

Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Evaluering av Lesefokus – lese- opplæring ved Selfors barneskole



Hjertet i Lesefokus, lærerbetjent stasjon

Anne-Lise Wie

Pris kr 115,-
ISBN 978-82-7569-176-5
ISSN 1501-6889

2008, nr. 7



HØGSKOLEN I NESNA

Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelsers Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

Forord:

«Utradisjonelt lesefokus», «Knekker lesekoden med PC og tryllestav» kunne vi lese i Rana Blad 17. november 2003. Videre sto det «Ingen håndskrift før i tredje klasse. Ingen tradisjonell lesebok. Utstrakt samarbeid med hjemmet. Dette er prosjekt Lesefokus.» «Elevene i 1. klasse på Selfors barneskole svarer med tusen takk når de får leselekse. De er sammen med 2. klasse med på skolens prosjekt «Lesefokus»» (Fagerjord 2003, a og b). Enhver med interesse for lese- og skriveopplæring måtte lese Rana Blad ekstra godt denne dagen!

Og siden har ballen rullet videre. Lærere, PPT-ansatte, høgskolelektorer og studenter har besøkt Selfors barneskole for å lære mer om Lesefokus. Som faglærer i Grunnleggende Lese-, Skrive og Matematikkopplæring (GLSM) så jeg det som en unik sjanse til å lære mer om denne arbeidsmetoden, da jeg fikk forespørsel om å gjøre en evaluering/forskning av Lesefokus.

Nesna, oktober 2008,

Anne-Lise Wie

Innhold

1.0 INNLEDNING	6
2.0 LESEFOKUS, STASJONSARBEID PÅ SELFORS BARNESKOLE	8
2.1 LÆRINGSMÅTER OG LÆRINGSSTILER	8
2.2 VIKTIGE PRINSIPP FOR LESEFOKUS	9
2.2.1 Struktur	9
2.2.2 Variasjon	10
2.2.3 Korte økter (tidsintervall)	10
2.2.4 Tilpasning ut fra mestring	10
2.3 EN GJENNOMGANG AV LESEFOKUS	12
2.3.1 Oppstart	12
2.3.2 Lærerbetjent stasjon	12
2.3.3 ABC-stasjon eller skrivestasjon	13
2.3.4 Formingsstasjon	14
2.3.5 Lesestasjon	15
2.3.6 Datastasjon	16
2.3.7 Begreps/konstruksjonsstasjon	18
2.3.8 Avslutning på Lesefokusøkta	18
2.3.9 Gjøre-ferdig-dag	19
2.3.10 Gruppenes sammensetning	19
2.3.11 Lærer og assistents rolle	19
2.3.12 Leseopplæring og foreldresamarbeid	19
2.3.13 Ny start	21
3.0 PROBLEMSTILLINGER FOR EVALUERING AV LESEFOKUS	23
3.1 ARBEID MED TILPASSET UNDERVISNING GJENNOM LESEFOKUS	23
3.2 ARBEID MED SOSIAL KOMPETANSE	25
3.3 EARLY YEARS LITERACY PROGRAM I AUSTRALIA OG STAVANGER	26
3.3.1 EYLP - Australia	26
3.3.2 EYLP - Nylund-modellen	28
4.0 METODE	30
4.1 KVANTITATIVE VS KVALITATIVE METODER?	30
4.2 BRUK AV DET AKTIVE INTERVJU MED BARN SOM INFORMANTER	33
4.3 INNSAMLING AV INFORMASJON FRA LÆRERNE	37
4.4 ET KAOS AV INFORMASJON?	38
5.0 RESULTATER	40
5.1 HVORFOR OG HVORDAN BLE DET LESEFOKUS PÅ SELFORS?	40
5.1.1 Ideen vokser fram	40
5.1.2 Et prosjekt blir til	41
5.1.3 Første gjennomkjøring	43
5.1.4 Stasjonsarbeid utover Lesefokus	43
5.1.5 Pedagogisk grunnsyn?	44
5.2 TRADISJONELL KLASSEROMSUNDERVISNING ELLER STASJONSARBEID?	44
5.2.1 Beskrivelse av tre klasserom	44
5.2.2 Lese- og skriveopplæring i tre klasserom	45
5.2.3 Å få hjelp	47
5.2.4 Tilpasning av undervisning	49
5.2.5 Flere veier til lese- og skrivekunsten?	49
5.3 ELEVENES SYNSPUNKT PÅ LESEFOKUS	51
5.3.1 Elevene beskriver Lesefokus	51
5.3.2 Hva liker elevene best i Lesefokus?	52

5.3.3 Hva liker elevene minst i Lesefokus?.....	53
5.3.4 Hva har elevene lært på skolen?.....	53
5.3.5 Hva liker elevene best på skolen?.....	53
5.3.6 Vennskap og klassemiljø	54
5.3.7 Refleksjoner om intervjuene.....	55
5.4 LÆRERE FORTELLER OM LESEFOKUS	55
5.4.1 Hva mener lærerne er positivt med Lesefokus?	56
5.4.2 Hva opplever lærerne som negativt med Lesefokus?.....	56
5.4.3 Refleksjoner rundt lærernes svar	57
5.5 RESULTATER FRA KARTLEGGINGSPRØVEN I LESING PÅ 2. ÅRSTRINN.....	59
6.0 DRØFTING	63
6.1 TILPASSET OPPLÆRING GJENNOM LESEFOKUS	63
6.2 LESEFERDIGHETER I ANDRE KLASSE	65
6.3 ARBEID MED SOSIAL KOMPETANSE GJENNOM LESEFOKUS.....	66
6.4 FRA AUSTRALIA, VIA STAVANGER TIL SELFORS?	70
6.4.1 <i>The Early Literacy Research Project</i> og Lesefokus.....	70
6.4.2 Lesefokus, “a Breakthrough”?.....	76
7.0 KONKLUSJON	79
LITTERATURLISTE	81
VEDLEGG	85

1.0 Innledning

Lesefokus, stasjonsarbeid med fokus på lese- og skriveopplæring ble utviklet på Selfors barneskole med oppstart høsten 2003. Skolen fikk midler gjennom «Gi rom for lesing» til et prosjekt som skulle vare i tre år. Resultatene ble så gode at de nå bruker stasjonsarbeid som undervisningsmetode på klassetrinn opp til syvende ved skolen. Lærere fra andre skoler i Helgelandregionen har besøkt Selfors barneskole for å se nærmere på det utviklingsarbeidet som er gjort der. Flere har sett verdien av å organisere undervisninga etter denne metoden, og nå finnes stasjonsarbeid som metode i lese- og skriveopplæringa i bruk på mange av skolene på Helgeland.

Et behov for evaluering vokste fram. Målet med evalueringa var todelt, det var for det første *et ønske om å se kritisk på metoden for å forbedre undervisningsformen*, for det andre å kunne bruke dette arbeidet i forhold til *erfaringsspredning*. Høgskolen i Nesna (HiNesna) og skolesjefen i Rana kommune ble kontaktet, og har bidratt til at dette kunne gjennomføres. Det følgende er en rapport som tar utgangspunkt i studier gjort årene 2006-2008 på Selfors barneskole og to andre barneskoler på Helgeland.

Lesefokus vil få hovedfokus i rapporten. I tett samarbeid med Torunn Bjørkmo og Mette Meidell, de to lærerne som har hatt hovedansvaret for å utvikle Lesefokus, er metoden beskrevet i del 2. Denne delen er skrevet med det formålet å kunne brukes i erfaringsutveksling.

Videre i rapporten vil metoden bli sett nærmere på og forsøkt evaluert. Gjennom dette evalueringsforskningsopplegget søkes det å gi svar på flere spørsmål. Målet for prosjektet var å bedre lese- og skriveopplæringa og kunne gi tilpasset undervisning for alle. Første klasse på tre skoler ble besøkt, to skoler med tradisjonell klasseromsundervisning i tillegg til Lesefokus på Selfors Barneskole, for å lære mer om hvordan det arbeides med lese- og skriveopplæring på de ulike skolene, og hvordan ulike lærere arbeider med differensiert undervisning. Tenkningen til lærerne er nokså lik, alle har fokus på den enkelte elev, men gjennomføringa er ulik. Det er interessant å lære mer av hva brukerne av metoden, lærere som tilrettelegger for den og elevene som møter metoden i bruk hver dag, mener. Både lærere og elever har besvart spørsmål og fortalt om sine erfaringer med Lesefokus. I slutten av andre årstrinn gjennomgår alle elever i Norge en kartleggingsprøve i lesing. Jeg har fått tillatelse fra skolene og foreldrene ved fire av skolene i Helgelandregionen til å bruke resultatene fra denne prøven i denne studien.

Et av målene for stasjonsundervisning er at elevene skal lære å arbeide selvstendig uten voksenhjelp på lærestasjonene. Meningen er at de skal utvikle et styrket samarbeid ved å hjelpe hverandre på de ulike stasjonene. Det kreves sosiale ferdigheter for å delta i samspill og lek med andre, og det er gjennom deltakelse i samspill sosiale ferdigheter som fungerer i samspill med jevngamle utvikles. Dette er viktige kunnskaper å ta med i et samfunn der vi ser at menneskers evne til å jobbe i team vektlegges i større grad.

Lesefokus bygger blant annet på Early Years Literacy Program (EYLP) som ble utviklet i Victoria, Australia og implementert og tilpasset norske forhold ved Nylund skole i Stavanger. EYLP og Nylund-modellen vil også bli presentert. Prosjekt Lesefokus vil vurderes opp mot den forskningen som er gjort i forhold til EYLP.

2.0 Lesefokus, stasjonsarbeid på Selfors barneskole

Med bakgrunn i Arne Tragetons *Verkstedspedagogikk* (1992), Carol Santas *Early Step Metode* (1999), Liv Engen og Anne Brit Andreassens *Ny Start* (2003) og observasjoner de to lærerne Mette Meidell og Torunn Bjørkmo gjorde på Nylund skole i Stavanger, ble Lesefokus som undervisningsmetode utviklet og prøvd ut på Selfors Barneskole i perioden 2003-2006. Lesefokus har fem eller seks stasjoner, den viktigste stasjonen er den lærerbetjente stasjonen. Målet med denne organiseringa av undervisninga var å gi alle elever tilpasset opplæring og bedre deres lese- og skriveforståelse.

Metoden er nå videreført og stasjonsarbeid brukes nå som metode videre opp i klassetrinnene, men da med fokus på andre fag. På første og andre klassetrinn ligger fokus på lese- og skriveopplæring, derav navnet Lesefokus. Begrepet brukes kun om undervisninga de første to skoleårene. De grunnleggende prinsippene for hvordan Lesefokus blir planlagt og gjennomført på det første klassetrinnet vil bli beskrevet her med utgangspunkt i egne observasjoner og samtaler og intervju med Bjørkmo og Meidell våren 2007.

2.1 Læringsmåter og læringsstiler

Forskning på læringsstiler forteller oss noe om hvorfor elever kan oppleve å mestre skolehverdagen så forskjellig. Noen elever har gode resultater med tradisjonell undervisning, mens andre ikke har det. Alle har sine sterke sider, vi er ulike og vi lærer på forskjellige måter (Dunn og Griggs 2004).

De ulike stasjonene i Lesefokus skal i likhet med verkstedpedagogikken inneholde forskjellige arbeidsformer og materialer som inviterer barnet til å bruke ulike læringsstiler når de arbeider med et tema. I Tragetons verkstedpedagogikk er det fem materialverksteder. Det er leire, sand, klosser, faste og myke konstruktive materialer. «Til saman vil dei fem verkstadene gje eit avbalansert, allsidig og dekkjande tilbod slik at barna kan fortelja om sitt oppvekstmiljø» (Trageton 1992, s. 32). Dette er noe av tenkinga bak Lesefokus, barna skal få inn lærdommen på mange måter. Selv om strukturen i klasserommet er bestemt ovenfra, kan lærerne i stor grad selv styre hva de legger i stasjonsarbeidet. Slik tas ulike metoder i bruk, det er bare strukturen som er fast.

Stasjonene i Lesefokus er lærerbetjent stasjon, ABC-stasjon, formingsstasjon, lesestasjon, datastasjon og begreps/konstruksjonsstasjon. Her får elevene bruke alle sansene som er viktige for læring, den visuelle (syn), den auditive (hørsel), den kinestetiske

(kroppsoppfatning) og den taktile (berøring). Dersom de arbeider med en ny bokstav vil de møte ulike arbeidsmåter på de forskjellige stasjonene. På den lærerbetjente stasjonen arbeider de med lyden, de lytter ut lyden først eller sist i et ord, de bruker fingeren og skriver den på ryggen til hverandre, de føler med fingrene på en bokstav som for eksempel er klipt ut i sandpapir, og de øver på å skrive bokstaven eller ord med bokstaven i på tavla. På skrivestasjonen får de arbeidsoppgaver med den nye bokstaven. På formingsstasjonen kan de klippe og lime, eller for eksempel lage bokstaven med plastilina. På lesestasjonen kan de lese i ABC-bøker på den aktuelle bokstaven. På datastasjonen kan de jobbe med å skrive noe med denne bokstaven som de etterpå får utskrift av. På begrepstasjonen arbeider de med forskjellige spill og oppgaver. Slik vil de få ulik tilnærming eller et «avbalansert, allsidig og dekkjande tilbud» til bokstaven på de ulike stasjonene.

På lærerbetjent stasjon må læreren være forberedt på varierte framgangsmåter eller læringsstiler i arbeidet med de ulike elevene. Samtidig har de andre stasjonene arbeidsoppgaver som er planlagt og tilrettelagt med utgangspunkt i den enkelte elevs mestringsnivå slik at de kan arbeide selvstendig og uten voksenhjelp. Noen elever lærer best når de arbeider alene, andre i par, derfor er det i Lesefokus noen stasjoner der elevene arbeider individuelt, mens de samarbeider på andre. Sult er også en faktor som kan virke negativt inn på læring for noen barn, før Lesefokus starter opp har elevene frileik og fruktstund (Dunn og Griggs 2004, s. 47-48 og s. 66).

2.2 Viktige prinsipper for Lesefokus

Lesefokus på Selfors foregår tre dager i uka, en og en halv time hver gang, med for- og etterarbeid. Viktige prinsipper for vellykkede arbeidsøkter er struktur, variasjon, korte økter og tilpassing ut fra mestring.

2.2.1 Struktur

For at Lesefokus skal fungere må stasjonsundervisninga bygges opp ved hjelp av en fast struktur. Elevene lærer rutine med det samme de starter opp i første klasse. De første seks til åtte ukene settes av til dette. Før Lesefokusøkta starter samles elevene, læreren gjennomgår arbeidsoppgavene, forteller hvilke elever som er sammen på ulike grupper, dersom det er dagen for det, deler ut gruppeskilt og gir beskjed om hvilken stasjon de enkelte gruppene skal starte på. Det skal være ro og orden på stasjonene. Arbeidsøktene er fra åtte til tolv minutt. Når tidsuret ringer skal arbeidet avsluttes, bordet ryddes og eleven stå klar til å klappe signalet

som betyr at han kan forflytte seg til neste stasjon. Elevene klapper sammen i en fast klapperytme. Forflytningen skal foregå med sola. Stasjonene står i en fast orden, lærerbetjent stasjon, ABC-stasjon, formingsstasjon, lesestasjon, datastasjon og begrepsstasjon. Som tidligere nevnt, på lærerbetjent stasjon blir stoffet som elevene skal jobbe videre med på ABC-stasjonen gjennomgått, derfor er denne rekkefølgen for stasjonene viktig. Til slutt samles klassen igjen, for å samtale og utveksle erfaringer fra læringsøkta.

2.2.2 Variasjon

Stasjonene skal ha ulike typer arbeidsoppgaver, elevene skal møte ulike læringsstiler. For de minste barna skal ikke mer enn en til to stasjoner inneholde papir og blyant. Når stasjonsarbeidet starter må læreren ikke bare planlegge arbeidsoppgaver i ulike nivå og ulike gruppesammensetninger, men også planlegge hvilken gruppe som skal starte hvor. Hvilken elev eller gruppe har mest bruk for hjelp? De starter på lærerbetjent stasjon. Noen elever trenger å motiveres, da kan det være bra å ha den stasjonen de liker seg best på, for eksempel datastasjonen, midt i Lesefokusøkta, slik at de vet at de har to stasjoner før de kommer dit. Elever som er litt urolige vil ofte synes at datastasjonene er den mest spennende. Samtidig kan de ikke alltid starte på samme stasjon, bare litt oftere.

2.2.3 Korte økter (tidsintervall)

Jagtøien viser til at elever på de første klassetrinnene blir urolig etter omlag 20 minuttstillesittende aktivitet (1996, s. 13). Hun viser til barnets fysiologiske behov for å opprettholde en god flyt i blodsirkulasjonen. Ei Lesefokusøkt er på 90 minutter. Tiden på stasjonene er fra syv til ni minutt i starten av første klassetrinn til om lag femten minutt i fjerde klassetrinn. Elevene får sine behov for variasjon dekket, og klarer å holde oppmerksomhet og konsentrasjon oppe over lengre tid. På Selfors barneskole har de funnet ut at ti minutter er en grei tidsramme, man kan få gjort mye dersom tiden brukes effektivt. De fleste av elevene i første klasse klarer å konsentrere seg om en arbeidsoppgave i ti minutt. Skulle oppgavene være på feil nivå for et barn, varer det ikke så lenge før de kommer på neste stasjon.

2.2.4 Tilpasning ut fra mestring

Læreren snakker med hvert enkelt barn hver dag på den lærerbetjente stasjonen, hun sjekker arbeidsoppgavene som legges i skuffa for å se om de har riktig vanskelighetsgrad. Ut fra individuell observasjon og kartlegging, startes opplæringen der eleven er. Oppgavene på den enkelte stasjon skal være tilpasset den enkeltes mestringsnivå. Da blir det en naturlig variasjon, barn trenger forskjellige ting. Om en av elevene har fått en vanskeligere oppgave

enn de andre, så er de andre glade for at de mestrer det de har fått. Målet er at hver elev skal oppleve mestring og positive læringserfaringer.

I følge Vygotsky er samarbeidet mellom voksne og barn kjernen i undervisningsprosessen. Han bruker begrepet «Den proksimale utviklingssone» for å beskrive et barns utviklingspotensial. Definisjonen på Vygotskys proksimale utviklingssone er (Vygotsky 1978, s. 86):

The zone of proximal development (...) is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Den proksimale utviklingssone viser de mulighetene barnet har for å utvikle seg fra det ståstedet det er på. I dette ligger at undervisninga må gi barnet utfordringer, noe å strekke seg etter.

I første klasse kan det være veldig stor nivåforskjell mellom elevene, og man opererer med mange nivådelte oppgaver for å få tilpasset undervisning for alle. Ulik tilpassing kan gå på måte å gjøre noe på, store eller små bokstaver eller størrelse på skrift. Utholdenheten kan også være forskjellig, slik at et nivå kan være mengde, selv om dette helst bør unngås. Det er også mulig å gi elever innad i en gruppe ulike arbeidsoppgaver, ved at den enkelte oppgave er merket med elevens navn.

Når noen av elevene blir ferdig med arbeidsoppgavene før det ringer, kan de tegne eller fargelegge. Etter at Lesefokustiden er over kan læreren gå i skuffa og sjekke arbeidet. Dersom ei gruppe eller en elev har fått feil nivå på oppgavene, så ser hun det ut fra om de har fått gjort ferdig oppgavene eller har fått mye tid til tegning. På denne måten kan læreren hele tiden holde oversikt med hvilket nivå den enkelte elev er på.

En av utfordringene er at stasjonene skal inneholde arbeidsoppgaver som er så interessante og så selvstyrende at læreren kan fokusere på de elevene som er sammen med henne på lærerbetjent stasjon. Dermed ligger det veldig mye planlegging og forberedelse i dette arbeidet, men hvert klassetrinn har etter hvert fått bygd opp en idébank som følger klassetrinnet, denne suppleres av nye lærere hvert år.

2.3 En gjennomgang av Lesefokus

2.3.1 Oppstart

Lesefokusøkta starter opp med at læreren går gjennom alle arbeidsoppgavene som elevene skal arbeide med på alle stasjonene. På noen av stasjonene vil det være ulike arbeidsoppgaver for ulike grupper og ulike elever, læreren viser fram alle, slik at elevene er forberedt på at de kan få ulike oppgaver. Elevene gjentar det læreren sier.

2.3.2 Lærerbetjent stasjon

Dette er selve hjertet i stasjonsundervisningen. Læreren får undervise i mindre grupper, inntil fem elever. Det gir henne en unik mulighet til å nå hver enkelt elev på det nivået de er til enhver tid, og gjennom den undervisningsmåten som passer best for den enkelte elev.

Her blir det undervist i nytt stoff. Læreren hører elevene i lekse og sjekker deres kunnskaper. De kan øve på sansemotorikk, arbeide med språkstimulering og begrepsstimulering. De bruker konkreter, de lærer nye spill. Læreren må bruke det hun kan om metodekunnskap, differensiering og variasjon for å nå den enkelte.



Lærerbetjent stasjon

Samtidig som læreren skal ha full oppmerksomhet om de elevene som er på denne stasjonen, skal hun også ha oversikt over de øvrige stasjonene, slik at hun kan ta tak i det og

snakke med elever dersom noe spesielt har forkommet underveis. På lærerbetjent stasjon får elevene nærkontakt, læreren møter blikket deres og snakker direkte til den enkelte. Noen elever trenger enda mer nærkontakt, på lærerbetjent stasjon kan de få en liten stund på lærerens fang hver dag.

Den nye bokstaven innføres her. De smaker på den nye lyden, kjenner etter hvor i munnen den uttales. De ser på bilder i leseboka og leter etter ord med den nye lyden i. Elevene bruker fingeren til å skrive bokstaven i lufta, eller på ryggen til sidemannen. De får prøve å finne bokstaven blant magnetbokstavene eller skrive bokstaven på whiteboard-tavla. Etter hvert får de skrive ord med bokstaven i. På lærerbetjent stasjon får elevene lese for læreren i mindre grupper.

Elevene får leselekse i nivådelte bøker. Disse bøkene er så små at eleven kan lese hele boka på en gang, det skaper mestringfølelse. På første og andre klassetrinn bytter elevene bøker en gang i uka på den lærerbetjente stasjonen. Læreren snakker med den enkelte elev om innholdet i boka han eller hun leste sist uke og sjekker lesekortet for å sikre seg at de har lest boka fire ganger og fått sine foresatte til å kvittere for det.¹ Så får de lov til å finne ei ny bok, og læreren gir eleven beskjed om hvilken boks de kan lete etter bøker i, fargene på bokboksene forteller om nivå. Bøkene spenner over mange tema og sjangre, alle elevene skal kunne finne bøker de har lyst til å lese. Mens en elev leter, snakker læreren med neste elev. Når eleven har funnet seg ei ny bok, ser han i den sammen med læreren. De ser litt på bildene og eleven får lese noen linjer av den nye teksten for læreren.

Læreren gjør observasjoner som noteres ned fortløpende om den enkelte elev og hun kan gjennomføre enkle tester. Arbeidsoppgavene elevene skal arbeide med på ABC-stasjonen gjennomgås her.

På lærerbetjent stasjon kan læreren bruke spesialpedagogisk materiell, slik at den eleven som har behov for spesiell oppfølging får det i klasserommet. Elever med særlige behov får være en del i elevgrupper med færre elever enn i de andre gruppene for å sikre at læreren får tid til å ta seg tilstrekkelig av han eller henne.

2.3.3 ABC-stasjon eller skrivestasjon

Dette er i utgangspunktet den ene stasjonen i første klasse der det brukes blyant. Blyant, viskelær og fargeblyanter dersom det trengs, skal ligge klart på bordet når elevene kommer. De skal ikke behøve å ta med seg sekk eller eget pennal.

¹ Se del 2.3.12 Leseopplæring og foreldresamarbeid for å lese mer om leseprogrammet.

Arbeidsoppgavene skal være klargjort for den enkelte elev eller gruppe, elevene vil finne oppgavene merket med fargekode eller billedkode, navn eller begge deler i et hyllesystem tilrettelagt for dette. Hver skuff er merket med de fargekodene eller billedkodene som den enkelte gruppe har fått tildelt. Selv om enkeltelever får ulike arbeidsoppgaver, slik at oppgavene er merket med navn skal de legges inn i det samme skuffesystemet slik at den faste rutinen ikke brytes.



Hyllene til ABC-stasjonen er merket med gruppenes fargekode

Elevene får nivåbaserte arbeidsoppgaver og skrivetrening. De arbeider med den nye bokstaven gjennom arbeidsark, de løser kryssord, lesespill og de setter sammen lyder til ord. Jo mer tilrettelagt oppgavene er for den enkelte elev, jo mer effektivt går stasjonsarbeidet og jo mer effektivt er innlæringen. Dersom elevene får problemer med å forstå noe av det de skal arbeide med er regelen at de først spør en av sine medelever, før de eventuelt henvender seg til en voksen. Som oftest vil medelevene kunne hjelpe.

2.3.4 Formingsstasjon

Her arbeides det med finmotoriske oppgaver. Det kan være formingsoppgaver relatert direkte til det som skal innlæres, for eksempel i forbindelse med ny bokstav eller tall eller i forbindelse med et tema de arbeider med. De kan lage bokstaver ved hjelp av andre materialer, som glitrende G-er, T-er av tråd eller H-er med (finger)hekling. Eller de kan lære å

knytte skolisser og andre ting. Når elevene skal lære nye finmotoriske øvelser kan en assistent være stasjonert her for å vise hva som skal gjøres, og hjelpe de elevene som trenger litt støtte.

Man kan forberede et klassearbeid, slik at den ene gruppa starter opp et arbeid som de neste gruppa fortsetter på. Noen ganger blir arbeidet ferdig i løpet av ei arbeidsøkt, andre ganger må de bruke flere dager. I forbindelse med innlæring av lyden R laget de rosebilder der de krøllet sammen rødt silkepapir og limte på ark. Fem roser lagde de på ei lesefokusøkt. Til lyden B skulle elevene tegne og klippe ut biler, busser, båter og ulike bygninger, som skulle limes opp på et stort papir og bli til en by. Dette arbeidet tok flere lesefokusøkter å få ferdig.



Man må jo ikke alltid skrive bokstavene med blyant på papir. Her er grønne, gule og grå griser, glitrende g-er, og en (finger-)heklet h

Foto: S. Methi

2.3.5 Lesestasjon

«I lese- og skriveopplæringa bør ikke leseboka være den eneste boka elevene møter, de må «bades» i mange og forskjellige bøker» (Engen 2002, s. 45). I lesekrøken finner elevene ABC-bøker, temabøker og nivåbaserte bøker. Det er en ordentlig kosehule, avskjermet med to lettvegger, en tykk matte på gulvet, og regnbuetak over. Her sitter eller ligger ungene og koser seg mens de leser.

Læreren bør legge fram de bøkene det skal leses i dersom det er et spesielt tema som skal behandles denne dagen. For eksempel at ABC-bøkene er åpnet på siden med ukas bokstav, eller at det ligger klart bøker med periodens tema. Lettlestbøker merket med elevenes koder kan også legges klart.

I begynnelsen kan man gjerne få besøk av eldre elever eller bruke assistent på denne stasjonen til å hjelpe med lesingen. De må instrueres i hvordan de skal lære elevene å bruke fingeren til å følge linja i boka mens de leser eller leter etter en bestemt bokstav eller et bestemt ord. Samarbeid om bøker er flott, for eksempel ved at ungene leser høyt for hverandre eller ser i boka sammen.



En lesehule, en kosehule...

2.3.6 Datastasjon

Trageton skriver at «klasserommet må vere eit skriftspråkstimulerande verkstadmiljø frå første dag» (Trageton 2003, s. 88). I et hjørne står fire til fem datamaskiner med skriveprogram og skriver tilkoblet. Det er eldre maskiner som skolen har fått i gave fra en bedrift som har skiftet ut maskinparken sin, mens skriveren ble kjøpt inn ved hjelp av prosjektmidlene. Tekstskaping på maskin i skolen er noe både Trageton og Lorentzen har arbeidet med, der de viser til gode resultat (Trageton 2003, Lorentzen 1999). Digital

kompetanse er en av de grunnleggende ferdighetene i den nye læreplanen (LK06) som skal inn i alle fag (KD 2006).

I hver Lesefokus har elevene ei økt på datamaskinen, enten med å skrive tekster selv eller jobbe med pedagogisk programvare. Skriveren er viktig, når elevene arbeider med å skrive tekster skal de få utskrift med en gang slik at de får et konkret bilde av det har gjort etter at de er ferdige på stasjonen. Noen ganger kan de arbeide videre med en tekst på neste stasjon.

Opplæring på datamaskinene skal være med en voksen, assistent kan være plassert på denne stasjonen i begynnelsen. På første trinn starter elevene med friskriving og lek med bokstaver på tastaturet. Elevene bør samarbeide to og to for å kunne dra nytte av hverandres bokstavkunnskaper og datakunnskaper. Selv om flere datamaskiner er tilgjengelige, bør elevene først lære å jobbe sammen, og helst stå foran datamaskinen. Det er lurt å markere midtlinja på tastaturet med en tusj, og fra første dag lære elevene å bruke begge hender når de skriver.



Fra datastasjonene, skriveren er plassert inne i klasserommet

Noen ganger arbeider de med pedagogisk programvare, læreren bestemmer hva som skal være fokus. Når de jobber med disse programmene er det greit å bruke øreklokker, så ingen skal bli forstyrret av lyder fra datamaskinene. Datamaskiner går ofte i stå, og er læreren alene i klasserommet er det vanskelig å trå støttende til. Da skal elevene bruke tiden til å følge

med på det som sidemannen gjør, i stedet for å sitte og vente på læreren eller ikke gjøre noen ting.

2.3.7 Begreps/konstruksjonsstasjon

Dette er stasjonen med størst variasjon. Her kan man legge ulike selvinstruerende spill. Elevene arbeider med konkreter, logiske brikker, lego, sorteringsmateriell, puslespill, løko, lotto eller andre ting. Det kan også være ekstra lese/skriveoppgaver som for eksempel kryssord, «finn fem feil», tegn etter instruksjon og lignende. De kan også arbeide videre med en tekst de begynte å skrive på datastasjonen. Nye spill skal gjennomgås med voksen først, enten på lærerbetjent stasjon dagen før, eller ved at assistent sitter på denne stasjonen.



På begrepsstasjonen skal de arbeide med matematiske begrep i dag

2.3.8 Avslutning på Lesefokusøkta

Lesefokusøkta avsluttes med at elevene samles igjen. Det skal være en klar sammenheng mellom oppstart og avslutning. De begynner med å snakke om hva elevene skal lære i dag, og avslutter med at de snakker om hva de har lært i dag. Da får ungene fortelle om hva de har lært, og hva de husker av det de har holdt på med. Målet er å bevisstgjøre elevene i forhold til egen læring. I oppstarten av første klasse vil de ha et større fokus på de sosiale reglene, og snakke om hvor viktig det er å følge med på de beskjedene de får og samarbeide for å få et best mulig utbytte.

2.3.9 Gjøre-ferdig-dag

Det arbeidet som ikke blir ferdig i løpet av stasjonen, legges i elevens skuff. På fredag tas dette arbeidet fram og så kan elevene gjøre det ferdig i samarbeid med lærer og eventuelt andre voksne som er tilstede. De voksne kan hjelpe eleven til å prioritere hva som bør gjøres ferdig først. Dette venner elevene seg fort til og lar seg dermed ikke stresse over at klokka ringer før de har gjort ferdig det de holder på med. Gjøre-ferdig-dagen kan også fungere som en liten oppsummering og repetisjon av ukas arbeid. På denne måten er denne økta en viktig del av Lesefokus.

2.3.10 Gruppens sammensetning

Gruppene skal variere, fra uke til uke i begynnelsen, senere med to ukers mellomrom. Sammensetningene av gruppene skal være nøye gjennomtenkt av lærer. De første seks til åtte uker på høsten i første klasse brukes til å lære elevene hvordan stasjonsundervisningen foregår. I denne perioden settes elevene sammen i grupper for å bli kjente med hverandre, og for å lære å samarbeide med så mange av de andre elevene som mulig. Læreren bruker tiden til å lære å kjenne elevene, slik at hun vet hvilket nivå det enkelte barn befinner seg på, men også for å lære mer om hvilke interesser de har. Senere settes elevene sammen med utgangspunkt i hvilket nivå de befinner seg på, men de skal likevel veksle grupper på en slik måte at de kan komme i grupper med noen andre enn sist. Fargekodene eller dyrekodene som markerer gruppetilhørighet skal også variere. Dette skjer både for å unngå stigmatisering av enkeltelever, og for at elevene skal lære seg å samarbeide med alle elevene.

2.3.11 Lærer og assistents rolle

En lærer har ansvaret for Lesefokusøkta, det kan også være en assistent til stede. Læreren har ansvaret for lærerbetjent stasjon, og har sitt fokus på elevene som er der. Dersom oppgavene på de enkelte stasjonene er riktig tilpasset, skal lærer kunne være alene med elevene i ei lesefokusøkt. Er det assistent til stede, kan han være plassert på ulike av de andre stasjonene, dersom det er behov for støtte i innlæring av noe nytt, eller han kan gå rundt og følge med på flere stasjoner. Dersom en av elevene ber de voksne om hjelp skal assistenten motivere eleven til å først å søke hjelp hos medelever. Assistenten kan også ha i oppgave å være observatør i en Lesefokusøkt.

2.3.12 Leseopplæring og foreldresamarbeid

Ulike barn trenger ulike opplæringsmetoder, ensidig metodebruk i begynneropplæringa kan vanskeliggjøre innlæringa for noen elever. Derfor er det viktig å variere undervisninga, og

trekke inn ulike metoder for å fremme den enkeltes lesing. På skolen brukes syntetiske metoder, elevene lærer enkeltlyder (foner) og å trekke lydene sammen til ord, både på den lærerbetjente stasjonen og på ABC-stasjonen. I leseleksa tas analytiske lesemetoder i bruk, elevene får i lekse å lese hele ord og hele setninger.

På den lærerbetjente stasjonen arbeides det med tekstene elevene skal lese. Læreren leser høyt i begynnelsen, og senere kan de lese tekstene sammen, medlesning. Veiledet lesing er en metode der læreren bevisstgjør elevene i bruk av ulike lesestrategier og utvikler deres kritiske oppmerksomhet (Steen-Paulsen og Wegge 2008, s. 10). Læreren snakker med elevene om teksten de skal lese, forklarer vanskelige ord og sammen ser de på bildene, slik at elevene forberedes litt på innholdet i teksten og får vakt sin nysgjerrighet overfor teksten de skal lese. Når elevene leser må læreren hele tiden følge med at alle forstår hva de har lest og at de får forklaring på nye ord som måtte dukke opp i teksten. Læreren må gjøre en fortløpende registrering for å sikre seg at elevene leser bøker som er tilpasset deres ferdighetsnivå. Læreren veileder den enkelte i gruppa, lærer dem å forstå og utnytte informasjon som ligger i setningsstrukturene og lærer dem nye begreper. Målet er at elevene skal lære å utnytte lesestrategier på en uavhengig måte (Santa 1999, s. 82-85). Santas Early Step metode er et lesetreningsopplegg som legger stor vekt på fonologisk trening og ortografisk bevisstgjøring, men også meningsaspektet ved lesingen. Metoden er utviklet for å hjelpe elever som trenger litt ekstra hjelp for å komme i gang med lesinga, men kan også brukes i hel klasse (Santa 1999, s. 9).

I Læringsplakaten vektlegges det hvor viktig det er å legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen (KD 2006, s. 32 og KD 1998, Opplæringslova § 1-2). På Selfors barneskole får ikke elevene leseleksa før de foresatte har vært på kurs der de lærer hva medlesing er, og hvordan lærerne ønsker at de skal lese sammen med barna sine. Ved skolestart får elevene utdelt ei lesemappe, der boka de skal lese heime skal ligge på vei til og fra skolen. I den ligger også en egen leseguide for foreldrene og et lesekort. Repetert lesing vil si at elevene leser samme tekst mange ganger for at lesinga skal bli flytende. Hver uke får elevene med seg ei ny lita bok heim. Boka skal elevene lese gjennom fire ganger, og foreldrene skal kvittere på lesekortet at den er lest. Leseleksa er den eneste lekse de har i første klasse.

Ved Selfors brukes Cappelens leseverk *Simsalabim – vi leser*. Det består av 60 ulike småbøker i seks eksemplarer. Bøkene er fordelt på tolv ulike lesenivåer, som igjen er ordnet i tre hovednivåer med fargene grønn, blå og gul. Dette gir et oversiktlig system der det er lett å

finne bøker som passer til den enkelte elev. Tolv av titlene kommer også i storbøker som egner seg godt til felleslesing i grupper. Bøkene er rikt illustrert og innholdet spenner fra humor og spenning til fakta og fiksjon, for å gi elevene opplevelser og leselyst (Cappelen 2003). Det er plass til omlag ti-femten bøker på lesekortet. Når det er fullt, går elevene inn til rektor og snakker litt med henne. Rektor skryter av dem, og så skriver hun under og stempler på kortet. Det handler om å skape en holdning til lesing. Rektor markerer at dette er så viktig at hun har tid til å snakke med elevene og snakke med dem, elevene blir sett også der.

Elevene har også fått ei ABC-bok med seg heim, som de leser i hver mandag når de lærer en ny bokstav. Lærerne følger samme progresjonen på innlæring av bokstaver som er i ABC-boka. For de elevene som ikke behersker lesinga er den veldig nyttig, og i boka finnes også tekster med litt større vanskelighetsgrad for elever som er kommet lengre i sin leseutvikling.

«For mange elever er det lettere å nærme seg skriftspråket gjennom skriving enn gjennom lesing, derfor bør det skrives like mye som det leses i småskoleelevenes læringsrom» (Engen 2002, s. 151). Derfor er datastasjonen der elevene *skriver seg til lesing* (Trageton 2003) en naturlig del av Lesefokus.

2.3.13 Ny start

Elever som ikke klarer å knekke lesekode i løpet av første skoleår får tilbud om et tremåneders lesekurs høsten i andre klasse. Dette tilbudet får elevene bare dersom foreldrene forplikter seg, for dette krever enda mer av foreldrene. Engen og Andreassen ved Senter for leseforskning, har skrevet *Ny Start* (2003). Det er ikke et bestemt opplegg, men snarere ideer til et helhetlig rammeverk for individuelle opplæringstiltak. Det faglige innholdet må i hvert enkelt tilfelle planlegges, evalueres og justeres ut fra elevenes forutsetninger og lærerens kunnskaper om lesing, skriving, undervisning og læring. Ny Start er et opplegg som man ikke trenger å være spesialpedagog for å følge, dette kan alle lærere gjennomføre.

Lesekurset Ny start inneholder tre til fire økter i uka på omtrent tjue minutt. Elevene får utdelt ei ny lesebok hver gang, slik at de får mye lesetrening. Sammen med læreren leser de litt i boka, ser på bilder og snakker om innholdet for å skape forventinger til innholdet og slik motivere til videre lesing. Økta avsluttes alltid med å lese i en av de bøkene eleven har lest i heime, for at eleven skal oppleve at øvelse gir bedre leseflyt, og for at økta skal avsluttes med å gi eleven en opplevelse av mestring. Ellers i økta arbeides det med fonologisk og ortografisk stimulering, og det legges også vekt på rettskriving og setningsoppbygging.

Det forventes at eleven skal knekke lesekoden i løpet av de tre månedene lesekurset foregår. Dersom eleven fremdeles ikke har lært å lese vil det bli utredet for lesevansker. Dermed får skolen fanget opp elever med mer alvorlige vansker i løpet av høsten i andre klasse.

3.0 Problemstillinger for evaluering av Lesefokus

Evalueringforskning er blitt et sentralt område som følger av behovet for å undersøke hvordan et prosjekt forløper. Det handler om å etablere erfaringer om innsats og endring (Jensen og Mørch 2005, s. 67). Når evalueringa kommer i ettertid slik som i dette prosjektet, må man med en gang klargjøre hva som skal evalueres. Det vil være komplisert å evaluere om prosjektet som sådant har oppnådd sine oppsatte mål, men det kan være gjennomførbart å klargjøre om prosjektet oppnår resultater som kan ses på som verdifulle. I dette tilfellet har ledelsen ved skolen vurdert prosjektet som vellykket nok til at de ønsket å la det videreføres, stasjonsarbeid som metode er videreført og brukes i mange fag, på alle klassetrinn ved Selfors barneskole. Denne evalueringa vil derfor ikke ta for seg å evaluere *prosjektet Lesefokus*, men *metoden Lesefokus*.

Med utgangspunkt i mål for prosjekt Lesefokus har jeg laget en flerdelt problemstilling som vil bli presentert her.

3.1 Arbeid med *tilpasset undervisning gjennom Lesefokus*

Målet med stasjonsorganiseringen av undervisninga vi finner på Selfors barneskole er i følge prosjektbeskrivelsen at «Den metodiske undervisningsorganiseringa skal gi alle elever tilrettelagt opplæring og bedre deres lese- og skriveforståelse» sto det å lese i prosjektbeskrivelsen (Jensen 2003, s. 3).

Prinsippet om tilpasset læring er nedfelt i opplæringsloven, der det står at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven” (KD 1998, Opplæringslova, § 1-2). Vår offentlige skole skal være åpen for alle elever, uansett sosial eller kulturell bakgrunn, kjønn, evner og etnisitet. Dermed må skolen ha en innebygd fleksibilitet slik at den kan tilby undervisning tilpasset den enkelte (Imsen 2006 s. 341). Dette er ikke noe nytt i norsk skole, i Mønsterplanen av 1974 (M74, s. 30) ble det nedfelt slik:

Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger.

I denne formuleringa presiseres det at tilpasset undervisning ikke bare er for de såkalt svake elevene, men at også skolesterke elever skal ha undervisning tilpasset deres behov (Imsen 2006, s. 342). Dette er en utfordring for skolen og den enkelte lærer å møte, fordi tradisjonen

med å undervise på samme måte for alle elever uansett om de er forskjellige, fortsatt eksisterer. Imsen skriver videre at «(s)om profesjonelle pedagoger må vi til enhver tid ta hensyn til de begrensninger som måtte ligge i barnets intellekt. Men vi gjør barnet urett om vi antar at disse begrensningene er mer omfattende enn de i realiteten er» (2006, s. 247). I Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen ligger at undervisningen ikke skal være lagt på det nivået som eleven allerede behersker, men på et litt høyere nivå, slik at eleven strekker seg litt, men innenfor områder som elevene har mulighet til å beherske (Imsen 2006, s. 261).

Håstein og Werner (2003, s. 53) definerer tilpasset undervisning som

Vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever - med sine forskjelligartede ulikheter - får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe.

Individualisert undervisning innebærer at undervisningen skal tilpasses elevenes evner og interesser. Mens individualisert undervisning kan ses på som undervisning der elevene skal ha opplæring enkeltvis, rommer begrepet tilpasset undervisning mer av felleskapstanken. Her kommer det også fram at det kan være mange sider ved elevens situasjon som er viktige ved tilpasning, ikke bare intellektuelle evner. Spesialundervisning er i utgangspunktet tilpasset undervisning, men det som skiller den fra «vanlig» opplæring er at det er snakk om elever som har en eller annen form for funksjonssvikt som gjør at læringsprosessen går tyngre (Imsen 2006, s. 343).

I senere læreplaner understrekes felleskapstanken ytterligere. I LK06 (s. 10) står det at:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.

Læreren skal tilpasse undervisninga både for den enkelte elev og den sammensatte klasse.

Klarer læreren gjennom Lesefokus å gi tilpasset undervisning til alle elevene i klasserommet? Gir undervisningsformen Lesefokus bedre lesere enn klasseromsundervisning? Dette er to viktige spørsmål som vil være to av problemstillingene for denne studien.

3.2 Arbeid med sosial kompetanse

Bjørkmo peker på verdien i å la elevene arbeide i mindre grupper, der de kan samarbeide om arbeidsoppgaver, hvor svakere elever kan delta på lik linje med sterkere. Et av målene ved stasjonsundervisning er at elevene skal lære å arbeide selvstendig uten voksehjelp på lærestasjonene. Meningen er at de skal utvikle et styrket samarbeid ved å hjelpe hverandre.

Gjennom Opplæringsloven og LK06 pekes det på at skolen skal gi elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter både individuelt og i samarbeid med andre, den skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (KD 2006, s. 31-32 og KD 1998, Opplæringsloven, § 1-2). Tiller (2006, s. 20) påpeker at utviklingen går mot et samfunn der menneskers evne til å jobbe i team vektlegges i større grad. «Det vil bli krevd mer av våre sosiale evner, at vi kan omgås andre, og at vi sammen kan bli kreative.» I stillingsannonser ser vi ofte det påpekes at det arbeides i team, og at personer med utpreget samarbeidsevne etterspørres. Ogden (2001, s. 196) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Lamer og Hauge (2006, s. 7) skriver at sosial kompetanse består av følgende fem innholdsområder som hver for seg inneholder samme type av sosiale ferdigheter:

- *empati og rolletaking* – innlevelse i andres følelser og forståelse for andres perspektiv og tanker
- *prososial adferd* – positive sosiale holdninger og handlinger som å hjelpe, oppmuntre og dele med andre
- *selvkontroll* – å kunne utsette egne behov og ønsker i situasjoner som krever kompromisser og felles avgjørelser, takle konflikter og vente på tur
- *selvhevdelse* – hvordan en kan hevde seg selv og egne meninger på en god måte, og tørre å stå i mot gruppepress og ta initiativ til, eller bli med på lek og samtaler som allerede er i gang
- *lek, glede og humor* – å kunne skille lek fra annen aktivitet, tolke lekesignaler, la seg rive med og føle glede, slappe av, spøke og ha det moro.

Det kreves sosiale ferdigheter for å delta i samspill og lek med andre, og det er gjennom deltakelse i samspill sosiale ferdigheter som fungerer i samspill med jevngamle utvikles.

Sosial kompetanse fremmer gode vennskap, og bidrar dermed til trivsel. Sosial kompetanse er atferd som styrker klassens læringsmiljø, og som er positiv for en selv og andre. Dette er viktige kunnskaper å ta med i et samfunn der vi ser at menneskers evne til å jobbe i team vektlegges i større grad. Utvikling av elevens sosiale kompetanse vil være et tema som belyses i denne studien, gjennom problemstillinga *Hvordan brukes Lesefokus i arbeidet med utvikling av elevens sosiale kompetanse?*

3.3 Early Years Literacy Program i Australia og Stavanger

Meidell og Bjørkmo besøkte Nylund skole i Stavanger for å observere og lære mer om en metode som i følge Utdanning hadde ført til en betydelig økning i leseforståelse på et tidlig stadium i første klasse (Anstem 2003).

Rektor, inspektør og IKT-ansvarlig ved Nylund skole deltok i 2002 på en studietur til Australia og New Zealand for rektorer fra Norge, Sverige og Finland. En rekke barneskoler i delstaten Victoria i Australia og i Auckland på New Zealand, ble besøkt. Det de der hadde fått se var en lese- og skriveopplæring som var tuftet på to hovedpilarer, stasjonsundervisning og individuell undervisning i små korte bolker. Ved Universitetet i Melbourne og på skolekontoret i Geelong fikk de forelesninger om programmet, *Early Years Literacy Program* (EYLP). Tilbake til Nylund skole ble metoden tilrettelagt for norske forhold, og fikk navnet *Nylund-modellen* (Midjo 2006).

Fra Nylund skole hentet Meidell og Bjørkmo inspirasjon til å arbeide videre med sitt prosjekt. En fjerde problemstilling som skal belyses i denne studien er: *Hvordan passer Lesefokus inn i forhold til internasjonal forskning på emnet lese- og skriveopplæring i de senere år?*

3.3.1 EYLP - Australia

Den australske undervisningsmodellen EYLP for lese- og skriveundervisning er en opplæringsmetodikk som inneholder en strategisk og omfattende framgangsmåte for at elevene skal lære å beherske lese- og skrivekunsten så tidlig som mulig. Early Years Strategy er en ressurside på Internett som kan hjelpe skolene i planlegging av arbeid med lese- og skriveforståelse de første skoleårene (State of Victoria 2007). Den inneholder råd og veiledning til lærere, profesjonsrettete utdanningsmoduler, program for foreldre og videoer. Denne presentasjonen av metoden tar hovedsakelig utgangspunkt i denne hjemmesiden.

EYLP er organisert i fire deler (se figur 1), Structured Classroom Program (strukturert undervisningsprogram), Additional Assistance (støtteundervisning), Parent Participation (foreldredeltaking) og Professional Development for Teachers (lærerkompetanse).



Figur 1

I EYLP legger det opp til en totimers uavbrutt økt, som inneholder en times lesing og en time skriving. Undervisninga deles opp i tre hovedområder, *elev som leser*, *elev som skriver* og *elev som taler og lytter*.

I den første økta arbeider de med lesing, de begynner med samlet klasse, der læreren orienterer om hva som skal skje på de enkelte stasjonene. Det er flere stasjoner, den ene er en lærerbetjent stasjon, der de arbeider med veiledet lesing. De andre ubetjente lærestasjoner, der arbeider de med andre leseøvelser. Alle elevene skal være tolv minutt på hver stasjon, de har et fast ritual med ringeklokke og klapperytmer ved stasjonsskifte. I slutten av timen samles klassen igjen, for å samtale og utveksle erfaringer fra læringsøkta.

Skriveøkta er bygd opp på nokså lik måte, de starter med samlet klasse, og så blir klassen delt i mindre grupper, for så å bli samlet igjen i slutten av økta. Men her er det ikke noen lærerbetjent stasjon, læreren roterer rundt på de ulike stasjonene. Stasjonene inneholder modellskrivning, delt skriving, interaktiv skriving, veiledet skriving og selvstendig skriving.

Det siste hovedområdet, eleven som taler og lytter, arbeides det med gjennom både lese- og skriveøkta.

Ved nøye planlagte og strukturerte klasseromsprogram vil behovet for ekstra oppfølging bli mindre, men det blir ikke borte. EYLP anbefaler å bruke et program som heter *Reading Recovery* i første skoleår for de elevene som trenger ekstra støtte. Disse elevene må få jobbe i så små grupper som mulig og bli integrert i elevgrupper på daglig basis.



Lærerbetjent stasjon ved Chapel Downs Primary School, New Zealand. Foto: M. Meidell

Foreldresamarbeid er en av de fire hovedelementene i EYLP-modellen. Skolene oppfordres til å utvikle en kultur som oppmuntrer foreldrene til å delta aktivt. De får kurs som skal hjelpe til med å fremme bedre forståelse innen lesing for den enkelte deltaker. Det er også laget en egen nettside med ressurser for foreldrene.

Læreren er hovedansvarlig for undervisninga som skjer i klasserommet. Det er laget omfattende lærerveiledninger innenfor de tre hovedområdene, eleven som leser, eleven som skriver og eleven som taler og lytter.

3.3.2 EYLP - Nylund-modellen

Kort beskrevet er Nylund-modellen slik: I klasserommene er pultene fjernet og erstattet med seks stasjoner. En av stasjonene er betjent av lærer, de fem andre skal være selvinstruerende for elevene. Elevene er delt i seks grupper og roterer mellom stasjonene hvert tolvte minutt. Det er ikke separate stasjonsøkter for lesing og skriving som i Australia på Nylund skole, det begrunnes med den lovbestemte time- og fagomfanget som er i norsk skole. På den lærerbetjente stasjonen leser eller skriver elevene for læreren og får individuell veiledning. På de andre stasjonene arbeider elevene med ulike oppgaver. De tegner, spiller pedagogiske programmer på PC, leser, skriver og jobber med matematikk. Arbeidsøkta er på omtrent to timer, resten av dagen gjennomføres undervisning i andre fag etter mer tradisjonelle ordninger. Økta starter med at læreren gjennomgår hva som skal gjøres på de enkelte

stasjonene i samlet klasse. Når alle elvene har vært gjennom alle stasjonene, samles klassen for å dele erfaringer og kunnskaper fra det de har arbeidet med på de enkelte stasjonene (Breivik 2004, s. 66).

Det stilles klare krav til foreldrene. Hver elev har sitt lesekort og foreldrene må delta i lesetreningen hjemme enten ved selv å lese for barna eller høre dem i lesing. Foreldrene må signere på lesekortet for hvilke bøker som er lest. I tillegg til klasseromsprogrammet og den organisering i læringsstasjoner som dette medfører, har modellen programmet *Ny Start* for elever som trenger litt ekstra trening.²

² *Ny Start* brukes også i *Lesefokus*, se del 2.3.13 for nærmere beskrivelse.

4.0 Metode

Begrepet «evaluere» betyr å verdsette, vurdere, måle eller bedømme. Evalueringsforskning er et fagfelt som både er opptatt av «å utrede virkninger av ulike typer tiltak og å påvirke, endre eller beskrive prosesser» (Sverdrup, 2002, s. 19) I et evalueringsforskningsopplegg vil en ta i bruk ulike forskningsmetoder.

4.1 Kvantitative vs kvalitative metoder?

Ved innføring av Lesefokus i skoleåret 2003/2004 endret lærerne på tidligere praksis, oppstart på lese- og skriveopplæring skjedde på første klassetrinn mot tidligere på andre klassetrinn.³ Tester på leseforståelse viser en merkbar forskjell mellom kull med oppstart før og etter oppstarten av Lesefokus. Elevene som startet etter innføring av Lesefokus viser betydelig bedre leseforståelse enn de som startet før.⁴ Denne statistikken kan likevel ikke fortelle *hva* årsaken til de endrede resultatene kan være. Det kan skyldes Lesefokus, men like gjerne den tidligere oppstarten av lese- og skriveopplæringa? Dette innebærer at vi ikke har noen reel før-situasjon som kan sammenlignes kvantitativt med dagens situasjon, og det kan gjøre det vanskelig å trekke konklusjoner på resultatene av tiltaket.

En annen sammenligning som kan være relevant er å sammenlikne et kull fra Selfors barneskole med elever på samme klassetrinn fra andre barneskoler der de benytter den undervisningsmetoden som tidligere ble brukt på Selfors. På denne måten vil vi få en viss mulighet til å studere forskjellene (Sverdrup 2002, s. 108). På våren i andre klassetrinn gjennomføres kartleggingsprøver i regning og lesing for alle elever i Norge. Ved hjelp av kartleggingsprøvene i lesing kan vi gjennomføre en kvantitativ sammenligning mellom resultatene fra skoler med ulike undervisningsmetoder, og få en statistikk som kan fortelle om ulike undervisningsmetoder gir ulike resultat. Metoden som scorer best er den som fungerer best. En slik metode vil være enkel å håndtere, alle elever på andre klassetrinn i hele Norge skal gjennomgå den samme testen, det er lærerne selv som gjennomfører testen. Resultatene er målbare og objektive. Svakheten ved denne testen er måten den gjennomføres på. Prøven tas på tid, elevene får ulike tidsrammer, ett minutt, to minutt, ti minutt på å gjennomføre de ulike oppgavene. Lærerne i de fleste skolene fokuserer mer på at elevene skal lære seg gode

³ Med den nye læreplanen LK06 som ble utgitt i 2006 ble det lagt opp til lese- og skriveopplæring fra første klassetrinn i resten av landets skoler også.

⁴ Statistikken er vedlagt

arbeidsvaner, at de skal ta seg tid til å gjennomføre en oppgave ordentlig enn av de skal skynde seg å bli ferdige. En elev kan få lave resultater, ikke fordi hun ikke kan, men fordi hun er nøyaktig og tar seg tid til å gjøre jobben grundig. I andre klasser vil kanskje læreren jobbe mer i forhold til denne prøveformen på forhånd, og derfor få høyere skore. Dette tar Lærerveiledningen for kartleggingsprøven forbehold for innledningsvis der de skriver at «(g)jennomføringen av prøver som dette vil på mange måter skille seg fra den daglige klasseromssituasjonen», men begrunner videre at dette er nødvendig i og med at målet er å finne fram til de områdene der elevene har vansker (UD 2008c, s. 4).

En definisjon på en statistikk er i følge Gabrielsen (2005, s. 25) «når man måler eller tæller noget». Videre vektlegger han at mens man ofte i vitenskapsteori vektlegger «måler» og «tæller», ligger det vesentlige i begrepet «noget». Dette noe kan være et mønster eller en struktur som sammenfatter de begrep man bruker for å beskrive et gitt fenomen. Noe kan være et tall, eller en prosent, da er det underforstått at tallet eller prosenten skal tilskrives mening eller fortolkes. Kartleggingsprøven i lesing vil være en del av denne studien, selv med de svakhetene som ses i testformen. Andre årstrinn på fire skoler i tre ulike Helgelandskommuner ble plukket ut våren 2008 for å være en del av denne studien. Dette er i alt 150 barn fra skoler med fra 25 til 65 elever på andre klassestrinnet, det anses som et representativt utvalg for Helgelandsregionen. Foreldrene har fått informasjon og gitt tillatelse til at resultatene fra kartleggingsprøvene kan brukes. Ved hjelp av resultatene er det satt opp en statistikk for gjennomsnittlige leseferdigheter på andre årstrinn på Helgeland. Videre vil det bli sett nærmere på *hva* tallene kan fortelle, med de forbeholdene det vises til i fortolking og refleksjon over resultatene. Men det er viktig å påpeke at dette er bare en del av studien, den vil ikke få hovedfokus.

I de fleste kvantitative studier forventes det en objektivitet av forsker (Creswell 1994, s. 33), men samtidig skal den statistikken som en kvantitativ studie kan resultere i fortolkes for å gi mening. Det kan virke noe motsetningsfullt, på den ene siden skal man være objektiv, men på den andre siden må forskeren sitte inne med grundige kunnskaper for å kunne forstå stoffet. Dette skaper uansett et behov for å lære mer om fagfeltet for å kunne gjøre denne analysen valid. Det vil derfor være nyttig å benytte andre strategier eller vitenskaplige metoder for å best mulig kunne forstå og tolke studien, og for å kunne gjøre en analyse av en statistikk som er meningsfull og relevant. Creswell viser til at det kan ha en verdi å kombinere ulike metoder for å få en bedre forståelse for studien (1994, s. 177). En kvantitativ

sammenligning forteller ikke *hva* som ligger bak tallene. Det aktive intervju vil være en metode for å skaffe den informasjonen som statistikken ikke kan fortelle.

For å kunne bygge opp det aktive intervju vil det være nødvendig å begynne med å skaffe seg bakgrunnskunnskap. Med utdannelse fra Universitetet er mine kunnskaper om lese- og skriveopplæring i stor grad teoretiske. Jeg har arbeidet med emnet som lærerutdanner siden studieåret 2001/2002, men følte likevel et behov for å lære mer om emnet. Målet mitt det første året av studien ble å lære mer om lese- og skriveopplæring gjennom en praktisk tilnærming. Holstein og Gubrium skriver at dette er «an implicit argument in favor of combining ethnographic observation with interviewing» (1995, s. 45). Jeg brukte feltmetodikk, jeg gikk ut i skolen og observerte undervisning i lese- og skriveopplæring.

Feltmetodikk handler om å utvikle en virkelighetsnær forståelse og samle inn empiri ved å oppholde seg i feltet som studeres. Feltforskeren prøver å se verden slik som aktørene i feltet ser den (Hammersley og Atkinson 2004, s. 8-9). Førsteklassetrinnet på tre ulike skoler, Selfors barneskole med stasjonsarbeid og de to andre barneskoler i regionen med tradisjonell klasseromsundervisning ble besøkt. På denne måten kunne jeg få en bedre forståelse av hva som *kunne ha vært* en før-situasjon og en nå-situasjon på Selfors. Jeg har vært ikke-deltakende observatør, og ført en metodisk notering av alle observasjoner i loggbok. Målet har vært å få en mest mulig naturalistisk tilnærming til stoffet (Law 2007, s. 30, Gubrium og Holstein 1997, s. 24-25).

Torunn Bjørkmo og Mette Meidell ved Selfors barneskole har vært prosjektlederne for prosjekt Lesefokus. Gjennom intervju har de reflektert over eget prosjekt og arbeidet med å utvikle Lesefokus, og gitt meg grundige beskrivelser av innholdet i metoden. I dette arbeidet har det aktive intervju vært den beste innfallsvinkelen, de to prosjektlederne forteller sin historie. Intervjuene hadde delvis preg av å være en samtale, der mine spørsmål bare var med for å klargjøre eller for å få dem til å fortelle om spesifikke tema (Holstein og Gubrium 1995, s. 28). Sammen med mine observasjoner danner deres fortellinger grunnlaget for en beskrivelse av stasjonsundervisningsmetoden Lesefokus, som er en del av bestillingen fra skolens ledelse. Dette samarbeidet har resultert i artikkelen «Lesefokus, stasjonsarbeid på Selfors», som finnes trykt i *Wie, Lese og skrive og regne er gøy*, (2007), som nå er pensum i lese- og skriveopplæringa ved HiNesna.

Samarbeidet med prosjektledelsen har også vært viktig for å sikre at oppdragsgiver og jeg som forsker har en felles forståelse for oppbygginga og bakgrunnen for Lesefokus, og for hva evalueringa skal gå ut på (Sverdrup 2002, s. 53-56). Alle delrapporter av denne studien

har vært gjennomlest av Meidell og/eller Bjørkås eller andre i prosjektledelsen før jeg har arbeidet videre med dem.

Problemstillingene for studien er: *Klarer læreren gjennom Lesefokus å gi tilpasset undervisning til alle elevene i klasserommet? Gir undervisningsformen Lesefokus bedre lesere enn klasseromsundervisning? Hvordan brukes Lesefokus i arbeidet med utvikling av elevens sosiale kompetanse? Hvordan passer Lesefokus inn i forhold til internasjonal forskning på emnet lese- og skriveopplæring i de senere år?* Med disse som utgangspunkt, har jeg planlagt og bygd opp design for denne evalueringsstudien. I oppbygging av design for evalueringa har jeg tatt jeg utgangspunkt i Sverdrup *Evaluering, faser, design og gjennomføring* fra 2002.

4.2 Bruk av det aktive intervju med barn som informanter

Jeg ville gjennomføre en kvalitativ undersøkelse der jeg fikk lære mer om hvordan brukerne av metoden, lærere som tilrettelegger for den og elever som møter metoden i bruk hver dag, opplever av metoden. I møtet med elevene ønsket jeg å bruke det aktive intervju, som kan karakteriseres som en samtale med en plan, der jeg lar informantene fortelle sin historie med utgangspunkt i mine spørsmål (Gubrium og Holstein 1997, s 28, Holstein og Gubrium 1995, s. 76). Målet med det aktive intervju er å få til en forståelse mellom intervjuer og informant der informasjonen kommer fram i et samspill mellom de to. Intervjuer vil kunne fortolke underveis i intervjuet, og med sine spørsmål sikre seg den rette forståelsen.

Holstein og Gubrium viser til hvor forutinntatte voksne kan være i sin omgang med barns uttalelser. Barn blir gjerne ansett som inkompetente i de fleste sammenhenger (1995, s. 19-20). Men i studier som dreier seg om barns læringssituasjon vil barn kunne bidra med nyttig kunnskap og informasjon fra sin synsvinkel. Intervjuet vil være relevant å bruke for å lære mer om barns tanker og meninger. Eide og Winger skriver i boka *Fra barns synsvinkel* at «Barnas beskrivelser og vurderinger av sin virkelighet er viktige bidrag i arbeidet med å analysere og vurdere kvaliteten i de pedagogiske institusjonene. For pedagoger kan samtaler med barn bidra til at vi blir presentert for noen synspunkter og andre måter å tenke på» (2003, s. 17-18). Dette var mitt mål da jeg snakket med, og intervjuet elevene. Jeg ville høre hvordan elevene tenker om skolen og de undervisningsmetoder som brukes der, og jeg ville lære mer om elevenes bevissthet i forhold til egen læring.

Samtaler og intervju av elevene har skjedd i klasserommet, enten ved at jeg har vært til stede i ei «gjøre-ferdig-økt», eller at jeg har vært plassert på en av stasjonene. Dette for å sikre

at intervju skjer i elevenes eget miljø (Eide og Winger 2003, s. 73). Studien er registrert gjennom datatilsynet, og foreldrene har fått informasjon om studien og har gitt tillatelse til at jeg intervjuer deres barn. I informasjonsskrivet la jeg ved min spørsmålsguide. Denne guiden ble brukt mest som utgangspunkt for mine intervju, hvorpå jeg prøvde å være åpen for de innfall som barna kom med: «Fortell om Lesefokus? Hva har du lært på skolen, synes du? Hva liker du best i Lesefokus? Hva er minst artig i Lesefokus?»

I mine intervju med elever har jeg snakket med grupper av elever sammen. I intervju der barna blir bedt om å tenke tilbake på en tidligere opplevelse eller erfaringer, kan gruppeintervju være nyttig fordi de da får støtte av hverandre for å gjenkalle minner (Eide og Winger 2003, s. 68).

Utdrag fra intervju 04.03.08, det er to jenter og en gutt på gruppa⁵:

I: Kva slags stasjoner er det i Lesefokus?

Lj2: Lærerstasjon, data, lesekroken, skrivestasjonen og så husk eg ikke meir

Lg1: Eg husk alle. Det va formingsstasjonen, begrepstasjon, datastasjon, og så va det faktisk lærerstasjon, og så e det skrivestasjon og så e det - skal vi se, ka e det?

Lj1: Lesestasjon

Lg1: Lesekroken, det bi seks!

Det var de færreste elevene som klarte å ramse opp alle seks stasjonene uten hjelp, men sammen klarte to av seks grupper å huske alle.

Alle slike undersøkelser kan generere informasjon som kan være feil. I et intervju vil kanskje informantene fortelle om hvordan de helst vil at ting skal være, og i noe mindre grad om hvordan ting faktisk er.

Utdrag fra intervju 04.03.08, to gutter på gruppa:

I: Kva er ikkje så artig i Lesefokus?

Hg1: Det er når vi må driv med åsså vent så kjempelenge. Da bi vi litt for sein når vi ska spis. Når vi skal driv med å bytt stasjona.

I: Kva må de gjere då?

Hg1: Det e at vi må vær stillere og roligere. Nån kan ikke det, men gruppa mi dem kan det.

For Hg1 i denne situasjonen er svaret riktig, for han er en gjennomsnittlig sterk elev, han vet hvordan stasjonsskiftet skal foregå, og hvordan de bør oppføre seg. Han får støtte av gutten

⁵ Elevene er kodet med utgangspunkt i farge på gruppa (L for lilla, R for rød, H for hvit med flere), kjønn (j for jente og g for gutt) og nummer med utgangspunkt i hvem som snakket først da de ble intervjuet.

han sitter sammen med, han lytter og nikker til det han sier. Når oppdraget er å fortelle om Lesefokus, påtar Hg1 seg oppgaven med stort alvor, og forteller hvordan det *skal* være. Mens han i en gruppe med flere elever i en annen situasjon gjerne kan være en spilloppmaker.

I et gruppeintervju ønsker vi at informasjonen skal komme fram gjennom et samspill mellom medlemmene i gruppa, der de kan diskutere seg fram til enighet. Problemet her kan være å få fram den gode gruppedynamikken. Særlig når informantene er barn, kan vi lett ende opp i enstavelsesfortellinger, der de andre barna ikke ser målet med å bidra i samtalen. Lesefokus brukes bevisst i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Gruppesammensetningene skal variere med to ukers mellomrom, både ut fra nivåmessige og sosiale hensyn. Sammensetningene av gruppene skal være nøye gjennomtenkt av lærer. Fargekodene eller dyrekodene⁶ som markerer gruppetilhørighet skal også variere. Dette skjer både for å unngå stigmatisering av enkeltelever, og for at elevene skal lære seg å samarbeide med alle elevene. Arbeidet med utvikling av elevenes sosiale kompetanse er en av mine problemstillinger i denne studien. Det ville være interessant å se om de i intervjusituasjonen tok i bruk en allerede innarbeidet gruppedynamikk. Derfor ville jeg samtidig som jeg hørte på elevenes fortellinger også se på hvilket samspill elevene hadde seg i mellom, for å kunne si noe om deres sosiale kompetanse. Hvordan argumenterer de, hvordan takler de uenighet innad i gruppa, tør de stå for sine meninger eller lar de seg påvirke av andre elever i gruppa?

Utdrag fra intervju 04.03.08, to jenter og to gutter:

I: Kva er Lesefokus?

Bj1: Det e sånn her at vi har sånn her stasjona. Først bruk vi å øv på å læs i læsekroken også fortæl dem litt ting bruk dem nån gang å gjør på lærerstasjonen, og på forming bruk vi å lag og tegn vi og har leira og på dataen bruk vi å skrive.

Bj2: Det sku jo eg og sei! På lærerstasjonen bytt vi bok nån gang og så gjør vi litt anna, skriv vi litt bokstava på tavla

I: Husk dåkk nån andre stasjona? (ingen svar) En som bynn på «be»...

Bj1: Begrepstasjonen nån gång så spell vi, nån ganga ...

Bg1: Ditt og datt gjør vi!

Bj2: Vi bruk å skriv og løs kryssord der (peker på skrivestasjonen) og nån ganga så gjør vi sånne oppgava og sånn.

Alle elevene på gruppa var like aktive i samtalen, selv om bare tre snakker i utdraget. Med fire elever i ei gruppe forventet jeg kanskje litt mer prating i munnen på hverandre. Det

⁶ I denne klassen brukte de fargekoder.

opplevde jeg ikke, i stedet satt noen elever som i eksempelet over og verket etter å få fortelle selv, men ventet på tur.

Utdrag fra en samtale 08.06.07, to gutter og en jente:

I: Er det noko dere vil ha meir av på skolen?

Bg1: Meir frilek

Bg2: Meir utetid

Bj1: Det synes ikke eg, da lær vi ingenting. Kanskje meir i matematikkboka, sånn puslespill med minus.

Det har vært lite pluss og minus synes eg.

Bg2: Og litt meira engelsk

Elevene er ikke enige, men mens noen av elevene ikke overraskende er mest opptatt av den frie leken, er Bj1 opptatt av å gi de «riktige» svarene. Hvorpå Bg2 også tenker gjennom hvilke faglige ting som han ville hatt mer av.

Vi ønsker å skape en likevektssituasjon, men når intervjuer er voksen og informantene barn, har vi allerede et etablert maktforhold, den voksne kontra barnet/barna. Med meg i intervjuet hadde jeg derfor Hilde, en stor hånddukke som brukes i undervisningssammenheng. Tveita og Almendingen ved HiNesna deltar i et internasjonalt prosjekt med bruk av denne typen dukker i naturfagundervisning (Puppets Project 2006). «The PUPPETS Project has been set up to help teachers develop teaching methods that generate learning conversations amongst children» (Maloney, Keogh, Naylor, Downing og Simon 2006). Det er denne læresamtalen som er interessant i denne sammenhengen, dukken brukes for å få elevene til å snakke. Det er gjort erfaring med at selv om elevene vet at det er lærer som snakker, så snakker elevene til dukken som til en ny venn. Elevene vet at læreren kjenner svarene på spørsmålene han stiller, så hvorfor skal de svare han? Men dukken kjenner ikke svarene, så til den kan elevene svare og gi en grundig beskrivelse (Maloney, Keogh, Naylor, Downing og Simon 2006).

Sammen med Hilde har jeg besøkt klassen to ganger, den første gangen fortalte vi eventyr, den andre gangen skulle hun gjøre intervju med elevene, og få dem til å fortelle sin historie om Lesefokus. Elevene ble glade for å se oss igjen, og henvendte seg i større grad til Hilde denne gangen enn sist. De svarte villig vekk på alle spørsmålene som ble stilt. I hvor stor grad de opplevde at det var Hilde som spurte og ikke jeg, er vanskelig å si, dette var elever som likte å snakke, og de syntes også at det var spennende å bli intervjuet med

diktafon. Målet med å bruke dukken var heller ikke å finne ut hvorvidt hun er et godt hjelpemiddel ved intervju av barn, men å ta i bruk de hjelpemiddel jeg har til rådighet for å skape en best mulig intervjusituasjon. Vi avsluttet hvert gruppeintervju med at elevene fikk høre på seg selv. Før vi dro måtte vi love å komme tilbake og fortelle eventyr flere ganger, det var artigere enn å bli intervjuet fikk jeg beskjed om, før de ropte «Ha det Anne-Lise og ha det Hilde».

4.3 Innsamling av informasjon fra lærerne

I tillegg til intervju med prosjektledelsen har jeg laget et spørreskjema som fem av lærerne på Selfors barneskole har besvart. Av disse fem er det kun en som har vært involvert i Lesefokus fra oppstarten. Lærerne har mellom to og 36 års erfaring fra læreryrket, til sammen et gjennomsnitt på 19 års praksis. Spørreskjemaet har også blitt fulgt opp gjennom intervju med to av lærerne.

På de ulike stasjonene i Lesefokus skal elevene få bruke alle sansene som er viktige for læring, den visuelle (syn), den auditive (hørsel), den kinestetiske (kroppsoppfatning) og den taktile (berøring). Et mål med å bruke ulike arbeidsformer på de forskjellige lærestasjonene er at elevene skal møte ulike måter å tilnærme seg stoffet på. På denne måten vil elevene lære ved hjelp av ulike læringsmåter eller læringsstiler. Da vil et viktig spørsmål være – fungerer dette etter hensikten? Metoden skal kunne tilfredsstillere læreplanens krav til tilpasset undervisning. Hva innebærer det av merarbeid for lærerne?

Breivik gjorde i 2003-2004 en undersøkelse av *Early Years Literacy Program* (EYLP), Nylundmodellen ved Nylund skole. Hun gjorde i sin undersøkelse intervju med syv av skolens lærere, der hun blant annet stilte spørsmål om hvilke positive og negative faktorer de så ved ved EYLP som undervisningsmetode. Det som ble trukket fram som positivt var nivåtilpassinga, lærerne opplevde at de kom nærmere inn på elevene, og at det ble enklere å holde oversikt over elevenes nivå. Som negativt ble det fremhevet at det er en svært arbeidskrevende metode. Det tar mye tid og arbeid å finne fram til passende oppgaver til hver enkelt stasjon, som skal være både utfordrende og overkommelig for hver enkelt elev. Det ble sagt at de svake og umodne elevene raskere ble hengende etter i dette opplegget, fordi de trenger mer ro og systematikk i opplæringa (Breivik 2004, s. 90-96). Dette er interessante

problemstillinger, jeg tok derfor utgangspunkt i Breiviks spørsmål i mitt arbeid med å utvikle et spørreskjema.⁷

4.4 Et kaos av informasjon?

Jeg sitter igjen med en stor mengde empiri, observasjoner på ulike skoler, intervju av elever og lærere, og kartleggingsprøven etter andre klassetrinn. Mye empiri, et kaos, eller et stort puslespill, der min jobb som forsker er å sette bitene sammen til en større helhet, som Law skriver «scientist are puzzle solvers» (2007 s. 43).

Holstein og Gubrium skriver at det er gode argumenter for å kombinere observasjon med intervju (1995, s. 45), for meg var det helt nødvendig å begynne med å skaffe seg bakgrunnskunnskap for å kunne bygge opp det gode aktive intervju. Feltarbeid og observasjon var da et helt naturlig valg.

Kvalitative og kvantitative forskningsstudier brukes ofte om hverandre. Vedeler skriver at det for mange kvalitative observasjonsstudier vil være naturlig at i starten vil problemstillinga være noe overordnet og bredere formulert om temaet som skal studeres, og at det blir mer presist og nyansert fokusert, problematisert og definert underveis, og kan ende opp med hypoteser som kan testes kvantitativt (Vedeler 2000, s. 74). En kvantitativ undersøkelse der vi ser på resultatene fra elever som bruker ulike metoder i sin lese- og skriveopplæring kan fortelle noe om hvilke metoder som gir best resultat, men det er mye en slik undersøkelse ikke kan fortelle om. Intervju av lærere og elever vil derfor være nyttige til å belyse en statistikk, på samme måte som statistikken kan brukes for å underbygge noe av det som kommer fram gjennom intervjuene.

Et hvert evalueringsopplegg skal prøve å gi en mest mulig objektiv vurdering, men man vil alltid kunne bli stående overfor utfordringer i form av ulike feilfaktorer. I vår tilfelle har skolen valgt å vente med å gjennomføre en evaluering til den nye undervisningsformen er helt innarbeidet. Det vanskeliggjør mitt arbeid noe, fordi det er vanskelig å vise til en «før-og-nå»-situasjon ved skolen. Imidlertid vil vi kunne unngå feilkilder som for eksempel at deltakerne i et prosjekt under veis i prosjektperioden vil «trø til litt ekstra», nettopp fordi det er et prosjekt. De er idealistiske, de arbeider seg «halvt i hjel» som Meidell og Bjørkås forteller når de beskriver første år av prosjektet. Når metoden er vel innarbeidet vil lærerne få en mer naturlig arbeidssituasjon. Resultatene de da oppnår skyldes en innarbeidet metode, ikke ekstra innsats på grunn av deltakelse i et spennende prosjekt. Da Breivik gjorde sin

⁷ Se vedlegg 2

undersøkelse av Nylundmodellen var implementeringa av metoden helt i oppstarten, og i sin studie reflekterer hun over dette, og stiller spørsmål om hvorvidt de radikalt bedre resultatene ved Nylund skole skyldes undervisningsprogrammet i seg selv, eller om det kunne være underliggende faktorer som det økte engasjementet i skoleledelsen og blant lærerne i oppstarten som var årsaken (2004, s. 118).

Befring (2007, s. 50) skriver at «Eit sentralt trekk ved evalueringsforskning er mandatet om å gjennomføre ei kvalitetsvurdering av eit bestemt prosjekt, fornyingstiltak eller av ein organisasjon». I samtaler og intervju med har prosjektledere og lærerne sett på det arbeidet de har gjort og i enkelte tilfeller, startet refleksjoner om videreutvikling av metoden. Tiller skriver at «for å lære må vi ha distanse til erfaringene, vi må både være villige og få mulighet til å tenke over det vi har erfart. Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei til å lære av de erfaringer vi gjør» (Tiller 2006, s. 25). Bestillingen fra skolen var «å få et kritisk blikk på arbeidet vi har gjort. Målet med en slik evaluering er å forbedre undervisningsformen». I forhold til hva skolen ønsker av en evaluering, vil dette tidspunktet for evalueringen være riktig.

Creswell (2007, s. 45) skriver at det finnes ingen fasitløsninger, det er ingen forklaringer som er den rette, det er bare andre og flere forklaringer. Kanskje har ikke kvalitative studier avslutninger, bare nye spørsmål. Men at vi gjennom våre studier søker å la vår stemme avspeile deltakernes røst. Så tar vi i bruk flere strategier for å sjekke og dobbeltsjekke data fra flere kilder, vi får våre studier korrigert og lar andre forskere gå gjennom våre design.

5.0 Resultater

Med utgangspunkt i et etter hvert nokså stort utvalg av empiri har jeg måttet gjøre en utvelgelse for å se hvilket datamateriale som best kan brukes for å belyse problemstillingene i studien. Her vil utdrag av empirien presenteres og reflekteres over.

5.1 Hvorfor og hvordan ble det Lesefokus på Selfors?

Gjennom samtaler og intervju våren 2007 har Torunn Bjørkmo og Mette Meidell fortalt sin historie om utviklingen av prosjekt Lesefokus. Denne presentasjonen bygger på deres fortellinger.

5.1.1 Ideen vokser fram

Allmennlærer Bjørkmo og spesialpedagog Meidell fra Selfors barneskole tok i 2002-2003 videreutdanningen *Lese- og skriveopplæringssertifikatet* i regi av HiNesna. I løpet av studiet skulle studentene skrive en oppgave om begynneropplæring der de selv skulle velge tema. Bjørkmo hadde erfaring med verkstedpedagogikk, og hadde gjort seg refleksjoner rundt denne måten å arbeide på. Hun så på verdien i å la elevene arbeide i mindre grupper; elevene kan samarbeide om arbeidsoppgaver, svakere elever kan delta på lik linje med sterkere. Elevene blir lettere sett av læreren i mindre grupper, det er enklere å hjelpe elevene når de er færre i gruppene. Meidell opplevde at en-til-en-undervisning som er mest brukt i spesialpedagogikk, ikke fungerte godt nok for alle elevene.

Med dette som utgangspunkt begynte de to lærerne å diskutere hvordan de kunne bruke stasjonsundervisning i leseopplæringa. Tiller skriver i sin bok *Aksjonsforskning – forskende partnerskap i skolen* at «(i)dealene om livslang læring vil forandre vårt syn på skole- og samfunnsutvikling med stadig stigende vekt på menneskers evne til å arbeid i lag eller team og løse problemer sammen. Mellommenneskelige ferdigheter og muntlig kommunikasjon vil også bli stadig viktigere» (2006, s. 20).

I *Utdanning* leste de en reportasje om «Rektoren som lærte å lese i Australia», som handlet om Nylund skole i Stavanger (Anstem 2003). Dere brukte de stasjonsarbeid som metode i leseopplæringa. Dette var akkurat noe slikt lærerne fra Selfors lette etter. De henvendte seg til daværende rektor ved skolen, Magne Stenvik, som syntes ideen var interessant og bevilget reisemidler. I mars 2003 dro Bjørkmo og Meidell til Stavanger og besøkte Nylund skole en dag.

Tilbake på HiNesna fikk de en forelesning av Arne Trageton om prosjektet «Skribe seg til lesing». Dette passet også godt inn i forhold til prosjektet som de nå var i gang med å utvikle. Meidell forteller: «Vi ser jo helt klart koblinga mellom lesing og skriving. Det er to prosesser som understøtter hverandre. Da er det viktig å for oss å spille på det og.»

PC og skriver skulle være i klasserommet, som en del av skriveopplæringa. Det skulle legges til rette for at elevene skal utvikle den digitale kompetansen samtidig som de lærer å lese og skrive ved å bruke PC (Trageton 2003). Mange seksåringer sliter med det finmotoriske. Den er ikke utviklet nok til at de klarer å bruke blyanten til å skrive det de vil, for ordene har de i seg, og ved hjelp av PC-en får de dem ut.

5.1.2 Et prosjekt blir til

De to lærerne Meidell og Bjørkmo er to lærere som brenner for lese- og skriveopplæringen. Ønsket om å endre på bestående praksis, å skape en bedre læresituasjon for elevene var utgangspunktet for deres arbeid med å utvikle en ny undervisningsmetode som i større grad tok hensyn til den enkelte elev. Et av målene for aksjonslæring er å skape endring eller fornying hos seg selv eller i en institusjon. Solstad skriver at «... et aksjonsopplegg i skolesammenheng vil alltid innbefatte synspunkt om hvordan barn lærer, hva er viktig kunnskap, hva konstituerer en god skole eller god undervisning osv» (Solstad 2006, s. 12).

Tiller skriver at «Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe» (2006, s. 52). Aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring, men gjennom aksjon retter man oppmerksomheten mot aktiv handling, vi setter systemet i sterkere bevegelse (2006, s. 43). Man nyttegjør seg det som allerede ligger der av kunnskap i utviklingen av noe nytt. En samarbeidsgruppe er en viktig forutsetning for aksjonslæring. Gruppen må være forberedt på handling, deres oppgave er å forbedre og øke medlemmenes kompetanse (Tiller 2006, s. 51).

På Selfors barneskole ble det satt sammen ei prosjektgruppe med fire lærere og en assistent, og ei styringsgruppe der Bjørkmo og Meidell samt to medlemmer fra skolens ledelse satt. De satte sammen en søknad og søkte om midler gjennom «Gi rom for lesning». Som eneste kommune i fylket i 2003 fikk de bevilget 50.000 kroner fra Utdanningsdirektøren i Nordland.

Dette skulle være et prosjekt med fokus på leseopplæring, slik dukket navnet *Lesefokus opp*.

I søknaden satte de opp følgende Effektmål (Jensen 2003, s. 3):

Ny organisering av begynneropplæringa i norsk 1.-2. klasse, med tilhørende plan for hva lese og skriveundervisningen i disse klassene skal inneholde. Planen skal gi lærerne veiledning, og sikre kvaliteten på arbeidet som blir ivarettatt. På denne måten vil vår skole ha økt kvaliteten på begynneropplæringa ved hjelp av ny teknologi (IKT) og strukturert metodikk.

Den metodiske undervisningsorganiseringa skal gi alle elever tilrettelagt opplæring og bedre deres lese- og skriveforståelse. Vi tror dette opplegget vil være med å forebygge behovet for individuelle opplæringsplaner.

Alle uansett fremmedspråk eller diagnose skal klare å følge med, og gjøre oppgaver på sitt nivå,

Mye av våren og sommeren gikk med til å tilrettelegge for prosjektet. Alt spesialpedagogisk utstyr skulle ut av skapene det sto i, nå skulle det brukes av alle. Alle elevene skulle få tilpasset undervisning. Ingenting skulle være så spesielt at det ikke kunne brukes. Prosjektmidlene skulle ikke brukes til nye møbler i klasserommene, gammelt utstyr ble dratt fram fra loft og kjellere. Langbord og benker ble byttet ut med de gamle pultene som ble satt sammen i grupper. De byttet til seg hyller fra andre klasserom. Fra Statens Innkrevingsentral og Nasjonalbiblioteket fikk de gamle datamaskiner som ble tømt. I følge Meidell var «det berre gammelt skrot», men ved hjelp av dette fikk de bygget opp klasserommene slik de ville ha dem.

Bruken av prosjektmidlene ble nøye planlagt. Det ble kjøpt inn whiteboard, så de fikk mindre tavler. Akkurat det året kom Cappelen *Simsalabim* nivådelte bøker ut, de ble kjøpt inn. Skrivere ble også innkjøpt, for det er viktig at ungene ser produktet med en gang. De kjøpte også inn en lamineringsmaskin, og mye slitt undervisningsmaterieell ble laminert og fikk dermed nytt liv.

Den lærerbetjente stasjonen er en viktig del av Lesefokus. Læreren må se hvordan den kan brukes, utnytte og verne om den. Læreren må tørre å la være å gå rundt og hjelpe. Om læreren er alene i klasserommet, så skal hun ha lagt det så godt til rette på de andre stasjonene at hun til en hver tid kan konsentrere seg om de elevene som er på lærerbetjent stasjon. Læreren må vite at når ungene kommer på de enkelte stasjonene så finner de oppgaver som de behersker, uansett nivå. Hun må også følge med om det er elever som ikke gjør det de skal på stasjonene, derfor må klasserommet være bygd opp på en måte som gir læreren oversikt fra sin plass på lærerstasjonen. Dersom en av elevene ikke gjør det han skal, så må læreren snakke med den eleven, enten når eleven kommer på lærerstasjonen eller etter at stasjonsarbeidet er avsluttet.

Det tar tid for elevene og læreren å lære å legge til rette for at de andre stasjonene blir selvstyrt, men det må de være for at lærerstasjonen skal fungere best mulig og riktigst mulig. På stasjonene skal elevene møte ulike læringsstiler, de lærer auditivt, visuelt, kinestetisk og taktilt.

5.1.3 Første gjennomkjøring

Meidell var lærer i første klasse og Bjørkmo i andre klasse det første prosjektåret. I følge Tiller skal god aksjonslæring kreve blod, svette og tårer i perioder (2006, s. 180), og lærerne forteller om et første år der de «arbeidet seg halvt i hjel». De la mye arbeid i planlegging og tilrettelegging av undervisning, samtidig som de leste seg opp på faglitteratur. Selv forteller de at jo mer de leste, jo sikrere ble de på at de var på rett vei.

Skoleåret startet med et stort møte der foreldrene og foresatte fra både første og andre klasse ble samlet, der det ble gitt informasjon om det som skulle skje dette skoleåret. De fleste foreldrene så verdien og gledet seg over det nye. Det at deres unge faktisk skulle få være i fokus, og at de skulle få oppgaver de skulle mestre ble veldig positivt tatt i mot. Mange av dem satt selv med erfaringer fra egen skoletid om hva det innebar å ikke bli sett.

I løpet av det første gjennomkjøringsåret fikk de veldig gode resultater. Elevene i første klasse lærte å lese like fort som andreklassingene. Av 25 førsteklasinger var det 23 som knekte lesekoden i sitt eget tempo første skoleår. Av de to elevene som ikke hadde lært å lese i første klasse, lærte den ene å lese i løpet av høsten i andre klasse med Engens Ny Start.⁸ Den andre eleven kunne få utredning for lese- og skrivevansker, og dermed undervisning tilrettelagt for sine spesifikke utfordringer allerede over nyttår i andre klasse.

5.1.4 Stasjonsarbeid utover Lesefokus

Navnet Lesefokus er forbeholdt første og andre årstrinn, der hovedvekten på leseopplæring ligger, men stasjonsarbeid brukes også i matematikk. Stasjonsarbeidet foregår også videre opp i klassetrinnene, men der med lengre tidsintervaller og fokus på andre fag. På denne måten får læreren fordelen med å bruke lærerbetjent stasjon også i andre fag. For de elevene som har brukt metoden siden første klasse er dette den vanlige undervisningsformen og derfor ikke noe nytt.

⁸ Se del 2.3.13 for nærmere beskrivelse av Ny Start

5.1.5 Pedagogisk grunnsyn?

Med pedagogisk grunnsyn mener vi de verdier og holdninger som ligger til grunn for vår pedagogiske virksomhet. Meidell og Bjørkmo har ulik grunnutdanning, den ene er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, mens den andre er allmennlærer. Hvordan vil de to lærerne beskrive sitt pedagogiske grunnsyn?

«Målet er å treffe ungen der han er. At ungen skal bli sett og hørt og fulgt opp fra sitt ståsted.» sier Bjørkmo. Meidell kommer med en utfyllende kommentar: «Mitt helhetssyn på ungen ligger til grunn,(...) jeg ser eleven som et helt menneske, ikke bare som elev fra halv ni til to».

I samarbeidet har de to lærerne fått erfare verdien av hverandres kompetanse, og ulike grunnutdanning, og klart å utnytte den. Gjennom en felles forståelse for hva de vektlegger i sin lærergjerning og det tette samarbeidet mellom dem har Lesefokus blitt til.

5.2 Tradisjonell klasseromsundervisning eller stasjonsarbeid?

Tre skoler ble besøkt året 2006/2007 i forbindelse med studien. Det er tre middels store barneskoler, med fra 23 til 64 elever på første årstrinn. På en av skolene ble stasjonsarbeidsmetoden Lesefokus brukt som undervisningsmetode, mens de to andre skolene brukte tradisjonell klasseromsundervisning. I mine observasjoner lå fokus først og fremst på undervisning i lese- og skriveopplæring, men også hvordan læreren arbeider med å tilpasse undervisning og følge opp den enkelte elev. Dette har også vært tema for mine samtaler med lærerne. Det er mange likheter i tilnærmingen til emnet, men også mange ulikheter. LK06 danner grunnlaget for planlegging og gjennomføring av undervisning i de tre førsteklasse, men ulike lærere leser læreplanen med ulike briller. Det er det rommet som LK06 gir.

5.2.1 Beskrivelse av tre klasserom

Klasserommene ser nokså like ut, de har pulter, tavler, flotte barnetegninger hengt opp på veggene, og i vinduene henger ting som elevene har laget. På tavla er dagens timeplan satt opp, med undervisning, friminutt og spisetid, slik at det er enkelt å stryke ut etter hvert som man kommer videre i dagen. Store fine bokstaver henger på veggene, enten hele alfabetet eller bare de bokstavene ungene har lært, eller begge deler. Det er skuffeseksjoner der hver elev har sin egen skuff. Alle tre skolene bruker utemiljøet aktivt, alle har en fast utedag i uka. Dagen starter med samlingsstund, som har mye til felles. Elevene sitter tett sammen, de

synger, de snakker om dagen i dag, de ser på datoen, været og timeplanen, og de arbeider med ulike begreps- og språkstimulerende aktiviteter.

Det er en tydelig forskjell, på skole A og B legges det opp til at den enkelte elevgruppe skal deles i to grupper med en pedagog for hver gruppe noen timer hver dag. På skole C har elevene det meste av undervisninga samlet i det samme rommet. Her finner vi datamaskinene inne i klasserommet, mens elevene på skole A og B må gå ut av rommet og over i et eget datarom for å ta i bruk datamaskiner. På skolene A og B er data noe som skal tas i bruk etter hvert. På skole C tas data i bruk fra første stund.

Ved skole B og C brukes Cappellens leseverket *Simsalabim – vi leser* (2003), som består av 60 ulike småbøker i seks eksemplarer. Bøkene er fordelt på tolv ulike lesenivåer. Dette gir et oversiktlig system der det er lett å finne bøker som passer til den enkelte elev. Lærerne på begge skolene viser en nær kjennskap til sine elever når elevene skal bytte lesebøker. De passer nøye på at eleven velger ei bok tilpasset deres nivå. På begge skoler skal bøkene leses gjennom heime fire ganger i løpet av ei uke. De har et lesekort, der de foresatte skal kvittere for at boka er lest.

5.2.2 Lese- og skriveopplæring i tre klasserom

Bokstavinnlæring på skole A

På skole A arbeider elevene med en bokstav i to uker i starten. De lærer enten et nytt tall eller en ny bokstav hver mandag. I hovedsak får elevene innlæring i de store bokstavene, men elever som er kommet lengre arbeider også de små bokstavene. I innlæringa brukes ulike strategier, men det er samme type arbeidsark som brukes for hver ny bokstav. Det blir foretatt testing med jevne mellomrom med utgangspunkt i de bokstavene de har lært. I tillegg til leseleksa fire ganger i uka, får de lekser til tre dager i uka.

Innføring av ny bokstav kan foregå slik: Læreren samler elevene i en ring ved tavla, og leser en tekst med mange ord med lyden I i. Elevene prøver å huske så mange av disse ordene som mulig etterpå. Slik lærer de å lytte ut lyden i navn og ord. Alle elevene skal spore bokstaven med fingeren og tegne den på tavla. Så setter elevene seg på plassene sine, de får utdelt bokstavkort, som de setter sammen til enkle ord som «SI» og «IS». Etterpå henter elevene hver si bok bak i klasserommet. I den skal de skrive bokstaven I, og lage en stor I med alle fargeblyantene sånn at det blir en regnbue-I. De skal tegne ting med I i. Lærer hjelper dem litt på vei, på tavla tegner hun bilde av en pil, en linjal, en nisse, en sirkel og en is.

Bokstavinnlæring på skole B

På skole B starter de høsten med å arbeide med skriftspråkstimulering, med utgangspunkt i Jørgen Frost. De arbeider med stavelser og setninger før de begynner å lære bokstavene. To ganger i året foretar de en KTI-test (kontrollert tegneiaktagelse). Denne testen går på begrep, motorikk og konsentrasjon. I oktober tar de en rimtest med bilder til. Når lærerne mener at tiden er inne, begynner de med bokstavinnlæring, og når elevene har lært en bokstav går de videre til neste bokstav. Det innebærer at nye bokstaver kan komme med ujevne mellomrom, kanskje særlig i begynnelsen. Målene fra LK06 skal ikke være nådd før de går ut av andre klasse, så målet her i klassen er å sikre at elevene lærer det de skal i løpet av de første to årene på skolen.

En norsktime med halve elevgruppa kan foregå slik: Læreren tar med seg elevene bak i samlingskroken. Der arbeider de med lydering med utgangspunkt i bildekort. Så lærer de en artig regle, før elevene setter seg på plassene sine. Læreren trekker fram det de lærte dagen før, da de begynte å arbeide med lyden N. Hun skriver en stor og en liten N på tavla. Elevene tegner N i lufta med fingeren, med nesen sin og med foten. De tegner stor og liten bokstav, og ler godt når de skal tegne i lufta med nesen sin. Etterpå tar de fram alfabetboka si og skriver bokstaven N i boka. Etter en stund finner læreren fram en papirremse som hun viser fram en bit av til en og en elev. Ordene brettes ut sånn at elevene kan lese litt og litt ordene «KO:KO, KA:RI, KA:VI:AR, KA:M:E:L, ka:m, ka:ss:e, ka:r, ka.ka:o» (Frost 2003, s. 114).

Bokstavinnlæring på skole C

Elevene på skole C lærer bokstaver fra første stund. Dermed får de som kan lese litt vise hva de kan fra første dag. Elevene er på ABC-stasjonen hver dag, der de setter sammen lyder til ord. Hjemme har de ei ABC-bok som følger samme progresjon som bokstavinnlæringa på skolen. Den skal de lese i hver mandag for da er det ny bokstav. Foreldrene får kurs i leseoppfølging tidlig på høsten, før ungene får leselekse.

Fra ei økt med Lesefokus: Elevene samles i samlingskroken. De sporer R i lufta sammen. Læreren bruker begrepene loddrett, bue og skrå mens hun viser elevene hva begrepene betyr med hendene. Hun går gjennom alle arbeidsoppgavene. Elevene stiller ikke spørsmål, de bare gjentar hennes instruksjoner.

På lærerbetjent stasjon snakker læreren litt med hver elev, så leser hvert barn litt fra teksten. Alle leser i kor sammen med lærer. De snakker om bildet i boka. Etterpå får de skrive ord på tavla ved hjelp av magnetbokstaver. I en annen gruppe er ikke elevene kommet så langt

i lesinga, så de får en annen oppfølging. En av guttene som ikke har knekt lesekoden enda, får sitte i fanget til læreren mens de ser på bildene og bokstavene i boka sammen. Læreren leser ordene for han.

På ABC-stasjonen, arbeider de med arbeidsark. Noen grupper har arbeidsark med stor R, andre har arbeidsark med både stor og liten R eller andre arbeidsark. På formingsstasjonen samarbeider de om å lage en rose av krøllet silkepapir. På lesestasjon leser elevene i ABC-bøker på lyden R. På datastasjon arbeider de med det pedagogiske dataprogrammet *Safari ABC* fra Gyldendal undervisning, på bokstaven R, og på begrepsstasjonen løser de arbeidsoppgaver med Løko-brett.⁹

5.2.3 Å få hjelp

I alle klasserommene ser jeg elever som innimellom har problemer med arbeidsoppgavene og trenger hjelp. Selv om lærerne på skole A og B bare har 12 elever i gangen å forholde seg til under leseopplæringa, tar det tid å gå rundt og hjelpe alle som har behov for det. Elevene rekker opp hånden, noen sitter tålmodig og venter, andre er mindre tålmodig. Her er to observasjoner fra skole A:

Observasjon skole A, 30.10.06: Det er tolv elever, lærer og assistent til stede. Elevene får utdelt hver sin konvolutt med kort til alle bokstavene de har lært i. Nå skal de lage ord ved hjelp av bokstavkortene, de voksne går rundt og ser at de får det til. De bruker tid på alle barna og ser på alle ordene de lager. En gutt synes det blir lenge å vente, han snur seg rundt på stolen, følger med læreren, ikke bare med øynene, men med hele kroppen. Til slutt ligger han på stolen, men han lager ikke noe støy mens han holder på, det er stille og rolig i klasserommet. Men han setter seg fort opp igjen i det læreren kommer til han, og viser fornøyd fram ordet han har satt sammen.

Observasjon skole A, 14.03.07: Det er elleve barn og en lærer tilstede. Elevene er tydeligvis vant til at jeg sitter her. Ei jente har hatt handa si oppe lenge, hun ser seg om, det er tre andre elever som også sitter med handa i været. Så tar hun med seg boka, og kommer til meg, observatøren. En annen ser også dette som en grei mulighet, og plutselig er jeg dratt inn i undervisninga. God problemløsning, jeg satt jo bare der og noterte i ei bok!

Selv med to voksne i klasserommet kan det ta lang tid før de er kommet rundt og har fått snakket med alle.

⁹ Løko er et individuelt og selvkontrollerende undervisningsmaterieell fra Teknisk Forlag ans <http://www.tekniskforlag.no/index.html>

På skole C er de 25 elever inne i klasserommet samtidig. Noen ganger er det en assistent der, men når hun er der har hun konkrete arbeidsoppgaver, som for eksempel å hjelpe til på formingsstasjonen dersom de skal lære noe nytt, eller å lese med elevene på lesestasjonen. Elevene oppfordres til å spørre hverandre om hjelp før de tar kontakt med lærer. Det gjør at elevene sjelden ber om hjelp annet enn når de er på lærerstasjonen. I mine observasjoner har jeg sett flere eksempler på barn som søker hjelp hos hverandre, jeg opplevde også at selv om jeg satt ved ABC-stasjonen, henvendte ungene seg til hverandre for å få hjelp til det de holdt på med.

Observasjon skole C, 08.06.07: Klassen har hatt uteskole, de starter dagen med å snakke om utedagen. Elevene forteller fra det de husker, mens læreren setter opp stikkord på tavla. Etterpå får elevene i oppgave å skrive en tekst om uteskolen. Alle skal arbeide sammen i par, to og to elever skal skrive sammen på pc-er, resten skal skrive for hånd. Bordene brukes som alminnelige arbeidsbord.

Guttene Xg1 og Xg2 sitter sammen, de snakker om hva de skal skrive, og bestemmer seg for å begynne med overskrifta «UTESKOLE»

Xg1: Husk du kordan vi skriv en U?

Xg2: Det e en sånn strek opp og en runding og så en tel strek (viser med hendene).

Xg1: Enn E?

Xg2: Sånn strek med tre streka på. Ska eg vis deg? (viser med hendene)

De arbeider videre.

Xg1: Sånn ser en L ut!

Xg2 ser på det Xg1 har gjort og nikker mens han sier: En strek og en tel høyre.

Observasjon skole C, 21.10.06: Sort gruppe på datastasjon: De arbeider med Gyldendal undervisning, Safari ABC. Ei jente spiller lotto, en sitter og ser på, maskinen hennes er gått i stå. To gutter holder på med bokstavoppslag. Den siste jenta kommer i gang etter en stund, etter at en student i praksis har hjulpet henne å slå på en annen maskin. Elevene oppfordres til å følge med på hverandres PC dersom egen går i stå, i stedet for å vente på at læreren skal komme og hjelpe.

Den største forskjellen mellom skolene er lydnivået i klasserommet. På skole A og B er det helt stille i klasserommet hele tiden mens elevene arbeider. De er flinke til å rekke opp hånda når de trenger hjelp, og selv om ikke lærer er på plass med en gang sitter de om ikke rolige, så i alle fall stille og venter til hun kommer. På skole C er det annerledes, elevene oppfordres til å samarbeide på stasjonene og be hverandre om hjelp, og det gjør de. Det fører nødvendigvis til et noe høyere lydnivå, uten at det kan kalles for bråk. Læreren er veldig fokusert på de elevene hun har hos seg på den lærerbetjente stasjonen. I pausene mellom hver

økt står lærer helt i ro og venter til elevene har å ryddet ferdig på den enkelte stasjon. Ikke før alle står helt rolige klapper hun for stasjonsskift. Noen ganger tar det litt lengre tid, men da bruker de bare lengre tid på Lesefokus, og i verste fall må en av stasjonene vente til etter friminuttet.

5.2.4 Tilpasning av undervisning

På alle tre skolene gjennomføres tester for å sikre at elevene får med seg det de skal, som også danner et grunnlag for individuell tilpasning. Alle lærerne har undervisningsøkter der de samler elevene rundt seg og gir dem individuelle oppgaver. Lærerne kjenner sine elever og passer på at alle får utfordringer ut fra deres nivå. Selv i økter der de legger opp til at elevene skal svare frivillig, sørger de for at alle elevene får muligheten til å svare på oppgaver.

På skole B og C får elevene gjennom leseverket Simsalabim individuell leselekse. I begge klassene får elevene differensierte arbeidsark, noen arbeider med bare store bokstaver, mens de som har kommet lengre får arbeidsark som også har med de små bokstavene. På skole C har de normalt fire til seks ulike nivå, men dersom de har elever med spesielle behov kan de også ha flere. På skole A har de to nivå.

På skole B sørger de for tilpasning for de elevene som har kommet lengre ved at de får individuelt hjemmearbeid. Her brukes måleark fra LK06 for å følge opp den enkelte elev, det er ikke innført på de andre skolene våren 2007.

5.2.5 Flere veier til lese- og skrivekunsten?

Mawhinney peker på at lærernes undervisningsfilosofi er betydelig mer individualisert enn deres undervisningspraksis. Det er liten grad av sammenheng mellom lærernes syn på elevenes behov for tilpasset opplæring og gjennomføring i praksis. Undervisningsprinsippet «en måte som passer for alle» dominerer fremdeles. Flertallet av lærere er dyktige i sin jobb, men har en tradisjonell opplæring som virker styrende på deres undervisning. Det de i følge Mawhinney trenger er å bli bevisstgjort på hva de er gode på (Dunn og Griggs 2004, s. 343-347).

På alle tre skolene brukes ulike arbeidsmetoder gjennom den enkelte arbeidsøkt. På skole C konkretiseres dette gjennom stasjonene der elevene bruker ulike læringsstiler, med faste tidsintervall på om lag ti minutt i første klasse. Men ingen av aktivitetene i de to andre klasserommene tar så mye mer enn ti til femten minutt å gjennomføre. Lærerne bruker hele tiden ulike innfallsvinkler til det de arbeider med. Elevene flytter fra stasjon til stasjon på skole C, eller fra samlingskroken til pultene og tilbake igjen på skole A og B. Slik får de

beveget på seg flere ganger i løpet av ei arbeidsøkt. Det vi ser er at det i alle klasseromene brukes ulike læringsstiler i undervisninga, og at alle elevene arbeider i kortere perioder med enkeltaktiviteter innenfor den enkelte arbeidsøkt.

Alle klasselærerne peker på hvor viktig det er for elevene å ha rutiner å støtte seg til. De har planer for dagene som er tydelige og som gjentas fra dag til dag, og fra uke til uke. Frost (2003, s. 26) skriver at «særlig når det gjelder undervisning i småklassene, er det vesentlig at læreren så raskt som mulig etablerer et undervisningsmiljø og en hverdag som er overskuelig og gjenkjennelig for elevene».

Lærerne i de tre klassene skal forholde seg til den samme læreplanen LK06. Målene fra LK06 skal ikke være nådd før elevene går ut av andre klasse, så lærerne har valgt å fokusere på ulike ting i løpet av de to første årene. På skole C har de hovedfokus på lesing i første klasse, på skole A fokuserer de på både lesing og matematikk. På skole B fokuserer de på begge deler, men ønsker å utnytte at de har to år på å nå målene fra LK06 og vil sikre seg at elevene kan det de skal før de går videre.

Som observatør i klasserommet blir jeg slått av det aktivitetsnivået klassenes lærere har. På skole A og B er de i aktivitet hele tiden, de går rundt i klasserommet og instruerer elevene samtidig som de sørger for plaster på skrubbsår etter et fall i friminuttet. De setter seg på huk ved siden av eleven når de skal hjelpe han. De er i nærkontakt med samtlige elever i klasserommet flere ganger i løpet av en undervisningsøkt. De vet hvilke elever som de må holde et ekstra øye med, de gir positiv respons og sørger for at elevene opplever at de blir sett og føler mestring. På skole C sitter læreren mer i ro, og lar elevene komme til seg, men hun holder likevel øye med det som skjer i resten av klasserommet.

Vi ser en ulik utnytting av ressursene. På skolene med tradisjonell klasseromsundervisning er det to pedagoger på en elevgruppe på 23-25 førsteklasinger. Lærerne samarbeider om å planlegge undervisning, elevgruppa deles på to, og de to gruppene får i stor grad samme undervisningsopplegg. I Lesefokus brukes voksenressursene på en annen måte. Det er bare en pedagog i klasserommet, hun har ansvar for hele klassen. Når assistent er tilstede har denne klare arbeidsoppgaver, enten det er å hjelpe til på enkeltstasjoner, «å flyte rundt» eller observere. Det de sparer inn i lønn brukes på å ha ansatt egen lærer med ansvar for spesialpedagogikk ved skolen.

Det kan konkluderes med at det som i hovedsak skiller de tre klasserommene fra hverandre er organiseringa, tradisjonell klasseromsundervisning og stasjonsundervisning. Innholdet i undervisninga er i stor grad den samme. Vi møter i stor grad de samme metodene i

bruk i de tre klasserommene. Skriftspråkstimulering med utgangspunkt i Jørgen Frost, syntetiske og analytiske lesestrategier, individuell leselekse etc. Det er tre klasserom med dedikerte lærere, som gjør en god jobb. De vil gjøre sitt beste for at alle elevene som *kan* lære å lese, vil lære seg det.

5.3 Elevenes synspunkt på Lesefokus

I mine intervju med elevene har jeg snakket med grupper på to til fire elever sammen. Målet mitt er å høre elevenes synspunkt på Lesefokus, og lære mer om elevenes bevissthet i forhold til egen læring. Jeg har snakket med elevene i to omganger, den første gangen i juni 2007, markeres gruppene som X, Y, Z, etc, den andre gangen, i mars 2008, fikk de bokstav etter gruppe, G for gul gruppe, R for rød gruppe, M for melkehvitt, B for blå, L for lilla og H for hvit. Dette innebærer at samme barn kan ha ulike koder i de to intervjuene. Videre har elevene bokstav etter kjønn (j – g) og tall etter hvilken rekkefølge jeg har snakket med dem i.

5.3.1 Elevene beskriver Lesefokus

I noen av gruppene samarbeidet elevene godt for å gi meg en best mulig beskrivelse av hva Lesefokus er. Her forteller lilla gruppe om Lesefokus. Intervjuer er Hilde.

Intervju 04.03.08, lilla gruppe, to jenter og en gutt:

Lj1: Lesefokus e sånn at vi har kryssord og så les vi også på onsdagen bytt vi bok og vi sett på dataen og spell

Lj2: Så bruk vi åsså å les og så skal vi vær av og tel på bokbussen og så får vi bok som vi lever tilbake etter to fire uke, og filman dem lån vi i tre daga og no e eg ferdig.

H: Hvilke stasjoner er det?

Lj2: Lærerstasjon, data, lesekroken, skrivestasjon og så husk eg ikke meir

Lg1: Eg husk alle. Det va formingsstasjonen, begrepsstasjon, datastasjon, og så va det faktisk lærerstasjon, og så e det skrivestasjon og så e det - skal vi se, ka e det?

Lj1: Lesestasjon

Lg1: Lesekroken, det bi seks!

I noen av de andre gruppene fikk jeg enklere beskrivelser:

Intervju 04.03.08, rød gruppe, to jenter og en gutt:

H: Hva er Lesefokus?

Rj1: At vi lær masse, og vi gjør masse og skriv masse

Intervju 04.03.08, grønn gruppe, en jente og to gutter:

H: Hva er Lesefokus?

Gj: Det e sånn vi lær om teng, og så lær vi meir å læs

H henvender seg til Gg: Hvordan vil du si det?

Gg: Eg vil sei det samme

Men alt i alt kan en si at alle har fått med seg innholdet sånn grovt sett, de lærer mye, de gjør mye og de skriver mye.

5.3.2 Hva liker elevene best i Lesefokus?

Det neste spørsmålet var: «Hva er artigst i Lesefokus?». Elevene hadde stort sett flere stasjoner de likte godt, her er noen svar:

Intervju 04.03.08, melkehvitt gruppe, to gutter:

Mg2: Data

Mg1: Matte

Mg2: Eg synes også litt matte

Mj1: Eg eg - eg synes lærestasjonen e litt artig. Bytt bok og så data.

Mg2: Eg synes også det.

Mj2: Lærerstasjonen og forming

H til Mg2: Du synes også at matte og å bytte bok var artig?

Mg2: Ja og så å skriv

Intervju 04.03.08, grønn gruppe, en jente og to gutter:

Gj: Det e sånt det med kryssord

Gg: Eg synes data

H: Er det noen stasjoner som er mer artig enn andre?

Gj: Eg synes begrep e litt artig. Der spell vi så mye.

Gg: Ja, det synes eg og

Intervju 04.03.08, lilla gruppe, to jenter og en gutt:

Lj1: Eg synes når gang at det e data, før da får vi hold på med et spell som heter Sebra og da kan vi skriv, og så har vi lært å sett i bilda og.

Lg1: Ja eg syns og dataen og litt begrep og sånn. Det eg faktisk syns e artigst e å slepp å rydd opp.

Lj2: Når det e spell på stasjonan, da synes eg dæm me spåll på e artigst. Begrepsstasjon og så når gang lærerstasjonen.

Datastasjonen er helt klart den som scorer høyest, syv elever har den som en av sine favoritter. Deretter er de andre stasjonene ganske jevnt populære, med mellom tre og fem «stemmer» hver.

5.3.3 Hva liker elevene minst i Lesefokus?

På dette spørsmålet får jeg mange interessante svar. Hele seks elever forteller at Lesekroken er kjedelig, de forklarer det med at det kan bli knuffing der inne, eller at det er kjedelig å lese. To synes at lærerbetjent stasjon er kjedelig, men begge er klare på at det gjelder ikke alltid. Gg1 sier at «Eg synes lærerstasjonen, når vi skal bytt bok», mens Lj1 forteller at «Eg synes når gang lærerstasjonen, før da må vi berre sett og hør på at ho prat». Lg1 tenker seg litt om før han sier: Lg: «Eg hat alle stasjonan untatt lærerstasjon og datastasjonen!». Hg1 har et litt annet svar, her forteller han hva han synes er kjedelig: «Det er når vi må driv med åsså vent så kjempelenge. Da bi vi litt for sein når vi ska spis. Når vi skal driv med å bytt stasjona.».

5.3.4 Hva har elevene lært på skolen?

På spørsmålet «Hva har du lært på skolen», svarer fem av elevene at de har lært å lese. To elever som sitter i de samme gruppene kom ikke med egne svar, det kan tolkes slik at de synes det var et bra svar på spørsmålet, eller at de ikke har noe svar. Ellers har elevene litt ulike tanker om dette:

Observasjon og samtale 08.06.07: Tre gutter sitter sammen, Yg1, Yg2 og Yg3 rundt et bord. På mitt spørsmål kommer det kontant fra Yg1: «Litt matematikk og masse engelsk!» Yg2 er enig, han begynner å legge ut om alle de engelske ordene de har lært, Yg1 og Yg3 følger på. De kan hilse, navn på noen farger, tall og noen databegrep. Snart er de i gang med å spørre meg ut hva jeg kan av engelske ord. Intervjuer blir intervjuobjekt.

Observasjon og samtale 08.06.07: To jenter, Zj1 og Zj2 sitter ved et annet bord, de tenker seg lenge om før svaret kommer fra den ene, mens den andre nikker: «Vi har lært kjæmpemye».

Et ekstra hyggelig svar for Hilde og meg kom fra Rj2 som husket godt vårt første besøk: «Vi har lært om skumle historie. Det vi gjør før når dåkk va her, vi trekt kort og fortælt skumle historie.».

5.3.5 Hva liker elevene best på skolen?

Her er svar fra noen elevgrupper på spørsmålet «hva de liker best på skolen»:

Observasjon og samtale 08.06.07: Jentene Zj1 og Zj2 tenker seg lenge om, de ser på hverandre og på veggen bak meg. Der henger fem bilder med roser laget av krøllet silkepapir. Zj1 peker på rosene og sier: «Det der med rosen va artig. Vi tar en papirbit og så gjør vi sånn her (hun ruller med fingrene for å vise framgangsmåten).»

Observasjon og samtale 08.06.07: Guttene Yg1 og Yg2 er opptatt av engelsk, de svarer: «Det artigste e å lær engelsk, og i frileken e det å skru i støkka datamaskinan». De peker på noen gamle maskiner som elevene får skru på.

Guttene Æg1, Æg2 og Æg3 sitter ved bordet med datamaskinene, ivrig opptatt med å plukke dem i småbiter og sette bitene sammen på nye måter. De liker best å leke på skolen, men har litt forskjellige interesser:

Æg1: Å lek med det herre (å skru datamaskiner fra hverandre).

Æg2: Å lek med klossan.

Æg3: Frilek, spell på data, og nån ganga Lesefokus.

Observasjon og samtale 08.06.07: Jentene Øj1 og Øj2 har lyst til å fortelle om helt andre ting enn skolearbeid. Men de svarer på spørsmålene mine.

Øj1 ler litt: Det artigste e å læs og læn seg inn tel guttan.

Øj2 er ikke helt enig: Eg syns bærre det e artig å læs.

5.3.6 Vennskap og klasse miljø

Elevene fikk spørsmål om alle var venner i klassen. Det svarte stort sett alle bekræftende på. De kan bli uvenner, men de blir alltid venner igjen. På spørsmål om hvem de ikke var venner med, gikk det stort sett på at guttene helst lekte med guttene, mens jentene lekte med jenter. Disse to kommentarene fra elever er ganske representative:

Intervju 04.03.08, blå gruppe, to jenter og en gutt:

H: Er dere gode venner i klassen?

Bj1: Næ

Bj2 (litt overrasket): Kem e det du ikke e vænna med?

Bj1 ramser opp en del guttenavn: Jenten bruk ikke å vær så mye lamme guttan

Bj2 nikker enig: Eg hat det når ho mamma spør om eg e forelska i nån.

Intervju 04.03.08, hvit gruppe, to gutter:

H: Er dere gode venner i klassen?

Hg1: Ja.

H: Jentene også?

Hg1: Ja, jenten e venna med seg sjøl

5.3.7 Refleksjoner om intervjuene

For å skape en trygg ramme og tillit til elevene besøkte jeg klassen flere ganger. Jeg har ikke snakket med alle elevene, men kan likevel konkludere med at elevene i stor grad har individuelle interesser, og at de ofte har sine egne meninger. Alle spørsmålene er kanskje ikke er så enkle å svare på. For eksempel på spørsmålet «Hva har du lært på skolen?», elevene tenkte grundig gjennom dette før de svarte, og det ærligste svaret var vel jenta som sa «Vi har lært kjæmpemye».

Elevene samarbeider stort sett godt i gruppene når de skal beskrive Lesefokus. De venter på tur, lytter til hverandre og prøver å komme med tilleggsinformasjon til andres kommentarer. De støtter opp om hverandre og klarer sammen å gi en grundig beskrivelse, akkurat slik som Eide og Winger beskriver (2003, s. 68). Det som flere peker på som kjedelig, er bytte av stasjoner, som kan ta tid på grunn av enkelte urolige elever, og arbeidsøkter der elevene ikke er så aktive, som lesestasjonen eller lærerbetjent stasjon når lærer gjennomgår nytt stoff. Ikke uventet scorer ulike former for lek og formingsaktiviteter høyt. Mange av elevene liker datastasjonen best i Lesefokus. Denne stasjonen brukes noen ganger som en ”gulrot”, elever som trenger litt ekstra motivering, får oftere datastasjonen omtrent halvveis i Lesefokus, da ser de fram til denne stasjonen og er bedre motivert til å arbeide med stasjonene foran. De øvrige stasjonene er jevnt populære. Et av målene med Lesefokus er at elevene skal møte ulike arbeidsformer og materialer som inviterer til bruk av ulike læringsstiler i arbeidet. Når elevene her viser at de foretrekker ulike stasjoner, kan det ses på som et bevis på at lærerne har oppnådd det de var ute etter, å gi ulike barn ulike utfordringer etter deres evner og interesser.

5.4 Lærere forteller om Lesefokus

I del 4.3 refereres det til lærerne fra Nylund skole som forteller om Nylundmodellen. Med utgangspunkt i de spørsmålene som Breivik stilte har jeg laget et spørreskjema for lærerne på Selfors barneskole.¹⁰ Målet er å la lærerne fortelle om sitt forhold til Lesefokus. Hvordan opplever de metoden som bruker den hver dag, som skal planlegge, og tilrettelegge for den?

¹⁰ Spørreskjema ligger som vedlegg 2

5.4.1 Hva mener lærerne er positivt med Lesefokus?

Samtlige lærere er av den oppfatning at elevene er blitt bedre lesere etter innføringa av Lesefokus. De opplever at lesekoden knekkes tidligere og at barna har større leselyst. Det pekes også på at metoden har ført til et bedre samarbeid med heimen omkring lesing.

De mener at de nå kan gjennomføre en tilpasset, nivåbasert undervisning, mer enn i en ordinær undervisningssituasjon, og at de ser at dette gir mer motiverte elever. Det er positivt for læreren som gjennom denne strukturen opplever at hun får brukt sine pedagogiske evner til beste for den enkelte elev. Samtlige lærere forteller at de får bedre kontakt med enkeltelever og at de nå har bedre kontroll med hva elevene får med seg, gjennom den lærerbetjente stasjonen og de mindre elevgruppene. To av lærerne skriver at de korte intervallene gir bedre konsentrasjon, fordi de urolige elevene har behov for varierte oppgaver og kortere økter med en enkelt aktivitet. Det pekes på at det er positivt med variasjon innenfor samme tema eller emne, at det er bra med en slik fast struktur, og at dette er en arbeidsmetode som kan brukes i alle fag. Det trekkes fram at organiseringen er inkluderende slik at alle, også de med ulike diagnoser kan delta. En lærer skriver at metoden har ført til at de har fått et bedre arbeidsmiljø både for seg selv og for elevene.

I følge lærerne er rutinene for å gå inn som vikar i en klasse blitt bedre etter innføringen av Lesefokus. Det er enklere å overta undervisningsansvar i en klasse der undervisningsmetodene er kjente. Vikaren blir fortere kjent med elevene i klassen gjennom bruken av den lærerbetjente stasjonen. Dette medfører også at vikaren ganske fort kan starte med tilpasset opplæring ut fra egen kjennskap til elevens nivå.

5.4.2 Hva opplever lærerne som negativt med Lesefokus?

Lærerne har litt ulike meninger om hva Lesefokus har ført med seg som er negativt. Den ene læreren som har vært med på Lesefokus fra oppstarten har ingenting negativt å si om metoden. To av lærerne peker på at dersom det ikke er assistent til stede i Lesefokusøkta kan den være komplisert å gjennomføre. Dersom datamaskinene klikker, eller andre små problemer oppstår, kan dette hurtig avhjelpes slik at elevene kommer seg videre med en gang, dersom det er to voksne inne i klasserommet. To av de andre lærerne viser til at det er tidkrevende å finne varierte oppgaver som tilpasses de enkelte elever, det kan bli mye kopiering, klipping og liming. En lærer mener at Lesefokus tar for mye fokus fra andre fag.

5.4.3 Refleksjoner rundt lærernes svar

Noen ulike meninger kom fram i de to undersøkelsene. Mens lærerne på Selfors barneskole er enige om at dette er positivt særlig for svake elever, organiseringen er inkluderende slik at alle kan delta, kunne noen av lærerne fra Nylund skole oppleve at de svake og umodne elevene raskere ble hengende etter med denne metoden. Dette har en naturlig forklaring, gjennom tilpasset undervisning vil nødvendigvis avstanden mellom de sterke og de svake elevene bli større. Når alle elevene får mulighet til å følge sin egen progresjon, vil de svakere elevene få muligheten til å bruke så lang tid som de trenger for lære det de skal, før de går videre, samtidig som de sterkere elevene vil få muligheten til å gå fortere fram. Tilpasset undervisning kan skape større nivåforskjell blant en gruppe elever, men samtidig er det viktig å påpeke at når den enkelte elev får følge sin egen fart, vil motivasjonen for skolearbeid øke for alle elevene.

Tre av lærerne på Nylund skole mener at tidsrammen på tolv minutt er for kort, fordi noen elever trenger mer ro og systematikk i opplæringa. Breivik kommenterer at når stasjonene ikke fungerer like bra på de utagerende elevene, spør det om ikke disse ville hatt konsentrasjonsproblem i tradisjonell klasseromsundervisning også (2004, s. 91). To av lærerne på Selfors barneskole mener at de korte intervallene er positive, fordi stort sett alle elevene, også de urolige klarer å holde konsentrasjon i ti minutt.

Lærerne på Selfors skole peker på behovet for å ha to voksne inne i klasserommet i ei lesefokusøkt. Det kommer også fram i undersøkelsen fra Nylund skole (2004, s. 95). Dette har ikke så mye med metoden å gjøre, dette handler om ressursbruk og ressursbehov. Det viser bare at lærerne opplever at de øktene der de er alene med hele klassen ikke fungerer optimalt, de har behov for å være flere voksne til stede i klasserommet.

Noen lærere, både på Selfors barneskole og Nylund skole mener at stasjonsarbeidet med fokus på lesing og skriving tar for mye fokus fra andre fag. Men å beherske lese- og skrivekunsten er ikke noe rent norskfaglig, alle fag i skolen krever at barna kan lese for å innhente kunnskaper. I LK06 (s. 3) blir dette fremhevet ved at *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne lese* regnes som tre av fem grunnleggende ferdigheter som det skal arbeides med uansett fag. Lesing og skriving kan ses på som verktøy for all videre læring.

Når det gjelder tverrfaglig arbeid ønsker jeg å vise til et eksempel fra studenter i praksis vinteren 2008. De arbeidet med Storyline og la både konkrete arbeidsoppgaver og fagsløyfer inn i Lesefokusøkta. Elevene skulle lage en by. I en Lesefokusøkt brukte de

formingsstasjonen til å arbeide med huset sitt som skulle settes inn i byen, på lesestasjonen leste de i bøker om livet i byen. I en annen Lesefokusøkt arbeidet de med å lage mennesker til byen sin på formingsstasjonen, på ABC-stasjonen skulle de skrive eller tegne en presentasjon av sin person. De hadde en fagsløyfe på begrepsstasjonen, der arbeidet de med speiling, fordi elevene dagen etter ville få et speilvendt brev. Elevene skal gjenkjenne og bruke speilsymmetri i praktiske situasjoner etter andre klassetrinn, i følge mål for matematikkfaget i LK06 (s. 61). *Regning* (LK06, s. 28) er også en av grunnleggende ferdighetene som det skal arbeides med uansett fag, og om å regne i norsk står det at de to fagene «har et felles kunnskapsområde når det gjelder begrepsutvikling, logisk resonnement og problemløsning. Det gjelder også forståelse for form, system og komposisjon». Slik klarte studentene å kombinere stasjonsarbeid og Storyline, slik at elevene fikk to økter med Storyline hver dag i perioden.

På spørsmålet om hvilke undervisningsmetoder hun har brukt i lese- og skriveopplæring tidligere, svarte en av lærerne «Samme som i Lesefokus, men med tradisjonell organisering og uten nivåbaserte lesebøker». Det samme pekes på i Breiviks undersøkelse (2004, s. 89), det er de samme metodene som brukes, men i mindre grupper. Dette underbygger mine refleksjoner fra del 5.2.5, der jeg konkluderer med at vi møter mange av de samme metodene i bruk i de tre klasserommene, slik at det som i hovedsak skiller dem fra hverandre er organiseringa, tradisjonell klasseromsundervisning og stasjonsundervisning. I aksjonslæring ligger at man nyttegjør seg det som allerede ligger der av kunnskap i utviklingen av noe nytt (Tiller 2006, s. 51). Den beste måten å innføre et nytt system er «creative recombination» skriver Abrahamson i sin bok *Change without pain* (2004, s. 51), man må vite hvilke elementer i et system som kan brukes videre, og vite hvordan eksisterende elementer kan kombineres med nye til et nytt system. Dette har de på Selfors barneskole klart å gjennomføre.

Det er noen moment som samtlige lærere, både på Nylund skole og Selfors barneskole peker på som viktige i sine svar. Muligheten til å nivåtilpasse, og snakke med hver enkelt elev hver dag, og på den måten få en god kjennskap til den enkelte elevs ståsted og dagsform, som igjen gir bedre muligheter til tilrettelegging og tilpasset opplæring trekkes fram som noe av det mest positive med stasjonsarbeidet. Lærerne fra begge skolene er tydelige på at elevene er blitt bedre lesere etter deres oppfatning. Samtidig er de enige i at dette er en arbeidskrevende metode.

Det som kan leses ut fra disse kommentarene er at det i grunnen ikke er stasjonsarbeid som metode som skaper merarbeid, men arbeidet med nivåtilpassing. Samtidig er nivåtilpassing det samtlige lærere ser på som det mest positive ved metoden. Tilpasset undervisning i et vanlig klasserom er meget arbeidskrevende, mange lærere vil nok si at det er umulig å få til. Det skaper mye arbeid gjennom stasjonsarbeid også, men det er gjennomførbart. En av lærerne fra Selfors barneskole med lengst erfaring, godt over tretti års praksis fra læreryrket skriver til slutt at «dette er den metoden som fungerer/ivaretar elevenes opplæring best i forhold til den læreplanen vi har i dag».

5.5 Resultater fra Kartleggingsprøven i lesing på 2. årstrinn

Læreplanene i Kunnskapsløftet inneholder tydelige kompetansemål for hva elevene skal kunne mestre etter opplæringen på de ulike trinn. (...) For at resultatene fra obligatoriske kartleggingsprøver skal bli tatt i bruk og oppleves som meningsfulle for elever og lærere, skal kartleggingsmateriellet ha en tydelig forankring i læreplanene i Kunnskapsløftet

Dette står å lese på Utdanningsdirektoratets hjemmeside om de obligatoriske kartleggingsprøvene (2008a). Jeg har bedt om – og fått tillatelse fra foreldrene på fire skoler i regionen til å bruke kartleggingsprøvene i denne studien. Fem foreldre har reservert seg, elever med særlig tilrettelegging under prøvetakinga er ikke tatt med, elever med fremmedspråklig bakgrunn som nylig er ankommet Norge er heller ikke med. I alt er 150 elever med i undersøkelsen og av disse er 25 fra Selfors barneskole, dette ses på som et representativt utvalg fra Helgelandsregionen.

Kartleggingsprøven er delt opp i ni ulike delprøver, som tabellen under viser. Oppgavene skal gi opplysninger om elevenes holdning til lesing, bokstavgjenkjenning, kjennskap til sammenhengen mellom språklyder og bokstaver, automatisert bokstav- og ordlesingskunnskap og lesing av enkel tekst (Engen, Begnum, Heyen og Solheim 2007, s. 11). Hver delprøve skal gjennomføres på angitt tid, og det er mulig å få et visst antall poeng på dem. Elevene kan oppnå en toppskåre på 117. Prøven har to målepunkter, «kritisk grense» og «alt rett».

Resultat fra kartleggingsprøven i lesing 2008

	Selfors	Helgeland
Kjenne igjen bokstaver		
Alt rett	80,0 %	80,7 %

På / under kritisk grense	20,0 %	19,3 %
Skrive ord		
Alt rett	12 %	11,3 %
På / under kritisk grense	4,0 %	16,7 %
Lese ord		
Alt rett	24,0 %	21,3 %
På / under kritisk grense	12,0 %	16,0 %
Dele sammensatte ord		
Alt rett	32,0 %	18,0 %
På / under kritisk grense	8,0 %	15,3 %
Lese setninger		
Alt rett	48,0 %	36,0 %
På / under kritisk grense	8,0 %	20,0 %
Arbeide etter skriftlig instruksjon		
Alt rett	48,0 %	33,3 %
På / under kritisk grense	12,0 %	22,7 %
Lese tekst		
Alt rett	8,00 %	4,00 %
På / under kritisk grense	24,00 %	32,70 %

Tabell 1: Oversikt over resultat fra kartleggingsprøven for fire skoler på Helgelandsregionen våren 2008.

I tabellen ser vi at Selfors barneskole på nesten samtlige prøver har en høyere andel ”alt rett” på delprøvene enn gjennomsnittet. På to av delprøvene har Selfors barneskole et resultat som er nokså nært gjennomsnittet for Helgelandsregionen. Selfors barneskole har også i stor grad lavere andel på/under kritisk grense enn hva som er gjennomsnittet for regionen.

Enhver statistikk må analyseres eller fortolkes og avvik må belyses. Det er mange faktorer som spiller inn på resultatene. Lærere på andre klassetrinn fra noen av skolene har bidratt med informasjon og klargjøringer av enkeltforhold som kunne få innvirkning i prøvesituasjonen.

Et moment som det pekes på er at vi gjennom Læreplan og pedagogisk forskning oppfordres til å tilpasse vår undervisning til den enkelte elev, mens alle elevene gjennom kartleggingsprøven blir prøvd gjennom samme metode. Ulike elever bruker ulike strategier eller læringsstiler i sin læring. Dette synes for eksempel gjennom at noen elever trenger tid til å komme seg i gang med arbeidsoppgavene – hvorpå de arbeider jevnt og godt, og scorer høyt på alle oppgavene, utenom den/de første. Noen elever trenger muntlige instruksjoner, noen

trenger å få stadfestet at de har oppfattet oppgaven riktig, før de kan jobbe videre. Dette er elever som jobber godt, men tidsrammen blir ofte for kort for dem.

Lærerne observerte elever som ble tydelig stresset av oppgaver med kort tidsfrist. Med bare ett minutt til rådighet på for eksempel oppgaven med å dele sammensatte ord, opplevde noen av elevene at i det de forsto hva de skulle gjøre, var prøvetiden ute. Stress i prøvesituasjonen kan ødelegge prestasjonen i flere enn denne ene oppgaven.

Samtlige lærerne jeg har snakket med har særlig pekt på den siste oppgaven som inneholder en spørsmålsstilling som nesten kan kalles «lurespørsmål». Flere ellers dyktige elever har skåret svært lavt der. Det finnes også tilfeller der elever med lav skore på alle andre oppgaver, har skåret relativt høyt på dette siste spørsmålet, noe som kan være resultat av heldig gjetting, det er også mulig på denne oppgaven.

Sykefravær blant lærerne ble pekt på som en faktor som kan påvirke læringsmiljøet i en elevgruppe. Dersom en av lærerne blir syk, vil det medføre mer arbeid for de andre lærerne på trinnet, og de får mindre tid til å ta seg av den enkelte elev. Lærervikarer som kommer utenfra trenger tid til å lære å kjenne elever og rutiner i en elevgruppe. På en av skolene har de om lag 20 % elever med fremmedspråklig bakgrunn på trinnet. Tre av disse elevene er så nylig ankommet at de ikke tok prøven, de øvrige syv har svært varierende kompetanse i norsk. Det innebærer uansett at lærerne har en utfordrende jobb med å tilpasse sin undervisning.

Dette er imidlertid forhold som slår ut likt på alle skolene, lærerne ser de samme svakhetene, de vektlegger mye av det samme i sin undervisning, sykefravær har vært et problem på flere av skolene, noe som igjen resulterer i at elevene i stor grad får den samme prøvesituasjonen, og at en sammenligning av resultat kan ha en verdi. I Lærerveiledningen til Kartlegging av leseferdighet (UD 2008c, s. 4), begrunnes valg av prøvemåte slik:

Gjennomføringen av prøver som dette vil på mange måter skille seg fra den daglige klasseromssituasjonen. I en prøvesituasjon er vi opptatt av å finne fram til de områdene som elevene har vanskeligheter med. Det betyr at vi må ta med oppgaver som vi vet skaper vansker, og som ikke alle vil klare innen oppgitte tidsfrister.

(...) Læreren bør understreke at det ikke forventes at alle skal klare alt, at det viktigste er å gjøre så godt en kan på den tiden en får til disposisjon, samt at det er lov til å gjette og/eller hoppe over vanskelige oppgaver.

Det alle lærere vektlegger som positivt med kartleggingsprøvene er at de gjennom disse får stadfestet det de som lærere allerede visste eller hadde en mistanke om, om den

enkelte elev. De kjenner sine elever, og har både gjennom observasjoner og jevnlig tester, skaffet seg kunnskap om den enkelte elevs nivå. Nå får de kartlagt mer hva den enkelte elev bør arbeide videre med. «Prøveresultatene gir i seg selv ingen svar, de skal snarere gi læreren/skolen grunnlag for å stille spørsmål om aktuelle elevers ferdighetsnivå» skriver Engen, Begnum, Heyen og Solheim i sin rapport *Leseferdighet på 2. årstrinn våren 2007* (2007, s. 3). Kartleggingsprøven er for intern bruk og ses på som et godt grunnlag for videre arbeid, og for å danne grunnlag for tidlig og målrettet hjelp (jf Stortingsmelding 16 (2006-2007)). Prøvene må ses i forhold til andre vurderingsformer i det sammenhengende prøve- og vurderingssystemet, og de må brukes sammen med annen informasjon læreren støtter seg til i undervisvurderingen av elevene (Utdanningsdirektoratet 2008b). Engen, Begnum, Heyen og Solheim viser i sin rapport til at selv om prøvene i begynnelsen ble møtt med skepsis fra lærerne, rapporterte lærere etter hvert at prøven fungerte som et pedagogisk redskap, der de fikk verdifull informasjon om elevenes ferdighetsnivå (2007, s. 12). Prøvematerialet skal også inneholde et pedagogisk idéhefte for videre arbeid (Engen, Begnum, Heyen og Solheim 2007, s. 11). Alle lærerne som har uttalt seg om dette, ser meget positivt på dette.

6.0 Drøfting

Med utgangspunkt i empirien og refleksjoner rundt dette, vil det her bli prøvd å gi noen svar på problemstillingene for denne studien: *Klarer læreren gjennom Lesefokus å gi tilpasset undervisning til alle elevene i klasserommet? Gir undervisningsformen Lesefokus bedre lesere enn klasseromsundervisning? Hvordan brukes Lesefokus i arbeidet med utvikling av elevens sosiale kompetanse? Hvordan passer Lesefokus inn i forhold til internasjonal forskning på emnet lese- og skriveopplæring i de senere år?*

I forbindelse med det siste spørsmålet vil Early Years Literacy Program (EYLP) bli presentert, både gjennom det arbeidet som gjøres i Australia og det arbeidet som gjøres ved Nylund skole i Stavanger. Lesefokus vil bli vurdert opp mot den forskningen som er gjort i forhold til EYLP.

6.1 Tilpasset opplæring gjennom Lesefokus

I Læringsplakaten i LK06 (s. 5) leser vi at skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre, de skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og de skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Dette var det de startet å arbeide mot på Selfors barneskole i 2003, i prosjektbeskrivelsen til Lesefokus påpekes det at alle elevene, uansett fremmedspråk eller diagnose, skal klare å følge med, og gjøre oppgaver på sitt nivå (Jensen 2003, s. 3).

Elevene har ulike forutsetninger for læring, de er ulike med hensyn til evner og utrustninger både mentalt og fysisk, at de har ulike forkunnskaper og ulik kulturell bakgrunn (Imsen 2006, s. 346). Derfor er det viktig å bli kjent med elevene for å tilpasse undervisningen. I del 2.3.10 beskrives det hvordan læreren ut fra individuell observasjon og kartlegging, lærer elevene å kjenne og starter opplæringen der eleven er. På den lærerbetjente stasjonen gjøres observasjoner av den enkelte elev og der gjennomføres enkle tester. Arbeidsoppgavene som legges i skuffa blir sjekket for å sikre at de har riktig vanskelighetsgrad. Viktige stikkord i arbeidet med Lesefokus er observasjoner og iakttagelser, løpende loggføring, nøye planlagt undervisning, og løpende evaluering, både i forhold til eget og elevenes arbeid.

Elever med særlige vansker blir gjennom Lesefokus oppdaget tidlig, og tiltak kan settes i verk på et tidlig tidspunkt. Det samme påpeker prosjektleder Grethe Blomgren ved Nylund skole (Breivik 2004, s. 91). Gjennom Lesefokus får eleven(e) med spesielle behov sin opplæring i klasserommet sammen med de andre elevene. De plasseres i grupper med færre medelever, slik at læreren på den lærerbetjente stasjonen får bedre tid til å ivareta denne eleven. Spesialpedagogisk utstyr brukes i klasserommet. Om hvordan den eleven som får spesiell oppfølging opplever det kommenterer Bjørkmo: «Han tror kanskje at alle får samme oppfølging som han?».

I del 5.2.4 beskrives hvordan de tre skolene som ble besøkt arbeider for å gjennomføre undervisning tilpasset for alle elevene. På alle skolene gir lærerne tilpassete oppgaver med utgangspunkt i sitt kjennskap til elevene i arbeidsøkter der de sitter sammen med elevene. På to av skolene brukes leseverket Simalabim for å kunne gi elevene individuell leselekse. Men i de skolene som har tradisjonell klasseromsundervisning vil læreren ha mindre tid til den enkelte elev i slike økter, enn det læreren har i Lesefokus gjennom den lærerbetjente stasjonen. Ellers foregår tilpasningen i skolene med tradisjonell klasseromsundervisning i form av individuelle hjemmelekser, eller at de som er kommet litt lengre kan arbeide med arbeidsoppgaver som er litt mer komplisert enn det de andre arbeider med. Nivåforskjellen går gjerne på at de elevene som er kommet lengst arbeider med små bokstaver, mens de andre jobber med bare store, eller at de får litt flere arbeidsoppgaver. Gjennom Lesefokus opererer de normalt fire til seks ulike nivå, dersom de har elever med spesielle behov kan de også ha flere.

I del 5.4.1 peker lærerne fra Selfors barneskole på at det mest positive med Lesefokus er muligheten til å nivåtilpasse. Dette er lærere som har erfaring med andre undervisningsformer, de har et reelt sammenligningsgrunnlag. Læreren med 35 års erfaring fra skoleverket er derfor et troverdig vitne når hun forteller at «dette er den metoden som fungerer/ivaretar elevenes opplæring best i forhold til den læreplanen vi har i dag». I LK06 (s. 10) står det at undervisningen skal tilpasses både for eleven og for klassen, det må kunne tolkes dit hen at elevene skal undervises sammen, men likevel få ulik oppfølging, slik de gjør på Selfors barneskole. Fullan, Hill and Crévola (2006, s. 40) skriver i boka *Breakthrough* at et nytt system med tilpasset undervisning for alle elever vil bety mer arbeid for den enkelte lærer, men påpekes det, dersom elevene får undervisning tilpasset sine evner og behov, vil de bli bedre motiverte for læring, noe som igjen vil motivere lærerne. Det er nettopp dette

lærerne i undersøkelsen er enige om, dette er en arbeidskrevende metode, men de ser også at den tilpassete undervisninga fører til mer motiverte elever og et bedre læringsmiljø.

6.2 Leseferdigheter i andre klasse

Dersom vi ser ukritisk på hva statistikken fra Kartleggingsprøven i Lesing sier om leseferdigheter på Helgeland generelt i forhold til Selfors barneskole spesielt, kan vi selvsagt vise til et bedre resultat ved Selfors barneskole. Det er en større andel som har «alt rett» på de enkelte oppgaver i Kartleggingsprøven, og vi finner en lavere andel under kritisk grense på Selfors enn gjennomsnittet i regionen. Kartleggingsprøvene har sine svakheter, men dette er noe som i stor grad slår likt ut i alle skolene. Den største forskjellen ligger nok i lærertetthet. På de fleste skolene har de to pedagoger på et kull på 23-25 elever. På Selfors barneskole har de bare en. Det må imidlertid tas i betraktning antallet barn som er med i undersøkelsen, 150 barn fra fire barneskoler i regionen, bare 25 av disse fra Selfors barneskole. Denne undersøkelsen bør følges opp i årene som kommer, dersom tendensen holder seg, vil denne statistikken være valid og vi kan si om Lesefokus at dette er en bedre undervisningsmetode enn tradisjonell klasseromsundervisning.

Særlig i den grunnleggende lese- og skriveopplæring kan sykefravær blant lærerne skape vansker, det er derfor viktig å ha gode rutiner på plass. I prosjektbeskrivelsen til Lesefokus står det at det er «nødvendig at alle bruker samme metodikk og struktur på leseopplæringa. Dermed blir ikke kvaliteten på opplæringa tilfeldig alt etter hvilken lærer som har klassen» (Jensen 2003, s. 3). I 5.4.1 forteller to av lærerne hvordan dette fungerer i praksis. Lesefokus som metode gjør det enklere å vikariere når klassen har innarbeidet stasjonsarbeid. Læreren som allerede er ansatt ved skolen kjenner strukturen, og kan overta uten at det blir for store forskjeller i undervisninga for elevene. Lærervikarer som kommer utenfra og ikke kjenner strukturen kan få opplæring fra en hvilken som helst kollega ved skolen. Ved lengre vikariater er man sikre på at den enkelte elev får den oppfølginga han trenger, fordi vikaren fort blir kjent med eleven gjennom bruken av lærerbetjent stasjon, og dermed ganske fort kan starte med tilpasset opplæring ut fra eget kjennskap til elevens nivå. For eleven er det enklere å få vikarer fordi de kjenner systemet, de vet hva de skal gjøre på den enkelte stasjon, de vet hvordan de skal forholde seg dersom de trenger hjelp. De faste rutinene er de samme, selv om det er en ny lærer. Det vil selvsagt få innvirkning både på for elev og klassemiljø at deres faste lærer blir syk, men det trenger ikke å få så stor innvirkning

på elevens læringssituasjon. Både lærervikar, elever og foreldre kan være trygge på at eleven får et tilpasset opplegg.

6.3 Arbeid med sosial kompetanse gjennom Lesefokus

Breivik stiller spørsmål om hvorvidt fellesverdiene i form av samlet klasse blir ivaretatt i sin undersøkelse av Nylundmodellen av EYLP. Enkelte av lærerne frå Nylund skole hun har snakket med peker på at den samlede klassefølelsen kan bli svekket siden det foregår så mye individuell jobbing og gruppearbeid. Alle elevene kjører sine individuelle løp, og det blir mindre tid til samtaler, diskusjoner og gjennomganger i felles klasse. Når elevene leser i sine selvutplukkede småbøker blir det mindre fokus på felles lesebøker (2004, s. 105-106). En av lærerne peker på at elevene «lærer samstundes å hjelpa kvarandre og får eit styrka samarbeid» (2004, s. 91). Breivik konkluderer ikke med noe, hun bare stiller spørsmål til dette. Dette er en relevant problemstilling, også for Lesefokus.

Et av utgangspunktene for ønsket om å bruke stasjonsarbeid som metode på Selfors var verdien av å arbeide i mindre grupper der elevene kunne kommunisere og samarbeide med hverandre. Elevene skal kunne arbeide selvstendig uten voksehjelp på lærestasjonene, og blir oppfordret til å spørre hverandre om hjelp og til å hjelpe hverandre. På denne måten skaper de også en bedre forståelse for stoffet selv. Dette er et sentralt poeng hos Vygotsky (1978, s. 24), som sier at læring skapes i sosial samhandling og at all form for tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet.

Social interaction and the transformation of practical activity: The most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge.

Etter første års gjennomgang forteller Bjørkmo og Meidell at de opplevde at elevene også utviklet en bedre sosial kompetanse gjennom denne måten å arbeide på. Det var ingen tette klikker av barn som ikke kunne jobbe med andre. Elevene ble flinkere til å se hverandre, og til å tilby sin hjelp og støtte når de så at noen hadde problem med noe, uten at noen ble stigmatisert av den grunn. I del 5.3.6 fikk elevene spørsmål om vennskap i klassen, det gjennomgående svaret er at alle er venner, men i kjønnsbaserte grupper. De forteller villig

vekk om hvordan jentene erter guttene og omvendt, men ikke om erting internt blant jentene eller guttene. De kan bli uvenner, men de blir alltid venner igjen, hevder de to jentene og den ene gutten på rød gruppe. Når den ene jenta på blå gruppe svarer benektende på spørsmålet er den andre raskt frampå og spør overrasket: ”Kem e det du ikke e vænna med?”. Svarene skiller seg nok ikke så mye ut fra svar en ville fått fra elever på andre skoler, men elevenes holdninger er gode.

Prosocial atferd er en av de fem innholdsområdene sosial kompetanse består av. I del 5.2.3 beskrives en observasjon med to gutter som satt sammen og skulle skrive en tekst med utgangspunkt i en utedag. I følge læreren var de to guttene på ulikt nivå, men i denne skriveøkta fikk de selv velge hvem de ville jobbe med. Den ene tok på seg veilederrollen, svarte på spørsmålene, og tok seg tid til å se når den andre ville vise hva han kunne:

Observasjon 08.06.07:

Xg1: Husk du kordan vi skriv en U?

Xg2: Det e en sånn strek opp og en runding og så en tel strek (viser med hendene).

Xg1: Enn E?

Xg2: Sånn strek med tre streka på. Ska eg vis deg? (viser med hendene)

De arbeider videre.

Xg1: Sånn ser en L ut!

Xg2 ser på det Xg1 har gjort og nikker mens han sier: En strek og en tel høyre.

Jeg satt ved det samme bordet, men de henvendte seg ikke til meg for å få hjelp, derimot ba Xg1 meg om å ikke snakke med en annen elev, mens Xg2 hjalp han.

Et annet innholdsområde i sosial kompetanse er selvhevdelse, at elevene kan hevde seg selv og egne meninger, og tørre å stå i mot gruppepress. I intervjuene med elevene opplevde jeg både situasjoner der elevene på ei gruppe var veldig enige med hverandre, eller at de hadde helt ulike meninger, som i dette eksempelet fra del 5.3.2 der tre elever fortalte om hva de likte best i Lesefokus:

Intervju 04.93.08:

Lj1: Eg synes nån gang at det e data, før da får vi hold på med et spell som heter Sebra og da kan vi skriv, og så har vi lært å sett i bilda og.

Lg1: Ja eg syns og dataen og litt begrep og sånn. Det eg faktisk syns e artigst e å slepp å rydd opp.

Lj2: Når det e spell på stasjonan, da synes eg dæm me spåll på e artigst. Begrepsstasjon og så nån gang lærerstasjonen.

Meidell og Bjørkmo forklarer hvordan elevene har fått sin sosiale kompetanse styrket gjennom at elevene fra første stund lærer å samarbeide med ulike barn. Når de samarbeider i grupper med elever på omtrent samme nivå som dem selv, vil de oppleve at noen ganger er det de som trenger hjelp, mens de kan hjelpe andre elever andre ganger. De sitter nært hverandre på lærerbetjent stasjon, stolene står tett inntil hverandre. De sitter tett sammen i lesestasjonen og leser eller ser på bilder sammen. Her er en observasjon fra lesestasjonen:

Observasjon 31.10.06: Blå gruppe på lesestasjonen: Det er fem barn i lesestasjonen, to jenter og tre gutter. Jentene leser i hver sin identiske ABC-bok, de leser eller synger alfabetet i kor, og er opptatt av å gjøre alt ”på likt”. En av guttene sitter med ei bok, mens de to andre ser i boka sammen med han. Den ene ligger med hodet nesten i fanget til han som har boka.

Barna lar seg rive med og føler glede, de slapper av. De er trygge på hverandre, de tåler hverandre.

Et innholdsområde i sosial kompetanse er *lek, glede og humor* – å kunne skille lek fra annen aktivitet, tolke lekesignaler, la seg rive med og føle glede, slappe av, spøke og ha det moro. Her er et eksempel på hvordan elevene på ei gruppe i det de finner ut at en oppgave ikke er spennende nok omformer den til noe annet, i et felleskap.

Observasjon 31.10.06: Rød gruppe på begrepsstasjonen: De skal løse noen oppgaver med Løko-brett. Det er en artig aktivitet. Men elevene er mer opptatt av mønstret på baksiden enn av å besvare oppgavene, så etter en stund gir de opp arbeidsarkene og bruker løkobrikkene til å lage fine mønstre. Ungene samarbeider om den nye oppgaven og bruker kreativitet og matematisk forståelse i arbeidet. Ingen protesterer mot omdefineringen av arbeidsoppgaven.

Dette er arbeid med en av Bishops seks fundamentale matematikkaktiviteter, *design*, som inneholder arbeid med former og figurer, mønster og symmetri, arkitektur og kunst. Barna kjenner igjen egenskaper, finner likheter og ulikheter, setter sammen former til mønstre (Solem og Eikerås 2001, s 11-13).

I del 2.3.10 beskrives hvordan gruppene settes sammen. Læreren som underviser i klassen forteller hvordan hun bruker Lesefokusøkta bevisst i arbeid for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Elever som kan være litt usikre settes sammen med elever hun vet kan gi dem den støtten de trenger. Det er også elever som ikke bør være på samme gruppe, før rutine er godt innarbeidet. Når elevene begynner å bli mer trygge på hverandre kan de settes

sammen på andre måter for å utvikle deres sosiale kompetanse. Slik kan man sikre at elever som av ulike grunner har hatt stort fravær i en periode ikke blir utenfor når de kommer tilbake i skolehverdagen igjen. Hun understreker at det aldri er aktuelt å bruke jentene som såkalte «buffer», og at hun derfor gjerne deler opp i rene jente- og guttegrupper.

Gruppene skal som tidligere skrevet, variere fra uke til uke i begynnelsen, senere med to ukers mellomrom, både med utgangspunkt i sosial samhandling og med tanke på nivå. Kanskje vil aldri den eleven som er kommet lengst i sin utvikling være på gruppe med den som er kommet kortest i sin utvikling, men de får veksle med ulike elever i klassen og de veksler også på fargekode eller dyrebilde. Den flinkeste i klassen er ikke alltid i gul gruppe, eller i rød gruppe, men noen ganger er de det også. Det skaper litt spenning, «Hvilken gruppe kommer vi på i dag?», «Åh, vi er hvite i dag». Da blir det en naturlig variasjon. Når man bruker stasjonsarbeid i forhold til andre ting, kan man dele gruppene annerledes for å sikre seg at den enkelte elev får samarbeide med så mange av sine medelever som mulig. Slik er stasjonsarbeidsmetoden Lesefokus en metode som også bidrar til å øke elevenes sosiale kompetanse.

Gjennom Lesefokus er foreldre og foresattes medvirkning i elevenes opplæring blitt styrket. Foreldrene aktiveres, kanskje særlig fordi det stilles krav til dem. Et bedre samarbeid mellom skole og heim er en viktig faktor som kan virke positivt på læringsmiljøet.

I del 5.4.1 forteller alle lærerne som har svart på spørreskjemaet at de opplever at de får bedre kontakt med enkeltelever, en av lærerne skriver at metoden har ført til at de har fått et bedre arbeidsmiljø både for seg selv og for elevene. Klimaet, samhandlingen og miljøet i skolen skaper løsninger og stemninger som vil være med å prege elevene. Førstelektor Amundsen (2006) skriver i en e-post om læringsmiljø og sosial kompetanse:

Dannende læringsmiljø bør preges av gjensidighet, ytringsfrihet og demokratiske prinsipper samtidig med toleranse, respekt og tillit. Dilemmaet i enhver form for dannelse er at det ansvarlige barn skapes på basis av valg som er truffet av andre, og som barnet selv ennå ikke kan ta ansvar for. Derfor er læreren nøkkelen til en god skole. Hun skal legge et verdigrunnlag til grunn for en undervisningsorganisering som utvikler elevene helhetlig, sosialt så vel som kunnskapsmessig.

Lærerbetjent stasjon bidrar til at læreren får bedre oversikt over den enkelte elevs faglige nivå, og dermed kan tilrettelegge undervisning for den enkelte. I tillegg har lærerne erfart at de lærer navnene til elevene raskere, og at de lærer den enkelte elev bedre å kjenne på denne måten, også når det gjelder barnas interesser og andre ting. Det er viktig at hvert barn

opplever å bli sett og hørt hver dag. På Selfors barneskole vet læreren at hun klarer å se hvert enkelt barn og snakke med alle hver dag.

6.4 Fra Australia, via Stavanger til Selfors?

EYLP bygger på arbeid utført av lærere fra Victoria, Australia, og forskning gjennomført av Department of Education, Employment and Training og Universitetet i Melbourne. Peter W. Hill og Carmel A. Crévola fra Universitetet i Melbourne var ansvarlig for prosjektet *The Early Literacy Research Project* (ELRP) som foregikk på to skoler fra 1995 til 1999. Hvordan passer Lesefokus inn i forhold til ELRP?

Vi hadde tenkt veldig gjennom hva vi ville ha, hva vi ville se etter. Vi var i stand til å ta i oss det de drev med på Nylund skole, fordi vi var så forberedt og lette etter noe som kunne tilpasses ungene, som kunne gi variasjon, med korte jobbeøkter.

Dette forteller Bjørkmo, når hun beskriver besøket på Nylund skole. Bjørkmo og Meidell hadde diskutert seg fram til noen prinsipper de ønsket å bygge lese- og skriveundervisninga på. På Nylund skole oppdaget de at det var flere som hadde tenkt i de samme banene, og som tok utgangspunkt i de samme prinsippene i sin undervisning. De fire delene EYLP er organisert i; strukturert undervisningsprogram, støtteundervisning, foreldredeltaking og videreutvikling av den enkelte lærers kompetanse, er satsningsområder også for Selfors barneskole.

6.4.1 The Early Literacy Research Project og Lesefokus

Her er en modell som viser hvilke prinsipper som i følge Hill og Crevola er viktigst i utviklingen av den effektive helhetsskolen (1999).

Design elements for effective whole school improvement



Figur 2: Grafisk oppsummering av de generelle prinsippene i "Early Literacy"

Videre vil de ni generelle prinsippene som settes opp i figur 2 bli gjennomgått, og sammenlignet med det arbeidet som gjøres på Selfors barneskole.

Felles forståelse og tro på seg selv (Beliefs and understandings)

Det sentrale elementet er felles forståelse for hva undervisning bør være. Det er viktig for eksempel at det er en felles forståelse for den enkelte elevs muligheter til å lære dersom han får undervisning tilpasset hans behov. Det er også viktig at lærerne ved skolen har tro på seg selv som lærere, og at ledelsen ved skolen ser behovet for, og investerer i utvikling og videreutdanning for lærerne. Gode lærere vet hvordan de underviser og *hvorfor* de gjør det de gjør.

I progresjonsplan for lesing og skriving for Selfors barneskole understrekes nettopp dette, der står det at "Læreren må mestre undervisningsorganiseringa, opplæringsmetodene, vise engasjement og ha tro på seg selv og elevenes muligheter. En lærer skal ha ansvar for oppfølging og veiledning av det enkelte barn» (Bjørkmo 2006). Stasjonsarbeid som metode skal brukes på alle klassetrinn. For hvert trinn er det satt opp rammer for hva som skal skje og oversikt over hvilke krav som stilles til læreren. I utlysning av stilling ved skolen står det at den som skal ansettes må kunne undervise etter stasjonsarbeid. Søkere vet på forhånd hva som forventes. Men selv om det settes rammer for undervisningen så har læreren den friheten at hun selv kan avgjøre hva som foregår på de enkelte stasjoner.

Mål for undervisning (Standards and targets)

Det er satt opp mål for hva som kan forventes når det gjelder leseforståelse og lesehastighet for det enkelte årskull. Dette er en overordnet ramme, som videreutvikles av den enkelte lærer og i forhold til den enkelte elev.

Selfors barneskole har utarbeidet en oversikt over hva elevene skal arbeide med i den enkelte klasse. For første klasse står det som hovedmål at elevene skal lære å bruke bokstavene og gradvis erobre lese- og skrivekunsten, i andre klasse skal de arbeide med lese- og skrivestimulerende aktiviteter (Bjørkmo 2006).

Flere og flere skoler innfører målskjema for enkeltelever utformet i samsvar med det gjeldende læreplanverket. Målskjema deles inn i hovedområdene fra Læreplanen, under hver kategori settes det opp delmål for hva elevene skal lære. Målskjema for den enkelte elev tar utgangspunkt i disse målene alt etter elevens forutsetninger og utvikling. Læreren krysser ut delmålene etter hvert som de blir oppnådd, slik kan hun holde kontroll med det enkelte barns utvikling, selv om de arbeider i ulik tempo og etter ulike delmål, samtidig som eleven og dennes foresatte får god innsikt i utviklinga. Da Lesefokus startet opp følte prosjektledelsen at det ble satt i gang så mye nytt at man valgte å avvente å innføre målskjema, men det er nå under utvikling ved Selfors barneskole.

Observasjon og løpende evaluering (Monitoring and assessment)

For å kunne gi den enkelte elev det han eller hun trenger er det behov for jevnlig observasjon. Elevene blir testet både ved oppstart og avslutningen av skoleåret.

Gjennom Lesefokus får læreren et godt bilde av den enkelte elev. Hun snakker med hvert enkelt barn hver dag på den lærerbetjente stasjonen, hun sjekker arbeidsoppgavene som legges i skuffa for å se om de har riktig vanskelighetsgrad. Ut fra individuell observasjon og kartlegging, startes opplæringen der eleven er, dette er også nedfelt i progresjonsplanen for lese- og skriveopplæring ved Selfors barneskole. I tillegg gjennomføres tester for å sikre at elevene har lært det de skal.

Undervisningsstrategier (Classroom teaching strategies)

Effektiv undervisning er strukturert og fokusert på den enkelte elevs læringsbehov. Det er en av de største utfordringer en lærer kan ha, særlig når vi ser på hvilke enorme muligheter som finnes i et klasserom. Fokusert «literacy»-undervisning krever god forståelse for hvordan barn lærer og for lese- og skriveprosessen. Det krever gode klasseromsrutiner, og god organisering

og ledelse relatert til undervisning i mindre grupper. Det krever også lærere som er åpne for å bruke nye strategier i forhold til individuelle elevers behov.

For at Lesefokus skal fungere må stasjonsundervisninga bygges opp ved hjelp av en fast struktur, som de bruker de to første månedene av første klasse til å lære. På hver stasjon skal det jobbes i 10-15 minutt, lærer styrer strengt med tidsur og fast rokering. Det skal være ro og orden på stasjonene, læreren har hele tiden oversikt over det som skjer i klasserommet, selv om hun har fokus på de elevene som er på lærerbetjent stasjon. Hun kan avslutte arbeidet på denne stasjonen ett par minutt tidligere for å ta seg av enkeltelever ved behov. Undervisningsorganiseringa har en egen detaljert plan.

Lærerteam (Professional learning teams)

Lærerne på Early Years eller småskoletrinnet er organisert ikke bare i lærerteam, men også i *lære-team*. Målet med dette teamarbeidet har vært å diskutere og reflektere over faglige spørsmål. Den enkelte skole har hatt en faglig koordinator som har fungert som mentor for gruppa. Han har organisert skolebesøk, klasseromsobservasjoner, og leder læregruppas ukentlige møter.

Lærerne på Selfors barneskole arbeider sammen i team. Det er et overordnet ansvar å veilede uerfarne lærere. For at læreren skal kunne fokusere på elevene på sin stasjon, må arbeidsoppgavene på de andre stasjonene være tilpasset den enkelte elevs nivå. Det krever god kjennskap til hver enkelt elev, men også mye arbeid med å planlegge og å finne fram til gode arbeidsoppgaver. Det enkelte klassetrinn har etter hvert fått bygd opp en idébank som følger klassetrinnet, og som suppleres av nye lærere hvert år. Dette er ikke helt den samme funksjonen som EYLP's lærerteam. Ideen om lærerteam er noe vi bør arbeide videre med.

Klasseromsorganisering (School and class organisation)

For at undervisninga i klasserommet skal bli effektiv, må skoledagen gjennomgå en nøye planlegging. Klassene må få det de trenger av tid, undervisningspersonale, og undervisningsmateriell. Klassenes størrelse må også gjennomgås. Det er viktig å unngå unødvendige avbrytelser i undervisninga, ved å etablere gode klasseromsrutiner. Sammensetningene av grupper må være nøye gjennomtenkt, det skal være vekslende og fleksible elevgrupper for effektiv undervisning.

I prosjektbeskrivelsen til Lesefokus ble det lagt vekt på at det var «nødvendig at alle bruker samme metodikk og struktur på leseopplæringa.» (Jensen 2003, s. 3). Skoledagen har

en fast struktur. Gruppene endrer sammensetning med to ukers mellomrom, inndelinga skal være nøye gjennomtenkt og planlagt av læreren.

Lærerne peker i del 5.4.1 på at de faste rutinene er til hjelp ved sykdomsfravær blant lærerne. Alle lærerne ved skolen kjenner rutinene og kan vikariere for hverandre, eller følge opp lærervikarer ved lengre sykdomsfravær. Elevene kjenner rutinene, og vet at de blir fulgt opp uavhengig av hvilken lærer de har.

Spesiell oppfølging (Intervention and special assistance)

Selv med den beste form for undervisning vil noen elever trenge ekstra oppfølging. Forskning viser at for elever i risikograppa er en-til-en undervisning å foretrekke (Wasik og Slavin 1993). EYLP anbefaler at elever som trenger ekstra støtte må få jobbe i så små grupper som mulig og bli integrert i elevgrupper på daglig basis. I det australske programmet blir det satt i verk et ekstra program for de elevene som har de laveste resultatene i andre skoleår. For elever som fremdeles har problemer etter andre skoleår, er det blitt satt i verk individuelle undervisnings planer, og spesialpedagogisk opplæring blir tilbudt.

Dette gjennomføres på samme måte gjennom Lesefokus. Elever som trenger spesiell oppfølging, på grunn av handikap eller av andre årsaker, får det i klasserommet. De får som alle andre i klassen, tilpassete arbeidsoppgaver. De blir plassert i grupper med færre elever, slik at det er enklere for læreren å ta seg av dem, men de er integrert i klassen. Elever med særlige vansker blir gjennom Lesefokus oppdaget tidlig, og tiltak kan settes i verk på et tidlig tidspunkt. Det spesialpedagogiske utstyret som tidligere ble brukt ved en-til-en undervisning, brukes nå i klasserommet på den lærerbetjente stasjonen.

Både Nylund skole og Selfors barneskole benytter seg av Ny Start (Engen og Andreassen 2003) for elever som ikke klarer å knekke lesekode i løpet av første skoleår, som gjennom denne får ekstra oppfølging andre skoleår.¹¹

Samarbeid med heimen (Home/ school/ community partnerships)

Det er framlagt flere bevis på at en effektiv skole har et godt samarbeid med hjemmene (Cairney, Ruge, Buchanan, Lowe og Munsie 1995, Epstein 1991). I de prosjektene som det vises til fra Australia er det satt i verk program for foreldre og andre assistenter i klasserommet, som skal gjøre dem bedre i stand til å hjelpe læreren. Foreldrene går altså inn i

¹¹ Se del 2.3.13 for beskrivelse av Ny start

klasserommet som en assistent for læreren, de hjelper andre elever, slik at læreren kan fokusere på mindre grupper av elever.

At norske foreldre og foresatte skal gå inn i daglig undervisning er nok vanskelig gjennomførbart med vår samfunnsstruktur. Men gjennom LK07 stilles det større krav til at foreldresamarbeid i skolen. De foreløpige resultatene fra et større forskningsprosjekt om forelderinvolvering i skolen gjennomført av Norut AS, «Learning environment and cultural encounters in school: A study of parental involvement in lower secondary school», viser imidlertid at foreldre og foresatte er en lite brukt ressurs i skolene i Norge (Jakobsen 2007).

Selfors barneskole er av de skolene som kommer godt ut i en slik sammenheng. De har et klart fokus på samarbeidet med foreldre og foresatte. I progresjonsplan for lese- og skriveopplæring for Selfors skole står det at «(f)or å få best mulig resultat for den enkelte elev, er vi avhengige av felles innsats fra skole og heim» (Bjørkmo 2006). Foreldre og foresatte får kurs der de lærer om hvordan lærerne ønsker at de skal lese sammen med barna sine, og de får tildelt en liste over forventinger. Fra foreldrene til 1. og 2. klassingene forventes følgende:

- Lese for og med barnet, også etter at det har lært å lese.
- Følge leseopplæringa heime.
- Signere på lesekortet hver gang dere leser lekse.
- Lese og bruke leseguiden som ligger i lesemappa.
- Lytte til barnas fortelling.
- Ta barnet med på biblioteket.
- Motivere barnet til skriving heime også.

Ledelse og koordinering (Leadership and co-ordination)

Noe av det som trekkes fram i de to prosjektene i den australske studien er hvor viktig det er å ha ledelsen med i utviklingsarbeidet. Dette er prosjekt som omfatter hele skolen, og som derfor i stor grad avhenger av at ledelsen er med. Lærere som er med i dette arbeidet har behov for egen utvikling og trenger mentorer som kan være med og skape en bedre forståelse for literacy og klasseromsundervisning.

Ved Selfors barneskole trekkes ledelsen ved skolen fram som en viktig pådriver og støttespiller i utviklingsarbeidet. Utgangspunktet for prosjekt Lesefokus var to lærere som hadde tro på at de hadde en ide som ville gagne undervisningen. De hadde en ledelse som hadde tro på dem, og ga dem støtte til å prøve ut sitt prosjekt, og som ga dem midler til å reise

til Nylund skole for å få påfyll. Videre er det bestemt at stasjonsarbeid som metode skal gjennomføres i alle klassetrinn. Denne forankringa i ledelsen, har i følge lærerne vært med på å bidra til at Lesefokus er blitt så vellykket som det er blitt. Også ved Nylund skole har ledelsen hatt, og har, en meget viktig rolle ved utviklingen av prosjektet, de var pådrivere for prosjektet.

6.4.2 Lesefokus, “a Breakthrough”?

Breakthrough presents a revolutionary new approach to educational reform, breaking away from the conventional paradigm to help educators create focused instruction, transform the classroom experience, and dramatically raise – and sustain – performance levels for students and teachers alike.

Dette står å lese på vaskeseddelen på boka *Breakthrough* (2006). Forfatterne Michael Fullan, Peter Hill og Carmel Crévola, har lang erfaring som forskere involvert i skolereformer, blant annet EYLP i Australia. I boka beskrives hvordan en etter deres mening bør gå fram for å gjennomføre en skolereform med best mulig resultat. Lesefokus har fått god spredning her i distriktet. Mange skoler i regionen har besøkt Selfors Barneskole, og mange av disse har tatt i bruk stasjonsarbeid som metode i lese- og skriveopplæringa. Representerer Lesefokus et nytt gjennombrudd, et «Breakthrough» i skolen?

Ledelsens rolle trekkes fram både i norske og internasjonale studier. I de vellykkede skoleutviklingsprosjektene er det hele organisasjonen som gjennomfører utviklingsarbeidet, ikke bare den enkelte lærer (Hansen 2006, s. 26, Fullan, Hill and Crévola 2006, s. 95).

I del 5.2.5 og del 5.4.3 peker vi på at innholdet i undervisninga i Lesefokus i stor grad er den samme som før innføring av metoden, det er organiseringa som er ulik. Meidell og Bjørkmo beskriver hvordan de ved oppstarten av prosjektet tok en gjennomgang av alt gammelt utstyr i del 5.1.2. Alt av undervisningsmateriell ble gjennomgått, gammelt velbrukt utstyr ble «renovert», ordkort og lignende ble laminert og tatt i bruk igjen. Gjennom *Breakthrough* påpekes det nettopp hvor viktig det er å ikke kaste alt det gamle ut, men å finne ut hvilke elementer i et system som har verdi og derfor bør videreføres, og så finne ut hvordan eksisterende elementer kan kombineres med nye i en ny struktur (Fullan, Hill and Crévola 2006, s. 14, Abrahamson 2004, s. 23). «Styrken i aksjonslæringen er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttegjøre seg det som allerede ligger der av kunnskap og generer læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens» (Tiller 2006, s. 51).

Klasseromsundervisninga må struktureres på en slik måte at tilpasset undervisning kan finne sted. Læreren må ha gode kunnskaper om den enkelte elev og dennes kapasitet til enhver tid, sammen med gode klasseromsrutiner, og en gjennomtenkt og innarbeidet organisering av klasserommet (Fullan, Hill and Crévola 2006, s. 34). Eleven skal settes i sentrum, eller hver og en av elevene skal settes i sentrum, og tilbys en opplæring tilpasset deres behov og motivasjon. Elever blir ikke motiverte dersom ikke arbeidsoppgavene er inspirerende eller treffer deres nivå. Det krever også god samhandling mellom lærer, elev, elevens hjem og skolen. Lærerens pedagogiske erfaring er viktig, i enhver skolereform må det ligge ressurser til å investere i videreutdanning av lærerne (Fullan, Hill and Crévola 2006, s. 15-26). Lesefokus har de samme grunnprinsippene som settes opp i Breakthrough. Et strukturert undervisningsprogram, godt planlagt oppfølging av enkeltelever, foreldre-skolesamarbeid og utvikling av den enkelte lærers kompetanse, er satsningsområder for Selfors barneskole, og det samme for Breakthrough. Lærerne peker i del 5.4.1 på at elevene er mer motivert for skolearbeid etter innføringen av Lesefokus, noe de ser som et direkte resultat av den tilpassete undervisninga. Arbeidet med Lesefokus startet under den forrige læreplanen. Med den nye læreplanen LK06 som ble utgitt i 2006 kom disse satsningsfeltene også inn i Læreplanen. Idealet om å gi elevene tilpasset og differensiert undervisning kom inn i større grad enn i læreplanen av 1997 (L97). Skole-hjem samarbeidet skal også styrkes i forhold til tidligere (KD 2006, s. 31-32).

I del 5.1.1 beskrives de ideene som Meidell og Bjørkmo arbeidet med i forkant av besøket på Nylund skole. Bjørkmo og Meidell var allerede i gang med en prosess der de så på stasjonsarbeid som metode, ulike læringsstiler og tilpasset undervisning, da de leste om Nylund-modellen. De hadde gjort seg opp sine tanker om hvilke prinsipper undervisningen burde bygge på, og var på leiting etter noe som inneholdt disse prinsippene, det gjorde EYLP. På denne måten var besøket på Nylund skole mer en inspirasjonskilde til å fortsette å utvikle sine egne ideer for Meidell og Bjørkmo enn oppdagelsen av noe helt nytt. Forfatterne av *Breakthrough* skriver (2006, s. 29):

We believe that many classrooms are already on the brink and ready to make the shift and that the conditions are right for rapid adoption. The “tipping point” will soon be reached, and in a matter of years no school or school system will remain unaffected by this next phase of school reform, the phase in which the last frontier is reached and classroom instruction is transformed.

«Vi hadde tenkt veldig gjennom hva vi ville ha, hva vi ville se etter», fortalte Bjørkmo om besøket på Nylund skole. Lærerne på Selfors barneskole var klare for en endring, dermed kunne prosjekt Lesefokus settes i verk så raskt. Det er det samme vi ser i andre skoler i regionen, de er klare for å gjøre endringer i klasserommet, og er derfor i stand til å ta til seg det de har gjort på Selfors.

7.0 Konklusjon

Oppdragsgivers mål med evalueringa var todelt, det var for det første *et ønske om å se kritisk på metoden for å forbedre undervisningsformen*, for det andre å kunne bruke dette arbeidet i forhold til *erfaringsspredning*. I første del av denne studien blir metoden Lesefokus grundig beskrevet. Stasjonsarbeid som metode i lese- og skriveopplæringa har spredd seg utover distriktet de senere år, og flere og flere av våre studenter møter denne metoden i bruk når de går ut i praksis. Vi har derfor allerede tatt i bruk del 2 «Lesefokus, stasjonsarbeid ved Selfors barneskole» som pensum i lese- og skriveopplæring ved HiNesna.

For å få et helhetsinntrykk av Lesefokus, og kunne se kritisk på metoden ble det laget en flerdelt problemstilling. Så her kommer et annet viktig spørsmål, blir spørsmålene besvart gjennom denne rapporten?

Klarer læreren gjennom Lesefokus å gi tilpasset undervisning til alle elevene i klasserommet? Til dette spørsmålet må vi si klart ja, alle undersøkelser, alle intervju viser at lærerne klarer å gjennomføre en undervisning tilpasset den enkelte elevs behov. Det skaper mer arbeid for den enkelte, men det vil tilpasset undervisning gjøre. Som en av lærerne fra Selfors barneskole skriver «dette er den metoden som fungerer/ivaretar elevenes opplæring best i forhold til den læreplanen vi har i dag».

Gir undervisningsformen Lesefokus bedre lesere enn klasseromsundervisning? Dersom vi tar utgangspunkt i den undersøkelsen jeg har gjort med utgangspunkt i kartleggingsprøven i lesing, kan vi si ja, men her må vi ta det forbehold at det er snakk om en liten gruppe elever, dersom vi skal finne ut om det er hold i tallene, må vi følge opp, og gjøre tilsvarende undersøkelser i flere år framover for å se om dette er en trend som vil fortsette.

Hvordan brukes Lesefokus i arbeidet med utvikling av elevens sosiale kompetanse? Sosial kompetanse er viktig kunnskap å ha med i et samfunn der vi ser at menneskers evne til å jobbe i team vektlegges i større grad. Lærerne som bruker Lesefokus bruker metoden bevisst for å styrke elevens sosiale kompetanse. De opplever også en forskjell i sosiale relasjoner etter innføring av metoden, og forteller om et bedre arbeidsmiljø *både* for seg selv og for elevene.

Hvordan passer Lesefokus inn i forhold til internasjonal forskning på emnet lese- og skriveopplæring i de senere år? Både på New Zealand, Australia og USA har det vært forsket på stasjonsarbeid som metode i undervisningen. Forskerne er enige, dette er veien å gå framover. Klasseromsundervisninga må struktureres på en slik at tilpasset undervisning kan finne sted. Læreren må ha gode kunnskaper om den enkelte elev og dennes kapasitet til

enhver tid, sammen med gode klasseromsrutiner, og en gjennomtenkt og innarbeidet organisering av klasserommet (Fullan, Hill and Crévola 2006, s. 34). Dette får de til på Selfors barneskole.

Litteraturliste

- Abrahamson, E (2004): *Change without pain*. Harvard Business School Press, Boston.
- Amundsen, P. (2006): "Hva er sosial kompetanse?" E-postveksling våren 2006.
- Anstem, F. (2003): "Rektoren som lærte å lese i Australia", i *Utdanning* nr 7 mars 2003.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget, Oslo.
- Breivik, A. (2004): *Early Years Literacy Program – den optimale undervisningsmetode? – Ei undersøkning av korleis "EYLP" har hatt innverknad på lesedugleiken til elevane på Nylund skule*. Mastergrad i Lesevitenskap, Høgskulen i Stavanger.
- Bjørkmo, T (2006): "Progresjonsplan for lese- og skriveopplæring ved Selfors barneskole". Informasjon til foreldrene av 15.08.06.
- Cairney, T.H., Ruge, J., Buchanan, J., Lowe, K., og Munsie, L. (1995) *Developing partnerships: the home, school and community interface*. Department of Employment, Education and Training, Canberra.
- Cappelen (2003): "Simsalabim - vi leser!" Bokomtale på nettsted, <http://www.cappelen.no/main/Katalog.aspx?f=440> (26.05.07).
- Creswell J. W. (2007): *Qualitative Inquiry & Research Design*. Sage Publications, London England
- Dunn, R. og Griggs, S. (2004): *Læringsstiler, grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilsmodell*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Eide, B. J. og Winger, N. (2003): *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske relasjoner*. Cappelen Akademisk forlag, Oslo.
- Engen, L, Begnum, A. C., Heyen, T. og Solheim R. G. (2007): *Leseferdighet på 2. årstrinn våren 2007*. Delrapport Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger Desember 2007.
- Engen, L. og Andreassen, A. B. (2003): *Ny start: et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever*. Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Engen, L. (2002): *Lærerens ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring*. N. W. Damm & søn AS, Oslo.
- Epstein, J. L. (1991). "Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/ language research*," *Volume 5: Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-

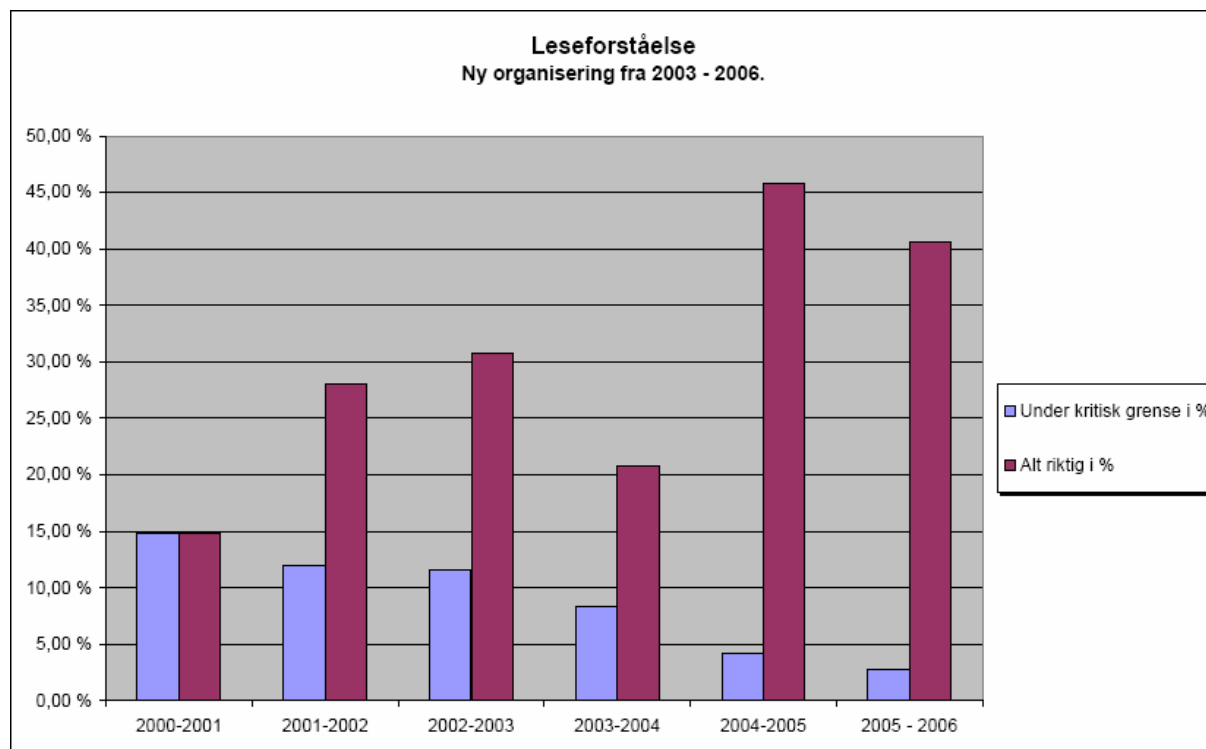
- 276). CT: JAI Press, Greenwich.
- Fagerjord, E. (2003a): "Utradisjonelt lesefokus". *Rana Blad* 17.11.03.
<http://www.ranablad.no/nyheter/article797054.ece> (23.07.07).
- Fagerjord, E. (2003b): "Knekker lesekoden med PC og tryllestav". *Rana Blad* 17.11.03.
<http://www.ranablad.no/nyheter/article797052.ece> (23.07.07).
- Frost, J. (2003): *Prinsipper for god leseopplæring : innføring i den første lese- og skriveopplæringen* Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- Fullan, M., Hill, P. og Crévola, C. (2006): *Breakthrough*. Sage Publications Company. USA.
- Gjøvsund, P. og Huseby R. (2003): *I fokus. Observasjonsarbeid i skolen*, N. W. Damm & søn AS, Oslo.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (2004): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Akademisk forlag, Oslo.
- Hansen, K. (2006): *Fører videreutdanning med utgangspunkt i lærerens egne profesjonsoppgaver til bedre praksis og til skoleutvikling?* Høgskolen i Nesnas skriftserie, nr 66/2006.
- Hill, P. og Crevola, C. (1999): "Key features of a whole-school design approach to Literacy teaching in schools". *Australian Journal of Learning Disabilities*", 4 (3), 5-11.
(<http://www.sofweb.vic.edu.au/eys/pdf/hillcrev.pdf> 05.11.07)
- Håstein, H. og Werner, S. (2003): *Men de er jo så forskjellige*. Abstract forlag, Oslo.
- Imsen, G (1996): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tano forlag, Oslo.
- Jakobsen, S. E. (2007): "Lærere holder foreldre på avstand". *forskning.no*,
<http://www.forskning.no/Artikler/2007/august/1187600829.4> (21.08.07).
- Jagtøien, G. L. (1996): "*Det maure i fotan*" – hvordan skal skolen bli en god læringsarena for det fysiske aktive småskolebarnet? Prosjektrapport, Høgskolen i Sør-Trøndelag, avd for lærerutdanning.
- Jensen, S. F. (2006): "Evaluering/forskning i forbindelse med prosjekt Lesefokus ved Selfors barneskole". Brev til Høgskolen i Nesna av 13.07.06
- Jensen, S. F. (2003): "Prosjektbeskrivelse for Lesefokus". Søknadsskjema for FOU-prosjekter til Fylkesmannen i Nordland 26.05.03.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974): *Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 (M74)*
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)*.

- Kunnskapsdepartementet (2006b): *Stortingsmelding 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*
- Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* LOV-1998-07-17-61
- Kvale, S. (1999): *Det kvalitative forskningsintervju.* Ad Notam Gyldendal forlag Gjøvik.
- Lamer, K. og Hauge, S. (2006): *Fra rammeplan til handling, implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna.*
HiO-rapport 2006 nr 28
- Lorentzen, R. T. (1999): "Dei minste skolebarna." I Moslett I. (red): *Norskdidaktikk ei grunnbok.* Tano Aschehoug, Oslo.
- Midjo, Ø. S. (2006): "En kort redegjørelse av modellen fra rektor". Nylund skoles hjemmeside. <http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/VReadArt/1D00DDDD12D6FC3CC125725E003689CC?OpenDocument&u=Nylund-modellen> (06.06.07).
- Maloney, J., Keogh, B., Naylor, S., Downing, B. and Simon, S. (2006): *Using puppets in the classroom to get children talking about their ideas.* The Puppets Project, <http://www.puppetsproject.com/> (15.02.08).
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Gyldendal Akademisk forlag, Oslo
- Puppets Project (2006): "Puppet Project Norway".
<http://www.puppetsproject.com/research/norway.html> (15.02.08)
- Santa, C. (1999): *Lære å lese, en innføring i Early Steps metoden.* Stiftelsen Dysleksiforskning Stavanger.
- Solem, I. H. og Reikerås, E. K. L. 2001: *Det matematiske barnet.* Caspar forlag AS, Bergen.
- Solstad, A. G. (2005): *Storyline – en strategi for aktiv læring og tilpasset opplæring.*
HBO-rapport nr. 2/2005.
- State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development) (2007):
The Early Years Strategy. <http://www.sofweb.vic.edu.au/eys/>. (05.11.07)
- Steen-Paulsen, M. og Wegge, K (2007): *Veiledet lesing – Metodehefte med DVD.*
Cappelen Damm as, Oslo.
- Sverdrup, S. (2002): *Evaluerer faser, design og gjennomføring.* Fagbokforlaget, Bergen.
- Tiller, T. (2006): *Aksjonsforskning – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det*

- nye læringsløftet*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Trageton, A. (2003): *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Universitetsforlaget Oslo
- Trageton, A. (1992): *Verkstedpedagogikk 6-10 år*, Stord Lærarhøgskule.
- Utdanningsdirektoratet (2008a): *Obligatoriske kartleggingsprøver og øvrig prøve- og kartleggingsmateriell*.
(http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2574 05.06.08)
- Utdanningsdirektoratet (2008b): *Retningslinjer for gjennomføring av obligatoriske kartleggingsprøver på 2. årstrinn i regning/tallforståelse og i lesing våren 2008*.
Versjon 26. mars 2008, bokmål.
- Utdanningsdirektoratet (2008c): *Obligatorisk kartleggingsprøve. Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn, del 1. Lærerveiledning*.
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i metoder*.
Gyldendal.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.
MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Wasik, B. A., og Slavin, R. E. (1993). "Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: a review of five programs". *Reading Research Quarterly*, 28, 179-200,
Newark.

Vedlegg

Vedlegg 1



Leseferståelse blant elevene på Selfors barneskole i perioden 2000-2006.

Vedlegg 2

TIL LÆRERE VED SELFORS BARNESKOLE

Jeg har fått i oppdrag av Selfors barneskole og Rana Kommune å gjennomføre en evaluering av prosjekt Lesefokus. I forbindelse med dette arbeidet ønsker jeg å lære mer om flere læreres oppfatning av Lesefokus. Jeg håper du vil ta deg tid til å besvare dette spørsmålsskjemaet. All informasjon som kommer fram vil bli behandlet konfidensielt.

Nesna, 19.11.07

Anne-Lise Wie
Høgskolen i Nesna,

SPØRRESKJEMA

Hvor lenge har du arbeidet som lærer, og hvor lenge har du undervist ved Selfors barneskole?

Hvilke klassetrinn har du undervist i her ved skolen?

Dersom du har undervist i lese- og skriveopplæring tidligere, hvilke undervisningsmetoder brukte du?

Har du vært involvert i innføringa av Lesefokus fra oppstarten?

Hva er den største endringa som har skjedd med innføring av Lesefokus?

Opplever du at elevene er blitt bedre lesere etter innføringa av Lesefokus?

Hva vil du si er det mest positive med Lesefokus?

Hva vil du si er det mest negative med Lesefokus?

Har du flere kommentarer til Lesefokus du mener bør komme fram i en evaluering av metoden?

Takk for hjelpen!

Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrige rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

Redaksjon

Hovedbibliotekar

Trykk

Høgskolen i Nesna

Omslag

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll

Trykk: Offset Nord, Bodø

Opplag

Etter behov

Adresse

Høgskolen i Nesna

8700 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-post: postmottak@hinesna.no

Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

Nr.	Tittel/forfatter/utgitt	Pris
<u>2008/6</u>	Grotting i skolen : tre grotter i "Ørnflåget" i Nesna – ferdsel, muligheter og faglig tilnærming / Pål Vinje	55,-
<u>2008/5</u>	Den mangelfulle konstruktivismen i studiet av miljøbevegelsen/ Erik Bratland	40,-
<u>2008/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (4. utg.) / Patrick Murphy, Morten Mediå (rev.)	65,-
<u>2008/3</u>	The Teacher for the Knowledge Society : With contributors from Argentina, Norway, Poland and USA / Nilsen, Harald & Elzbieta Perzycka (red.)	145,-
<u>2008/2</u>	Evaluerer av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen : muligheter og hindringer i forbindelse med implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing i fådelte skoler (kortversjon) / Oddbjørn Knutsen	60,-
<u>2008/1</u>	Sammen om formidling : Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Nesna fellesarrangementer under Forskningsdagene 2007, Mo i Rana / Ander-Trøndsdal, Kerstin m.fl (red.)	75,-
<u>2007/14</u>	ICT in educational context : exchanging knowledge between Czech, Norway and Poland / Siemieniecka-Gogolin, Dorota og Harald Nilsen	85,-
<u>2007/13</u>	Kids and Internett/Barn og internett : A Polish-Norwegian look at the digital world of kids/et polsk-norsk blikk på barn og unges digitale hverdag / Beata Godejord og Per Arne Godejord (red.)	175,-
<u>2007/12</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjellidal 25.-26.januar 2007 / Marius Meisfjord Jøsevoid (red.)	75,-
<u>2007/11</u>	Når språk møter språk : om forholdet mellom morsmål og målspråk / Øyvind Jenssen	120,-
<u>2007/10</u>	Samspill med fokus på barneperspektivet : studentoppgaver fra studiet Småbarnspedagogikk 2006-2007 / Bjørg Andås Ohnstad (red.)	125,-
<u>2007/9</u>	Matematikk på ungdomstrinnet : med IKT og Cabri som verktøy / Harald Nilsen og Henning Bueie	45,-
<u>2007/8</u>	Hva viser småbarnsforskningen om barns sosiale utvikling i tidlige leveår? : en kritisk gjennomgang av psykoanalytiske, læringspsykologiske og tilknytningsteoretiske forklaringer / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2007/7</u>	Lese og skrive og regne er gøy... : arbeid med begynneropplæring i lærerutdanningene ved Høgskolen i Nesna 2003-2007 / Anne-Lise Wie (red.)	160,-
<u>2007/6</u>	Dannelsesperspektivet i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver / Elsa Løfsnæs	220,-
<u>2007/5</u>	Language learning - additional learning - learning environment - teachers's role : classroom studies in Czech Republic and Poland / Harald Nilsen	70,-
<u>2007/4</u>	På den åttende dag : en reise i en lærers erfaringer / Harald Nilsen	35,-
<u>2007/3</u>	The School Reform – 2006: Knowledge Promotion : a critical view Den norske skolereformen – 2006: Kunnskapsløftet : et kritisk blikk / Harald Nilsen	30,-
<u>2007/2</u>	Holocaust : rapport fra et dramaforløp med utgangspunkt i Joshua Sobols' skuespill "Ghetto" / Tor Helge Allen	200,-
<u>2007/1</u>	Curriculumtenkning innen TIMSS : metodeutvikling	120,-
<u>2006/11</u>	Forskjellighet og likeverdighet : en dekonstruktiv lesning av kunnskap og utdanning i den fådelte skolen / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/10</u>	Små skoler i små samfunn : å studere utdanning og læring i kontekst / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/9</u>	Bruk av Moodle som læringssystem og et sosialt samspill mellom studenter / Tom Erik Nordfonn Holteng og Laila Matberg	40,-

<u>2006/8</u>	Veiledning av nyutdannede lærere på Helgeland : nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdigvare? / Knut Knutsen	100,-
<u>2006/7</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 26.-27.januar 2006 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2006/6</u>	Psykologisk subdeprivasjon hos barn i tidlige leveår og konsekvenser for den semantiske og fonologiske språkutviklingen / Oddbjørn Knutsen	50,-
<u>2006/5</u>	Phonetics : A Practical Course (cd-rom) / Patrick Murphy	100,-
<u>2006/4</u>	Barn og unges digitale hverdag : lærere og lærerstudenter diskuterer overgrepssproblematikk i digitale medier / Per Arne Godejord (red.)	250,-
<u>2006/3</u>	News og BitTorrent som verktøy for formidling av overgrepsmateriale : studentrapporter fra Prosjekt Gå inn i din tid, 1.år bachelor informatikk, HiNe / Per Arne Godejord (red.)	40,-
<u>2006/2</u>	Learning Management System og foreleserens opplevelse av jobbytelse / Laila Johansen Matberg og Tom Erik Nordfonn Holteng	50,-
<u>2006/1</u>	Samspillet betydning for den semantiske og fonologiske språkutviklingen i tidlige leveår / Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2005/11</u>	IKT-basert norskundervisning i utlandet / Ove Bergersen (red.)	85,-
<u>2005/10</u>	Drama Nettverk : rapport fra samling på Nesna 20. – 23. oktober 2004 / Anne Meek m.fl. (red.)	95,-
<u>2005/9</u>	Slik vi ser det : hva synes studenter om sin egen IKT-kompetanse etter avsluttet allmennlærerutdanning? / Laila J. Matberg og Per Arne Godejord (red.)	35,-
<u>2005/8</u>	Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen : en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna / Kåre Johnsen	90,-
<u>2005/7</u>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<u>2005/6</u>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-
<u>2005/5</u>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærerprofesjonen / Arna Meisfjord	30,-
<u>2005/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<u>2005/3</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2005/2</u>	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<u>2005/1</u>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2004/13</u>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<u>2004/12</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-
<u>2004/11</u>	www.fruktkurven.no : systemering og utveckling av ett webbasert abonnemang system / Peter Östbergh	90,-
<u>2004/10</u>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-
<u>2004/9</u>	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-

<u>2004/8</u>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<u>2004/7</u>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<u>2004/6</u>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<u>2004/5</u>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<u>2004/4</u>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<u>2004/3</u>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<u>2004/2</u>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<u>2004/1</u>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<u>2003/9</u>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringssystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<u>2003/8</u>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<u>2003/7</u>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<u>2003/6</u>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<u>2003/5</u>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<u>2003/4</u>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
<u>2003/3</u>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<u>2003/2</u>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<u>2003/1</u>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<u>2002/1</u>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/6</u>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/4</u>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2001/3</u>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-
<u>2001/2</u>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<u>2001/1</u>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-

<u>2000/11</u>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<u>2000/9</u>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<u>2000/8</u>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<u>2000/7</u>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<u>2000/6</u>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<u>2000/4</u>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<u>2000/3</u>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<u>2000/2</u>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<u>2000/1</u>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<u>1999/2</u>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<u>1999/1</u>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-