved avvikende atferd nyttig for å finne fram til elever som har vansker. Vi vil gi noen eksempler på dette. Det er også viktig å ha kunnskap om eller vite hvor en kan hente kunnskap om pedagogiske tiltak for elevene. Dette vil vi også gi eksempler på.

Særtrekk ved internalisert og eksternalisert atferd Internalisert atferd er, som nevnt, en samlebetegnelse for sosial tilbaketrekning, depressive særtrekk og engstelse samt somatiske plager. Det som kjennetegner atferd som beskrives som sosial tilbaketrekning, er at eleven gjerne foretrekker å være alene og ikke vil snakke med andre. Han eller hun kan virke sjenert

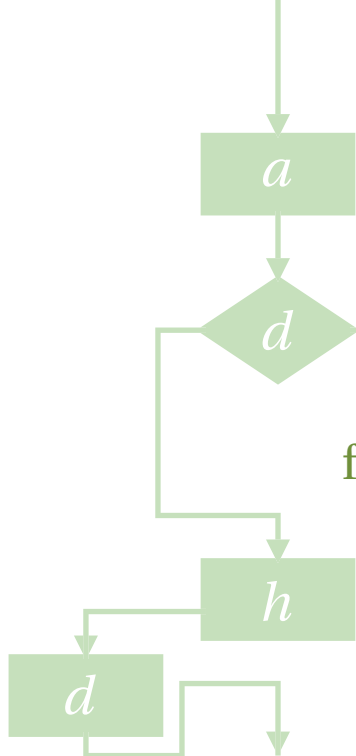
eller engstelig og holde ting for seg selv. Det er ikke uvanlig at eleven også har et lavt aktivitetsnivå og kanskje virker trist. Depressive særtrekk og engstelse kommer også til uttrykk som tristhet. Gråting, ensomhetsfølelse eller det å være redd for å gjøre noe galt, er ikke uvanlig. Elever med slike vansker kan også føle seg mindreverdige, føle at ingen er glad i dem eller at andre er ute etter dem. De kan være anspente eller redde, mistenksomme eller ha mange bekymringer. Somatiske plager gjør hverdagen vanskelig for noen elever. De har gjerne vondt i hodet eller i magen. Det er ikke uvanlig at de klager over tretthet, svimmelhet eller kvalme. Somatiske plager refererer også til plager som rennende øyne eller røde, såre øyne, til utslett og andre hudplager.

Eksternalisert atferd er en samlebetegnelse for normbrytende atferd og aggressiv atferd. Det som kjennetegner normbrytende atferd, er at eleven gjerne jukser, lyver, stjeler eller ødelegger andres ting. Det er ikke uvanlig at elever med slik atferd uteblir fra skolen eller rømmer hjemmefra. Elevene viser heller ikke skyldfølelse etter å ha gjort noe galt. Misbruk av alkohol og vanedannende stoff er også særtrekk ved normbrytende atferd. Elever som betegnes som aggressive, er ofte kramlete og kommer opp i slagsmål. De har ofte raske forandringer i humøret og kan ha raseriutbrudd eller vise et sinne som er vanskelig for andre å forstå. Det er ikke uvanlig at de plager eller mobber medelever. Det er heller ikke uvanlig at de er ulydige både hjemme og på skolen. Den aggressive atferden kan også gi seg utslag i at de ødelegger både sine egne og familiemedlemmers ting.

Oppmerksomhetsvansker, sosiale og tankemessige vansker

Oppmerksomhetsvansker forbindes gjerne med eksternalisert atferd, men er ifølge Achenbach (1991a) også vanlig ved internalisert atferd. De kan komme til uttrykk som det å ha vansker med å være oppmerksomme på oppgaver som skal gjøres, beskjeder som tas imot og å konsentrere seg over tid. Elever med oppmerksomhetsvansker får gjerne ikke med seg detaljer, og de kan virke glemske. De mister gjerne ting som er viktig for at skolearbeid skal kunne utføres, penner eller bøker for eksempel. De blir lett distraheret av uvesentlige stimuli og kan ha vansker med å organisere oppgaver som skal gjøres. Skolearbeidet kan virke både slurvete og rotete. Noen ganger kan det være vanskelig å få kontakt med elevene. Det





Av de særtrekkene som kjennetegner AD/HD, er det flere forskere som har pekt på at det er mangelfull oppmerksomhet som ser ut til å forekomme hyppigst sammen med dysleksi, ikke hyperaktivitet eller manglende impulskontroll.

virker som om de dagdrømmer. Det er dessverre ikke uvanlig at elever med slike vansker beskyldes for å være late.

Sosiale vansker og tankemessige vansker er også avvikende atferd (Achenbach og Rescorla, 2001). Elever med sosiale vansker har vansker med å komme overens med andre barn. De er ofte avhengig av voksne eller klengete overfor voksne og oppfører seg gjerne som yngre enn de er. De blir ofte mislikt og ertet av andre. De foretrekker gjerne å være sammen med yngre barn. Tankemessige vansker er atferd som indikerer at elevene har tvangstanker, ikke får tanker ut av hodet. De kan formidle at de hører eller ser ting som ikke andre hører eller ser. De kan også ha tvangshandlinger, gjøre de samme tingene om og om igjen, virke fjerne og ha et tomt, stirrende blikk. Underlige idéer og handlinger kan også prege atferden.

Om pedagogiske tiltak Elever med dysleksi og avvikende atferd er, slik det framgår av beskrivelsene, svært forskjellige fra hverandre, selv om diagnosen eller betegnelsen for vanskene er like. Tiltak må utformes på grunnlag av den enkelte elevs ferdigheter, kunnskap og behov, og de må justeres i takt med elevens utvikling. For mange av elevene vil det være nødvendig å rette søkelys mot og sette inn tiltak for de ulike vanskene samtidig. Når det er sagt, vil vi allikevel peke på noen fellestrekk ved læringsbetingelser og tiltak som kan være nyttige. Disse er mer inngående beskrevet i *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (Tønnessen, Bru og Heiervang, 2008) og i *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak* (Knivsberg og Heber, 2009).

Elevene som er i fokus, har opplevd mange nederlag. Mange sliter med lavt selvbilde og mangelfull selvtillit. Når tiltak skal settes inn, er det viktig å ha fokus på emosjonelle og motivasjonelle forhold. Når dette nevnes først, er det fordi opplevelse av mestring er av avgjørende betydning for trivsel, læring og utvikling. Å være raus med ros og fremheve det som er riktig, bidrar til et godt læringsmiljø. Den som underviser må være konkret i sin tilbakemelding av hva eleven har mestret, enten det gjelder lesing eller eksempelvis økt oppmerksomhet. Det er viktig også å synliggjøre og framheve framgang.

For mange elever og foresatte kan det være god hjelp å få forklaring på hva vanskene egentlig består i. For noen betyr det at de kan skaffe seg ytterligere informasjon om den aktuelle vansken og få en bedre forståelse for hvorfor ting er vanskelige. Med et fokus på hva eleven mestrer, hvilke sterke sider han eller hun har, kan dette bidra til at eleven får større tro på egne ressurser. Det er et godt grunnlag for videre arbeid.

Det er ikke uvanlig at elever med dysleksi er lite planmessige i forhold til skolearbeid. Mange har fokus på detaljer og har god nytte av å lære ulike strategier for læring og mestring. Det er også vår praktiske erfaring fra utredningsarbeid at mange av elevene ikke forstår hvorfor de er satt til å gjøre ulike oppgaver og at framgang krever aktiv innsats for å lære. Det er viktig at de som underviser, forsikrer seg om at elevene forstår hvorfor, ikke bare hvordan oppgaver skal løses. Det bør brukes tid på å forklare hvordan arbeidsoppgaver vil bidra til at elevens ferdigheter øker. Med aktiv tilbakemel-

ding på det eleven mestrer, vil dette kunne bidra til det aller viktigste, nemlig at eleven selv tror at det nytter med innsats. Samtidig er det meget viktig at de voksne rundt eleven, både hjemme og på skolen, også tror på innsatsen og for midler dette.

Undervisningsoppleggene for elevene bør ha en klar struktur og systematikk. De bør også bidra til at elevene blir mer bevisst sin egen læring. Dette dreier seg om når han eller hun lærer best, hva som er lett å lære og hvordan eleven går fram for å lære.

Avslutningsvis vil vi også peke på at humor og glede er viktige elementer for å skape grobunn for trivsel og god utvikling.



Ann-Mari Knivsberg er professor i spesialpedagogikk ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.



Anne Elisabeth Dahle er universitetslektor og stipendiat i spesialpedagogikk ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.



Anne Britt Andreassen er universitetslektor i spesialpedagogikk ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.

REFERANSER

ACHENBACH, T. M. (1991a). *Manual for the child behavior checklist/4–18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

ACHENBACH, T. M. (1991b). *Manual for the teacher's report forms and 1991 profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

ACHENBACH, T. M. (1991c). *Manual for the youth self-report and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

ACHENBACH, T. M. OG L. A. RESCORLA (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.

ACHENBACH, T. M. OG L. A. RESCORLA (2007). *Multicultural supplement to the manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Text Revision: DSM-IV-TR* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

ARNOLD, E. M., D. B. GOLDSTON, A. K. WALSCH, B. A. REBOUSSIN, S. S. DANIEL, E. HICKMAN ET AL. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 201–217.

ASEBA, THE ACHENBACH SYSTEM OF EMPIRICALLY BASED ASSESSMENT, (hentet 09.02.2010 fra <http://aseba.org/>)

BIELENBERG, N. (1999). The Child Behavior Checklist (CBCL) and related material: Standardization and validation in Danish population based and clinically based samples. *Acta Psychiatrica Scandinavica Supplementum*, 100, 2–52.

CARON, C. OG M. RUTTER (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1063–1080.

HEIERVANG, E., J. STEVENSON, A. LUND OG K. HUGDAHL (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(4), 251–256.

HULME C. OG M. J. SNOWLING (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.

KNIVSBERG, A. M. OG A. B. ANDREASSEN (2008). Behaviour, attention and cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62(1), 59–65.

KNIVSBERG, A. M. OG E. HEBER (2009). Lese- og skrivevansker. Fra terori til IKT-baserte tiltak. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

PENNINGTON B. F., E. WILLCUTT OG S. H. RHEE (2005). Analyzing comorbidity. I: R. Kail (red.) *Advances in child development and behavior*, 33. Amsterdam: Elsevier.

RUTTER, M. OG B. MAUGHAN (2005). Dyslexia: 1965–2005. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 33(4), 389–402.

SHAYWITZ, S. E. OG B. A. SHAYWITZ. (2008). Paying attention to reading. The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20, 1329–1349.

TORGESSEN, J. K. (2005). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia In M. J. Snowling og C. Hulme (Eds.), *Handbooks of Developmental Psychology: The Science of Reading. A Handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

TØNNESSEN, F. E., E. BRU OG E. HEIERVANG (2008). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertevig Akademisk.

WILLCUTT, E. G. OG B. F. PENNINGTON, B. F. (2000a). Comorbidity of reading disability and attention deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 179–191.

WILLCUTT, E. G. OG B. F. PENNINGTON (2000b). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), 1039–1048.

VOX og lesing

Vox er et nasjonalt fagorgan med særlig vekt på voksnes læring. Lesing og skriving er et av områdene Vox arbeider med.

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

Spesialpedagogikk har møtt seniorrådgiver Kari H. A. Letrud ved Vox. Hun har lang erfaring med lese- og skrivevansker for voksne. Hun er godt kjent for sin entusiasme, og nesten før vi fikk fram et spørsmål, begynte hun å fortelle:

– Ja, i Vox er vi privilegerte som kan arbeide med grunnleggende ferdigheter og voksne. Det er mange som etter spør kompetanse i å undervise voksne, de spør etter læremidler og etter tester som kan brukes for å lage gode undervisningstilbud og måle læringsutbytte. Vox arbeider med alt dette.

– Selv har jeg vært med i både nasjonale og europeiske prosjekter om lesing og skriving, og jeg holder også foredrag om lesing og skriving i praksis

og holder sertifiseringskurs i den nye PDK- (lese) testen sammen med andre kolleger, sier Letrud.

Internasjonalt samarbeid

Når det gjelder internasjonalt samarbeid, nevner Letrud spesielt prosjektet Forward Trainer om bevisstgjøring av at lese- og skrivevansker også fins hos voksne. Et tidligere prosjekt hadde vist at noen land ikke var klar over dette, og at de forbandt manglende lese- og skriveferdigheter med lav intelligens. Det ble laget et bevisstgjøringskurs beregnet på lærere og personalansvarlige i bedrifter. Det fins på 8 språk og kan lastes ned gratis fra nettet og tilpasses egne behov.

Et annet prosjekt er Celine, som er nylig avsluttet. Målet med prosjek-

tet var å lage opplegg som kunne kombinere styrking av grunnleggende ferdigheter i yrkesfagopplæringen blant annet for å hindre frafall. I tilknytning til prosjektet er det laget en artikkelsamling som heter Content Embedded Literacy in the Workplace. Artikkelsamlingen kan fås gratis tilsendt ved henvendelse til Vox. Annet materiell kan lastes ned fra nettet.

– Når vi snakker om lesing og skriving på arbeidsplassen, må jeg nevne at Vox er i gang med å utvikle *yrkesprofiler*, etter inspirasjon blant annet fra New Zealand. Yrkesprofilene analyserer hvilke arbeidsoppgaver hvert yrke består av med utgangspunkt i hvilke grunnleggende ferdigheter en må mestre for å klare arbeidet sitt. Da



Kari H. A. Letrud ønsker mer samarbeid med andre etater for å fange opp unge og voksne som faller ut på grunn av for dårlige grunnleggende ferdigheter.

tenker vi på lesing, skriving, muntlige ferdigheter og kommunikasjon, digitale ferdigheter og matematikk. I tilknytning til dette utvikles det også såkalte *læringsmapper* som kan brukes i kurs eller på arbeidsplassen. Dette er et verktøy som gjør det mulig å arbeide systematisk med ferdighetene alt etter hvor skoen trykker. Et eksempel kan være læringsmappe for barnehageassistenter, forteller Letrud.

Kartleggingsverktøy i lesing

– Vi er veldig fornøyde med at det nå eksisterer tre kartleggingsverktøy i lesing som er standardisert for voksne. Det dreier seg om Ordkjedetesten, PDK-testen og Logos. Vi mener at vi her dekker en mulighet for gruppescreening, en individualtest som

måler funksjonelle leseferdigheter og en diagnostiserende test om man har behov for en grundig avdekking av den enkeltes lesevaner, påpeker Letrud. (Se ellers egen artikkel om kartlegging av voksnes leseferdigheter, s. 06)

Etter- og videreutdanning

Hun nevner videre at Vox har inngått et samarbeid med Høgskolen i Vestfold og Universitetet i Stavanger om å lage et videreutdanningstilbud for lærere som underviser i grunnleggende lesing, skriving, IKT og hverdagsmatematikk. Ellers tilbys jevnlig etterutdanningskurs for lærere og opplæringstilbydere som jobber med voksnes grunnleggende ferdigheter. Hensikten er å gi kompetanse i å tilpasse opplæringstilbud til voksne.

– Det er en omfattende virksomhet du forteller om. Føler du at det dere driver med, er godt nok kjent?

– Vox har eksistert i drøye 10 år, og i løpet av denne tiden har vi nådd ut på mange arenaer. Program for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA) har bidratt til dette, men også arbeidet som gjøres for opplæring av innvandrere har nådd ut til hele landet. Vi ser imidlertid at det fortsatt er en jobb å gjøre for å nå ut med alt vi har å tilby. Mange som oppdager hva vi kan tilby på nettsidene av gratis læremateriell, blir svært begeistret, hevder Letrud og nevner Jakten på Ada, der hensikten er å trene alle de grunnleggende ferdighetene. Det er et interaktivt spill som kan kjøres direkte mot internett eller via en

gratis dvd som kan bestilles i Vox. Det er mye å hente på nettsidene.

– Tidligere hadde dere elever. Har dere tapt noe på at dere ikke lenger har den kontakten?

– Det er svært viktig å ha kontakt med voksne som eventuelt har behov for å bedre lese- og skriveferdighetene sine. Jeg er alltid glad når jeg møter disse og kan lytte til deres behov og eventuelt også komme med ideer om tiltak som kan fungere. Gjennom blant annet BKA besøker vi arbeidsplasser og prosjekter både for å informere om kurs og tiltak og enkelte ganger for å delta i kartleggingen, så helt uten kontakt med brukerne er vi ikke. Og når vi arbeider i Vox, har vi jo muligheter til å lage opplegg og tiltak som kan nå flere, påpeker Letrud.

– Gjør dere noe spesielt i forbindelse med «Det nasjonale leseåret»?

– Da vil jeg trekke fram Forum for lese- og skrivestøtte, som er en uformell møteplass for fagpersoner som jobber med lese- og skrivestøtte. Forumet skal bidra til å redusere funksjonshemmende barrierer for personer med lese- og skriveansker gjennom å samle og spre kunnskap om IKT-baserte løsninger, drive erfaringsutveksling og drøfte problemstillinger på tvers av sektorer og målgrupper og bidra til å gjøre gode kompensatoriske løsninger tilgjengelige i opplæring, høyere utdanning og arbeidsliv. I forbindelse med leseåret 2010 skal vi arrangere en konferanse på

Gardermoen 22. og 23. november som heter Leseåret 2010 – for alle.

Samarbeid med Leser søker bok

Vox har laget oppgaver til 9 bøker som er støttet av Leser søker bok. Noen av oppgavene omfatter også trening i hverdagsmatematikk og digitale ferdigheter.

– Jeg kan også nevne at Vox er med i et prosjekt om opplæring i fengsler der fengselsbibliotek er en naturlig del av opplegget. Vi ser på muligheter for å arbeide enda tettere mot bibliotekene.

– Er det noe du gjerne skulle gjort, men som nåværende rammer ikke gir mulighet til?

– Vi hadde gjerne sett at BKA-satsningen skal nå enda flere bedrifter. Dessuten ønsker vi å få til et overordnet samarbeid med andre etater for å fange opp unge voksne som faller ut på grunn av for dårlige grunnleggende ferdigheter. Vi har gjennomført et vellykket prosjekt i samarbeid med bl.a. Xstrata Nikkelverk som så potensial i unge og voksne som var falt ut av videregående skole. Målet var å få flest mulig av deltakerne i arbeid eller utdanning etter at kursperioden var over. Vi ser at det nytter, understreker Letrud.

Opplegg for lesing fra vugge til grav

– Kan du nevne et ønske eller to for hva som kan komme ut av årets spesielle satsing på lesing?

– Jeg håper virkelig at Leseåret vil bidra til spredning av kunnskaper om hvordan en kan bruke digitale hjelpe-

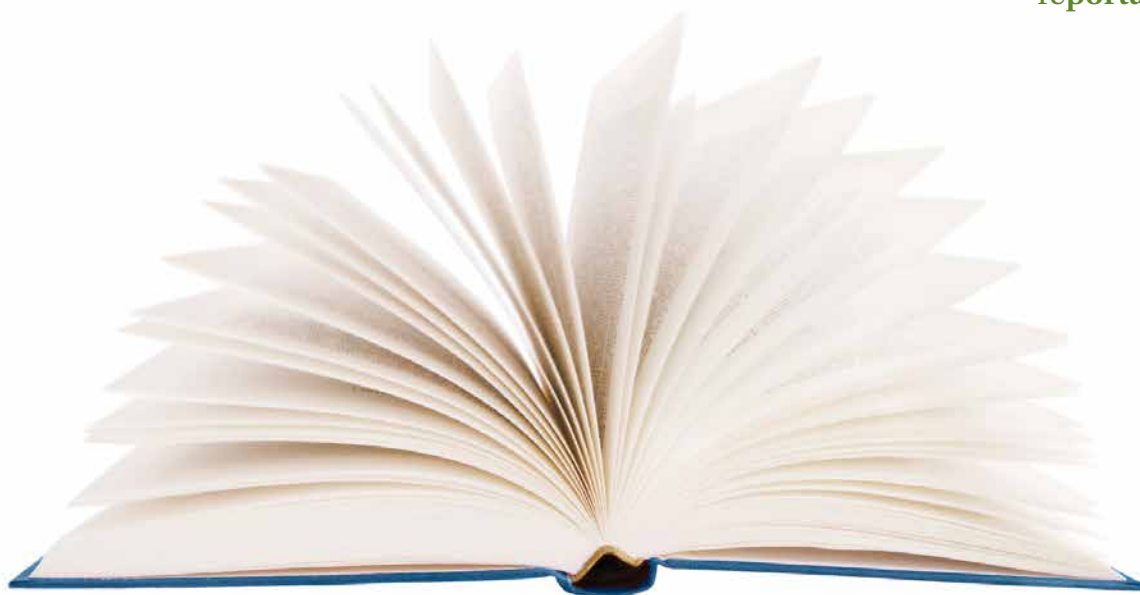
midler og at tilgangen til slike hjelpemidler blir bedre. Vi må komme vekk fra ideen om at det er juks å gi folk et digitalt leseverktøy og heller tenke at med økt lesning vil alle bli gradvis bedre lesere og mer interesserte og motiverte for lesing.

– Det fins ivrige leseveiledere, leseagenter, leseledere og leseombud. Jeg skulle ønske alle kommuner hadde et gjennomgripende opplegg og apparat for lesing fra vugge til grav der de tok aktivt bruk av disse ressursene slik at vi får hjemmelesing, barnehagebokbad og lesing for eldre og andre med særskilte behov i tillegg til det lesearbeidet som foregår i skolen, avslutter Kari H. A. Letrud.

FAKTA

- Vox er et nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk med særlig vekt på voksnes læring.
- Vox skal bidra til økt deltakelse i arbeids- og samfunnsliv.
- Vox deltar i arbeid med utvikling av tilpassede metoder og læringstilbud i lesing, skriving, regning, data og muntlig kommunikasjon i samarbeid med opplæringstilbydere og virksomheter.
- Vox har ansvar for faglig og pedagogiske spørsmål knyttet til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Se mer på: www.vox.no



Grunnleggende lese påfyll

– Jeg har stor glede av kurset i arbeidet mitt. Men det viktigste er at jeg også utvikler meg personlig. Uttalelsen kommer fra Gabriela Hetland, lærer ved Sandnes læringscenter.

AV TROND EGIL TOFT

Sammen med 22 andre studerer hun grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving hos voksne. Vi møter henne på en av de fem obligatoriske samlingene studentene deltar på i løpet av studieåret.

Kompetansepåfyll som treffer

– Gode praktiske tips er alltid verdifulle. De kan du ta med rett inn i undervisningen. Men bakgrunnstoffet, teoriene – ja, alt passer inn i min arbeidshverdag, i alle fall når det gjelder BKA (Basiskompetanse i arbeidslivet) sier Trond Sørli ved Arendal voksenopplæring en av de andre studentene.

Sørli ønsket en oppfriskning av egen kompetanse.

– Det er lenge siden jeg gikk på

lærerskolen, og jeg trengte å friske opp kunnskapene om grunnleggende lesing og skriving. Her får jeg det – relatert til voksne. Også gjennomgangen av voksenpedagogikken har vært en motivasjonsfaktor for meg, fortsetter han.

Grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving hos voksne er et nettstøttet deltidsstudium i lesing og skriving og i voksenpedagogikk. Studiet er et samarbeid mellom Vox, nasjonalt senter for læring i arbeidslivet og Universitetet i Stavanger.

Aud Blaker ved voksenopplæringscenteret i Bærum er inspektør, og får også stort faglig utbytte.

– Jeg ville heve min kompetanse innen BKA. Det teoretiske bakgrunnstoffet er interessant i den sammenheng, men det praktiske og pedago-

giske er også viktig, da jeg skal fungere som en pedagogisk veileder for lærerne våre, sier hun.

Ved siden av full jobb

Både Hetland og Blaker understreker at det er et krevende studium. Begge gjør dette ved siden av full jobb.

– Spesielt de 5 obligatoriske innleveringsoppgavene er tidkrevende. Men det er fullt mulig å gjennomføre, selv om jeg ikke har nedsatt arbeidstid, sier Blaker.

Studentene kommer fra Bodø i nord til Halden og Arendal i sør. De kommer både fra læringscenter og fra private bedrifter som tilbyr lesekurs til bedrifter.

Studieåret avsluttes med muntlig eksamen i juni.

Kartlegging av språk i barnehagen

Fokus i denne artikkelen er å se på hvordan barnehagen kan bidra til å fange opp barn med risiko for å utvikle svake leseferdigheter. Målgruppe er spesielt styrere uten godkjent fagkompetanse, assistenter og ufaglærte i barnehagen, men også ansatte i oppvekstetater som har myndighet til å velge ut kartleggingsmateriell og bestemme kartleggingsrutiner for sine kommuner.



Nina Nøttaasen Gabrielsen er universitetslektor i spesialpedagogikk ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

De internasjonale skoleundersøkelsene PIRLS (2001, 2006) og PISA (2000, 2003, 2006) har det siste tiåret vist at norske elevers grunnleggende ferdigheter på kjerneområder som lesing, matematikk og naturfag, er å betrakte som høyst gjennomsnittlige sammenlignet med andre land. 17 % av de norske 15-åringene som deltok i PISA-undersøkelsen i 2000 (PISA 2000/OECD 2001, s. 45) og 22 % i 2003 (Kjærnsli et al. (2007, s. 140) viste seg å ha så svake leseferdigheter at de risikerer ikke å kunne dra nytte av utdanning. Ettersom Norge er ett av de landene i verden som bruker mest penger på opplæring generelt, men også på spesiell tilrettelegging og spesialundervisning, er disse resultatene bekymringsfulle. Denne bekymringen forsterkes av at norske lærere er vurdert å ha høy kompetanse i forhold til lærere fra mange av de

andre landene som deltar i de nevnte internasjonale undersøkelsene.

I det nyetablerte evalueringssystemet i norsk skole inngår bl.a. *Nasjonale prøver i lesing og Kartleggingsprøver i lesing* – begge er gjort obligatoriske på ulike trinn (www.utdanningsdirektoratet.no). I etterkant av den første gjennomføringen har vi sett at resultatene fra prøver og kartleggingsmateriell er brukt på tvilsomme måter. I aviser og andre medier blir elevresultater nå offentliggjort – ofte på grunnlag av en «samlesum» for de ulike delprøvene i materialet. Dette på tross av at de ulike delprøvene ikke har samme betydning for utvikling av gode leseferdigheter og dermed statistisk sett ikke kan vektas likt. Med andre ord; «statistikken» som legges til grunn, gir ikke et riktig bilde av elevenes leseferdighet. Likevel brukes dette som grunnlag for førstesideoppslag i media.

Debatten om de relativt sett svake resultatene i lesing har også involvert barnehagen, fordi det språklige grunnlaget barna starter skolegangen med, har stor betydning

for deres videre leseutvikling (Elbro, Borstrøm & Petersen, 1998; Scarborough, 1998; Lundberg, 1996). I den siste tiden har debatten i særlig grad vært knyttet til St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*. I meldingen presenteres et forslag om at alle 3-åringer som går i barnehage, skal få tilbud om språkkartlegging (s. 98).

Tradisjonelt har det vært liten aksept for kartlegging av så små barn i Norge. Det har blitt brukt ulike argumenter i debatten rundt temaet. Noen hevder at omfattende kartlegging av hvert enkelt barn er nødvendig for å kunne gi barnet et fullgodt førskoletilbud. Andre mener kartlegging i seg selv er stigmatiserende og kan «ødelegge» barn, og at kartlegging vil hindre at hvert barn får utvikle seg i sin egen takt, at førskolebarn ikke bør kartlegges før de begynner på skolen. Det hevdes også at det å kartlegge førskolebarn, vil påvirke innholdet i barnehagen negativt ved at barnehagedagen blir mindre lekbetont og mindre basert på barnas premisser. Videre har læringsbegrepet i noen fagmiljøer vært sterkt assosiert med skole, og det har vært uttrykt at førskolebarn derfor ikke bør vurderes i forhold til læring. Dette styrkes også i offentlige dokumenter for eksempel ved utsagn som «Jo større fokus det blir satt på læring i barnehagen, desto viktigere blir det å forhindre en uheldig praksis når det gjelder kartlegging av barn i barnehagen» (ibid., s. 80). I denne artikkelen vil læringsbegrepet omfatte alt det et barn lærer fra fødselen på for eksempel språklige og sosiale områder og som gjør at det utvikler ferdigheter på disse områdene.

Det skaper nødvendigvis forvirring blant dem som er satt til å utføre et slikt kartleggingsarbeid, at ulike aktører har så ulike syn både på kartlegging og på læringsbegrepet. Forvirringen vil i særlig grad være merkbar i den relativt store gruppen ansatte som har lite teoretisk grunnlag for å gjøre egne faglige vurderinger. I norske barnehager utgjør personalet uten pedagogisk utdanning eller barne- og ungdomsarbeiderutdanning ca. 52 % av de ansatte (tall fra 2008), mens bare ca. 33 % har førskolelærerutdanning (ibid., s. 23).

På tross av debatten som har gått i medier og fagmiljøer, har bruken av ulike typer kartleggingsmaterieill i barnehagen likevel økt de siste årene (ibid.). 86 % av styrerne oppga at de brukte *Tidlig registrering av språkutvikling* (TRAS), og man må anta at dette ble brukt for å få kunnskap om barn med språk- og talevansker. Det er imidlertid sterke signaler

på at det foregår en «omfattende bruk av kartlegging i forhold til alle barn» (Østrem et al., 2009, s. 199). TRAS er det materiellet som brukes mest (ibid.), men erfaring har vist at også andre typer materieill brukes. Noe er standardisert/normert, mens annet materieill er mer «hjemmesnekret». St.meld. nr. 41 (2008–2009) refererer dessuten til at det «i all hovedsak er pedagogiske ledere eller andre personer med spesialkompetanse som utfører kartleggingen, men halvparten av styrerne svarer at også assistenter gjennomfører kartleggingen» (s. 97).

På denne bakgrunn er det viktig å se mer på noen av kjernebegrepene i kartleggingsprosesser, få fram viktige målsettinger og begrunnelser for kartleggingen i tillegg til å gi en generell vurdering av kartleggingsmaterieill i forhold til ulike problemstillinger.

Hvorfor kartlegging?

Forskning har vist at barn som får et godt og systematisk tilrettelagt pedagogisk tilbud i barnehagen, får en bedre skriftspråklig utvikling enn de barna som ikke får et slikt tilbud (Elbro & Scarborough, 2004; Hagtvatn, 2002). Samtidig vet vi at for å kunne legge til rett for god utvikling, må man bygge på det barnet allerede kan. Barns språkutvikling kan være svært vanskelig å vurdere skjønnsmessig. Et barn med forsinket språk kan i noen tilfeller kompensere for språklig svikt gjennom relativt gode kommunikasjonsferdigheter. Språkvanskene vil da være mindre merkbare i dagligdagse situasjoner. Derimot vil vanskene komme tydeligere fram gjennom systematisk kartlegging fordi man da har klare kriterier for hvor i utviklingsløpet barnet befinner seg. Det er samtidig viktig å vite hvordan et barns utviklingsnivå er i forhold til barn på samme alder. Dette gir mulighet til å fange opp barn med forsinket utvikling så tidlig som mulig, og en vil også kunne oppdage barn som er modne for litt ekstra utfordringer fordi de er langt framme i sin utvikling. Kartlegging må alltid knyttes til det pedagogiske arbeidet i barnehagen og kan aldri bli et mål i seg selv.

Kartleggingsrutiner i barnehagen

Den nevnte debatten om språkkartlegging av treåringer er viktig fordi den berører grunnleggende etiske sider i forhold til personvern knyttet til selve kartleggingen/observasjo-

Debatten om de relativt sett svake resultatene i lesing har også involvert barnehagen fordi det språklige grunnlaget barna starter skolegangen med har stor betydning for deres videre leseutvikling.

nene som gjøres og til registreringer av disse. Det er derfor nødvendig å ha en løpende vurdering av kartleggingsrutiner i den enkelte barnehage.

Hvilke rammer ligger til grunn for kartlegging i barnehagen? *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) forutsetter at hver barnehage skal utarbeide en årsplan. Videre understrekes det at: «Planleggingen må baseres på kunnskap om barns utvikling og læring individuelt og i gruppe, observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering og på samtaler med barn og foreldre» (s. 47). Samtidig viser evalueringen av hvordan rammeplanen virker, at det barnehagestyrere synes er mest krevende å omsette i praksis, er «dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring» (Østrem et al. 2009, s. 30). I Rammeplanen sies det videre at: «Både barn og foreldre kan reagere på at det som barn sier og gjør, blir gjort til gjenstand for skriftlig observasjon og vurdering» (s. 49). Dette synliggjør et etisk dilemma ved observasjon: barnehageansatte forventes å dokumentere og vurdere barns læring og utvikling samtidig som nettopp dette hevdes å kunne skape negative reaksjoner hos barnas foresatte. En åpen og direkte kommunikasjon mellom foreldre og barnehageansatte om hvorfor, hvordan og hva som skal kartlegges og dokumenteres, blir derfor grunnlaget personalet kan bygge videre på for å gjøre et godt arbeid.

Et godt utviklet språk danner, som vist før, grunnlaget for skriftspråklig utvikling og dermed for utvikling av funksjonelle lese- og skriveferdigheter senere i livet. Vi vet også at barn med ulike språklige problemer som blir fanget opp tidlig, med et godt tilrettelagt opplegg i barnehagen kan kompensere for en god del av slike vansker og dermed ha større sjanse for en god utvikling i skolealder. Barnehageansatte må derfor vurdere hvordan de velger å tilfredsstille kravene til god dokumentasjon, slik at de kan planlegge og gjennomføre et godt tilpasset pedagogisk tilbud til det enkelte barn. Dokumentasjonen vil dessuten danne grunnlag for kunnskapsoverføring mellom barnehage og skole.

Nytteverdien av en kartlegging må alltid settes opp mot hvordan den skal gjennomføres; hvilke metoder og ev. hvilket materiell som skal brukes, og hvor mye observasjon som er nødvendig for å få tilstrekkelig grunnlag til å legge til rette for det enkelte barns utvikling og læring. Ved at det i barnehagen

fokuseres på kartleggingsmetodene og det verktøyet man bruker, vil dette kunne bidra til en bevisstgjøring av forholdet mellom teori og praksis når det gjelder både språkutvikling og kartlegging, og slik gi kompetanseheving hos ansatte (Espenakk et al., upublisert materiale/under utgivelse).

Kartlegging: begreper og begrunnelser

Begrepe *kartlegging* og *observasjon* brukes med litt forskjellig meningsinnhold innenfor ulike fagtradisjoner. Her vil vi bruke *kartlegging* som et overordnet begrep om det arbeidet som foregår i barnehagen for å få kjennskap til og dokumentere et barns utviklingsnivå på ulike områder. En kartlegging av et barns språkmestring kan gjøres på flere måter og med ulike metoder eller ulike verktøy. En kan basere kartleggingen bl.a. på *observasjoner*, resultater fra ulike typer *screeningsmateriell* og *tester*. Observasjon betyr at man iakttar og undersøker noe, i denne sammenhengen barns språk, hvor også det man hører, inkluderes i observasjonen. Ulike observasjoner vil dermed utgjøre deler av en kartlegging. Observasjon vil alltid være et redskap som førskolelæreren bruker løpende i det pedagogiske arbeidet.

En kartlegging kan gjennomføres med hovedfokus på barnehagen som *system* eller på *enkeltbarn (individnivå)*. Kartlegging på *systemnivå* vil gjerne ta utgangspunkt i en plan for arbeidet som sier noe om hvilke grupper barn som skal involveres, når kartleggingen skal foregå, hvilke utviklingsområder som skal kartlegges, hvilke kartleggingsmetoder og hvilket materiell som skal brukes og hvem som skal gjøre arbeidet. Planen bør også si noe om hvordan resultatene skal brukes. Barnehageeier gjennom styrer vil være ansvarlig for at en slik kartlegging gjennomføres. «Formålet med språkkartleggingen skal være å sikre at barnehagene oppdager *alle* barn som har behov for særskilt språkstimulering» (St.meld. nr. 41 (2008–2009, s. 97). Ved tidlig å identifisere barn med relativt sett små problemer og så legge til rette lærings- og utviklingsmulighetene ut fra barnets behov, vil en kunne motvirke en akkumulering av problemene. Det er det siste som ofte skjer når barna ikke oppdages tidlig nok. Slike «gråsonebarn» kan ofte være vanskelig å fange opp, og det å ha et systemperspektiv på kartlegging kan motvirke dette. Samtidig setter et systemperspektiv også søkelyset på språkmiljøet rundt et barn eller en barnegruppe fordi ny

tilrettelegging nødvendigvis må inkludere en vurdering av det eksisterende pedagogiske tilbudet. Gjennom å fokusere på kommunikasjon, språkstimulering, materiell, metoder, m.m., kan personalet stimuleres til å vurdere egen pedagogisk praksis. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) vil være en aktuell samarbeidspartner i et slikt systemarbeid.

Individuell kartlegging i barnehagen har som mål å avdekke hvorvidt et barn har behov for spesiell tilrettelegging på et utviklingsområde. Ofte blir dette gjort for å avkrefte/bekreftede en førskolelærers bekymring for barnets utvikling. Det kan videre være et mål å finne ut om det er aktuelt med en henvisning til PPT slik at behovet for en ev. *videre utredning* kan vurderes. Henvisningen må bl.a. inneholde en vurdering av hva som er barnets sterke sider og det barnet strever med. Det må gis en faglig underbygging av dette gjennom en beskrivelse av grunnlaget for å gjøre en slik vurdering og hvilket pedagogisk tilbud barnet har fått. Henvisningen vil dermed bygge på den dokumentasjonen barnehagen har samlet gjennom kartleggingen som er gjort. En slik henvisning av enkeltbarn skal alltid gjøres i samarbeid med og godkjennes av foresatte.

En videre utredning kan gjøres av PPT alene eller av andre instanser eventuelt i samarbeid med PPT. Den kan føre fram til en *diagnostisering* som vanligvis vil bygge på et mer omfattende arbeid direkte rettet mot bestemte utviklingsområder. Både i kartleggings- og i diagnostiseringsarbeidet må barnets utviklingsområder vurderes i et helhetlig perspektiv.

Noen kartleggingsmetoder

Observasjon som del av en kartlegging kan gjøres på flere måter. Observasjonene starter gjerne i lek eller i dagligdagse situasjoner hvor man registrerer hvordan barnet bruker språket. Vi kaller dette ofte for *usystematisk eller tilfeldig observasjon*. Disse observasjonene er i utgangspunktet ikke planlagt – «der registreres det som skjer, umiddelbart» (Løkken & Søbstad, 2006, s. 49). Slike observasjoner gjøres gjerne i en situasjon som personalet der og da vurderer som viktig fordi den eksempelvis er typisk/utypisk eller betegnende/avklarende ut fra den forkunnskapen de har om barnet og om barns utvikling generelt. Dette vil igjen påvirkes av hvilke sider av det enkelte barns/barnegruppens utvikling perso-

nalet fokuserer på i den aktuelle perioden. I rammeplanen pekes det ut sju fagområder som skal være sentrale i barnehagens arbeid med å gi barna grunnleggende kunnskaper (s. 21). Samtidig rapporteres det at en del barnehager i mindre grad arbeider systematisk og planlagt med de ulike fagområdene – spesielt i forhold til de minste barna, og at rammeplanene brukes som en «sjekkliste i etterkant av aktiviteter framfor å brukes i planleggingsarbeid» (Østrem et. al. 2009, s. 138). Det er ut fra dette rimelig å anta at når det fokuseres på noen av de sju områdene, vil de resterende få mindre oppmerksomhet, selv om førskolelærerne mener de «tenker fagområder» i alt de gjør. Dermed vil det i perioder hvor fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» er noe nedtonet, også sannsynligvis være mindre fokus på det enkelte barns utvikling på dette området. Slik kan enkeltbarns språkproblemer overses. Det påpekes «at det er behov for mer diskusjon om arbeid med fagområdene i barnehagen og hvordan dette utfordrer sider ved førskolelærernes didaktiske refleksjoner» (ibid., s. 139).

Tilfeldige eller usystematiske observasjoner kan gi grunnlag for videre kartlegging eller utdype forståelsen av andre kartleggingsresultater, og gir ofte viktige innspill til en pedagogisk tilrettelegging (Holmberg & Lyster, 1998, s. 70). I den grad de samlet viser en «tendens» i utvikling eller atferd, vil observasjonene også kunne utgjøre mer selvstendige deler av en kartlegging. I noen sammenhenger vil en slik samling observasjoner kunne være eksempler på *loggbok/dagbok* eller *praksisfortellinger* som begge har til hensikt å beskrive enkeltsituasjoner. Loggbøker inneholder vanligvis en optegnelse av situasjoner som har oppstått rundt et enkelt barn eller i en gruppe over en viss tid, og kan vise hele eller deler av et utviklingsforløp. Praksisfortellinger er i større grad valgt ut som enkeltillustrasjoner som kan belyse enkelte sider ved et barns utvikling (Løkken & Søbstad, 2006).

Kartleggingen kan også bestå av *systematiske observasjoner*. Da snakker vi om planlagte og ofte mer formaliserte og strukturerte observasjoner, hvor den som observerer, i forkant har satt opp et mål for observasjonen (Bagnato, 2007). Målet er gjerne satt med utgangspunkt i de kunnskapene hun har fra før enten direkte knyttet til barnet eller til teori om utviklingsområdet som fokuseres. Verktøyet som brukes, kan være ulike typer skjema for avkryssing eller stikkords-

Kartlegging må alltid knyttes til det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og kan aldri bli et mål i seg selv.

notering med eller uten ulike typer skalaer for vurdering (Holmberg & Lyster, 1998). Det kan være materiell som brukes én gang eller det kan være konstruert slik at det kan brukes over en lengre periode, hvor fokus for observasjonene er det samme. Loggbøker og praksisfortellinger også kan inngå i systematisk observasjon.

Systematiske observasjoner kan videre gjennomføres som *løpende protokoll* hvor man skriver ned så detaljert som mulig alt som skjer over et kort tidsrom (for eksempel fra noen få og opptil 15 minutter), og hvor observasjonene gjentas flere ganger med en viss avstand i tid. Dette gir en mer generell informasjon om et barn eller en barnegruppe og kan danne grunnlag for å vurdere neste skritt i kartleggingen.

Videre kan *intervallobservasjon* brukes for å få informasjon om barns språk. Ved å velge fokus eksempelvis på hvordan et barn bruker ulike begreper, setningsformer, reagerer på ulike tiltaleformer eller annet, innenfor en gitt tidsramme og med innlagte pauser, kan man få et bilde av hvor ofte en viss type språkatferd opptrer (ibid.).

I mange barnehager brukes materiell som førskolelærerne selv har utarbeidet. Dette kan underbygge de observasjonene som er gjort i ulike sammenhenger for å dokumentere barns språkutvikling. Slikt materiell kan imidlertid ikke brukes hvis det viktigste er å få et bilde av hvordan et barns utvikling er sammenlignet med andre barn.

Det vil være flytende overganger mellom det vi kaller systematisk observasjon og usystematisk/tilfeldig observasjon. *Samtale* med eller *intervju* av barn hvor spørsmålene som stilles, er fastsatt i forkant eller blir til underveis, kan være eksempler på det. Begge metoder kan være nyttige i et kartleggingsarbeid (ibid.). Felles er at samtaler og intervju må ta utgangspunkt i en situasjon hvor barnet føler trygghet både overfor den voksne og rammen rundt situasjonen.

Screeningmateriell er kartleggingsverktøy som vanligvis brukes på større grupper. Det er ofte *standardisert* og *normert*. Standardiseringen innebærer at det gis entydige instruksjoner for hvordan arbeidet med materialet skal utføres. Det er dessuten utviklet normer for hvordan resultatene skal vurderes basert på utprøving på et større, representativt utvalg. Normene kan imidlertid bare brukes når materialet er anvendt nøyaktig slik instruksjonen sier. Et screeningmateriell er ofte «grovmasket» i den forstand at det

kan gi en bekreftelse eller avkreftelse på om det er nødvendig med en videre oppfølging. Oppfølgingen kan gjøres ved at man over en noe lengre periode følger ekstra godt med og vurderer om en videre kartlegging og ev. ny pedagogisk tilrettelegging er neste skritt. Dette gjelder spesielt for de barna som strever på ett eller flere områder. Gjennom normeringen kan man sammenligne barn på samme alder. Slik vil det samtidig være mulig å fange opp barn som er kommet langt i sin utvikling. Disse barna må også få et pedagogisk tilbud som ivaretar deres behov.

Det finnes etter hvert flere typer ferdigprodusert materiell på markedet. Noe av dette materialet er laget slik at arbeidet foregår over tid (se for eksempel Espenak et al., 2003). Barnas ferdigheter observeres i naturlige situasjoner av voksne som barnet kjenner. Det betyr i praksis at det ikke blir «laget» situasjoner spesielt for å observere. Ved at kartleggingen foregår over en periode, vil dette kunne ivareta det vi vet om barns språkutvikling – den kan for noen barn gå i rykk og napp uten at dette må ses på som unormalt. Man må imidlertid sikre seg at en negativ utvikling over tid ikke overses.

Det vi kaller *dynamisk* kartlegging kan være med på å utfylle bildet av hva et barn kan klare. I etterkant av at man har brukt et materiell ved å følge instruksjonen og funnet ut barnets mestringsnivå i forhold til jevnaldrende, kan man se hva barnet får til med litt hjelp fra en voksen. Normeringen til materialet kan da *ikke* brukes, men man kan få nyttige innspill til hvordan det pedagogiske tilbudet kan legges til rette for barnet.

Individuelle *tester* brukes vanligvis ikke i barnehagen, men kan være en del av det utredningsarbeidet som for eksempel PPT gjør. Testene kan si noe om hvordan barnet responderer på ulike områder og er gjerne laget med utgangspunkt i bestemte kriterier på ferdigheter som man mener er viktige at barn mestrer ut fra teoretiske vurderinger. Testene vil oftest være normert og standardisert, men behøver ikke nødvendigvis være det. En del av disse testene forutsetter sertifisering, for eksempel Reynells språktest (Hagtvatn & Lillestølen, 1985).

Rammer for kartleggingsarbeid

Det er rammer for hvordan kartleggingsarbeidet skal gjen-

Tospråklige barn bør man i særlig grad følge opp i forhold til ordforståelse.

nomføres. Foreldre skal informeres om at barnehagen observerer barnet deres og om målet for observasjonen. Det må presiseres at opplysningene som samles inn om enkeltbarn, er underlagt taushetsplikt (jf. *Lov om behandlingssaker i forvaltningssaker* (forvaltningsloven) av 19. juni 1969, nr. 54) og bør, så langt som mulig, anonymiseres. Dersom barnehagen lager register med opplysninger om enkeltbarn, reguleres dette gjennom *Lov om behandling av personopplysninger* (personopplysningsloven) av 14. april 2000 nr. 31, og krever godkjenning fra Datafaglig sekretariat.

En kartlegging vil som vist foran oftest bestå av flere observasjoner fra ulike situasjoner på samme utviklingsområde, men omfatter gjerne også observasjoner på flere utviklingsområder. Observasjonssituasjonene bør, som tidligere nevnt, i størst mulig grad være hentet fra naturlige situasjoner i barnehagehverdagen. For å få et så helhetlig bilde som mulig av et barns språkutvikling kan observasjon av barnet i lek og samspill med andre barn gi informasjon om barnets evne til å bruke språket som kommunikasjonsredskap. En bør samtidig være oppmerksom på at det alltid vil være *feilkilder* knyttet til observasjonene. Det er viktig å huske at barnet er så mye mer enn det vi kan observere i enkeltsituasjoner. Det materiellet som brukes, gir også bare grunnlag for å observere deler av et barns utvikling og funksjonsnivå. Resultatene vil kun vise barnets funksjonsnivå på observasjonstidspunktet og vil dermed være avhengig av barnets dagsform. Førskolelæreren som gjør observasjonen, vil videre kunne påvirke resultatene gjennom hva hun faktisk er i stand til å se/observere og tolke. Dette påvirkes av bl.a. hennes kompetanse og fagsyn, hennes syn på kartlegging generelt, hennes forventninger til og forkunnskap om barnet eller situasjonen, i tillegg til hennes dagsform og hennes menneskesyn. Hun må dessuten ha evne til å forstå hvordan barnet opplever situasjonen det er i. Det kan også være at det kartleggingsmateriellet eller den kartleggingsmetoden som er valgt, ikke er godt nok egnet til å synliggjøre det utviklingsområdet som er målet for arbeidet, noe som selvsagt også vil kunne innvirke på resultatet. Med andre ord; både feilkilder knyttet til kartleggingssituasjonen, til barnet selv, til ev. materiell og til den som observerer, må ALLTID tas med når et barns språkfunksjon og -utvikling skal vurderes.

Når det er foretatt en kartlegging av et barn, bør den informasjonen som har kommet fram, være grunnlag for både faglig og etisk refleksjon hos personalet som er involvert, gjerne i samarbeid med foreldrene. Gjennom bruk av kartleggingsmateriell ser vi at personalet i en rekke barnehager har fått bevisstgjort egen praksis, fått ny teoretisk kunnskap i tillegg til en bedre forståelse av både enkeltbarn, barnegrupper og barnehagens språkmiljø (Færevaaag i Espenakk et al. – under revisjon).

Hva ser vi etter?

De ulike utviklingsområdene er som nevnt nært knyttet til hverandre. Det innebærer at det er mange utviklingsområder som kan bli berørt hvis noe svikter språklig – og omvendt, hvis utviklingsområder «nær» språkområdet svikter, kan dette ha betydning for utvikling av språklige ferdigheter. Det første som bør sjekkes hvis et barn synes å streve med språket, er hørselen og ev. synet. De språkområdene som omtales i fortsettelsen, vil nødvendigvis måtte vurderes utfra barnets alder, generelle modenhet og kulturbakgrunn. Inndelingen er gjort med utgangspunkt i TRAS-materiellet som brukes i mange barnehager og derfor er kjent av mange barnehageansatte (Østrem et al., 2009).

Språkproduksjon Uttalen er ofte det første vi legger merke til når barn bruker språket. Et barn som etter to-treårsalderen har (svært) utydelig tale og som gjerne mangler, forveksler eller erstatter konsonanter som *b, p, t, d* og *m, n* i ord, bør følges opp i sin videre utvikling. Lydutviklingen hos barn kan variere mye. I femårsalderen bør imidlertid konsonantsammensetninger i ord, og også korrekt uttale av *r* og *s* være på plass, selv om *s* kan være vanskelig i en overgangsperiode i tannfelling.

Ord- og setningsproduksjon er videre områder som er viktige å observere. Hvorvidt barnet kjenner til og bruker dagligdagse ord og begreper og anvender relevante ord i ulike situasjoner, og om det bruker flerordsyttringer, er det ofte rimelig greit å få et bilde av. Det å vurdere om barnet har utviklet rett bruk av eksempelvis ordbøyninger, verb, entall/flertall og lignende på omtrent samme nivå som sine jevnaldrende, kan være vanskeligere å vurdere uten at det gjøres gjennom en mer systematisk observasjon.

Det som kan se ut som et atferdsproblem eller et problem knyttet til sosialt samspill, kan noen ganger være et språklig problem.

Videre er det viktig å legge merke til om barnet etter hvert utvikler evnen til å kunne fortelle en historie (*tekstproduksjon*) med logisk oppbygging, om det forenkler mer enn sine jevnaldrende når det forteller og om det kan ta tilhørerens perspektiv (desentrering).

Språkforståelse Det ordforrådet barn selv bruker aktivt, er mindre enn det passive ordforrådet, ord de bare forstår, men ikke bruker selv i samtale. Noen barn har et mindre aktivt ordforråd enn sine jevnaldrende. Andre barn har ikke utviklet god nok ordforståelse, men har likevel et språk som tilsynelatende fungerer greit fordi de har lært seg språklige samhandlingsrutiner.

Tospråklige barn bør man i særlig grad følge opp når det gjelder ordforståelse. Også utenlandsadopterte barn kan ha en svakere innholdsforståelse av ord og uttrykk. Det kan være vanskelig å oppdage språklige problemer hos disse barna fordi mange ser ut til å ha en rivende språkutvikling selv etter relativt kort tid i sitt nye språkmiljø. Det er viktig å observere hvordan barnet blir forstått av andre barn, hvordan det selv forstår hva andre barn sier og hvordan det blir mottatt og inkludert i leken. Her vil også et nært samarbeid med foreldrene være nødvendig bl.a. for å få informasjon om det er samsvar mellom norskspråket og morsmålet/hjemmespråket, og for å få vite mer om foreldrenes tanker om eventuelle tiltak og om hvordan samarbeidet om barnets utvikling kan gjøres. Normer for standardisert kartleggingsmaterieell (på norsk) vil bare kunne vise hva barnet mestrer på norsk. Normene må brukes med forsiktighet, og resultatene må vurderes bl.a. i forhold til hvor lenge barnet har vært i et norsk språkmiljø. Kartlegging av tospråklige barn bør omfatte kartlegging på morsmålet for å kunne gi et godt nok bilde av barnets språklige utvikling.

Språklig bevissthet Språklig bevissthet er en vesentlig faktor for å kunne forstå hvordan skriftspråket er bygget opp og er grunnlag for å «knekke» lesekoden. Språklig bevissthet er derfor et sentralt observasjonsområde i slutten av førskoletiden. De fleste barn vil ha kommet til dette utviklingsstadiet når de nærmer seg skolestart, selv om vi vet at noen barn først utvikler språklig bevissthet parallelt med den formelle skriftspråkinnlæringen. Observer om barnet er opptatt av

rim og regler, kan forstå vitser med språklige poenger eller enkle tvetydigheter, viser interesse for skriftspråk og skriftspråklige aktiviteter som å lekeskrive eller skrive, tøyser og tuller med ord, reflekterer over ord og vendinger og andre språklige fenomener (for eksempel at noen bruker «skarre-r» og noen bruker «rulle-r»). Barn som mestrer dette, vil være på god vei til å utvikle språklig bevissthet (Hagtvet, 2002).

Sosialt samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet Barn som trenger mye hjelp og støtte i samspillsituasjoner, som ikke klarer å vente på tur eller å forstå vanlige regler i lek sammen med jevnaldrende barn, eller som har vanskelig for å fokusere på en aktivitet over litt tid, bør følges opp. Det kan være ulike grunner til slike problemer. Det bør løpende vurderes hvorvidt det er behov for videre utredning. I rollelek kommer gjerne barnets bruk av språket godt frem, og slik lek er derfor velegnet til å observere og vurdere hvordan språket fungerer som kommunikasjonsverktøy for barnet. Barn som strever med å gjøre seg forstått eller forstå det andre sier, vil lett kunne komme i konflikter med andre barn. Noen barn ser ikke ut til helt å ha forstått «kodene» for språklig samspill (pragmatikk) og kan trekke seg tilbake fra samspillssituasjoner og holde seg «på utsiden» av leken. Disse barna bør vurderes også i forhold til andre utviklingsområder som for eksempel motorikk og evne til å orientere seg i forhold til rom og retning, for å få en mer helhetlig og generell vurdering av barnets utvikling. Barn som tilsynelatende har et velutviklet språk, kan streve både sosialt og motorisk. Hvis utviklingsnivået på ett eller flere områder avviker fra den generelle utviklingen, bør en videre utredning vurderes.

En vurdering av barnas språk krever at den voksne observerer og lytter aktivt i dialog med barnet. Det som må betraktes som alvorlige avvik for en femåring, er for et yngre barn gjerne et naturlig trinn i utviklingen. Det som kan se ut som et atferdsproblem eller et problem knyttet til sosialt samspill, kan noen ganger være et språklig problem. For barn som strever med språket, er det helt vesentlig for deres videre utvikling å bli fanget opp så tidlig som mulig. En vente-og-se-holdning vil for dem kunne få store konsekvenser og er dermed ikke godt nok.

REFERANSER

- ELBRO, C, BORSTRØM, I. & D. K. PETERSEN** (1998). *Predicting dyslexia from kindergarten. The importance of distinctness of phonological representations of lexical items*. I: *Reading Research Quarterly*, årgang 33, 36–60.
- ELBRO, C. & H. S. SCARBOROUGH** (2004). Early intervention. I: T. Nunes & P. Bryant (Eds.) *Handbook of Children's Literacy*. (s 339–381) Dordrecht: Kluwer.
- ESPENAKK, U., J. FROST, M. K. FÆREVAAG, H. GROVE, I. K. LØGE, R. G. SOLHEIM & Å. K. H. WAGNER** (2003). *TRAS: Tidlig registrering av språkutvikling (registreringsskjema) og TRAS-håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- HAGTVET, B. E.** (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- HAGTVET, B. & R. LILLESTØLEN** (1985). *Håndbok. Reynells språktest (Reynell Developmental Language Scales)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HOLMBERG, J. B. & S. A. H. LYSTER** (1997). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle*. Oslo: ad Notam. Gyldendal.
- KJÆRNSLI, M., S. LIE, R. V. OLSEN & A. ROE** (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LOV OM BEHANDLINGSMÅTER I FORVALTNINGSSAKER** (forvaltningsloven) av 19. juni 1969, nr. 54.
- LOV OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER** (personopplvningsloven) av 14. april 2000 nr. 31.
- LUNDBERG, I.** (1996). *Sprog og læsning. Læseprocesser i undervisningen*. København: Munksgaard (2. udg.).
- LØKKEN, G. & F. SØBSTAD** (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD** (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OTTEM, E. & J. FROST** (2005) *Språk 6–16. Screeningtest. Manual*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter, Statlig spesialpedagogisk støttesystem.
- SOLHEIM, R. & F. E. TØNNESEN** (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- RAMMEPLAN FOR BARNEHAGENS INNHOLD OG OPPGAVER** (2006) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- SCARBOROUGH, H. S.** (1998). *Early identification of children at risk for reading disabilities. Phonological awareness and some other promising predictors*. I: B. K. Shapiro & P. J. Accardo & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75–119) New York: York Press.
- ST.MELD. NR. 41** (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- ØSTREM, S., H. BJAR, L. R. FØSKER, H. D. HOGSNES, T. T. JANSEN, S. NORDTØMME & K. T. THOLIN** (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Rapport 1/2009*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

www.lesesenteret.no

www.utdanningsdirektoratet.no

DVD:

Andersen, S. W. Med språket som døråpner – om språkstimulering av minoritetsspråklige barn. Sørlandet kompetansesenter, Statlig spesialpedagogisk støttesystem.

ANNEN NYTTIG LITTERETUR

- BAGNATO, S.** (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: best practices*. New York: Guilford Press.
- DAVIDSEN, H. S., I. K. LØGE, O. LUNDE, E. REIKERÅS & T. DALVANG** (2008). *MIO. Matematikken – Individet – Omgivelsene. Håndbok og Observasjonsark*. Oslo: Aschehoug.
- DUNN, L. M., L. M. DUNN, C. WHEETON & J. BURLEY** (1997). *The British Picture Vocabulary Scale. (Second Edition) Manual*. London: GL Assessment Limited.
- DUNN, L. M., L. M. DUNN, C. WHEETON & J. BURLEY** (1997). *The British Picture Vocabulary Scale. (Second Edition) Testbook*. London: GL Assessment Limited
- FAWCETT, M.** (2009) *Learning through Child Observation. Second Edition*. London: Jessica Kingsley.
- HOEL, T. OG L. HELGEVOLD** (2007). *Bok i bruk i barnehagen. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger, Boktras, ABM-utvikling, Gi rom for lesing & Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- MØRLAND, B.** (red.) *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- RAMBØLL MANAGEMENT** (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Sluttrapport*.
- SANDVIK, M. OG M. SPURKLAND** (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- SANDVIK, M. OG M. SPURKLAND** (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkpermen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- TETZCHNER, S.V., J. FEILBERG, B. HAGTVET, H. MARTINSEN, H. G. SIMONSEN & L. SMITH** (1993). *Barns språk*. Oslo: ad Notam Gyldendal.

Kan vi gi elever på femte trinn læreboka og be dem lese den på egenhånd?

Artikkelen presenterer hovedfunnene i en masteroppgave i spesialpedagogikk. Funnene viser at det er nær sammenheng mellom elevenes begrepskunnskap og tekstforståelse, og mye tyder på at den spesifikke begrepskunnskapen om teksten en leser, spiller en større rolle for tekstforståelsen enn generelle leseferdigheter. Over halvparten av elevene som ble undersøkt, forstod lite av teksten i læreboka når de måtte lese den på egen hånd uten forberedelse.



Margunn Mossige er universitetslektor ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger



Cesilie Helberg Christersson er lektor med master i spesialpedagogikk og jobber som kontaktlærer på Eiganes.

Hva skjer når vi gir femteklassinger læreboka og ber dem lese en ny tekst? Vil de forstå det de leser? Kjenner de begrepene i teksten? Og i hvilken grad er det sammenheng mellom begrepskunnskapen deres og leseforståelsen?

Dette var utgangspunktet for Cesilie Helberg Christerssons masteroppgave i spesialpedagogikk (Christersson, 2009). Christersson valgte to nokså tilfeldige sider i læreboka elevene brukte i samfunnsfag, Midgard 5 (Aarre mfl., 2006), et oppslag om Nord-Norge som elevene hadde på planen få uker etter at undersøkelsen var avsluttet. Hun intervjuet 12 elever fra to parallellklasser, 6 jenter og 6 gutter, plukket ut ved hjelp av resultater på nasjonale prøver i lesing, fra øvre, midtre og nedre del av skalaen. Utvalget ble også diskutert med elevenes lærere for å sikre at elevene representerte ulike nivåer av leseferdighet.

Målingen av elevenes leseforståelse og begrepskunnskap foregikk ved hjelp av individuelle intervjuer. Først fikk elevene teksten lest opp for seg, deretter fikk de lese den i sitt eget tempo. I tillegg ble de gjort oppmerksomme på tekstbokser, grafikk (kart), bilder og billedtekst. Det ble lagt vekt på å skape en rolig atmosfære, og elevene kunne ta seg god tid.

Etter lesingen fikk elevene ha teksten oppslått foran seg mens de ble intervjuet. Først fikk de spørsmål om å gjengi hovedinnholdet i det de hadde lest. Deretter skulle de svare på ulike typer innholdsspørsmål (Mullis, Martin et al., 2006): Spørsmål med svar direkte i teksten (Hva heter Norges nasjonalfjell?), spørsmål som krevde enkle inferenser^{*} (Hva er solfest?) og spørsmål som krevde tolkning eller at informasjon måtte sammenholdes (Hvorfor tror du det står «..det er som naturen er som en kunstner..» når de skriver om sollyset?). Til slutt skulle de gjøre rede for ulike ord plukket ut av teksten.

Det ble laget en skala fra 0 til 5 for å gradere både spørsmål og svar når det gjaldt innholdsgjengivelse, spørsmål fra teksten og begrepskunnskap. Utgangspunktet for graderingen av tekstforståelse var måleapparatet i PIRLS (Mullis, Martin et al. 2006), og utgangspunktet for skalaen for begrepskunnskap var Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn and Dunn,



Undersøkelser viser at
selve læreboklesingen
arbeides det lite med.
Elevene overlates mye til
seg selv når de skal ta seg
gjennom denne.

2007). Begrepskunnskapen er sentral i denne undersøkelsen, derfor gjør vi greie for hvordan denne ble testet. Når vi snakker om å «kunne» et begrep, er det stor forskjell på vag gjenkjenning og en dyp og god forståelse for alle varianter av ordet, og å kunne bruke og forklare det selv. Derfor måtte en ha mange ulike spørsmål når begrepskunnskapen skulle testes. Det ble for eksempel spurt om elevene hadde hørt begrepet før, om de kjente andre ord som «hørte sammen» med begrepet, om de kunne bruke det i en setning, definere ordet, oppgi antonym, gi eksempler og beskrive egenskaper. Hvis de ikke kunne svare på noe av dette, fikk de prøve å finne fram til betydningen ved hjelp av konteksten i læreboka. Dersom eleven hadde bruk for ledetråder i sine forsøk på å forklare begrepet, ble det vurdert lavere enn om han klarte å svare uten slike ledetråder.

På samme måte som begrepskunnskapen ble målt, ble også elevenes innholdsforståelse (både gjengivelsen av innhold og svar på spørsmål) gradert. Hvert ord som ble undersøkt og hvert spørsmål som ble stilt, ble gjort om til tall fra 0–5 ut fra transkriberte intervjuer. 5 er høyest, og et uttrykk for at elevene kan svare på godt på spørsmålene, mens 0 er lavest og et uttrykk for at de ikke kunne finne svaret på spørsmålet i boka eller at de sier de ikke kjenner begrepet det spørres om. Hvert spørsmål og hvert ord fikk sin verdi. Elevene ble også spurt om å gjengi innholdet i teksten, og dette ble gradert på samme måte. Gjennomsnittet av alle begreper ble brukt som et mål for hver elevs begrepskunnskap. Tekstforståelse samlet er gjennomsnitt av verdien for innholdsgjengivelse og gjennomsnitt av svar på kontrollspørsmål.

Før vi går nærmere inn på elevene og deres resultater, skal vi se litt på begrepene som var plukket ut og elevenes forståelse av dem. Begrepene er sju faglige uttrykk og to metaforer. I figur 1 kan vi se hvordan den gjennomsnittlige kunnskapen blant de 12 elevene var om disse ordene.

BEGREP	GJENNOMSNIITTLIG SKÅRE
Natur	4
Horisont	3,2
Innbyggere	3,1
.. dukker solskiva opp igjen	3
Midnattssolen	2,9
Landsdel	2,5
Fjellrygg	2,2
Fastlandet	1,9
«reiser fjellene seg»	1,9

Figur 1 Begrepskunnskap

Elevene hadde begynt med norgesgeografien i intervju-perioden, likevel skårer ord om landsdel og fastland under nivå 3 på skalaen. «Midnattsol» står forklart i teksten, men den skårer bare 2,9. Slike tall er nyttige opplysninger i seg selv; mange ord i en læreboktekst som denne er tydeligvis i utgangspunktet lite kjent for elever på femte trinn.

Vi skal videre se på andre funn i Christerssons undersøkelse. Figur 2 viser en oversikt over funn.

Vi ser her at elev nummer 9, 10, 11 og 12 har skårer på fra 3,8 til 4,6 på begrepsforståelse, de kjenner begrepene det spørres om ganske godt. Vi ser at disse også skåret godt på tekstforståelse, fra 3,5 til 4,8, og at de kunne gjengi innholdet i teksten (4 og 5). De visste hva de hadde lest og de husket det. Bemerkelsesverdig er det at ingen av de andre elevene var i stand til å gjengi innholdet i teksten etter at de hadde lest den, de skårer 1 og 2, på innholdsgjengivelse. Dette gjelder også elev 1 og 2 som læreren har vurdert som sterke og som har gjort det ganske bra på nasjonale prøver.

Vi vet at det å lese en tekst og å kunne gjengi innholdet, er ganske krevende. Det får vi også bekreftet her, når 8 av 12 bare klarer «delvis eller i begrenset grad å fortelle det når de får hjelp» (fra nivåbeskrivelse, Christersson, 2009). Kolonnen for kontrollspørsmål viser også at de samme fire elevene som skilte seg ut med å kunne gjengi innholdet, også klarer seg best når de skal svare på kontrollspørsmål fra teksten.

Når vi setter opp hver elevs verdi for samlet tekstforståelse, verdi for begrepskunnskap og poengsum på nasjonale prøver i lesing i et diagram, figur 3, trer det fram et interessant mønster. For å kunne sammenligne testene med ulike verdier, gjennomsnitt og avvik, er alle gjort om til z-verdier. Z-verdier er standardiserte verdier og har et gjennomsnitt på 0 og standardavvik på 1. Tallene fra 1 til 12 på x-aksen representerer elevene, jfr. nummereringen i tabellen i figur 2. For hver av elevene har en så vertikalt tre punkter, et blått for tekstforståelse, et rødt for begrepskunnskap og et grønt for

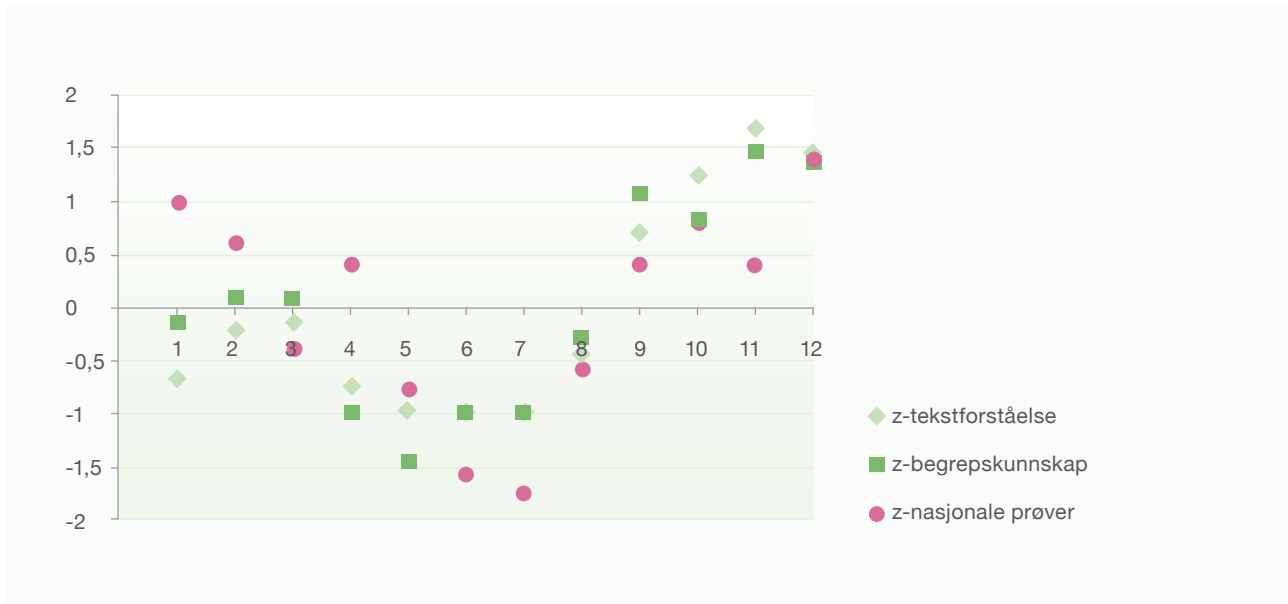
elevens plassering på nasjonale prøver. Hvis vi sammenligner begrepskunnskap og tekstforståelse først, ser vi at for alle elevene ligger disse punktene nær hverandre. Det betyr at en elev som hadde god begrepskunnskap, også forsto teksten relativt godt, og motsatt for de med svak begrepskunnskap.

Når vi sammenholder elevens begrepskunnskap med resultat på nasjonale prøver, får vi et mer variert bilde. Hos elev 3, 8, 9, 10 og 12 er avstanden mellom begrepskunnskapen og lesekunnskap målt på nasjonale prøver liten, men hos de andre er det avstand mellom skåren for tekstforståelse og skåren for nasjonale prøver. Det ser ut som det er mindre sammenheng mellom elevens poengsum på nasjonale prøver og tekstforståelse, enn det er mellom begrepskunnskapen og forståelsen. Vi er så dristige at vi regner ut korrelasjonen mellom to og to variabler, selv om undersøkelsen er liten og det er mange mulige feilkilder.

ELEV	NASJONALE PRØVER AV TOTALT 29 P	VURDERT AV LÆRER SOM	INNHOLDS-GJENGIVELSE	KONTROLL-SPØRSMÅL	TEKSTFORSTÅELSE SAMLET	BEGREPS-FORSTÅELSE
1	24	Sterk	1	2,4	1,7	2,5
2	22	Sterk	2	2,6	2,3	2,8
3	17	Middels	2	2,8	2,4	2,8
4	21	Middels	2	1,2	1,6	1,4
5	15	Svak	1	1,6	1,3	0,8
6	11	Svak	1	2,5	1,3	1,4
7	10	Svak	1	1,7	1,3	1,4
8	16	Svak	2	2	2	2,3
9	21	Middels	4	3,1	3,5	4,1
10	23	Middels	5	3,5	4,2	3,8
11	21	Sterk	5	4,6	4,8	4,6
12	26	Sterk	5	4,1	4,5	4,5
Snitt			2,5	2,6	2,5	2,7

Figur 2 Oversikt

Kan det hende at kjennskap til og kunnskap om begrepene i en tekst er viktigere for tekstforståelsen enn den generelle leseferdigheten til leseren?



Figur 3 Sammenheng mellom tekstforståelse, begrepskunnskap og nasjonale prøver i lesing, vist med z-verdier.

Korrelasjonen mellom nasjonale prøver og tekstforståelse er 0,67, som gir signifikans på 0,05-nivå¹, mens korrelasjonen mellom begrepskunnskap og tekstforståelse er på 0,97, som er signifikant på 0,01-nivå.

Så selv om vi, fordi dette er en liten undersøkelse, ikke kan si noe sikkert, kan vi likevel tillate oss å spørre: Kan det hende at kjennskap til og kunnskap om begrepene i en tekst er viktigere for tekstforståelsen enn den generelle leseferdigheten til leseren?

At det er sammenheng mellom vokabular og leseforståelse er ikke noe nytt (Tannenbaum, Torgesen et al., 2006), men at sammenhengen var så sterk, forbauser oss. Noen av elevene som var vurdert av lærerne som sterke og middels, hadde problemer med tekstforståelsen når begrepskunnskapen var lav. Konsekvensen for undervisningen er nokså åpenbare: Skal en bruke læreboka, må en arbeide aktivt med ord og begreper.

Vi går tilbake til hovedfunnet i undersøkelsen: Åtte av de tolv elevene kunne ikke gjengi innholdet av teksten i læreboka si, og de kunne bare i nokså begrenset grad svare på

spørsmål fra den. Det er en tankevekker at så mange av elevene sliter med å forstå, selv elever som av lærer var vurdert som middels eller sterke. Betyr det at læreboka er for vanskelig? Må lærebøker gjøres lettere tilgjengelige? Eller må læreren bestrebe seg for å hjelpe elevene til å forstå?

Å lære et fag er på mange måter å lære fagets språk, derfor må elevene selvsagt lære begrepene i dette faget. Det ville være interessant å gjøre den samme undersøkelsen om igjen etter en grundig undervisning i temaet med vekt på begrepslæring. Dessuten må elevene lære strategier for hvordan de skal arbeide med tekst som synes vanskelig, og utsettes for gradvis mer avansert tekst og ordforråd. Hvordan skulle de ellers bli bedre lesere? I skolehverdagen kan en oftest ikke velge lærestoffet fritt, en har den læreboka skolen har valgt, god eller dårlig, krevende eller enkel. Dersom en er bevisst at det å lese læreboka er vanskelig for en del elever, kan en gjøre tilpasninger som støtter læring.

I et prosjekt ved Høgskolen i Vestfold kalt «Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene» (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010) fant forskergruppa at lærebø-

ker blir benyttet i nesten alle skoletimer i norske skoler og at det arbeides mye med å sette faglige tema inn i en sammenheng og med å gå gjennom lærestoffet. Dette vil klart styrke begrepskunnskapen i faget, noe som er en viktig forutsetning for lesing. Det arbeides også mye med oppgaver til lærestoffet etter at det er lest, det er faktisk aktivitet med oppgaver som dominerer elevens faglige arbeid i skolen i dag, 61 % av tida elevene arbeider med fag, går til oppgavearbeid. I 4 % av denne fagtida får eleven veiledning av lærer, og settes disse tallene sammen, viser det at mye av tida med oppgaveløsning er tid uten direkte kontakt med læreren (Haug, 2010). Betyr det at elevene en stor del av fagtida er overlatt til seg selv og læreboka? I undersøkelsen «Kvalitet i opplæringa» mener 27 % av foreldrene at barnet deres ikke klarer å arbeide etter oppsatt plan (Haug, 2010), mens 52 % av foreldre til barn som har spesialundervisning, og 72 % av foreldre til barn som *burde hatt* (i følge foreldrene) spesialundervisning, sier det samme (Johnsen, 2008). Kan det hende at noen av disse elevene arbeider dårlig med oppgavene fordi de rett og slett ikke forstår læreboka de arbeider med?

Undersøkelser viser nemlig at det arbeides for lite med selve læreboklesingen, elevene overlates mye til seg selv når de skal ta seg gjennom denne (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010). Kanskje er det spesielt på femte trinn viktig å guide elevene i lesing av læreboka, i dette første året det virkelig forventes at en skal «lære av å lese». En må være nøye med å sjekke om elevene kjenner begrepene og eventuelt lære dem de begrepene de mangler, faglige så vel som ikke-faglige begreper og metaforer. Læreren kan lese høyt sammen med elevene, og elevene må få snakke om innholdet. Elevene må bli vist hvordan de kan benytte illustrasjoner og ordforklaringer til å forstå teksten, kanskje trenger de hjelp til å forstå grafer og ordforklaringer også. Elevene må altså lære strategier for hva de kan gjøre når de møter en vanskelig tekst, og etter hvert bli selvhjulpne. Dette er ikke bare lesing i alle fag, det er også læring av faget.

En viktig del av leseopplæringen er å stimulere elevens metakognisjon⁵. Hva skjer i en klasse når elevene støter på en tekst de ikke forstår? Noen vil be om hjelp eller finne andre måter å forstå på. Ofte er det de flinkeste elevene som gjør dette. Andre elever vil skanne teksten for å finne svar

på «rett i teksten»- spørsmål for å bli raskt ferdige. Noen gir bare opp.

Alle elever må lære å sjekke egen forståelse, og de må vite hva de kan gjøre når den bryter sammen. Gjennom modellering⁶ kan læreren vise hvordan en sjekker om en forstår. Han kan også for eksempel modellere hvordan en kan bruke elementer i konteksten, her læreboka, for å forstå hva et ord betyr, eller vise mer generelle strategier for å lære seg begreper. Elevene må lære å lære i alle fag. I Lesesenterets etterutdanningsprogram *Lesing er...* med tilhørende teorimateriell finnes det mye stoff om hvordan dette kan gjøres.

NOTER

- 1 Inferenser er slutninger leseren må trekke for å skape sammenheng i teksten.
- 2 Gjennomsnitt av innholdsgjengivelse og kontrollspørsmål
- 3 Takk til Angelika Kittel
- 4 Nonparametric correlation
- 5 Metakognisjon: Tenkning om tenkning
- 6 Modellering: Demonstrere strategier for elevene, så gjøre sammen med dem, reflektere rundt nytten av strategiene for til slutt å legge til rette for selvstendig bruk av dem.

REFERANSER

- CHRISTERSSON, C. H.** (2009). *Leseforståelse og begrepsforståelse hos elever på 5. trinn i lesing av læreboktekst i samfunnsfag*. Stavanger, Universitetet i Stavanger.
- DUNN, L. M. AND D. M. DUNN** (2007). Peabody picture vocabulary test: form B, Pearson.
- HAUG, P.** (2010) Gode arbeidsmåter. *Bedre skole 1*, s. 8–13
- JOHNSEN, Å. A.** (2008) *Foreldre til elever som strever si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule*. Høgskulen i Volda: Masteroppgåve i spesialpedagogikk.
- MULLIS, I. V. S., M. O. MARTIN ET AL.** (2006). *PIRLS 2006: international report TIMMS & PIRLS International Study Center*. Lynch School of Education. Boston College.
- SKJELBRED, D. & B. AAMOTSBAKKEN** (red.) (2010) *Lesing av fagtekster II. Empiriske resultater*. Oslo, Novus.
- TANNENBAUM, K. R., J. K. TORGESEN ET AL.** (2006). «Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children.» *SCIENTIFIC STUDIES OF READING* 10(4): 381–398.

Forskning og utviklingsarbeid ved Lesesenteret

Lesesenteret gjennomfører et omfattende forskningsarbeid. I 2009 var hele 45 ulike fou-prosjekter i gang. I denne omgang er vi nødt til å begrense omtalen av dette, men vi har lagt vekt på å få med noe fra «Programområdet Lesing, skriving og regning i et livsløpsperspektiv». Dessuten tar vi med nylig avsluttede og igangværende doktorgradsprosjekter.

Universitetet besluttet i 2007 å erstatte temaområder for forskning med programområder, som kan opprettes etter søknad til det sentrale forskningsutvalget. Lesesenteret fikk i desember 2008 rett til å opprette programområdet: *Lesing, skriving og regning i et livsløpsperspektiv*. Kompetanseheving, publisering og formidling er sentralt i arbeidet i programområdet. Målsettingen er å generere ny kunnskap og spisskompetanse om utvikling, læring og anvendelse av lesing, skriving og regning i et livsløpsperspektiv. Programmet består av tre sammenhengende forskningsområder.

Det første av disse er førskolebarns utvikling av språk, matematikk, bevegelse og sosial/emosjonell fungering relatert til senere mestring av lesing, skriving og regning.

Det neste har fokus på betydningen av lesing, skriving og regning for gjennomføring av videregående opplæring, yrkesvalg, inkludering i arbeidslivet og uførhet.

I det tredje forskningsområdet rettes søkelyset mot personalets kompetanser i forhold til læring i barnehage og skole.

Programmet er organisert under Lesesenteret, men gjennomføres i faglig samarbeid mellom Lesesenteret, Senter for atferdsforskning, Institutt for førskolelærerutdanning, Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk og Diakonhjemmet høyskole, avd. Rogaland.

Programområdet har en kjernegruppe som er ansvarlig for programmet. Stipendiater og prosjektansvarlige og pro-

sjektdeltakere er også knyttet til programmet. I programgruppen deltar: Ann-Mari Knivsberg, Elin Reikerås, Synnøve Iversen, Åse Kari Hansen Wagner, Inger Kristine Løge, Anne Mangel, Bjørn Ellertsen, Egil Gabrielsen, Anne Elisabeth Dahle, Kjersti Lundetræ, Anne Brit Andreassen, Åse Katrine Berge Gjestsen, Nina Gabrielsen, Elsa Kaltvedt, Ida Buch-Iversen, Tone Salomonsen og Elisabeth Brekke Stangeland.

Stavangerprosjektet – Det lærende barnet

Prosjektet er en tverrfaglig, longitudinell studie som gjennomføres i samarbeid mellom Universitetet i Stavanger og Stavanger kommune. Førskolebarns ferdigheter i språk, matematikk, motorikk og sosial fungering blir kartlagt når barna er 2½ år og 4½ år. De samme barnas ferdigheter i lesing, skriving og regning vil bli kartlagt når barna er 7½ år og 9 ½ år. Målet er å generere ny kunnskap om førskolebarns ferdigheter og om tidlige utviklingsfaktors betydning for lesing, skriving og regning. Det er også fokus på flerspråklige barn og barn som av ulike grunner har særskilte opplæringsbehov. Alle de kommunale og en lang rekke private barnhager deltar.

Kompetanseheving hos fagpersonell knyttet til barnehage og skole er også sentralt. Personalet i barnehagene får kurs med oppdatert kunnskap om førskolebarns utvikling

og skoling i bruk av observasjonsmateriellet som benyttes. Barnas foresatte gir skriftlig samtykke til deltakelse. Barna i prosjektet er født i perioden 01.07.05 til og med 31.12.07. Det er estimert at ca. 1500 barn vil delta. I førskolealder kartlegges barnas ferdigheter av barnas nærpåersoner i barnehagene, gjennom lek og aktiviteter i daglige situasjoner. Det vil når barna når skolealder bli gitt skoling til lærene som da vil kartlegge lese-, skrive- og regneferdigheter. Prosjektet er tverrinstitusjonelt med forskere fra Lesesenteret, Senter for atferdsforskning, Institutt for førskolelærerutdanning og Diakonhjemmet Høgskole – avd. Rogaland. Det arbeides med to doktoravhandlinger og to mastergradsoppgaver med data fra prosjektet. En mastergradsoppgave er ferdigstillet. Plangruppen som er ansvarlig for prosjektets framdrift er: Ann-Mari Knivsberg, Elin Reikerås, Åse Kari Hansen Wagner, Inger Kristine Løge, Synnøve Iversen, Elsa Kaltvedt, Christine Jayne Spence og Sigrun Svenneby Svendsen.

Flerspråklige barn I Stavangerprosjektet er ca. 15 % av barna flerspråklige. To grupper av barn kalles flerspråklige. Den første er de vi vanligvis kaller familietospråklige, dvs. barn som har én forelder med norsk som morsmål/førstespråk og én forelder med et annet språk enn norsk som førstespråk/morsmål. Den andre er de som vanligvis går under betegnelsen minoritetsspråklige, dvs. barn som har to foreldre med et annet morsmål enn norsk. De flerspråklige barna i Stavangerprosjektet er identifisert ved hjelp av spørreskjema besvart av foreldrene. Spørsmålene omfatter hvilket språk som brukes hjemme, hvilket språk barnet bruker til familiemedlemmer og venner og hvilket språk barnet mestrer best. Så vidt vi vet, er denne studien den første som følger flerspråklige barns utvikling på så bredt faglig grunnlag (språk, sosial mestring, matematikk og motorikk) og over så lang tid (fra 2 ½ til 10 år).

Interessante forskningsspørsmål er knyttet til bl.a.:

- Sammenhengen mellom språkbruk i hjemmet og språklig mestring (og annen mestring) i barnehage og skole
- Forskjeller mellom språkgrupper, mellom minoritetsspråklige og familietospråklige barn – på språkområdet og andre områder, i barnehage og i skole

- Forskjeller mellom flerspråklige barn og majoritetsspråklige barn (enspråklig norske barn) på språk og andre områder – i barnehage og i skole
- Minoritetsspråklige barns språklige utvikling i barnehagen – sett i relasjon til sosial mestring o.a.
- Minoritetsspråklige barns språklige utvikling i barnehagen – sett i relasjon til a) leseutvikling på barnetrinnet og b) den videre leseutviklingen på mellomtrinnet.

Hovedansvarlig for studien er: Åse Kari Hansen Wagner.

Early Years Movement Skills Checklist (EYMSC) brukt i forhold til norske barn Det finnes få motoriske evalueringsverktøy til bruk for pedagogisk personell i barnehagene. EYMSC er utviklet i England for dette formålet. Forfatterne, Chambers og Sugden, og forlaget, John Wiley & Sons Limited, har gitt tillatelse til at sjekklisten oversettes og brukes i Stavangerprosjektet. Målsettingen i delprosjektet er å evaluere bruk av EYMSC i forhold til norske barn. Dette har ikke vært gjort tidligere. EYMSC er utarbeidet for registrering av barns bevegelsesferdigheter og vansker på en valid og reliabel måte. Det er utarbeidet for aldersgruppen 3 til 5 år. Det inneholder 23 hverdagsaktiviteter fordelt på fire hovedområder: Selvhjelpsferdigheter, Finmotoriske ferdigheter, Typiske ferdigheter i gruppe og Fritids-/lekeplassferdigheter. Observasjonsskjemaet skal brukes av barnets nærpåersoner; foreldre, førskolelærere eller fagfolk fra andre profesjoner som kjenner barnet. Barnet skal utføre oppgavene i kjente omgivelser, og observasjonene kan gjøres over tid.

I denne delstudien vil det bli vurdert hvordan norske 3-åringar skårer på EYMSC, om det forskjell mellom jenter og gutter, om alder innvirker på skåren og om det er forskjell mellom barn i ulike kommuner. Det vil også bli undersøkt om totalskåren av EYMSC, som avgrensar de 5 % og 15 % med behov for ekstra støtte og hjelp, er samsvarende for norske og engelske barn. Studien vil gi en begynnende oversikt over motoriske ferdigheter hos norske 3-åringar. Det tilstrebes omtrent like mange deltakere som ved utprøving av EYMSC i England (n=144). Deltakerne er barnehagebarn i Bamble og Trondheim kommuner.

Prosjektansvarlig er Synnøve Iversen, og Helene Gundersen er prosjektmedarbeider.

Barns matematiske utvikling Prosjektet er et treårig doktorgradsprosjekt finansiert av Universitetet i Stavanger. Prosjektet skal studere barns matematiske utvikling i førskolealder, og er en del av «Stavangerprosjektet – det lærende barnet», fase en. Førskolealderen representerer en viktig fase i barns matematiske utvikling. En rekke studier har vist at barn tilegner seg en mengde matematiske ferdigheter gjennom uformelle erfaringer fra dagligdagse situasjoner og lek. Det finnes imidlertid lite forskning på hvordan slike ferdigheter utvikles. Formålet med denne studien er å avdekke typiske og atypiske kjennetegn ved den matematiske utviklingen, samt predikere mulige sammenhenger mellom tidlig matematisk utvikling og tidlig språkutvikling. Om lag 1500 barn i alderen 2,9 til 4,9 år studeres longitudinelt ved hjelp av strukturert observasjon i en naturlig setting av kjente nærpersioner, såkalt authentic assessment.

Prosjektansvarlig: Tone Salomonsen.

Aspekter ved språklig utvikling relatert til sosial fungering i tidlig førskolealder Temaet for doktorgradsprosjektet er sammenhengen mellom språklig og sosial utvikling hos små barn. En rekke studier har pekt på at det er en sammenheng mellom språk og sosial fungering hos skolebarn, men få studier dokumenterer denne sammenhengen hos førskolebarn.

Prosjektets målsetting er å utvikle kunnskap om hvordan språk er relatert til sosial kompetanse når barn er 2 ½ og 4 ½ år; hvilke språklige og sosiale faktorer som kjennetegner sterke versus svake grupper samt hvilke sammenhenger det er mellom språk og sosial kompetanse for flerspråklige barn.

Det metodiske grunnlaget for prosjektet bygger på statistiske analyser av data innsamlet av «Stavangerprosjektet – det lærende barnet», en longitudinell studie med et utvalg på om lag 600 barnehagebarn.

Prosjektansvarlig: Elisabeth Brekke Stangeland.

Diagnostisering og oppfølging av elever med lesevansker

Det finnes få studier om elever med alvorlig grad av lesevansker/dysleksi. Det er disse elevene som er i fokus i denne studien. Målet er å generere ny kunnskap om elevenes avkondingsferdigheter og å identifisere faktorer som bidrar til at elevene utvikler leseferdighetene sine. Det rettes i studien

spesifikt søkelys mot effekt av tilrådte tiltak fordi lese- og skriveferdigheter er av avgjørende betydning skolefaglig og yrkesmessig og også er meget viktig for sosial tilhørighet og for psykisk helse. Det er også et mål å kartlegge om elevene har tilleggsvansker som det er viktig å ta hensyn til ved utforming av tiltak.

Deltakerne er elever som henvises til Lesesenteret fra PP-tjenesten i hele Norge. Lesesenteret er et landsdekkende spesialpedagogisk kompetansesenter for lese- og skrivevansker/dysleksi. Senteret bistår PP-tjenesten med utredning og forslag til tiltak for elever med store og vedvarende lesevansker. Deltakelse er basert på skriftlig, informert samtykke fra foresatte/foreldre. Innholdet i utredningen og den praktiske gjennomføringen av den, samt utarbeiding av forslag til tiltak og oppfølging, påvirkes ikke av om eleven er deltaker i prosjektet eller ikke. Alle data som benyttes i studien er hentet fra materiell som er en del av utredningsarbeidet ved senteret. Prosjektet startet i 2005 og går fram til 31.12.2012.

Prosjektansvarlige er Anne Brit Andreassen og Ann-Mari Knivsberg.

Scandinavian – British project: A research project on dietary intervention for children with autistic disorders and abnormal urinary peptide profiles.

Dette er et samarbeid mellom Center for Autisme, København, Rikshospitalet, UiO, University of Sunderland og Lesesenteret, UiS. Målsettingen i prosjektet var å kartlegge effekt av gluten- og kaseinfri diett for barn med autistiske særtrekk og avvikende urinpeptidnivå og -mønstre. Gluten er et protein i de vanligste kornsortene våre, og kasein er et protein i melk og melkeprodukter. Deltakerne var barn med autisme hadde delvis nedbrutte proteiner, peptidene, fra bl.a. gluten og kasein i urinen. Halvparten av deltakerne ble tilfeldig trukket ut til å bruke diett i tolv måneder. Den andre halvparten var kontrollgruppe og fortsatte sitt ordinære kosthold. De sistenevnt startet på diett etter 12 måneder, og den opprinnelige diettgruppen har fortsatt på diett.

Det er foretatt kartlegging av atferd og ferdigheter før barna ble tilfeldig trukket ut til deltakelse i de to gruppene. Tilsvarende kartlegging og testing er foretatt etter åtte, tolv og 24 måneder. I begge gruppene var det barn som gikk ut

av prosjektet. Noen fordi foreldrene ikke så effekt, andre fordi foreldrene ønsket å begynne med diett omgående, og noen fordi foreldrene fant det for tungtvint å gjennomføre kostomlegging. Positive endringer er registrert for mange av barna som deltok gjennom hele prosjektet. Første artikkel fra studien publiseres i april 2010.

Prosjektet har vært ledet av Demetrious Haracopos og utført i samarbeid med Paul Whiteley, Ann-Mari Knivsberg, Judith J. Jacobsen, Karl-L. Reichelt, Anders Seim, Paul Shattock, Maureen Pilvang, Jonna Deibjerg, Lennart Pedersen, Maja Schondel og Sarah Parlar Lorentzen.

Utenlandsadopterte barns språklige mestring

Prosjektet fokuserer på språklig utvikling hos en gruppe utenlandsadopterte skoleelever. Prosjektet er longitudinelt, og startet da barna gikk i 1./2. klasse. Nå går de i 4./5. Med språklig mestring menes utvikling av muntlig språk, skolere-latert språk, skriftspråklige ferdigheter og læring i skolealder. Språklig fungering studeres ved hjelp av observasjon i klasserommet, intervju med foreldre og lærere, språktester, leseprøver og innsamling av skolearbeid til kvalitativ vurdering.

Prosjektansvarlig er Åse Kari H. Wagner i samarbeid med Nina N. Gabrielsen.

Lesing og skriving i digitale teknologier: teoretiske, metodiske og pedagogiske implikasjoner]

Stadig mer av lesingen og skrivingen i dag skjer ved hjelp av digitale teknologier. Tastatur og datamus er de dominerende skriveredskapene, og mer og mer av det vi leser er ulike typer interaktive, digitale skjermttekster. Skiftet fra trykte til digitale teknologier innebærer en del forskjeller for lese- og skriveprosessen som bare i begrenset grad har blitt berørt i forskningen: Hvilken betydning kan det ha for begynneropplæringen i skriving om barna lærer seg bokstavene ved å skrive dem for hånd eller på et tastatur? Hva kan det ha å si for forståelsen av en narrativ tekst at man scroller gjennom teksten på skjerm og klikker med datamus, i stedet for å bla gjennom teksten fra side til side?

I tillegg mangler vi mye kunnskap om de ulike teknologienes pedagogiske styrker og svakheter i forhold til ulike

formål og i ulike situasjoner. Dette prosjektet søker å vinne ny kunnskap om de teoretiske, metodiske og pedagogiske implikasjonene av den stadig økende digitaliseringen av lesing og skriving ved utpreget tverrvitenskapelige studier, og trekker veksler på blant annet kognitiv nevrovitenskap, ergonomi, oppmerksomhets- og kognitiv psykologi, og fenomenologi.

Prosjektansvarlig: Anne Mangen, Lesesenteret.

Samarbeidspartnere:

Jean-Luc Velay, Institute de Neurosciences Cognitives de la Méditerranée, Marseille, FR og

Ida Buch-Iversen, Lesesenteret.

Doktorgradsprosjekter ved lesesenteret

Bruk av lesestrategier for å beskrive leseforståelse hos elever

Internasjonale leseundersøkelser (PISA og PIRLS) viser at norske elever i liten grad bruker strategiske ferdigheter når de leser. Videre ser vi også at leseferdighetene hos gutter er dårligere enn hos jenter. Hvorfor bruker norske elever lite lesestrategier og hvorfor har vi slike forskjeller? I denne studien ses det nærmere på disse forholdene ved å beskrive følgende områder:

- Beskrive hvordan elever bruker lesestrategier når de leser og se på samspillet mellom bruk av lesestrategier og leseforståelse.
- Se om der er kvalitative forskjeller mellom gutter og jenter hvordan de bruker lesestrategier for å forstå fasttakster.
- Se om der er kvalitative forskjeller mellom svalke og sterke lesere hvordan de bruker lesestrategier for å forstå fasttakster.
- Hvordan gjenspeiler ulike påvirkninger i form av kurs seg i læreres undervisning?

Pedagogisk praksis bør være forankret i vitenskapelig bevis. Skal kunnskap om læring og undervisning kunne få konsekvenser for videre praksis, må forskningen også fortelle oss noe om hva som virker, hvorfor det virker og hvordan ny praksis kan etableres. Vi vet mye om at strategisk lesing fremmer leseforståelse, men vi har mindre kunnskap om hvordan ulike elever bruker lesestrategier i eget læringsarbeid.

Lærerne i denne studien blir utsatt for fire ulike intervensjoner (kursopplegg) som handler om undervisning i lesestrategier og leseforståelse, noe jeg antar kan gi ulike undervisning i leseforståelse. Denne studien vil derfor også kunne gi mer innsikt i hvordan kursing av lærere kommer til uttrykk i deres undervisning – og i elevenes leseforståelse.

Studien er kvalitativ og informasjonen innhentes gjennom intervju av elever og lærere, observasjoner i klasserommet, gjennom elevenes arbeidsbøker og klassenes ukeplaner. Det er 80 elever, fordelt på 8 skoler, med i studien. Elevene følges over en periode på fire år, fra de startet på 5. trinn og til de er på slutten av 8. trinn. Elevenes lærere følges i samme periode.

Prosjektansvarlig: Lise Helgevold.

Tilleggsvarer hos elever med dysleksi Prosjektet undersøker sosiale/emosjonelle vansker og svake matematikkferdigheter hos barn og unge med dysleksi. Elevene med dysleksi kommer fra to ulike utvalg. Det første er et populasjonsutvalg identifisert med utgangspunkt i 301 elever på 4. trinn. Det andre er et klinisk utvalg på 70 elever med svært alvorlig grad av dysleksi, utredet ved Lesesenteret. I populasjonsutvalget er også elevenes ferdigheter i matematikk undersøkt.

Det finnes få studier som retter søkelys mot samtidig forekomst av dysleksi og sosiale/emosjonelle vansker eller dysleksi og svake matematikkferdigheter. Kunnskapen et slikt prosjekt kan gi vil dermed kunne være av betydning når vansker skal kartlegges og når en skal planlegge, utarbeide og gjennomføre undervisningsopplegg for elever med denne type vansker.

Prosjektansvarlig: Anne Elisabeth Dahle.

Den Visuelle Skrивeren Dette er et 4-årig doktorgradsprosjekt innen lesevitenskap, som skal se nærmere på hvilke funksjon og rolle det å lese sin egen tekst har for det å skrive. Tenk deg at pc-skjermen din sluttet å virke og du ikke fikk se det du skrev, hvordan tror du dette hadde påvirket deg og teksten din? Hva hadde du greid å skrive og hva hadde du ikke greid å skrive? Kan det være slik at den visuelle tilbakemeldingen vi får fra vår egen tekst er helt nødvendig for det å skrive eller kan vi klar oss ute? Studien er eksperimentell og tar i bruk registrering av tastaturaktivitet og øyebevegel-

ser for å svare på følgende spørsmål:

- Hvilke funksjoner blir vanskeligere å opprettholde når muligheten til visuell tilbakemelding fra egen tekst ikke eksisterer?
- Hvilke strategier tas i bruk når muligheten til visuell tilbakemelding ikke eksisterer?

Prosjektet støtter seg til teorier som understreker språks natur som betingende for hvordan vi tenker i de forskjellige språkene. Målet med prosjektet er å studere rolle og betydningen av vår visuelle orientering for det å skrive, eller mer bestemt, det å tenke for å skrive. Prosjektet kategoriseres som grunnforskning.

Prosjektansvarlig: Gunn Helen Ofstad Oxborough.

Betydningen av inferens for leseforståelse. Effekter av inferens Avhandlingen fokuserer på det å gjøre inferenser under lesing. Tekster er sjeldent helt eksplisitte. Inferenser er slutninger som leseren gjør for å få en sammenhengende forståelse av tekst. Effekter av undervisning i inferens blant skolebarn ble undersøkt på to måter i avhandlingen. For det første ved å sammenfatte tidligere effektstudier av inferens i en metaanalyse. Metaanalysen inkluderte ti studier med til sammen atten varianter av forsøksundervisning i inferens, som alle var gjennomført blant engelskspråklige barn. Metaanalysen viste sterke effekter av forsøksundervisning både for inferens og leseforståelse. For det andre ble betydningen av inferens for leseforståelse undersøkt i en effektstudie der norske elever på sjetten trinn fikk forsøksundervisning i inferens. I forsøksundervisningen ble det brukt tekster og spørsmål som krevde at elevene gjorde inferenser, og grafiske modeller som hadde til hensikt for å illustrere sammenhengen mellom opplysninger i teksten. Forsøksundervisningen ble administrert av elevenes lærere og besto av åtte økter som hver varte i ca 30 minutter. Etter å ha mottatt undervisning i inferens, gjorde elevene flere inferenser under lesing, sammenlignet med elever som ikke hadde mottatt tilsvarende undervisning. Undervisningen i inferenser førte også i en forbedring i elevenes leseforståelse. Teoretisk viste både metaanalysen og effektstudien at undervisning i inferens førte til framgang i leseforståelse, noe som bekrefter at inferens er årsak til, ikke et produkt av,

leseforståelse. Pedagogisk viste effektstudien at inferenser kan fremmes gjennom undervisning via grafiske modeller. Særlig verdifullt var det at treningen hadde overføringseffekt på leseforståelse.

Prosjektansvarlig: Ida Buch-Iversen.

Spor av barnehagers lesekultur i små barns muntlige fortellinger Prosjektet er basert på en antakelse om at det er sammenhenger mellom barnehagers lesekultur og barns språkbruk; jeg ser etter spor fra barnehagers lesepraksis i barns muntlige fortellinger. Prosjektet har bakgrunn i utviklingsprosjektet BOKTRAS (2005-2008), som hadde som mål å fremme leseaktiviteter – som høytlesing og dialogisk lesing – i sju norske barnehager. Leseaktivitetene i barnehagene inngikk som en del av barnehagenes språkstimuleringsarbeid. Nå har jeg fulgt 18 seksåringer fra BOKTRAS-prosjektet i overgangen fra barnehage til skole, i tillegg har jeg fulgt 18 barn fra en kommune som ikke har hatt det samme fokuset på språkstimulering og leseaktiviteter i barnehagen.

Barna fra BOKTRAS-barnehagene har fått flere forekomster av narrative modeller enn de barna som ikke har gått i en BOKTRAS-barnehage. Hva har dette å si for barnas språkbruk? Jeg har samlet inn data i to omganger: rett før barna avsluttet barnehagen, og samme tid ett år senere – når barna har vært nesten ett år i skolen. Tidligere studier av barns språkutvikling har vist at det skjer mye i aldersintervallet 5–7 år – og det har blitt påvist en diskontinuitet mellom de muntlige ferdighetene som barn viser før skolestart, og de språklige utfordringene og forventningene som barna møter på skolen.

Prosjektansvarlig: Trude Hoel.

Sakprega skriving på mellomtrinnet Forskingsprosjektet sakprega skriving på mellomtrinnet følger to klassar på 5 trinn gjennom eit skuleår. Læraren isceneset skrivekontekstar i ulike sakprega sjangrar. Sjangrane elevane arbeider med er:logg, labrapport og fagtekst. Alle skrivesituasjonane har det til felles at dei først tek utgangspunkt i fokusert lesing av modelltekstar før skrivinga tek til. Prosjektet prøver å finna ut korleis lesing av modelltekstar set seg spor i elevane sine eigne tekstar, og om dette er spor som fremjar læring og gjer elevane til betre skrivarar.

Kva aktualitet har dette prosjektet? Sakprega lesing og skriving har fått stor fokus i Kunnskapsløftet. Skulen, spesielt barnetrinnet, har ein skrivekultur som er svært dominert av forteljande tekstar. Dessutan er det eit gjennomgåande trekk i Kunnskapsløftet at lesing og skriving er grunnleggjande dugleikar som skal gå inn i alle fag. I dette prosjektet vier ein dei sakprega sjangrane stor merksemd nettopp på barnetrinnet. Prosjektet testar ut ulike sjangrar i andre fag enn norskfaget. Slik prøver prosjektet å byggja opp ei merksemd rundt fagleg lesing og skriving og skapa ein sakprega skrivekultur. I Kunnskapsløftet blir det også understreka at lesing og skriving er parallelle prosessar. I prosjektet prøver ein heilt konkret å bruka fokusert lesing som ein ressurs for den seinare skrivinga og slik kopla lesing og skriving saman.

Prosjektansvarlig: Anne Håland.

Vurdering av leseprestasjoner. Grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter Avhandlingen setter fokus på vurdering av leseforståelse – et sentralt tema i samtidens leseforskning med klar samfunnsmessig relevans. I etterkant av norske elevers resultater i større internasjonale leseundersøkelser som Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) og Program for International Student Assessment (PISA) har vi sett en utdanningspolitisk vektlegging av systematisk kvalitetsvurdering og målbar dokumentasjon på læringsutbytte.

Avhandlingen forholder seg til denne situasjonen gjennom å drøfte konkrete utfordringer som et slikt utdanningspolitisk veivalg medfører. Særlig oppmerksomhet er viet behovet for grundige refleksjoner om validitet – det vil si i hvilken grad tester kan gi et troverdig og dekkende bilde av leseres evne til å forstå det de leser – når både politiske føringer og teoretiske standpunkt om lesing er i bevegelse. I løpet av de siste 50 årene har forståelsen av hva lesing er endret seg dramatisk, og dette må nødvendigvis få konsekvenser for måten lesing vurderes og måles på. Faktum er imidlertid at måten lesing kartlegges på har vært viet mindre oppmerksomhet i samme periode. All bruk av testresultater innebærer at en må tolke hva skårene er et uttrykk for og trekke slutninger på grunnlag av dem.

Når det gjelder bruk av prøveresultater i lesing, ser vi imidlertid at det ofte blir trukket slutninger som prøvema-

teriellet ikke gir grunnlag for. Å trekke gyldige slutninger på grunnlag av testresultater er et ansvar som tilfaller både testutviklere og brukere av testresultater. Avhandlingen behandler validitetsspørsmål i tilknytning til vurdering av leseforståelse. Det settes fokus på hvordan måten lesing kartlegges på påvirker lesernes resultater på leseprøver, og dermed får konsekvenser for hvilke slutninger som kan trekkes på grunnlag av resultatene. Avhandlingen synliggjør hvordan måleinstrumentets utforming er et resultat av et komplekst samspill mellom den teoretiske forståelsen av lesing som ligger til grunn, formålet med kartleggingen, ytre rammer for gjennomføring og psykometriske prinsipper. Avhandlingens tre studier har ulik metodisk tilnærming, og representerer tre innfallsvinkler til kvalitetssikring av slutninger som trekkes på grunnlag av testresultater.

Prosjektansvarlig: Oddny Judith Solheim.

16–24 years olds' basic skills, and inclusion in education and work De siste årenes interesse blant utdanningspolitikere i inn- og utland for å måle læringsutbyttet i utdanningsinstitusjonene har samlet gitt nyttig kunnskap om bl.a. skolen og elevers læringsutbytte. I lys av dette er kunnskap om unge og voksnes skriftspråklige basiskompetanse etter endt obligatorisk skolegang av stor interesse. Det er minst like viktig at man er en god leser når man går ut av skolen, som på gitte målepunkter underveis i utdanningsløpet. Skriftspråklig basiskompetanse har konsekvenser for unge og voksnes muligheter på jobbmarkedet og i videre utdanning og læring, i tillegg til at den er avgjørende for mestring av lese- og regnerelaterte situasjoner i hverdagen. Med utgangspunkt i det omfattende datamaterialet som ble samlet inn i forbindelse med den OECD-initierte undersøkelsen Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) i 2003, er følgende problemstillinger belyst gjennom fire artikler:

- An approach to international measurement of reading skills affected with less methodological problems.
- Mathematical self-concept in young adults 16–24 years old, depending on gender. – A cross-cultural comparison.
- Do basic skills predict youth unemployment (16–24 years old) also when controlled for accomplished upper secondary school? – A cross country comparison.

- Does parents' educational level predict early school leaving or drop-out from upper secondary school and training for 16–24 years old when controlled for basic skills? – A cross country comparison.

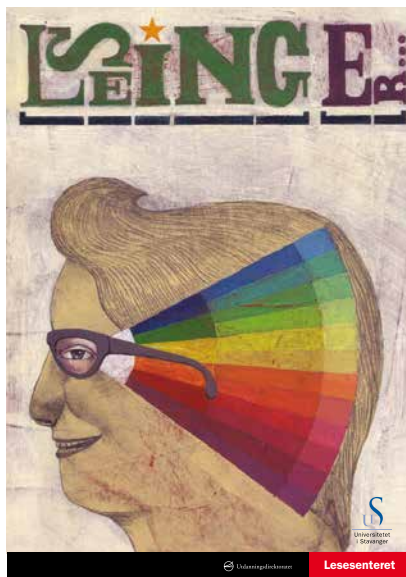
Prosjektansvarlig: Kjersti Lundetræ.

Staveferdighet. Ei undersøking av stavetileigning i norsk barneskole Dette doktorgradsprosjektet baserer seg i hovedsak på ei longitudinell undersøking av stavetileigning hos eit årskull elevvar ved ein norsk bydelsskole. Kvart år, frå 1. til 6. klasse, blei det samla inn data i form av stavemåtar for ord i skolestilar. Totalt deltok 26 elevvar ved alle innsamlingane. I byrjinga av 4. klasse gjennomgjeikk elevane dessutan ei rekke utvalde testar, beståande av nonverbal evneprøve, tre ulike leseprøvar og to namngjevingsprøvar.

Statistiske utrekningar viste som venta at staveferdigeita utvikla seg gjennom heile barneskolen, og det var dei elevane i utvalet som skreiv dei lengste tekstane som stava mest ortografisk korrekt. Samstundes viste det seg at dei elevane som var dei dyktigaste stavarane etter berre eit år med formell opplæring, også hadde denne posisjonen gjennom heile barneskolen. Elles var det lite i datamaterialet som støtta hypotesen om at stavetileigninga utgjør ein stadielbasert utviklingssekvens.

Frekvensanalysar viste at nokre få ord i elevtekstane utgjorde ein høg prosent av alle orda. Dette var ord som også er blant dei mest frekvente i norske avistekstar og i undersøkingar av nordisk talemål. Samanhald med talemålsundersøkingar tyder på at generelle prinsipp for språklæring gjer seg gjeldande både talt og skrive språk. Særleg ser frekvens ut til å spela ei viktig rolle for korrekt tileigning av stavemåtar.

Prosjektet blei rapportert i 2007. Prosjektleiar var Astrid Skaathun med professor Finn Egil Tønnessen som hovudrettleiar.



Lesing er...

– veiledningsmaterieell i lesing for lærere i grunnskolen

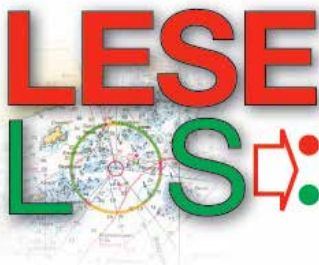


Veiledningsmateriellet i lesing, *Lesing er...*, består av en kassett med 13 hefter hvor alle heftene kretser rundt temaet lesing på ulike måter. Noen av heftene er rettet mot bestemte klassetrinn, slik som *Leik og læring* på 1. trinn og *Bok i bruk* på 8.–10. trinn. Andre hefter er ikke rettet mot noe bestemt trinn, men har et gjennomgående felles tema slik som *Gutter og lesing* og *Lese- og skrivevansker*. Fra teori til IKT-baserte tiltak. Et eget hefte omfatter lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag og på alle trinn. Slik sett danner dette

heftet en teoretisk overbygning for alle de andre heftene i *Lesing er...* kassetten. Heftet fokuserer på noen viktige komponenter i lærerens undervisning når en skal utvikle gode lesere. Disse komponentene er:

- å skape engasjement for lesing
- å utvikle språklige ferdigheter
- å kunne kode om
- å forstå og bruke kunnskapene i egen lesing

Denne kassetten er sendt fra Lesesenteret til alle landets skoler.



Leselos er et verktøy for å støtte elevenes leseutvikling i alle fag og på alle trinn, og kan brukes både i undervisningsplanlegging og for kvalitative observasjoner av elevenes leseutvikling. Leselos består av det vi har valgt å kalle et draft; dvs. et skjema som viser de sentrale områdene: målretting, for forståelse, koding, ordforråd, leseforståelse og metakognisjon og som også trekker fram komponenter som er av betydning for hvert område. Draftet kan brukes i papirversjon, men skal også foreligge digitalt. I tillegg til draftet er det utviklet en slags «seilingsmanual»; en veiledning med en kort beskrivelse av områder og komponenter, samt råd om hva en kan gjøre for å støtte og følge utviklingen.

Leselos: leseteorier og læreplan

Leselos er – som veiledningsmaterialet «*Lesing er ...*» – utviklet ut fra anerkjente teorier om lesing. Lesing betraktes som en språklig konstruksjonsprosess som innebærer at leseren utnytter det skriftspråklige kodings-systemet til å skape mening i ulike tekster. Lesing er en funksjonell ferdighet; både kodingsarbeidet og menings-skaping skal brukes; til lyst og glede, danning og utdanning. Et slikt syn på

lesing er i samsvar med det en finner i internasjonale leseundersøkelser (jf. PIRLS og PISA), i nasjonale prøver og kartleggingsprøver og selvfølgelig i Kunnskapsløftet. Leselos er derfor godt egnet som utgangspunkt for en god lesedidaktisk og læreplanfundert leseopplæring.

Leselosdraftet bygger på kompetansemålene i lesing, slik en finner dem i norskplanen på 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Det tar også Kunnskapsløftets krav til lesing som grunnleggende ferdighet på alvor. Et sentralt premiss for Leselos er at lesing ikke er en ferdighet som utvikles en gang for alle. Det ferdighetsnivået som engang var tilstrekkelig for å lese «enkle tekster med sammenheng og forståelse og bruke enkle strategier for leseforståelse» (jf. mål for 2. årstrinn) er ikke nødvendigvis tilstrekkelig til å møte krav om å «orientere seg i store tekstmengder og bruke lesestrategier variert og fleksibelt» (jf. fagplanen i norsk for 10. trinn).

Skal lesing fungere som et effektivt læringsredskap gjennom hele skoleløpet må derfor lærere i alle fag og alle trinn lære elevene sine å sette mål for lesing av aktuelle og autentiske fagtekster, eksempelvis ved å lære dem stille spørsmål som: Hvorfor skal jeg lese dette? Hva skal jeg se etter? Hva skal jeg lære? Videre må elevene lære at og hvordan de kan trekke fram egne erfaringer og tidligere kunnskap om temaet og utnytte dette i det menings-skapende arbeidet med teksten. Å realisere kunnskapsløftets intensjoner om å gjøre lesing til en grunnleggende ferdighet, innebærer at alle lærere som bruker tekster som støtte for under-

visning og læring må bedrive leseopplæring i de tekstene elevene møter i det daglige og faglige arbeidet. Det innebærer at de også må følge elevenes utvikling og at de må samarbeide med lærere i andre fag om hvordan en kan støtte de områdene som er sentrale i Leselos: Målretting, for forståelse, koding, ordforråd, leseforståelse og metakognisjon.

Områder i Leselos

Innen området *målretting* vektlegges elevenes evne til å sette seg både faglige mål og metodiske mål for leseopplæringene og valg av lesemåter. I området *for forståelse* er komponenter som å orientere seg i tekster og utnytte egne forkunnskaper i videre lesing aktuelle. Området *koding* retter søkelyset mot alt fra bokstav-lyd forbindelser til større tekstavsnitt (jf. «Lesing er ...»). Å lese fagtekster på 10. trinn stiller helt klart større krav til kodingsferdigheter enn å lese «Are har en fin bil». Derfor må det også arbeides med kodingsområdet på alle fag og alle trinn. Spesielt må en vurdere om enkeltelevers eventuelle problemer med å utnytte fagtekster i egen læringsprosess kan forklares med sviktende kodingsferdighet. I så tilfeller er det av avgjørende betydningen at faglærere – i samarbeid med resten av lærergruppen – setter i gang tiltak for å støtte utviklingen av en helt sentral komponent for god leseutvikling. Videre beskriver veiledningen til kodingsområdet kjennetegn på flytende lesing av ulike teksttyper og noen enkle råd om hvordan elever som strever med leseflyt kan hjelpes. Elevenes ordforråd også er et

eget område i Leselos. Både i selve «draftet» og i veiledningen vektlegges både arbeid med og bruk av nye ord. *Leseforståelsesområdet* er brutt ned til fem komponenter (strukturere, stille spørsmål, gjenkalle, gjenskape og vurdere) og veiledningen beskriver hvordan innlæring og oppfølging av ulike lesestrategier kan gjøres i klasserommet. Å utnytte egen leseferdighet som støtte for faglig utvikling og læring forutsetter at elevene vet hva de skal lære, vet at de forstår innholdet i det de leser og at de er klar over hva de kan gjøre når forståelsen brister. Målet med leseopplæringen er å utvikle selvstendige og metakognitive lesere, som vet hvordan de skal angripe ulike tekster på ulike måter, alt etter formål og individuelle behov. *Metakognisjon* er derfor også vektlagt i *Leselosdraftet*.

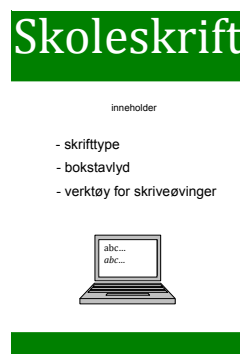
Bruk av Leselos

Veiledningen og Leselosdraftet er utviklet for å være en støtte for undervisningsplanlegging og for observasjoner i det daglige og faglige klasseromsarbeidet. Et sentralt premiss for Leselos er imidlertid at informasjon om elevenes ferdigheter i ulike fag må samles og brukes som utgangspunkt for lærerteamets drøftinger av elevenes leseferdighet. Lærergruppens vurderinger føres inn i den nettbaserte databaseversjonen i av draftet en gang per semester. Databasen ligger i et lukket område med inngangsnøkkel. Slik imøtekommer Leselos også Datatilsynets krav om å ivareta og lagre elevopplysninger. Sammen med kunnskaper om hva som har vært vektlagt i egen undervisning, resultater fra kart-

leggingsprøver, nasjonale prøver og andre skolebaserte kartleggingsrutiner vil skolen slik få et godt grunnlag for å følge elevenes leseutvikling gjennom hele skoleløpet fra 1.–10. trinn. Systematisk bruk av Leselos vil også bidra til å heve lærernes kompetanse om lesing. Punktene i skjemaet peker på sentrale områder og bidrar slik til å gi lærergruppen et felles språk om lesing og leseutvikling. Veiledningen vil sammen med «*Lesing er ...*»-materialet gi verdifull støtte både til undervisningsplanleggingen og skolens planer for videre kompetanseutvikling i personalgruppen.

Skoleskrift

PC-basert hjelpemiddel for skriveøvinger



For mange elever er det vanskelig å forstå at bokstavene kan skrives på mange forskjellige måter. Derfor kan det være en fordel om bokstavene ser like ut på datamaskinen som når de

skrives for hånd.

Skoleskrift inneholder et tegnssett som ser ut som de bokstavene elevene lærer seg å skrive for hånd. Det er blitt til med utgangspunkt i en veiledning som ble utarbeidet av en nordisk idégruppe i år 2000. Når programmet installeres, plasseres Skoleskrifts tegnssett blant de andre tegnssettene som finnes i Windows.

Med et tastetrykk er det mulig å legge lyd til skriveøvingene slik at bokstavtegnet blir koblet til bokstavlyden, og ordene blir koblet med lydbasert stavemåte. Den multisensoriske stimuleringen skulle derfor gjøre programmet velegnet både for normale elever, flerspråklige elever og elever som trenger ekstra trening eller spesialpedagogisk trening i henhold til bokstavlæring og staving.

Programmet er videre ment å være så enkelt at elevene skal kunne gjøre de nødvendige skriveøvingene på egen hånd. Med eller uten hjelpelinjer kan elevene trene seg på å skrive bokstaver (versaler og minuskler), siffer eller ord, og får samtidig støtte og rettleiding til selve skriftutformingen. Ved å ta utskrift av påbegynte skriveøvinger på tastaturet (med eller uten hjelpelinjer) kan eleven bruke utskriften til øvinger i håndskrift. På den måten er dette også et hjelpemiddel for å utvikle håndskrift som stiller minimale krav til lærerassistanse.

Forhandler:
Lesesenteret UiS
for Karin Ohlis Firma
Pris: 250,- for enbruker
1650,- for skolelisens



TØNNESSEN, F. E., BRU, E. & E. HEIERVANG (RED.)
Lesevansker og livsvansker
 – om dysleksi og psykisk helse
 Hertervig Akademisk, 2008
 ISBN 978-82-8217-000-0

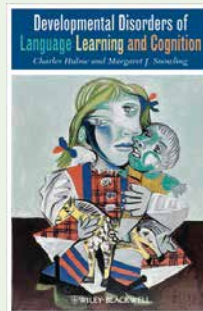
Denne artikkelsamlingen inneholder bidrag fra både pedagoger, psykologer og psykiatere. Målgruppen er spesialpedagoger, lærere, foreldre og studenter.

Boka er inndelt i tre hoveddeler, og artiklene innenfor hver hoveddel er forskningsbaserte og tar utgangspunkt i nyere studier: *Del A – Hva er dysleksi?* presenterer utviklingsforstyrrelsen dysleksi i et tverrfaglig perspektiv, *Del B – Dysleksi og psykisk helse* er viet oppdatert forskning om sosiale og emosjonelle problemer som er vanlige hos personer med dysleksi og *Del C – Dysleksi og pedagogikk* har et mer praktisk tilsnitt og understreker viktigheten av et godt læringsmiljø og betydningen av gode lærings- og mestingsstrategier for elever med dysleksi.



FROST, J. (RED.). (2009)
Språk- og leseveiledning
 Cappelen Akademisk Forlag, 2009
 ISBN 978-82-02-28347-6

Dette er en artikkelsamling delt i to hoveddeler. Første del tar opp generelle forhold knyttet til språk- og leseveiledning, mens andre del tar opp didaktiske nøkkeltemaer knyttet til samme tema. Boka gir innsikt i teori, forskning og erfaring som språk- og leseveiledningsfeltet bygger på. Den har også med mange nyttige ideer og eksempel på praktiske opplegg. Boka kan benyttes som en håndbok både av lærere, skoleledere, skoleeiere, spesialpedagoger og ansatte i PPT.



HULME, C. & SNOWLING, M. J.
Developmental Disorders of Language Learning and Cognition
 Wiley-Blackwell, 2009
 ISBN: 978-0-631-20612-5

Boka gir en bred oversikt over vitenskapelige studier om dysleksi og andre utviklingsforstyrrelser som ofte forekommer sammen med dysleksi. Hver utviklingsforstyrrelse er behandlet isolert. To kapitler presenterer lesevansker; ett om dysleksi og ett om vansker knyttet til leseforståelse. I tillegg er det egne kapitler om språkvansker, matematikkvansker, motoriske vansker, AD/HD, autisme og kognitive vansker.

Målgruppen er forskere, spesialpedagoger, ansatte i PP-tjenesten og andre med interesse for temaene. Boka er på engelsk.



GRIGORENKO, E. L. & NAPLES, A. J.
Single-word reading. Behavioural and Biological perspectives
 Lawrence Earlbaum Associates, 2007
 ISBN: 0-8058-5350-2

Boka er en artikkelsamling og fokuserer på den essensielle betydningen lesing av enkeltord har for tilegnelse av lesekompetanse. Den gir en oversikt over aktuell forskning knyttet til temaet og tar opp forhold ved ordlesing, leseflyt og staving fra ulike forskningsmessige perspektiv. Målgruppen er forskere, spesialpedagoger, ansatte i PP-tjenesten og andre med spesiell interesse for temaene. Boka er på engelsk.



WAGNER, Å. K. H., STRÖMQVIST, S. OG UPPSTAD, P. H.

Det flerspråklige mennesket

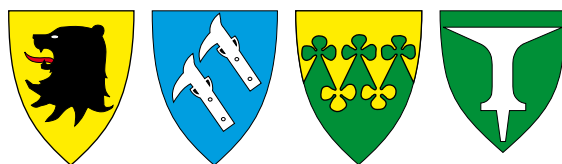
En grunnbok om skriftspråklæring

Fagbokforlaget i samarbeid med

Landslaget for Norskundervisning (LNU), 2008

ISBN: 978-82-450-0596-7

Det flerspråklige mennesket er et oppgjør med fokuset på det enspråklige mennesket i teori og praksis når det gjelder språk- og skriftlæring. I boka presenteres ny kunnskap om ulike barnegrupper som har det til felles at de har en tospråklig erfaring – minoritetsspråklige, familietospråklige, utenlandsadopterte, og døve og sterkt tunghørte. Forfatterne argumenterer for at et sterkere fokus på det flerspråklige perspektivet i språkopplæringen vil gagne ikke bare barn og unge med en flerspråklig erfaring, men også majoritetsspråklige. En del av boken er viet konkrete eksempler – fra barnehage og skole – der man har lyktes i å ta ut potensialet som ligger i det å ha flere språk, og hvor alle barna profiterer på dette. Et interessant spørsmål er om det ikke også kan være hensiktsmessig å se på tale og skrift som en form for tospråklighet. Boka gir leseren praktiske og teoretiske verktøy for å arbeide med skriftspråkutvikling.



PP-tjenesten for Indre Østfold

for kommunene Eidsberg, Marker,
Rakkestad og Trøgstad

100% stilling som PP-leder er ledig fra 01.11.10

Fullstendig utlysningstekst på: www.eidsberg.kommune.no

Nærmere opplysninger ved henvendelse på tlf. 69 84 59 20.

Søknadsfrist 01.06.10

Søknaden leveres på e-post: pptio@c2i.net

eller sendes PPT for Indre Østfold,

Ordfører Voldens vei 1, 1850 Mysen



ARENDALE KOMMUNE

Det er ledig nyopprettet **Faglederstilling PPT**
i Arendal kommune

Søknadsfrist: 12. mai 2010

Se fullstendig utlysning på
www.arendal.kommune.no



Helse Sunnmøre HF

Helse Sunnmøre HF er eit føretak under Helse Midt-Norge RHF. Organisasjonen består av mellom anna Ålesund sjukehus og Volda sjukehus. Føretaket har til saman 2250 årsverk og eit driftsbudsjett på 2,42 mrd kroner i 2010. Helse Sunnmøre HF er eit differensiert helseføretak som kan tilby behandling innanfor dei fleste spesialitetar innan somatikk og psykiatri. Vi kan tilby eit eineståande miljø i ei kunnskapsbedrift der utfordringane står i kø. Helse Sunnmøre HF har tilbod om bustadar for tilsette, har eit røykfritt arbeidsmiljø og er ei inkluderande arbeidslivserkemd.

Psykisk helsevern for barn og unge, Poliklinikken i Ålesund (BUP)

● Klinisk pedagog/spesialpedagog

St.nr. 06/2010. 100% fast stilling.

Kvalifikasjonar:

- Klinisk pedagog eller spesialpedagog
- Pedagog med anna relevant erfaring kan også søkje
- Dersom vedk. tar vidareutdanning, vil vi dekke kostnadane til utdanning (deltidsutdanning over tre år)

Vi tilbyr:

- Lønn etter overenskomst
- Høve til personleg fagutvikling og forskning
- Eit positivt og triveleg arbeidsmiljø med god fagleg kompetanse
- Hjelp til å skaffe bustad

Kontaktinformasjon: Seksjonsleiar Manuela Strauss, tlf. 70 16 72 00

Søknadsfrist: 18. mai 2010.

Vi ønsker elektronisk søknad via utlysing på www.helse-sunnmore.no - der du også finn fullstendig annonsetekst.

Kopiar av attestar og vitnemål treng ikkje sendast med søknaden, men vert etterspurt i samband med intervju eller tilsetjing

HELSE MIDT-NORGE

jobbnorge.no



HELSE FINNMARK
FINNMÁRKKU DEARVVAŠVUOHTA



Klinikk psykisk helsevern har ledig følgende stilling

Klinisk pedagog/spesialpedagog BUP Hammerfest

100 % fast stilling med tiltredelse snarest.

Arbeidsbeskrivelse:

- Poliklinisk utredning og behandling
- Målrettet tverrfaglig samarbeid internt og med våre samarbeidspartnere
- Relasjons- og nettverksarbeid
- Delta i faglig utvikling
- Noe reisevirksomhet må påregnes

Vi tilbyr:

- Lønn etter avtale og kvalifikasjoner
- Godt arbeidsmiljø og spennende og utfordrende arbeidsoppgaver

Nærmere opplysninger ved enhetlig leder Kirsten Myhre Hansen, e-post: kirsten.myhre.hansen@helse-finnmark.no eller sjefpsykolog Morten Karlsen, e-post: morten.karlsen@helse-finnmark.no, tlf. 78 42 14 70.

Fullstendig utlysingstekst finnes på www.jobbnorge.no
Søknadsfrist 14. mai 2010.

I henhold til ny offentlighetslov kan opplysninger om søkeren bli offentliggjort selv om søkeren har anmodet om å ikke bli oppført på søkerlisten.

jobbnorge.no



Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste for Andebu, Hof og Re

PEDAGOGISK- PSYKOLOGISK RÅDGIVER
I INTERKOMMUNAL TJENESTE I VESTFOLD Arkivsaksnr: 10/827

I forbindelse med at den interkommunale PP-tjenesten for Andebu, Hof og Re trolig blir utvidet fra og med august i år har vi ledig 100 % fast stilling med tiltredelse 01.08.2010.

Kvalifikasjonskrav

Det er ønskelig at søkere har utdanning tilsvarende cand.psychol, cand.paed, cand.paed.spec, cand.ed eller tilsvarende, men det kan også være aktuelt å tilsette søkere med eksamen på mastergradsnivå i spesialpedagogikk/pedagogikk/psykolog.

Arbeidsområde

Arbeidet dreier seg i stor grad om utredning og veiledning/rådgiving på fokusområdene sosioemosjonelle vansker, språkvansker, lese- og skrivevansker samt systemrettet arbeid i barnehage og skole. Det tilbys et bredt fagmiljø og god anledning til kurs og videreutdanning.

Tjenesten er et interkommunalt samarbeid mellom Andebu, Hof og Re kommuner i Vestfold der sistnevnte er vertskommune. Fra 01.08.2010 vil tjenesten trolig også omfatte Holmestrand kommune. Erfaring fra lignende arbeid og personlig egnethet vektlegges. Det forutsettes bruk av egen bil i tjenesten. Tilsetjing skjer på vanlige kommunale vilkår. Prøvetid er 6 måneder. Lønn etter avtale. Aktuelle søkere vil bli innkalt til intervju.

Det tas forbehold om at Holmestrand kommune tiltrer denne tjenesten.

Nærmere opplysninger ved henvendelse til virksomhetsleder Stein Aanes, tlf. 33061651, eller e-post: stein.aanes@re.kommune.no. Re kommune, Postboks 123, 3164 Revetal.

Vi ønsker å motta alle søknader elektronisk og oppfordrer søkere om å benytte vårt elektroniske søknadsskjema. Søknadsskjema med veiledning finner du når du går inn på Re kommunes hjemmeside www.re.kommune.no. Kopier av attester og vitnemål tas med til eventuelt stillingsintervju.

Husk å merke søknaden med arkivsaksnummer.

Søknadsfrist 10.05.2010.



HØGSKOLEN I HARSTAD

Høgskolen i Harstad har ledig for snarlig tiltredelse

Stipendiatstilling

Stillingen er knyttet til Institutt for helse- og sosialfag, seksjon for barnevernspedagogutdanning. Stipendiatstillingens temaområde er knyttet til et av høgskolens satsningsområder; omsorg. For denne stillingen vektlegges forskning og kunnskapsutvikling innen barnevern/psykososialt arbeid med barn og unge.

Nærmere opplysninger ved henv. til instituttleder Marit Rustad, tlf. 77 05 83 00 eller e-post: marit.rustad@hih.no eller seksjonsleder Trude Løkholt, tlf. 77 05 83 61 eller e-post: trude.lokholt@hih.no

Søknaden merkes stilling nr. 10/10

Fullstendig utlysingstekst samt elektronisk søknadsskjema/CV som bes benyttet finnes på www.jobbnorge.no

Søknadsfrist: 11. mai 2010

Høgskolen i Harstad, 9480 Harstad.
Telefon: 77 05 81 00. Telefaks: 77 05 81 01
Internett: <http://www.hih.no>

jobbnorge.no



Øvre Eiker kommune

HELSE- OG SOSIALSEKSJONEN

Helse- og Sosialseksjonen består av Helse- og Habiliterings-tjenesten, Psykisk helsetjeneste, Familiesenteret, Barnevern, og PPT

PP-rådgiver – 100 % fast stilling i PP-tjenesten

Det søkes etter en person med utdanning som cand.psychol, cand. paed.spes, cand.paed. / spes.ped på masternivå. Det blir lagt vekt på personlig egnethet, arbeidserfaring fra PPT, fra skoleverket eller annen relevant erfaring.

Søkere med minimum 2.avd. spesialpedagogikk og solid praksis fra skoleverket kan også bli vurdert.

Vi kan tilby konkurransedyktige betingelser, og et uformelt og hyggelig arbeidsmiljø.

Stillings ID: 301

Søknadsfrist: 28. mai 2010

Kontaktperson: Tjenesteleder Grete Djupvik Smedsrud,
tlf 415 56 670 / 32 25 12 32

For stillinger innen barne- og ungdomstjenesten vil det ved tilsetning bli krevd politiattest, ikke eldre enn 3 mnd.

For nærmere opplysninger, og link til elektronisk søknadsskjema:
Se kommunens hjemmeside www.ovre-eiker.kommune.no

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2010

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	04. januar	22. januar
2	02. februar	19. februar
3	04. mars	26. mars
4	12. april	30. april
5	12. mai	11. juni
6	09. august	27. august
7	02. september	24. september
8	30. september	22. oktober
9	28. oktober	19. november
10	19. november	10. desember

OPPLÆRING AV MENNESKER MED SÆRSKILTE UTDANNINGSBEHOV I MATEMATIKK

Stipend til utviklingsarbeid

Foreningen Olof Magne for utvikling av arbeidet med mennesker med særskilte utdanningsbehov i matematikk deler ut stipend

Professor emeritus Olof Magne ved Högskolen i Malmö har hatt stor betydning for utvikling av fagfeltet matematikkopplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Med grunnlag i utgivelse av hans skrifter i Norge er Foreningen Olof Magne stiftet.

Foreningens formål er å stimulere til utviklingsarbeid for å fremme arbeidet med og kunnskap om mennesker med særskilte utdanningsbehov i matematikk.

For å fremme arbeidet med utvikling av matematikkopplæring for mennesker med særskilte behov, deler foreningen ut et stipend på kr. 10 000.

Utviklingsarbeidet kan være rettet mot

- Personer med ulike vansker
- Å forebygge at særskilte opplæringsbehov oppstår

Stipendet blir delt ut på landskonferansen for spesialpedagogisk arbeid med matematikk, «*Fra vanske til mestring IV – Hvordan?*» i Kristiansand 14.-16. september 2010.

Stipendet kan søkes av personer som til daglig arbeider med slike problemstillinger. Søknaden må inneholde en kort beskrivelse av utviklingsarbeidet og hvordan midlene er tenkt disponert.

Søknadene vil bli vurdert av en jury oppnevnt av foreningens styre.

Den som mottar stipendet, må forplikte seg til å lage en rapport om utviklingsarbeidet og presentere utviklingsarbeidet som en forelesning på en egnet konferanse e.l.

Søknadsfrist: 30. juni 2010.

Søknad om stipend sendes

Styret i Foreningen Olof Magne v/Olav Lunde,
Kong Magnusgt. 18,
4340 Bryne

Veiledning av systemrettet arbeid om psykososiale vansker i skolen

Studiepoenggivende kurs (10 sp)

Målgruppe: Ansatte i PP-tjeneste, veiledningstjeneste eller tilsvarende. Lærere, førskolelærere, barnevernpedagoger, vernepleiere og sosionomer.

Læringsmål: Kurset skal gjøre kursdeltakerne i stand til å kunne veilede ulike profesjoner, prosjektgrupper og ledelse om systemrettet arbeid mot psykososiale vansker.

Oppbygging: Seks samlinger à to dager i løpet av ett år (72t). Praktisk arbeid mellom samlingene og skriftlig oppgave 2. semester. Pensum 1000 sider.

Ansvarlige: Humanistisk fakultet og Senter for Atferdsforskning.

For mer info: <http://saf.uis.no/>
Søknadsfrist: 20. juni 2010



Universitetet
i Stavanger

Nasjonal konferanse - 26. og 27. mai 2010

を讀み取るときに、

Jeg forstår ikke..
- om språk, lesing og skriving

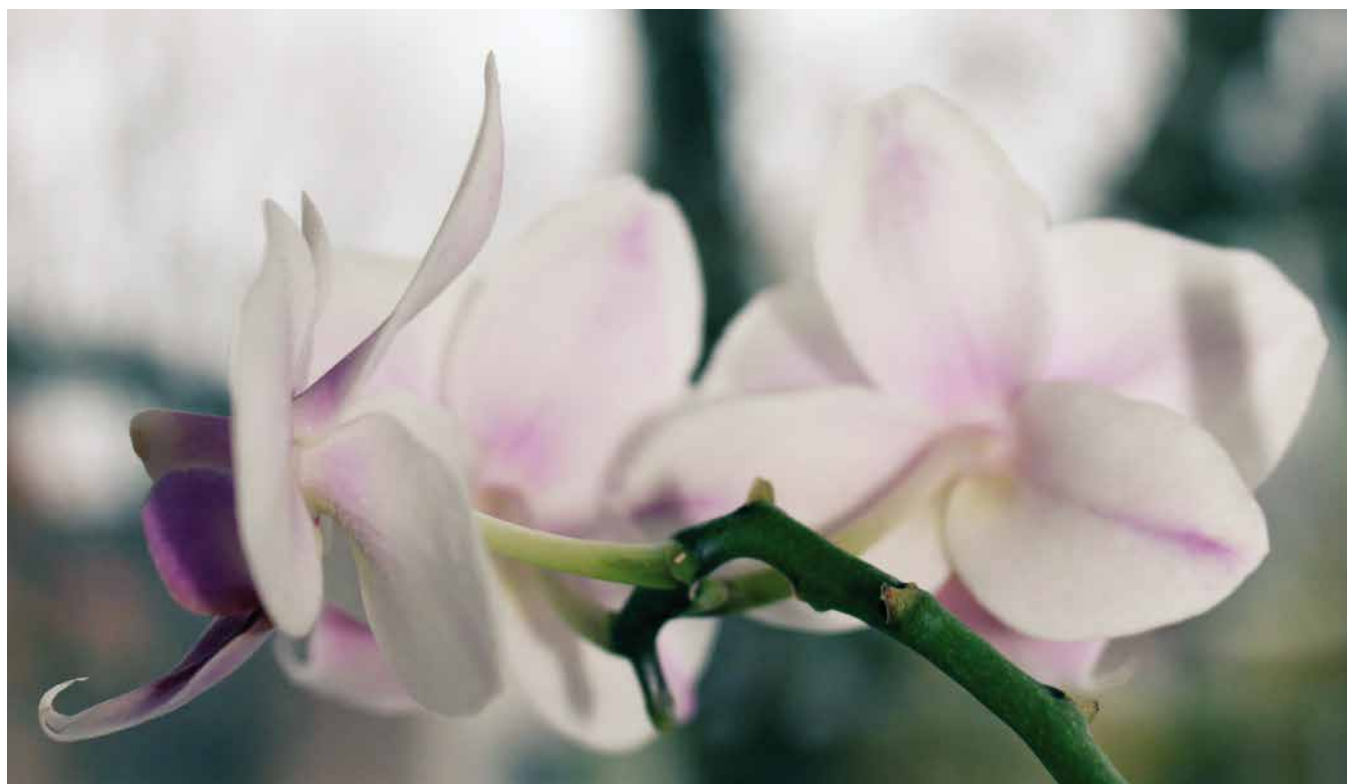
Den nasjonale konferansen om lesing avholdes i år i Stavanger Forum den 26. og 27. mai, og fokuserer på spesialpedagogikk; - hvordan hjelpe barn med utfordringer knyttet til språk, lesing og skriving? Det blir dager med faglig påfyll, ny kunnskap og en god dose inspirasjon

Tid: 26. og 27. mai 2010
Sted: Stavanger Forum
Informasjon/påmelding: Se www.lesesenteret.no

Hovedinnledere: **Torleiv Høien**
Thomas Nordahl
Sunil Loona,
Stefan Samuelson


Universitetet
i Stavanger

 **Lesesenteret**





Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

- du kan bestille enkeltblader
- du kan abonnere på bladet
- på nettsiden ligger kortfattet omtale av alle artikler fra 1999
- finn bestemte temaer og forfattere ved å bruke søkerfunksjonen
- du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- du kan finne stillingsannonser

Ja takk, jeg ønsker å abonnere på
Spesialpedagogikk f.o.m. nr. _____

_____ Medlem/studentmedlem kr 150,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: Forfatterne i dette nummeret har alle tilknytning til Nasjonalt senter for lesing og leseforskning (Lesesenteret) ved Universitetet i Stavanger. Stillingstype går fram av forfatterpresentasjonen i de enkelte artiklene **Cesilie Helberg Christersson** tok mastergrad ved Universitetet i Stavanger i 2009. Hun er nå kontaktlærer på 4. trinn ved Eiganes skole. **Trond Egil Toft** er senior-konsulent ved Lesesenteret med kommunikasjon som arbeidsområde.

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

Drama – en inkluderende læringsform: Aud Berggraf Sæbø ved Universitetet i Stavanger skriver med utgangspunkt i PraksisFoU Prosjektet Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser om drama som en kreativ og estetisk undervisnings- og læringsform. *En reise gjennom den italienske erfaring:* Giancarlo Onger som er sjef for integrasjonskontoret i Brescia-provinsen i Italia gir et bilde av hvordan spørsmål knyttet til integrering har utviklet seg fra 1970-tallet og fram til i dag. *Sett spesialpedagogikken fri!* Hallvard Håstein som er uavhengig rådgiver, og Sidsel Werner, seniorrådgiver ved Sørlandet kompetansesenter, tar til orde for at spesialpedagogikk kan bli brukt mer og på flere måter i arbeidet for å få til en inkluderende skole. *Helsestasjonens muligheter til å oppdage små barn i psykososial risiko:* Hanne Marie Høybråten Sigstad ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo redegjør i denne fagfellevurderte artikkelen for en studie hvor formålet har vært å se på hvilke muligheter helsestasjonen har til å identifisere psykososial risiko hos små barn.