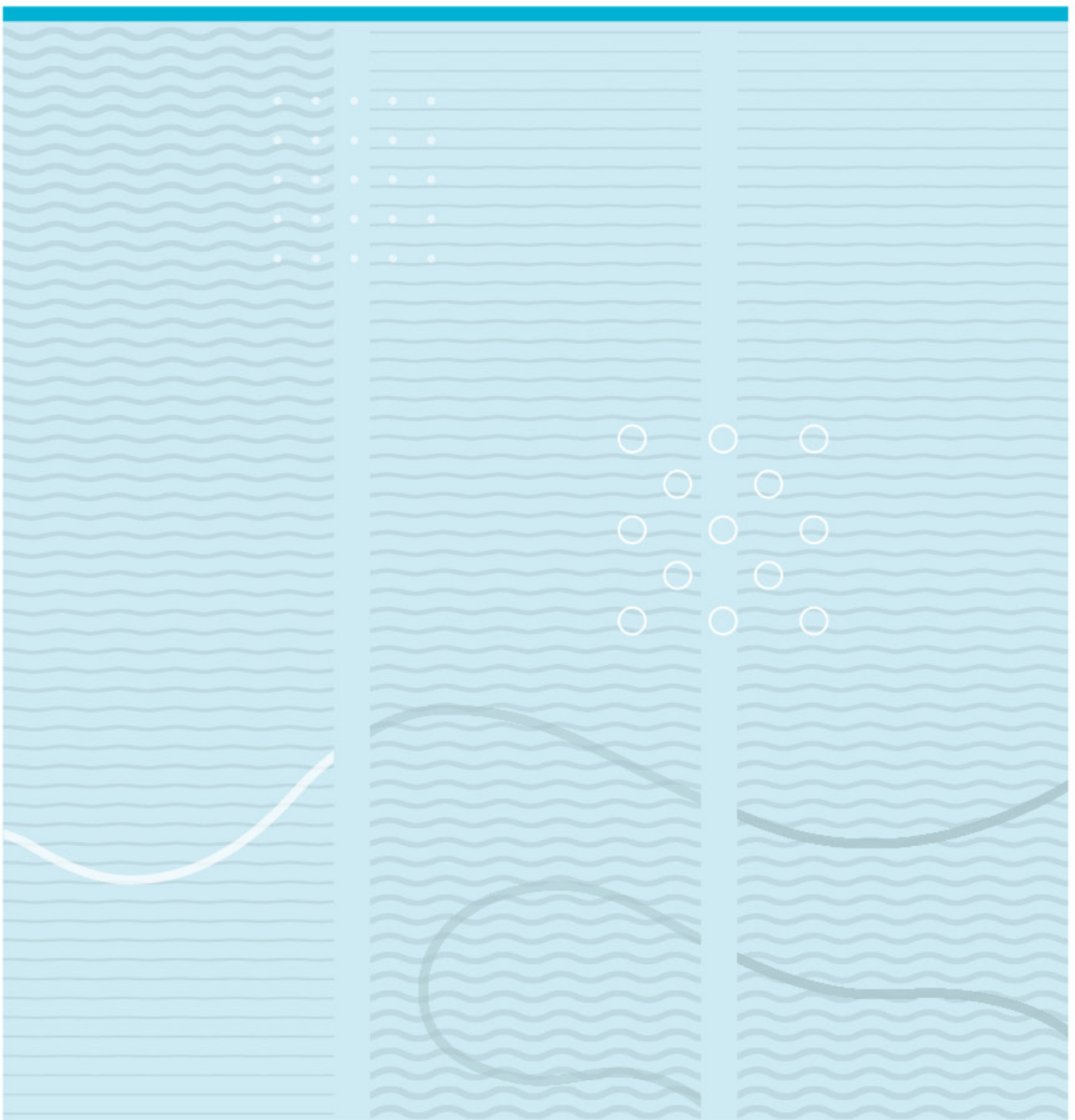


Tone Lindekleiv

«Det herre med lesing kommer ikke over natta»

En kvalitativ studie om hvordan et utvalg norsklærere tilrettelegger leseopplæringen for elever med lesevansker.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Tone Lindekleiv

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan et utvalg norsklærere tilpasser leseopplæringen for elever med lesevansker på mellomtrinnet. For å svare på problemstillingen min trengte jeg å finne norsklærere og få et innblikk i deres hverdag og hvordan de reflekterer rundt egne avgjørelser og tiltak i arbeidet med leseopplæringen.

Jeg gjennomførte tre kvalitative intervju av tre norsklærere fra tre ulike kommuner. Intervjuene var semistrukturert, noe som gav meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål eller spørre informantene om å utdype. Forutsetningen for å delta i min undersøkelse var at de underviser i norskfaget på mellomtrinnet.

Resultatene fra min undersøkelse viser at lærerne mener at digitale hjelpemidler hjelper både elever som sliter med lesing og lærerne selv. De kan dele tekster med elevene som er på ulike nivå gjennom læringsplattformer, de kan også dele lydfiler lærerne har spilt inn som lyd støtte eller finne andre lydfiler. I klasserommet er det lite synlig for andre rundt at noen elever får tilpassede tekster og oppgaver. For noen elever kan det med lesevansker medbringe vonde følelser som frustrasjon eller flauhet. Resultatene i denne undersøkelsen viser også at motivasjon er en viktig faktor innen leseforståelse og åpenheten for læring. Engasjementet til elevene rundt tekstene kommer frem når de leser i helklasse eller når de har individuell stillelesing. De som i utgangspunktet har lav lesemotivasjon, kan også synes det er interessant med lesing dersom de finner de riktige tekstene. Det å finne riktige tekster trenger de ofte hjelp til av enten lærere eller andre voksne. Det hender at lærerne setter i gang litterær erfaringsdeling, da deler elevene tanker om bøker de har lest og kan gi videre anbefaling. I den norske skolen har lærere over hele landet samme rammer og retningslinjer for opplæringen, som blir satt av regjeringen og opplæringsloven. Skoleeiere har en ramme de jobber innenfor, den individuelle læreren jobber innenfor disse reglene og retningslinjene. De rammene gir rom for lærerens autonomi som gjør det mulig å ha ulike praksiser innen samme institusjon. Denne ulikheten kom frem i de tre intervjuene jeg gjennomførte, samt mulighetene de hadde med tilgang eller begrensning av ressurser. Skoler med høy lærerdeknning og tilgjengelige ressurser i form av materiell vil gi læreren større handlingsrom når de skal tilpasse leseopplæringen for en klasse. En av informantene i denne undersøkelsen forteller om en lav lærerdeknning som begrenser mulighetene, for eksempel å ta en mindre gruppe ut av klasserommet for intensiv leseopplæring.

Forord

Masteren er den siste delen av mitt femårige studieløp for å bli grunnskolelærer fra 5. til 10. trinn. Masteroppgaven har vært en prosess som startet nesten to år før denne ferdige oppgaven foreligger. I et av norskemennene, norsk 5, skulle vi skrive en semesteroppgave innen temaene lesing, skriving eller muntlige ferdigheter. I forkant fortalte våre forelesere at dette kunne bli brukt som en pilotoppgave for masteroppgaven vår. Ved å gjøre slik som mine forelesere rådet oss om, fikk jeg erfaringer som jeg har tatt med meg videre i arbeidet med denne oppgaven. Jeg har gjort endringer med problemstillingen og intervjuguiden etter erfaringer fra pilotoppgaven fra norsk 5, noe som har hjulpet meg til å spisse inn oppgaven min. Samtidig var det en fordel for meg å ha funnet tema eller problemstilling tidlig, slik at det var klart da jeg skulle ta faget vitenskapsteori og metode. Gjennom det faget fikk jeg reflektert rundt min metode og de forskningsetiske sidene ved min studie jeg måtte ta hensyn til.

Jeg har valgt å skrive innenfor tema lesevaner i leseopplæringen på mellomtrinnet. Jeg valgte dette fordi det er noe jeg personlig har kjennskap til og har fått interesse for utover i studieløpet. I min egen skolegang har jeg hatt vansker knyttet til lesing og skriving, før jeg startet på universitetet fikk jeg diagnosen dysleksi. På grunn av dette vil jeg rette en takk til mine støttespillere underveis, de som har sagt seg villig til å lese korrektur, de som har hjulpet meg med å finne informanter og medstudenter som har bidratt med diskusjoner og samtaler. Jeg vil også rette en spesiell takk til min veileder, Agnete Andersen Bueie, som har gitt ærlige, konkrete og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen, samt noen motiverende ord. Dette har vært svært verdifullt.

Oslo, mai 2022

Tone Lindekleiv

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1 Innledning	6
2 Teori og tidligere forskning	9
2.1 Lesing	9
2.2 Lesevansker	14
2.2.1 Avkodingsvansker	16
2.2.2 Forståelsvansker	17
2.3 Motivasjon	18
2.4 Tilpasset opplæring.....	19
2.4.1 Tiltak for elever som strever med lesing	21
2.5 Tidligere forskning	22
3 Metode	25
3.1 Valg av forskningsmetode	25
3.2 Forskningsprosessen	26
3.2.1 Presentasjon av utvalg	26
3.2.2 Utvikling av intervjuguide.....	27
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene og transkribering	27
3.2.4 Forskerrollen.....	28
3.2.5 Analyse av intervjuene	29
3.3 Studiets kvalitet	30
3.3.1 Relabilitet.....	31
3.3.2 Validitet	31
3.3.3 Generalisering.....	32
3.4 Etisk refleksjon	32
4 Resultater	34
4.1 Leseopplæring i helklasse.....	34
4.1.1 Lesemedium.....	34
4.1.2 Arbeidsformer i helklasse	36
4.2 Kartlegging	37
4.3 Trekk ved lesevansker	38
4.4 Tiltak.....	40
4.4.1 Tiltak for leseforståelse	40

4.4.2	Tiltak for avkoding	42
4.4.3	Tiltak ut av klassen	43
4.4.4	Tiltak på lærernivå.....	44
4.5	Ressurser.....	46
4.6	Motivasjon.....	48
4.7	Utfordringer	49
5	Drøfting	51
5.1	Digitale ressurser	51
5.2	Motivasjon og leseglede	53
5.3	Rammer for tilpasset leseopplæring	54
6	Avslutning	57
7	Referanser	60
8	Vedlegg 1	65
9	Vedlegg 2	67

1 Innledning

Da læreplanverket Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble det definert fem grunnleggende ferdigheter som alle fag skulle bidra til å utvikle: lesing, skriving, regning, å kunne uttrykke seg muntlig og digitale ferdigheter. I prinsippene for læring, utvikling og dannelse i det nye læreplanverket, LK20, er disse ferdighetene videreført. Lesing er en ferdighet man trenger i alle fag, i varierende grad. Alle fag har sine tekstkulturer og sitt fagspråk, og lesing som grunnleggende ferdighet handler om å utvikle fagrelevante leseferdigheter og forståelse for fagenes tekstkulturer (Udir, 2017a). Det at vi har fem grunnleggende ferdigheter som vi skal jobbe med i alle fag og på alle trinn i skolen, er et uttrykk for at dette er basisferdigheter som både har betydning for å kunne lære, men også for å kunne klare seg i livet etter skolen i et samfunn som er svært skriftbasert. Samtidig vet vi at en del mennesker ikke har tilstrekkelige leseferdigheter for å klare seg i skolen eller i arbeidslivet senere. I denne masteroppgaven har jeg valgt å fordype meg i denne tematikken – vansker med lesing.

Lesing kan ha ulike roller i skolen. Lesing kan være knyttet til en form for felles arbeid med skjønnlitterære tekster eller sakprosaetekster som skaper et utgangspunkt for læring i fellesskap og et felles utgangspunkt for et eventuelt etterarbeid. Hvis lesingen i et slikt fellesarbeid skjer individuelt, kan elever som strever med lesing, få problemer med å delta på linje med de andre elevene. Høytlesning av tekster kan gi alle elevene like forutsetninger for å ta del i det påfølgende arbeidet. Høytlesing er også en forsikring om riktig avkoding, noe som gir bedre grunnlag for forståelse.

Lesing er også en læringsstrategi, som brukes i selvstendig læringsarbeid, og kravene til å kunne tilegne seg kunnskap gjennom å lese, øker etter hvert som barna blir eldre. Innlæringen i den norske grunnskolen bygger på at elevene skal bli selvstendige i arbeidet sitt i arbeid hvor de grunnleggende ferdighetene benyttes (Udir, 2017a). Selv om alle fag nå har et ansvar for å utvikle elevenes leseferdigheter, har norskfaget et hovedansvar for leseopplæringen. Gjennom den første leseopplæringen tilegner elevene seg en leseferdighet, og denne utvikles videre gjennom den andre leseopplæringen. Samtidig er det ikke alle elever som følger normalutviklingen (Mossige, 2020).

På mellomtrinnet finner vi flere som sliter med lesing. Det kan være fordi de henger etter i sin leseutvikling eller fordi de har en form for lesevanske. Uansett har elevene krav på tilpasset leseopplæring som er tilrettelagt den individuelle eleven, slik at de følger skoleløpet med jevnaldrende barn.

Som norsklærer har man et ansvar for å tilpasse leseopplæringen for alle elever, det gjelder både elever som trenger flere utfordringer og de som strever med lesing. I denne studien skal jeg undersøke hvordan et utvalg norsklærere på mellomtrinnet tilpasser leseopplæringen for de som

strever, både med tanke på hvordan de avdekker lesevansker og hvilke tiltak de iverksetter i arbeidet med lesing. Jeg skal sammenlikne lærere og finne ut av hva de gjør som fungerer og hva deres fokus er i leseopplæringen. Tiltak lærerne iverksetter er for at så mange elever som mulig skal kunne lese i tilfredsstillende grad.

Tilpasset opplæring er en av rettighetene norske skoleelever har. Det står i opplæringsloven § 1-3 at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (opplæringslova, 1998a, § 1-3). Elever med lesevansker kan noen ganger ha problemer med å følge ordinær undervisning uten særlig tilrettelegging eller tilpassing (Mossige, 2020). Som tidligere nevnt, vil fokuset på selvstendig innhenting av informasjon gjennom lesing øke i takt med barnets alder. Derfor er tilpassing et nødvendig tiltak for elevene som strever med denne grunnleggende ferdigheten. For å kunne tilpasse må lærere eller andre fagkyndige kartlegge og avdekke vansker og på grunnlag av dette, sette inn hensiktsmessige tiltak.

PIRLS er en internasjonal undersøkelse og står for *Progress in International Reading Literacy Study*, da undersøkes leseinnsats og leseferdigheter blant elever på femte trinn fra en rekke nasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dersom vi ser på resultatene og utviklingen i disse testene fra 2001 til 2016, kan vi se at det er færre elever som blir betegnet som svake lesere, men differansen mellom sterke og svake lesere er, dog, betydelig (Lundetræ og Gabrielsen, 2017). Samtidig som det er en positiv utvikling i leseferdigheter, er det en tredjedel av lærere på 5. trinn som forteller at de ikke får hjelp av en spesialist når det kommer til å støtte dem faglig i arbeidet med leseopplæring (Lundetræ og Gabrielsen, 2017).

Lesing er noe vi gjør hver dag, på lik linje med andre ting vi ønsker å meste eller bli flinkere til, er det nødvendig å øve eller opprettholde lesekunnskapene. Dersom en elev i ung alder strever med lesing, med spesifikke eller generelle lesevansker vil det kunne påvirke utdanningsløpet. Hensikten med lesing er blant annet å kunne hente ut informasjon av en tekst. Dersom det skorter ved denne grunnleggende ferdigheten, vil det kunne ha betydning for motivasjon og viljen til å legge inn en innsats i egen utdanning. Det kan ha betydning for senere studie- og karrierevalg.

I de ulike fagene på skolen er det informasjon elevene får gjennom tekst i varierende grad. I mat og helse må de lese en oppskrift, i naturfag og samfunnsfag må de lese fagrelaterte tekster og i norsk er det et mangfold av skjønnlitterære tekster og sakprosa. Dette er noen eksempler på hva elevene kan forvente å møte av tekster på mellomtrinnet. I møtet med disse tekstene er det elever som vil kunne ha vansker for å hente ut informasjon av ulike grunner, her må lærerne legge til rette, men hvordan gjør de det?

Lærerne som underviser i norsk møter på utfordringer når det kommer til leseopplæringen når de møter en klasse med varierte leseferdigheter. Det finnes en rekke lesestrategier eller metoder

for å jobbe seg gjennom en tekst på. Elevene kan på mange vis streve med ulike sider ved lesing, det er to sider ved lesing vi ofte fokuserer på i den forbindelse, avkoding og forståelse. Hva eleven har vansker med, har betydning for hvordan læreren må tilrettelegge. Lærere vil benytte seg av ulike metoder og har ulike muligheter for å gjennomføre sine planer for leseopplæring og tilpassing. Jeg ønsker å få innblikk i hvordan norsklærere møter denne utfordringen, og hva de gjør spesielt når de har elever som strever med lesing. Derfor skal jeg undersøke hvordan et utvalg norsklærere på mellomtrinnet tilrettelegger leseopplæringer for elever med lesevansker. Som framtidig lærer er det interessant å lytte til lærere som har erfaring med elever som opplever utfordringer med lesing hva de gjør og hva de synes er utfordrende.

For å svare på problemstillingen vil jeg gjennomføre tre individuelle intervju med norsklærere på mellomtrinnet. I intervjuene stiller jeg spørsmål om hvordan lærerne organiserer leseopplæringen, hvordan de kartlegger og avdekker vanskene som elever strever med innen lesing, og hvilke tiltak de iverksetter for disse elevene. Jeg er interessert i å høre om hva som hvilke tiltak lærerne har erfart at fungerer godt, og hvilke tiltak som eventuelt ikke fungerer. Mange skoler har i dag iPad eller PC tilgjengelig til sine elever. Digitale verktøy er en stor del av skolehverdagen for noen elever, og det vil også være interessant å høre hvilke erfaringer lærerne har med digitale verktøy i leseopplæringen og om det er nyttig for både lærerne og for elevene som strever med lesing. Alle intervjuene avsluttes med å snakke litt om motivasjon og hva de gjør for å eventuelt øke motivasjon for lesing.

Videre i denne oppgaven vil jeg legge frem teori og tidligere forskning i kapittel 2 *Teori og tidligere forskning*. Kapittel 2 vil gi meg grunnlag for å drøfte mine egne funn, samt navigere hvor min egen oppgave ligger i fagfeltet. I kapittel 3 *Metode*, forklarer jeg hvilken metode jeg har brukt for å hente inn data og refleksjoner, for eksempel med tanke på validitet, relabilitet og etiske refleksjoner. Kapittel 4 *Resultat*, vil jeg legge frem mine funn på en systematisk måte. I kapittel 5 *drøfting*, vil jeg hente frem sentrale funn og drøfte dem i lys av teori og tidligere forskning fra kapittel 2. I kapittel 6 *Avslutning*, skal jeg oppsummere oppgaven og svare på problemstillingen.

2 Teori og tidligere forskning

I teorikapitlet vil jeg redegjøre for teorigrunnlaget for denne oppgaven. I dette kapitlet vil jeg trekke frem teori som vil styrke datamaterialet jeg har samlet inn til min undersøkelse. Til å begynne med vil jeg si noe om lesing generelt, deretter vil jeg gå inn i feltet lesevansker, lesemotivasjon og tilpasset opplæring. Videre vil teorikapitlet ha en del om tilpasset opplæring og systematiske tiltak for å støtte leseopplæringen for elever med lesevansker. Til slutt i teorikapitlet vil jeg legge til en oversikt over tidligere forskning for å kunne navigere min egen oppgave i forskningsfeltet.

Mitt teorikapittel vil vise hvilken kunnskap jeg bygger oppgaven min på. Dette vil bli brukt både når jeg utvikler intervjuguide, analyserer data og drøfter mine funn.

2.1 Lesing

Leseferdigheter kan knyttes til det engelske begrepet *Literacy*, som ofte blir oversatt til *skriftlig kompetanse* (Gabrielsen, 2005). For å komme mer nøyaktig inn på hva dette begrepet innebærer må man ha en forståelse for hva lesing er. Hoover og Gough omtaler en leseformel som avkoding x forståelse er lik leseforståelse, og dette utgjør hensikten med lesing (Hoover & Gough, 1990).

Jarle Elvemo utviklet en definisjon av hva lesing er og legger vekt på noen av de mest fremtredende sidene ved det.

«Lesing er en språklig prosess knyttet til grafiske symboler hvor hensikten er å tilegne seg forståelse gjennom fleksibel bruk ulike kognitiv-psykologiske strategier. Valget av fremgangsmåter bestemmes blant annet av tekstens vanskelighetsgrad typografisk og dens innholdssammenheng, avhengig av formålet med lesingen og det enkelte individs ferdighet i teknisk avkoding.» (Elvemo, 1986, s. 13)

Som Elvemos definisjon viser, handler lesing om to delprosesser. For det første må man avkode grafiske symboler, og deretter forstå det man leser, noe som også vises i leseformelen til Hoover og Gough. Gabrielsen mener at leseformelen gir et forenklet bilde av leseprosessen, hvor den ene delprosessen er likeverdig avhengig av den andre. For eksempel, avkoding er verdiløst dersom man ikke kan forstå tekstens innhold (Gabrielsen, 2005). Denne forklaringen er med på å understreke hvor kompleks leseprosessen er og viktigheten med å beherske både avkoding og forståelse samtidig i leseprosessen. Dersom vi snur på det vil vi ikke kunne oppnå noen forståelse dersom leseren ikke kan avkode det som står skrevet.

Leseutvikling er prosessen fra en person lærer seg å lese til den har blitt en avansert leser. Spear-Swerling og Sternberg (1998) har utviklet en leseutviklingsmodell som viser 6 faser i leseutviklingen, og eventuelle vansker som kan oppstå i hver fase.

Den første fasen er ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter. De visuelle holdepunktene kan være ord eller logoer de vet hva betyr, for eksempel sitt eget navn eller McDonsld's. Denne formen for lesing kalles logografisk avkoding (Refsahl, 2021), og er en form for føralfabetisk lesing der barnet ikke har klart å koble sammenhengen mellom bokstavene i alfabetet og lyd (Refsahl, 2021). Noen lesere blir værende i første fase av leseutviklingen og sporer av leseutviklingen før de har fått noen alfabetisk innsikt. Disse leserne har en svak fonologisk bevissthet, de leser gjennom visuelle holdepunkter og bruker gjetting som sin hovedstrategi (Refsahl, 2021).

Den andre fasen i leseutviklingen er å kjenne igjen ord ved hjelp av fonologiske holdepunkter. I denne fasen har leseren utviklet en viss alfabetisk innsikt. Leseren forstår at bokstavene representerer lyder som i ordnet og systematisk rekkefølge blir trukket sammen til ord. I begynnelsen identifiserer gjerne barnet lyder som er først og sist i ord (Refsahl, 2021).

Den tredje fasen dreier seg om kontrollert ordgjenkjenning. Da mestrer leseren å avkode ord nøyaktig, ordene blir lest fonologisk, lyd-for-lyd. Etter hvert som leseren leser ord flere ganger vil avkodingen bli sikrere og hastigheten vil øke (Refsahl, 2021).

I den fjerde fasen mestrer leseren automatisk ordgjenkjenning. På dette nivået er avkodingen automatisert. Dette kalles for ortografisk lesing og når barnet har kommet hit i utviklingen, krever ikke avkodingen like mye oppmerksomhet (Refsahl, 2021). I automatiseringsfasen hvor ord blir kjent igjen automatisk, kan leseren benytte seg av fonologiske og ortografiske lesestrategier om hverandre (Refsahl, 2021).

Den femte fasen dreier seg om strategisk lesing, det vil si at leseren utvikler gode strategier for å forstå det de leser. Lesing blir i større og større grad brukt som en metode for å tilegne seg kunnskap og informasjon.

I den sjette og siste fasen som Spear-Swerling og Stenberg har utviklet, finner vi avansert lesing. På dette nivået benytter leseren seg av godt utviklede leseforståelsesstrategier, reflekterer over tekster og kan sammenlikne innhold. Leseferdighetene fortsetter å utvikle seg gjennom livet, de vil bli utfordret og jobbet med (Refsahl, 2021). Disse utviklingsfasene går fra føralfabetisk lesing til å bli strategiske lesere. Etter hvert som den tekniske siden er etablert, vil stadig mer energi kunne brukes til å forstå det leste.

Leseforståelse er en avgjørende ferdighet i et kunnskapssamfunn som vi lever i, som gjelder både innenfor og utenfor skolen, hvor forståelse av ulike typer tekster er en viktig side ved

kunnskapstilegnelse (Bråten, 2007). Bråten definerer leseforståelse på denne måten: «*leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst*»

Leseforståelse ble for alvor satt på agendaen etter at norske elever deltok i den internasjonale kartleggingsprøven PISA i år 2000, hvor resultatene ble overraskende i negativ retning. Målet med kartleggingen var, blant annet, å vurdere og sammenlikne leseforståelse til 265 000 15-åringer fra 32 ulike land (Bråten, 2007). Etter deltakelsen ble norsk lesepedagogikk lagt under lupen hvor lærere, skoleledelse og forskere deltok som informanter til forskningen. Forskerne kom frem til at lærerutdanningen ikke gav godt nok grunnlag for lærere for leseundervisning på ulike trinn (Bråten, 2007).

Leseforståelse er, som nevnt, en kompleks prosess. Dersom vi plukker elementene i prosessen fra hverandre kan vi granske de ulike komponentene som leseforståelse innebærer (Bråten, 2007). Alle komponentene spiller en rolle i hvordan vi forstår teksten. En viktig komponent er ordavkoding.

Ordavkoding er det ene leddet i leseformelen til Hoover og Gough. Det innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skriftegn som et ord og henter frem ordets lyd og mening fra hukommelsen (Bråten, 2007). Ordavkoding blir også oppfattet som den tekniske delen av lesing. Å avkode ord er å finne ut hvilke ord som står skrevet, enten ord vi har kjennskap til fra før, eller helt nye ord. (Refsahl, 2012). Dersom det er kjente ord, hører disse til personens ordforråd eller det mentale leksikon, det er ord som er lagret i hukommelsen med uttale og mening (Bråten, 2007). Et eksempel på avkoding av et ord kan være ordet «bil», det er et ord som består av tre bokstaver i en bestemt rekkefølge, B – I – L. Hver av disse bokstavene har en bestemt lyd som sammen skaper et ord som vi har en felles forståelse for hva er, *en bil er et motorisert kjøretøy på fire hjul*.

Det er vanlig å skille mellom tre avkodingsstrategier: logografisk, fonologisk og ortografisk avkoding (Refsahl, 2012). *Logografisk avkoding* betyr å betrakte et ord som et bilde eller en logo (Refsahl, 2012). Denne metoden bruker de fleste i starten av leseopplæringen, ved å bli fortalt hvilket ord som står skrevet kan de ved visuelle holdepunkter kjenne igjen ord. Det vil si at leseren, i svært liten grad, benytter seg av ordets indre holdepunkter, men heller egenskaper som lengde på ordet og omriss. Dersom det er bestemte ord som skal avkodes, er gjetting en mer vanlig metode (Refsahl, 2012).

Dersom barna følger en normal leseutvikling, vil de etter hvert oppdage alfabetets prinsipper med sammensetning av ord og lyder (Ramsberg, 2022). *Fonologisk avkoding* betyr å lese ord ved hjelp av bokstavenes lyder (Refsahl, 2012). I fonologisk avkoding vil ordet bli delt opp i fonemer ved en fonologisk analyse. En fonologisk syntese vil trekke disse lydene sammen til en lydpakke. Denne lydpakken er ikke det ordentlige ordet, ferdig avkodet, det kan ofte høres litt mekanisk ut

sameliknet med det ordentlige ordet. Hukommelsen leter etter liknende ord leseren har hørt før og vil koble dem sammen for å gi ordet, som står skrevet, riktig uttale og betydning (Refsahl, 2012).

I prosessen hvor leseren utvikler en automatisert ordavkodning vil han eller hun bruke fonologisk og ortografisk ordavkodning om hverandre (Refsahl, 2012). *Ortografisk ordavkodning* innebærer umiddelbar og rask gjenkjenning av et ord på grunn av ordets ortografi eller skrivemåte (Refsahl, 2012). Ortografi er et gresk ord og betyr rettskriving (Gundersen, 2020). Siden avkodningen går så fort for seg, virker det ikke som en strategi, men heller som innøvde ordbilder (Refsahl, 2012). Med denne beskrivelsen kan ortografisk og logografisk avkodning virke ganske likt. Forskjellen mellom ortografisk og logografisk ordavkodning er at ortografisk avkodning utvikles gradvis gjennom fonologiske strategier og organisering av informasjon om vanlige bokstavkombinasjoner og ordstrukturer (Bråten, 1994). Jeg velger å bruke en del plass på å gjøre rede for dette med avkodning, fordi dette er et av områdene elever med lesevansker kan streve med. Særlig elever med dysleksi har problemer på det fonologiske området, som vil kunne påvirke evnen til å avkode automatisert.

De andre komponentene i leseforståelse er *mundlig språk, kognitive egenskaper, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon* (Bråten, 2007). Videre i kapitlet vil jeg forklare hvilken rolle disse komponentene har i tilknytning til leseforståelse.

Selv om lesing dreier seg om å forstå skriftlig språk, vil det bli vanskelig dersom det skorter på den muntlige språkkompetansen. I begrepet muntlig kompetanse kan vi inkludere begrepene ordforråd, grammatikk, språklig bevissthet og verbal hukommelse (Bråten, 2007). For at man skal forstå det som står skrevet i en tekst er det nødvendig med et tilstrekkelig ordforråd. For eksempel vil det være vanskelig å få noe ut av en setning dersom det er et eller flere ord leseren ikke får noen betydning ut av. Det er konsensus i forskningslitteraturen at lesere med større ordforråd ser ut til å forstå det de leser bedre i forhold til lesere med mindre ordforråd (Pressley, 2006). Med et adekvat ordforråd er det også nødvendig at leseren har visse grammatiske kunnskaper. Dette innebærer at leseren har implisitt eller eksplisitt kjennskap til grammatiske enheter i talen, dette være seg syntaks og semantikk (Vellutino, 2003). Ved grammatiske endringer eller bøyninger kan en setning få en ny betydning eller endres til et spørsmål.

Vellutino (2003) skriver at språklig bevissthet vil si bevissthet om språkstrukturer. I den første leseopplæringen er fonologisk bevissthet svært viktig, fordi det å knekke lesekoden handler om å forstå koblingen mellom grafemer og fonemer. Med leseforståelse er det betydningsfullt med syntaktisk bevissthet og pragmatisk bevissthet. Syntaktisk bevissthet dreier seg om leserens sensitivitet for hva som er grammatisk akseptabelt. Dette gjør leseren i stand til å registrere om en setning er i overensstemmelse med språkets regler for bøyning og setningsbygning (Vellutino,

2003). Det betyr at en leser på mellomtrinnet som har en aldersadekvat språklig bevissthet vil kunne avsløre om en setning har en feilstilling som skaper ugrammatiske eller meningsløse setninger (Bråten, 2007).

Leseforståelse avhenger av en verbal hukommelse, det vil si at leseren har evnen til å hente frem meningsfulle ord, fraser eller setninger fra hukommelsen. Vi kategoriserer hukommelse i tre ulike typer, avhengig av hvor lenge vi husker noe. Det er korttidsminnet med en varighet som regnes i sekunder, da får leseren mulighet til å forstå hva ord og setninger betyr. Arbeidsminnet kan vi regne med i minutter, her oppbevares meningen fra ulike deler av teksten som skaper større meningssammenheng. Langtidsminnet er omtrent et ubegrenset lagringssystem for alle typer kunnskaper. Her lagres all språklig informasjon som leseren har tilegnet seg (Bråten, 2007).

Kognitive egenskaper kan være ikke-språklige egenskaper som har betydning for leseforståelsen vår. Disse egenskapene er oppmerksomhet, visuell forestillingsevne og generell intelligens (Bråten, 2007). Evnen til vedvarende og selektiv oppmerksomhet henger sammen med forståelse og læring generelt. Det har også en forbindelse med forståelse og læring under lesing. Lesere som klarer å holde fokus på innholdet i teksten og ikke blir forstyrret av indre eller ytre faktorer har et klart fortrinn når de skal forstå innholdet i det de leser (Bråten, 2007). Konsentrasjon er individuelt og kan være krevende for lesere som har konsentrasjonsvansker i ulik grad.

Evnen til å danne, lagre og hente frem visuelle fremstillinger kan påvirke leseforståelsen vår. Ved å visualisere innholdet i teksten vil leseren i større grad kunne benytte seg av andre modaliteter i en tekst, som et bilde eller en illustrasjon, som støtte for leseforståelsen (Bråten, 2007).

Det viser seg at resultater på intelligens- eller evneprøver korrelerer med resultater på leseforståelsesprøver (Bråten, 2007). For å kunne forstå det man leser er det som regel viktig at leseren må kunne tenke logisk, analysere informasjon kritisk og trekke slutninger som går utover det som eksplisitt blir uttrykt i teksten (Bråten, 2007). Det er verdt å merke seg at selv om generell intelligens og leseforståelse har en klar sammenheng, så er det liten sammenheng mellom målt intelligens og avkodingsferdigheter (Bråten, 2007).

Forkunnskaper i forbindelse med leseforståelse betyr hva leseren vet om teksten fra før. Kintsch (1998) mener at dersom en leser virkelig skal lære noe av det hun eller han leser, på en måte som gjør at leseren kan bruke det som har blitt lest i nye sammenhenger, kreves det at informasjon fra teksten som leses samtaler med det leseren vet om innholdet fra før.

Det finnes mange likheter og sammenhenger mellom skriftspråk og muntlig språk. Samtidig har det betydning for leseforståelsen at leseren er kjent med skriftspråkets særegenheter. For eksempel at skriftspråket er mer planlagt, mindre personlig og det er permanent som gjør at vi kan

lese tekster om og om igjen. Kunnskap om skriftspråket innebærer at leseren kan benytte seg av hensiktsmessige strategier til ulike type tekster og sjangre, med hensyn til språk, struktur og organisering (Bråten, 2007).

Forståelsesstrategier kan defineres som mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse (Bråten, 2007). Bråten og Samuelstuen (2005) deler forståelsesstrategier inn i fire hovedkategorier. *Hukommelsesstrategi* er repetisjon eller gjentakelse av informasjon i teksten som har blitt lest. For eksempel kan repetisjon av enkelte avsnitt eller det å skrive ned nøkkelord fra teksten være en metode for å memorere innholdet (Bråten og Samuelstuen, 2005).

Organiseringsstrategi er å binde sammen innhold gjennom gruppering eller ordne informasjon eller ideer som blir fremstilt i teksten. Metoder for å skaffe oversikt kan være begrepskart, kortere sammenfatninger av teksten eller strukturerte notater (Bråten og Samuelstuen, 2005).

Elaboreringsstrategi er å benytte at den nye informasjonen i teksten bearbeides eller utdypes av den kunnskapen leseren har fra før som er med på å gjøre teksten mer meningsfull. Eksempler på elaboreringsstrategier er å sammenlikne det nye med det man kan fra før, eksemplifisere, trekke inn relevante personlige erfaringer eller tenke på hvilke praktiske konsekvenser en teoretisk beskrivelse kan ha (Bråten og Samuelstuen, 2005). *Overvåkingsstrategi* er strategier leseren bruker for å sjekke eller evaluere egen forståelse underveis i lesingen, for eksempel at leseren spør seg selv om han eller hun forsto det som sto skrevet. Det å benytte seg av en overvåkingsstrategi vil enten bekrefte eller avkrefte leserens forståelse og kan da fortsette som vanlig eller gjøre noen endringer (Bråten og Samuelstuen, 2005).

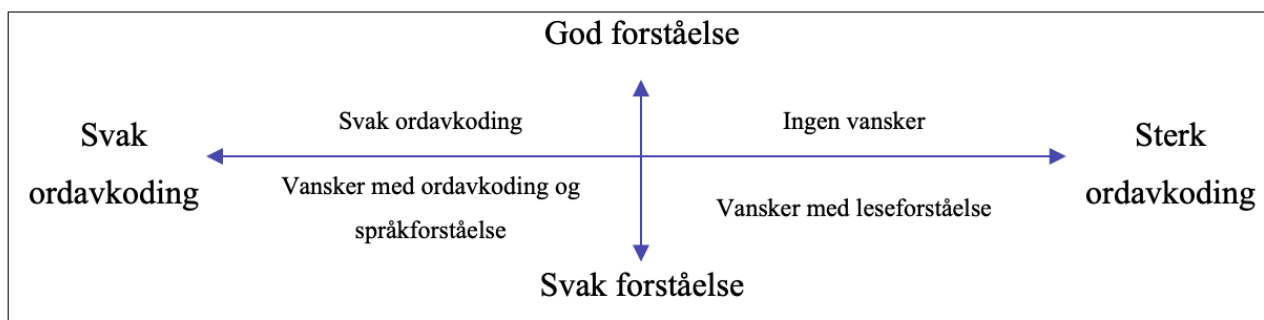
Lesing er en aktivitet som krever en viss mengde konsentrasjon og energi, særlig fra de som mangler leseflyt eller bruker lang tid på avkoding. Lesing blir ofte assosiert med noe som er kjedelig eller vanskelig og konkurrerer derfor med andre aktiviteter som å se på TV, spille spill, høre på musikk eller være sammen med venner. Med det i minnet kommer motivasjon inn som en komponent i leseforståelsen. Motivasjon dreier seg om valgene vi mennesker tar, hvorfor vi velger noe fremfor noe annet. Når det kommer til lesemotivasjon spesielt, er følgende komponenter særlig aktuelle: forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål (Guthrie et.al, 2004). Jeg skriver mer om dette i kapittel 2.3 *motivasjon*.

2.2 Lesevansker

Det er mange måter vi kan definere at noen har enn lesevanske på. I denne oppgaven bruker jeg definisjonen til Solveig-Alma Halaas Lyster som definerer lesevansker med at eleven eller barnet

ikke leser på linje med det som er forventet ut ifra elevens mentale alder og opplæringen den har fått (Lyster, 2012). Som tidligere nevnt viser leseformelen til Hoover og Gough avkoding x forståelse er lik leseforståelse (Hoover & Gough, 1990). Dersom det oppstår vansker i et av leddene i denne formelen vil det komme til uttrykk som en lesevanske. Lesevanskene kan enten være spesifikke lesevansker, som dysleksi, eller generelle lesevansker. Når det kommer til lesevansker knytter vi det enten opp mot leseforståelse eller ordavkoding (Lyster, 2012).

Nedenfor kan vi se en modell som viser en skjematisk inndeling av leseferdigheter, som er hentet fra Lesesenteret i Stavanger. Det er to akser, hvorav den ene viser god/svak forståelse, den andre viser sterk/svak ordavkoding. Oppe til venstre finner vi leseren som forstår hva teksten innebærer, men har svake avkodingsevner. Oppe til høyre har vi leseren som både har sterke avkodingsevner og har forståelse for tekstens innhold. I området nede til venstre er de leserne som sliter med både avkoding og forståelse. I det siste området på dette spekteret finner vi de leserne som har vansker med forståelse av tekst, men ikke avkoding. *Modell 2.1* viser leseferdigheter som gjelder for alle lesere, fra leseren som ikke har noen vansker til de som strever med lesing til hverdags og i fag (Lesesenteret, 2017). Denne figuren representerer et spekter hvor en leser kan bli plassert i nærheten eller langt unna aksene.



Modell 2.1 skjematisk inndeling av leseferdigheter, hentet fra Lesesenteret i Stavanger

Vigdis Refsahl (2012) gjennomførte en undersøkelse hvor hun kunne antyde fire typer lesere. Dette gjorde hun ved å gjennomføre screeningprøver hvor sikkerhet og tempo i elevers lesing ble målt (Vigdis Refsahl, 2012, s.67). Disse fire leserne kan vi også plassere i *modell 2.1*.

1. Personer som leser både raskt og riktig og forstår innholdet i tekstene. I modellen over finner vi denne leseren oppe til høyre.
2. Personer som leser raskt, men som har mange feil. Dette kan være kompensatoriske lesere noe som vil påvirke leseforståelsen da ordene ikke alltid blir lest riktig. Denne vansken finner vi oppe til venstre i modeller over.
3. Personer som leser langsomt, men riktig. Dette kan være langsomme og sikre lesere som bruker fonologiske strategier. Det at en leser er nøyaktig og leser sakte vil påvirke

leseforståelse med tanke på hvor fokuser ligger, altså i ordavkodingen. Derfor finner vi denne leseren nede til høyre i modellen over.

4. Personer som leser sakte og samtidig har mange feil. Dette kan være en logografisk eller kompensatorisk leser med store vansker, eventuelt ikke-lesende personer. Denne leseren kan vi finne nede til venstre i modellen over.¹

På 5. trinn er det forventet at elever skal kunne finne, tolke og reflektere rundt tekster de leser som stadig blir mer komplekse (Udir, 2020). Elevene skal kunne benytte seg av ulike lesestrategier til ulike formål for å forstå tekster, finne informasjon og tolke innholdet i tekstene (Udir, 2017b). På grunn av flere akademiske ord og fagord som tas i bruk på tvers av fag vil enkelte oppleve forvirring. Overgangen fra barnetrinnet til mellomtrinnet kan virke stor da det er økte forventninger til ordforråd, språkforståelse og leseferdigheter (Lyster, 2012).

2.2.1 Avkodingsvansker

Dersom en elev har en lesevanske som knyttes opp mot ordavkoding vil det kunne utarte seg på ulike måter. Den kompensatoriske leseren er den som leser langsomt og fremdeles er usikker på avkoding og staving.

Som jeg har redegjort for tidligere, lærer mange barn seg å lese med logografisk ordavkoding. Noen barn fortsetter å avkode ord som visuelle bilder, noe som vil bli problematisk når eleven starter på mellomtrinnet. Det er fordi denne formen for avkoding kun er hensiktsmessig dersom det er lette tekster med mange høyfrekvente ord, noe som forekommer mer og mer sjeldent på mellomtrinnet. Logografisk avkoding kan kjennetegnes hos elever som leser hurtig med unøyaktig avkoding (Ramsberg, 2022).

Dysleksi er en spesifikk lesevanske som går under kategorien avkodingsvanske som vil påvirke leseflyt og leseforståelse (Mossige, 2020). For skoleelever betyr dysleksi en lærevanske som påvirker de ferdighetene som er involvert i nøyaktig og flytende ordavkoding og staving (Mossige, 2020). I 1995 kom Jacobson og Lundetræ med en formulering på at dysleksi er et avvik i avkodingen av skrevne ord som skyldes en defekt i det fonologiske systemet (Jacobson og Lundetræ, 1995). Selv om det er en defekt i denne kognitive prosessen vil ikke mennesker med denne spesifikke lesevansken være mindre intelligente enn andre. Elvemo skriver at dyslektikere har normal eller høy intelligens (Elvemo, 2004,). Selv om eleven kan ha problemer med å avkode tekst, vil eleven kunne ha god forståelse, for eksempel hvis teksten blir opplest.

¹ Deler av kapittel 2.2, om lesevansker, er hentet og bearbeidet fra en tidligere oppgave ved USN (eksamensoppgave i emnet MG2NO5 - norsk 5).

2.2.2 Forståelsesvansker

Når vi leser og forstår det som står skrevet, samhandler vi med det vi avkoder i teksten, henter frem informasjon fra langtidsminnet og setter sammen informasjonen fra teksten og det vi kan fra før slik at det gir mening (Mossige, 2020). Det kan vi også forklare med at vi er avhengige av metakognitiv kunnskap og et adekvat ordforråd for at en tekst skal gi mening.

Leseforståelsesvansker defineres som vansker med å forstå hva det er man leser, samtidig som ordavkodningen er på høyde med hva som forventes for alderstrinnet (Lyster, 2013). Det er flere elever som har problemer med leseforståelse som en sekundær vanske, og leseforståelse er, i motsetning til avkoding, en ferdighet som ikke kan automatiseres (Hekneby, 2011). Ordavkoding blir sett på som flaskehalsen til god leseforståelse i faglitteraturen, og da spesielt flytende og automatisert ordavkoding (Bråten, 2007). De elevene som har vansker med leseforståelse som en primærvanske er barn med dårlig utviklet språk, for eksempel barn som har norsk som andrespråk eller barn som har et svakt ordforråd (Lyster, 2013).

Når det gjelder elever med norsk som andrespråk, kan de ha et bedre utviklet ordforråd på morsmålet sitt enn på norsk. I kapittel 2.1 *Lesing* beskrev jeg komponentene innen leseforståelse. Vansker eller forstyrrelser knyttet til en eller flere av disse komponentene vil påvirke leseforståelsen. Dersom vi ser på muntlig språk i sammenheng med leseforståelse, er det ifølge Vallutino (2003) en forutsigbar forskjell hos unge lesere. Ofte er mangelfull muntlig kompetanse knyttet til lesere som har norsk som andrespråk.

Kognitive egenskaper går inn under de ikke-språklige kognitive evner, som tidligere nevnt. Dersom en leser har vansker tilknyttet konsentrasjon vil det påvirke leseopplæringen med tanke på at det kan være en energikrevende prosess og en viss mengde fokus. Videre er det vist at det er en sammenheng mellom målt generell intelligens og leseforståelse, det vil si at de som måler lavt vil ha forstyrrelser i leseforståelsen (Bråten, 2007).

Forkunnskaper kan være mer eller mindre relevant i tilknytning til en tekst. Dersom en leser aktiverer forkunnskapene sine på en måte hvor det virker mot sin hensikt. For eksempel å ikke endre på sine forutinntattheter vil den nye informasjonen ha mindre innflytelse på leseren, ganske løse assosiasjoner kan avlede leseren fra hovedinnholdet i teksten (Bråten, 2007).

Dersom en leser har manglende kunnskaper om skriftspråket, vil det påvirke avkoding og evnen til å tenke kritisk ved ugrammatiske setninger. Han eller hun vil også ha problemer ved valg av lesestrategier i møte med ulike teksttyper eller sjangre.

Forståelsesstrategier er en komponent som skal forsikre leseren at han eller hun oppnår leseforståelse i tilstrekkelig grad. Lesere som ikke forsikrer seg om nettopp dette kan lese setninger, avsnitt og sider uten å få med seg hva teksten dreier seg om.

Utover i skoleløpet kan det oppstå en negativ utvikling av lesemotivasjon. Det kan hende at lesere blir mer bevisst sine egne begrensninger og at de sammenlikner sine egne prestasjoner med andres, i tilknytning til evaluering i skolesammenheng (Bråten, 2007). Dette er et eksempel på hvordan lesing blir en aktivitet som ikke er selvbestemt, men styrt av ytre faktorer og ytre motivasjon. Motivasjon for lesing er en viktig faktor når det kommer til å utføre arbeidsoppgaver og være mottakelig for å lære nye ting, enten teoretisk eller praktisk. Derfor kommer er delkapittel som dreier seg om motivasjon.

2.3 Motivasjon

Motivasjon for å lære noe eller motivasjon for å gjøre en innsats er knyttet til en erfaring med å lykkes. En elev som forventer å mestre en oppgave vil være langt mer motivert til å gjennomføre i forhold til elever som ikke har forventninger til egen mestring (Lyster, 2013).

Vi kan skille mellom to ulike former for motivasjon, indre- og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen utvikles gjennom interesser, ønsker og behov som et individ skulle ha. Den ytre motivasjonen blir styrt av ytre faktorer som belønning/mangel på belønning eller en eventuell frykt for hva som skal skje hvis man mislykkes (Refsahl, 2012). Dersom en elev er styrt av ytre motivasjon er ikke eleven interessert i oppgaven som skal gjøres, men gjør det ut fra plikt eller belønning. Dersom elever er styrt av en indre motivasjon er det lærelyst som ligger til grunn og innlæring av egenskaper vil oppstå i høyere grad (Elvemo, 2004).

I leseformelen til Hoover og Gough er det avkoding og forståelse som utgjør de to leddene i formelen, det er dog flere leseforskere som mener at motivasjon for å lese er en vesentlig faktor i denne sammenheng (Gabrielsen, 2005).

En rekke studier og undersøkelser viser til at elever med lesevansker, språkvansker, lærevansker eller som har andre læringsmessige utfordringer av andre grunner, vil ofte ha utfordringer med hensyn til motivasjon (Lyster, 2013). Dersom elever møter på tekster som er vanskelige kan vi si at de blir mindre tilgjengelige for dem og de kan utvikle en unngåelsesstrategi (Morgan og Fuchs, 2007).

Guthrie og Humenick gjennomførte en metaanalyse av 22 studier identifisert fire forhold som er sentrale for å øke og holde fast på motivasjonen hos svake lesere (Guthrie og Humenick, 2004):

1. Interessante og tydelige mål for lesingen
2. Støtte elevens egne valg av tekst eller tema
3. Finne tekster i seg selv kan virke motiverende for elever
4. Økt sosial samhandling mellom elever i tilknytning til leseaktivitet

Motivasjon er en viktig faktor for å kunne gjennomføre lesetrening og finne leseglede. Sammenhengen mellom manglende motivasjon og vansker knyttet til oppgaven eller aktiviteten er et gjentakende mønster, det være seg sport, jobb eller i dette tilfellet, lesing (Lyster, 2013).

2.4 Tilpasset opplæring

Barn begynner på skolen med ulike forutsetninger. Denne variasjonen er med på å skape et mangfoldig klasserom med ulike styrker, men også store forskjeller med tanke på mestring og nivå på de grunnleggende ferdighetene (Lyster, 2013).

Kognitive og sosiokulturelle perspektiver på læring innebærer at den som skal lære noe får nok støtte til å oppdage på egenhånd hvordan det er lurt å gå frem for å få til det som skal læres. Samspillet mellom lærer og elev trenger å være mer en direkte belæring og opptrening av ferdigheter (Refsahl, 2012).

Ved å se elevene gjennom kognitive og sosiokulturelle perspektiver vil det være ønskelig å finne den proksimale utviklingszone. Den proksimale utviklingssonen betyr at eleven løser oppgaver ved hjelp av en voksen eller andre som kan mer enn den selv, deretter alene. På denne måten blir voksne en slags medierende hjelper ovenfor eleven, ved å bidra til å vise eller forklare hvordan de skal løse en oppgave (Imsen, 2015).

Elever i skolen er komplekse sammensetninger som utgjør et helt menneske, derfor er det flere elementer som spiller inn når lærere skal tilrettelegge undervisning eller skolehverdagen. Under er en mangedimensjonal modell for tilpasset opplæring, i midten er «hele eleven». *Modell 2.4* tar høyde for hvilke sider ved elevens forutsetninger som bør legges til grunn i planleggingsprosessen for en lærer (Imsen, 2015).



Modell 2.4 En modell for tilpasset opplæring (Imsen, 2015, s.254)

Kulturell forankring innebærer at undervisningen må være sensitiv til elevens kulturelle bakgrunn. Kunnskapene, væremåten og bakgrunnen til eleven er noe han eller hun bringer med seg fra sitt hjemmemiljø (Imsen, 2015).

Kognitive evner og kognitiv prosess forteller oss at lærere må være bevisst på hvordan elevene lærer effektivt ved hensiktsmessige metoder. Da må læreren være bevisst på hva slags læringsstrategier og kognitive prosesser elevene gjør nytte av (Imsen, 2015).

For å kunne utvikle et *faglig kunnskapsnivå* må læreren ta hensyn til hva elevene kan fra før om enkelte emner i de ulike fagene. Da er det ønskelig å finne den enkeltes proksimale utviklingszone ved hjelp av oppgaver de kan bli utfordret av som ikke er for vanskelige (Imsen, 2015).

Motivasjon og interesse er som tidligere nevnt en sentral faktor i all læring. Det gjør at undervisning eller valg av didaktiske grep må vekke nysgjerrighet, interesse, litt spenning og et ønske om å produsere for å lære (Imsen, 2015).

Noen fag er sensitive med tanke på *fysiske forutsetninger*, samtidig er alle elever unike når det kommer til modning og vekst. For å inkludere elever sosialt og faglig må lærere ta hensyn til elevens finmotoriske utvikling og den generelle evnen til å beherske kroppen sin (Imsen, 2015).

Selvinnsikt innebærer å ha et bevisst forhold til seg selv, sine muligheter og begrensninger. Dette er det ikke alle elever som har utviklet, elever med lesevansker kan ha lav selvoppfatning. Her har læreren muligheter til å utfordre elevene uten å la dårlig selvoppfatning hemme elevens læring, dette er mulig dersom læreren har et våkent blikk for nettopp dette (Imsen, 2015).

Ikke alle elever er i stand til å vurdere konsekvensen av egne handlinger, for at elever skal kunne ha et godt psykososialt læringsmiljø er man samtidig avhengig av en *sosial utvikling* hos elevene. Dersom læring blir sett på som en sosial prosess, må man utnytte styrker og muligheter elevene har til å fungere i det sosiale læringsfellesskapet (Imsen, 2015).

Skolen har tradisjon for å ha en teoretisk kunnskapstilegnelse. Elever må utforske *kunstneriske og skapende evner* for å gi rom for et bredt evnespekter (Imsen, 2015).

I en elevgruppe er det store ulikheter mellom individene, da er det hensiktsmessig å legge til rette for hver enkelt for å inkludere alle sosialt og faglig. Målet med grunnskolen er at barna skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Lovdata, 1998a, §1-1).

2.4.1 Tiltak for elever som strever med lesing

I en mangfoldig klasse er det behov for tilrettelegging. For å ha innsikt i elevers leseferdighet, må lærere kartlegge elevene. I den norske skole er det retningslinjer for kartlegging av elever i lesing, skriving og regning. Andre ferdigheter blir også kartlagt som muntlige- eller faglige ferdigheter, men gjennom andre metoder, for eksempel å lese tekster elevene har skrevet eller observasjon. Kartleggingsprøvene skal brukes av lærere for å finne elever som trenger ekstra oppfølging i grunnskolen. (Udir, 2022).

Etter en kartlegging må lærere eller andre finne tiltak som vil være nyttige for den enkelte eleven som har et behov for tilpassing. I løpet av en uke på skolen er det flere ulike lærings situasjoner hvor elever trenger tilpassing for å kunne gjennomføre arbeidsoppgaver, med eller uten hjelp. Den norske skolen har et ansvar for at barna blir inkludert i undervisningen eller at de blir tilbudt de tiltakene som er nødvendige. I Meld st.6 (2019-2020) kom det et forslag om at alle skoler skal ha en støttemodell for tilpasset opplæring som vist under:

System for tiltak	
Ordinært pedagogisk tilbud til alle	<ul style="list-style-type: none">- Inkluderende fellesskap- Tilpasset pedagogisk tilbud til alle elever- Kompetanse nær elevene- Samarbeid med andre tjenester- Godt skolemiljø
Ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet	<ul style="list-style-type: none">- Intensiv opplæring- Tiltak for elever med høyt læringspotensial
Særskilte tiltak	<ul style="list-style-type: none">- Spesialpedagogisk hjelp- Spesialundervisning- Særskilt språkopplæring

Figur 2.4.1 Figur som viser system for tiltak fra Meld st. 6 (2019-2020)

Med dette systemet er det nødvendig at lærere avdekker og identifiserer vanskene som befinner seg i klassen. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) gjennomfører sakkyndige vurderinger, det legges opp til et tett samarbeid mellom skoler og PPT. Hensikten med et tett samarbeid er for at elevene skal få en rettferdig saksbehandling og oppfølging (Mossige, 2020).

Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen vil, i henhold til opplæringsloven §5-1, ha rett på spesialundervisning (opplæringslova, 1998b, §5-1). Dersom lærere eller foresatte mistenker at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet vil eleven få en henvisning til PPT. Etter kartlegging utarbeider PPT en plan for evt. spesialundervisning og hvor mange timer eleven har rett på spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen vil bli fulgt opp av skolen ved at de vil utvikle en individuell opplæringsplan (IOP) (Mossige, 2020).

Det er forskere som har sett på suksessfulle elevers læring som har funnet en fellesnevner for dem, de er flinke til å benytte seg av strategier for selvregulering (Zimmerman og Schunk, 2011). Elever med lesevansker vil trenge veiledning underveis i en prosess for å kunne ta kontroll over læringsarbeidet sitt. Selvregulering viser seg å gi progresjon i læring for elever med lesevansker, men det forutsetter at de har et visst nivå av ferdigheter og kjenner til hensiktsmessige strategier (Mossige, 2020).

2.5 Tidligere forskning

I dette delkapitlet vil jeg presentere noen studier som har relevans for mitt masterprosjekt. Oppgavens omfang tilsier at jeg ikke gir en fullstendig forskningsoversikt, men trekker fram noen studier som er særlig relevante, og som jeg vil bruke i diskusjonen av mine egne funn. *Systematisk overblikk over eksisterende effektundersøgelser* (Daugaard og Elbro, 2021) er en dansk review-studie som ser på effekten av tiltak der man tar elever ut i mindre grupper for å styrke leseferdigheten. En review-studie betyr at det at forskerne har samlet studier som finnes om temaet og som har forsøkt å måle tiltak. Elever som har vansker med leseferdigheter, blir tatt ut av helklassen for undervisning i mindre grupper eller individuelt. Intensiv undervisning for disse elevene viser at de kan ha like hurtig utvikling i sine leseferdigheter som sine klassekamerater. I en-til-en undervisning kan utviklingen i leseferdigheter gå enda hurtigere. Eleven vil gradvis hente inn sine medelever fordi undervisningen er intensiv og tilpasset til den individuelle eleven. Undervisning en-til-en eller i mindre grupper vil man kunne utnytte elevenes tid og resurser på en mer effektiv måte. En slik form for undervisning er både ressurskrevende og kostbart. Det er gjort forsøk hvor mindre kvalifiserte, som andre elever, studenter eller frivillige, hjelper til med undervisning. Resultatet har vist seg å gi betydelig støtte for elevene som har vansker med lesing. Men det krever høy grad av organisering, samt vedvarende kvalifisert veiledning (Daugaard og Elbro, 2021). Intensiv undervisning i ordavkodning viser seg å gi vel dokumentert effekt av undervisning ved å utnytte de alfabetiske lydprinsippene, morfologiske analysestrategier og undervisning i leseflyt. Intensiv undervisning i

leseforståelse gir betydelig støtte gjennom opplegg for ord- og begrepsforståelse, forståelse og refleksjon rundt det implisitte i en tekst, oversikt over tekstens logiske oppbygning (samt eventuelle grafiske modeller) og undervisning i å sammenfatte eller oppsummere tekster. Elevene som blir tatt med ut av klasserommet kan ha bruk for flere timer undervisning i mindre grupper. De har allerede fått undervisning i avkoding i flere år når de kommer opp i 3. klasse, uten å ha samme fremgang som sine medelever. Tanken på en rask løsning gjennom noen få timer med intensiv undervisning har ikke noe forankring i virkeligheten. Det er ikke utenom det vanlige at en elev kan ha nytte av over 10 timers undervisning i mindre grupper, over flere skoleår, dersom målet er at eleven skal oppnå leseferdigheter på et nivå som er omtrent som resten av klassen (Daugaard og Elbro, 2021). Det kan også oppstå fremgang av mindre. Dersom elever får intensiv undervisning om leseferdigheter de ikke har hatt om før, for eksempel leseforståelse, kan 10 timer gi effekt. Effekten av undervisningen avhenger av faktorer som elevens potensiale og arbeidsinnsats, på undervisningens intensitet, tilpasning til den enkelte, omfang og innhold, samt lærerens kvalifikasjoner. Man kan ikke forhåndsbestemme hvor mange timer som må til for å oppnå et gitt nivå. Læreren må se på utbyttet og justere innsatsen underveis (Daugaard og Elbro, 2021).

Jeg har funnet to masteroppgaver innenfor tematikken tilpasning av leseopplæring som bruker samme metode for datainnsamling som jeg gjør. *Hvordan tilpasser lærerne leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?* er en masteroppgave som undersøker hvordan lærere tilpasser leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn (Lothe, 2021, UiS). I denne undersøkelsen samlet studenten fokusgrupper til intervju og kom frem til at inkluderingsprinsippet står sterkt hos en del lærere. De var opptatt av læring i fellesskap ved hjelp av lesemetoder, digitale hjelpemidler, tilpassede tekster og lesestrategier (Lothe, 2021).

Alt tar lengre tid for meg enn for alle andre er en masteroppgave hvor studenten undersøker hvordan erfarne lærere mener man burde arbeide med lese- og skriveopplæringen for elever med dysleksi, og hva det krever for å oppfylle dette (Jørgensen, 2021, NTNU). Jørgensen kommer frem til at blant annet tidlig innsats og avdekking vil være avgjørende for elever med dysleksi. Kompleksiteten av denne diagnosen er stor og lærerne som er informanter i denne undersøkelsen forteller at de jevnlig må innhente ny informasjon om temaet, samt at de ytrer et ønske om systematisk kartlegging, avdekking og styrking rundt disse elevene som vil styrke tilretteleggingen (Jørgensen, 2021).

Jeg har to masteroppgaver som har noen resultater som dreier seg om teknologi som hjelpemiddel i arbeidet med lesing og skriving. *Læreres erfaringer med innføring og bruk av digitale hjelpemidler, for elever med en dysleksidiagnose* (Boine, 2019) er en masteroppgave om læreres erfaringer med innføring og bruk av digitale hjelpemidler for elever med dysleksidiagnose.

Intervju med tre lærere på mellomtrinn/ungdomstrinn. Studien viser at to av de tre læreren etterlyser kompetanseheving i digitale hjelpemidler. Alle lærerne er likevel positive til å bruke digitale hjelpemidler for å støtte elever med dysleksi, og de mener at det kan bidra til progresjon hos elevene.

Teknologi som inkluderingsverktøy for elever med lese-og skrivevansker (Vangen, 2020) er en masteroppgave om teknologi som inkluderingsverktøy for elever med lese- og skrivevansker. Her undersøkes det hvordan lærere bruker teknologi for å tilpasse undervisningen til elever med lese- og skrivevansker, og i hvilken grad de opplever teknologi som et inkluderingsverktøy for elever med slike vansker. Intervju med seks lærere finner at elever med dysleksi får tilpassede lese- og skriveprogrammer, mens elever med andre lese-/skrivevansker ikke prioriteres på samme måte. Elevene får lydbøker og apper som tilbyr lese- og skrivestøtte. Lærerne opplever at verken de selv eller elevene har nødvendig kompetanse for å bruke lese- og skriveteknologi på gode måter, og de etterlyser systemer for å implementere og bruke slik teknologi. Elever kan føle seg annerledes hvis de er de eneste som bruker slik teknologi i undervisningen. Samtidig ser lærerne mulighet for økt inkludering ved lese- og skriveteknologi, fordi elever med vansker kan delta på lik linje som resten av klassen (Vangen, 2020).

Min studie har et lærerperspektiv på leseopplæringen med fokus på elever med lesevansker på mellomtrinnet. Det finnes litt forskning på dette temaet allerede, med litt ulike vinklinger og fokusområder, for eksempel noen masteroppgaver om læreres tilpasninger eller hvordan digitale hjelpemidler tas i bruk for elever med dysleksi. Jeg knytter min studie til disse og bygger videre på dem for å få ytterligere innsikt i hvordan man kan jobbe med leseopplæring og tilrettelegging av denne for elever med lesevansker. De nevnte masteroppgavene har et begrenset antall informanter, slik også min studie har. Gjennom flere slike studier, som bygger videre på hverandre, kan kunnskapen om læreres erfaringer og praksiser utvikles og gi enda bedre grunnlag for å forstå hvordan det jobbes med dette temaet i skolen.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metode, informanter og fremgangsmåte for innhenting av data, samt reflektere rundt styrker og svakheter ved de valgene. Begrepet metode handler om en planlagt fremgangsmåte til vitenskap og filosofi på bakgrunn av regler og prinsipper (Tranøy, 2019). I gjennomføringen av en slik oppgave er det flere avgjørelser som skal bli tatt som vil påvirke resultatet av undersøkelsen.

3.1 Valg av forskningsmetode

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan et utvalg lærere tilrettelegger leseopplæringen for elever med lesevansker. Siden jeg ønsker å finne ut av hva lærere gjør og hvordan de begrunner valgene sine, gjennomførte jeg kvalitative intervju med tre lærere som har norsk som undervisningsfag.

Det er hovedsakelig to metoder for innhenting av data, det er kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvalitative metoden går mer i dybden på et tema og har få informanter. Dette er i motsetning til den kvantitative metoden som fokuserer på kvantitet og utbredelse. Det kvalitative perspektivet er opptatt av den enkelte informants livsverden, hvordan de lever i sin hverdag og deres personlige perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden jeg skal analysere hva lærere gjør, skal jeg se på begrunnelser og refleksjoner fra informantene, da vil en kvantitativ undersøkelse ikke være passende.

Den kanadiske spesialpedagogen Olav Dalland sier at kvalitative metoder blir brukt for å innhente data hvor forskeren skal finne meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2017). Den kvalitative metoden er derfor en egnet metode for innhenting av informasjon om didaktiske grep, tilrettelegging av undervisning eller tilpassede arbeidsoppgaver. Formålet med intervjuene er å få et innblikk i opplevelsene og erfaringene til lærerne jeg intervjuet. Gjennom intervjuet trekkes det frem sentrale meninger av informantenes beskrivelser og perspektiver når det kommer til leseopplæring, kunnskap og tilrettelegging for elevene med lesevansker.

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturert intervju fordi det vil gi rom for oppfølgingsspørsmål eller behov for eventuelle oppklaringer, det vil gi større forståelse og innsikt i temaet (Kvernmo, 2010). Et semistrukturert intervju er hensiktsmessig når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantens eget perspektiv. Ved å bruke denne metoden innhenter den som intervjuer informantens beskrivelser og fortolkninger av et fenomen (Kvale og Brinkmann, 2017).

3.2 Forskningsprosessen

For å finne informanter til min studie som innfrir kriteriene, startet jeg med å kontakte rektorer. I første omgang sendte jeg dem en forespørsel via e-post om deres skole kunne bidra. Det var en av åtte skoler som responderte, denne skole bistod med en norsklærer. De andre skolene ble oppringt to uker etter e-posten ble sendt, det var flere som ikke ønsket å bidra for å skåne sine lærere på grunn av stor belastning under covid-19 pandemien og strenge smitteverntiltak.

Jeg kjenner lærere som jobber på mellomtrinnet gjennom egen jobb og familie. Siden det var problematisk å finne informanter, ba jeg lærere i mitt nettverk å spørre lærere de kjente, som kunne være aktuelle informanter for denne undersøkelsen, om de kunne bidra. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det slik er fordi jeg ikke ønsker å intervju noen jeg kjenner eller noen jeg kjenner rutinene til. Da kan jeg unngå å legge til noen forutinntattigheter i analysearbeidet i større grad, samt det å beholde en profesjonalitet i intervjusituasjonen.

Målet var å intervju 3 norsklærere på mellomtrinnet, det fikk jeg til å gjennomføre. Alle tre lærerne jobber som norsklærere på mellomtrinnet på skoler som er spredt på Østlandet. Et av intervjuene ble gjennomført på skolen til den ene læreren, mens de to andre ble gjennomført på teams på grunn av smittevern og avstand.

3.2.1 Presentasjon av utvalg

Siden lærene skal bli nevnt flere ganger i denne studien og skal være anonyme vil jeg kalle dem for informant 1, 2 og 3. Den første læreren jeg intervjuet tilhører en 1 til 10 – skole i en kommune på Østlandet og jobber på 6. trinn. Denne læreren har 1,5 år erfaring som lærer, noe som vil si at h*n er relativt nyutdannet. Informant 1 har fagene norsk, samfunnsfag og KRLE ellers har denne læreren spesialpedagogikk på trinnet. Informant 2 har for det meste vært lærer på mellomtrinnet i sin arbeidskarriere som har vart omtrent i 10 år. For øyeblikket er denne læreren i norsk for 6. trinn på sin skole, noe som innebærer tre klasser. Informant 2 har i tillegg tatt etterutdanning i lesing og skriving. Den siste læreren jeg intervjuet er en lærer som har jobbet som lærer i et år. Informant 3 har norsk, samfunnsfag og pedagogikk som fag og hører til 7. trinn. Denne læreren er, i likhet med informant 1, nylig utdannet som lærer.

Alle tre informantene har faget norsk og de har ulik mengde erfaring som lærere. Informant 1 og 3 har til sammenlikning med andre, lite erfaring som lærere. Det betyr at de ikke har noen formening om hvordan leseferdigheter kan ha endret seg eller hvordan lærere, etter hvert, har tatt i bruk digitale ressurser i skolen. Selv om de ikke har erfaring om ending de siste årene, er det kort tid siden de selv var på skolebenken og har derfor oppdatert utdannelsene som pedagoger.

Informant 2 derimot, har jobbet 10 år i skolen. Av den grunn har de tre lærerne ulike forutsetninger for å svare på de spørsmålene jeg hadde forberedt i min intervjuguide. De tre jobber i forskjellige kommuner på Østlandet, de har ulike fagkombinasjoner og ulik mengde og type erfaringer fra arbeidet med leseopplæring.

3.2.2 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden ble utviklet med inspirasjon fra en tidligere oppgave jeg selv har skrevet om lese- og skrivevansker. Intervjuguiden ligger i *vedlegg1*. Det ble gjort endringer med alle spørsmålene i samarbeid med min veileder slik at spørsmålene ble rettet mot problemstillingen for denne oppgaven. Underveis i intervjuet ønsket jeg å forholde meg til tre kategorier innenfor leseopplæring, utredning, tilpassing og digitale hjelpemidler. Til sammen ble det 16 spørsmål med ulike omfang.

Tidligere i studieløpet skrev jeg en semesteroppgave som fungerer som en pilotoppgave for min masteroppgave. Den semesteroppgaven ble skrevet i semesteret hvor jeg hadde emnet norsk 5, da skrev jeg om lese- og skrivevansker med lærere som informanter. Jeg brukte de erfaringene jeg gjorde meg under semesteroppgaven til å formulere nye spørsmål samt endringer i oppgaven generelt. Endringene som ble gjort bidro til en spissere problemstilling og en tydeligere intervjuguide.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene og transkribering

Intervjuene som ble gjennomført var semistrukturert og hadde en varighet på omtrent 30 minutter hver. Det var faglige samtaler som ble styrt av intervjuguiden, som ble selve rammen for intervjuet (Dalland, 2017). Det er tre informanter i denne undersøkelsen, grunnen til det er for at jeg kan gå i dybden i temaet jeg ønsker. Informantene gav varierte svar på mine spørsmål, det gjør at jeg i drøftingskapittelet har et godt grunnlag for drøfting i tilknytning til teorikapitlet. Datamengden fra de tre intervjuene vil være overkommelig da jeg har begrenset antall informanter. Med tanke på oppgavens begrensninger er det ikke rom for store datamengder (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av intervjuene fikk informantene et samtykkeskjema de måtte signere av forskningsetiske grunner. De fikk ikke noe de skulle forberede utover det.

På grunn av smittevern, avstand og knapp tid for å møtes ble to av intervjuene gjennomført digitalt over teams, et av intervjuene ble gjennomført ved fysisk oppmøte da det passet med tid og sted. De som ble intervjuet over teams var hjemme hos seg selv. Den ene informanten hadde ikke noen forstyrrelser og hadde fritt rom til å tenke uten noen form for tidspress. Den andre som ble intervjuet over teams var hjemme med sykt barn noe som kunne påvirket intervjuet. Etter min

mening svarte informanten utfyllende på alle spørsmål og tok seg tid på samme måte som de to andre informantene. Nettopp dette kunne blitt en av svakhetene med å gjennomføre over teams, men det forstyrret ikke intervjuet i betydelig grad.

Underveis i intervjuet ville jeg ta opp lyd, da det kan være krevende å lytte til det som blir sagt og ta notater samtidig. Jeg gjennomfører denne undersøkelsen på egenhånd noe som gjør at jeg er ansvarlig for å holde intervjuet og dokumentere. Siden hvert intervju hadde en varighet på omtrent 30 minutter hver, ønsket jeg å lytte til det som ble sagt og legge opp til en dialog med tilleggsspørsmål. Etter lydopptak venter transkribering av intervjuene og analyser av dem. Dersom en analyse blir gjort med notater som blir tatt underveid, kan dette bli unøyaktig og antagelser vil lettere trenge gjennom.

For å kunne ta taleopptak er det praktisk og etiske vurderinger som må bli gjort i forkant, som å melde prosjektet til *norsk senter for forskningsdata* (NSD) (Neteland og Aa, 2020). NSD sørger for at informanter som deltar i diverse undersøkelser blir behandlet på etisk, forsvarlig vis hvor ingen personopplysninger blir eksponert. Stemmen til en person er unik og kan være gjenkjennbar, derfor er det regler for hvordan lydopptakene skal oppbevares underveis i prosjektperioden. Det er viktig at andre personopplysninger eller andre opplysninger om personene som deltar ikke blir skrevet ned da en masteroppgave skal publiseres, det er ingen som skal kunne finne ut hvem som er informanter gjennom å lese en publisert akademisk tekst.

Etter at alle tre intervjuene var avsluttet, startet jeg med transkribering. Å transkribere betyr å endre fra en form til en annen, å transformere. I denne sammenheng er det oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Intervjuene blir strukturert slik at de er bedre egnet til videre analyse, det er lettere å få oversikt da struktureringen i seg selv er starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkribering er et tidkrevende arbeid som er nødvendig i dette prosjektet for å analysere intervjuene.

3.2.4 Forskerrollen

Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, forskeren må beskrive og utdype sitt utgangspunkt og subjektivitet ovenfor mottakeren (Postholm, 2010). Selv synes jeg det var utfordrende å legge bort forkunnskaper eller antagelser og være objektiv i arbeidet med tolking og analyse av data. For at dette ikke skal påvirke min undersøkelse var formuleringen av spørsmål en faktor, for at de ikke skulle virke ledende i betydelig grad. Her fikk jeg hjelp av min veileder til å formulere spørsmål som lot informantene ta seg av refleksjonene på egenhånd.

De lærerne jeg intervjuet, kjente jeg ikke fra før, dette var et bevisst valg. Grunnen til det var at jeg ønsket ikke å ha noe kjennskap til deres rutiner eller vite noe særlig om hvordan de er

som lærere. Jeg ønsket å lytte til deres refleksjoner som gjør at alle tre lærerne stiller likt og det er ingen antakelser fra min side som forsker, hvor jeg skal forsøke å forholde meg objektiv.

Som tidligere nevnt, skrev jeg en semesteroppgave i emnet norsk 5 som kan fungere som en pilotoppgave for min masteroppgave. De endringene jeg har gjort, er basert på erfaringer jeg fikk fra arbeidet med semesteroppgaven. Siden da har jeg spisset inn oppgaven og forholdt meg til kun lesevaner, ikke både lese- og skrivevaner. De to henger ofte sammen, men ved å avgrense oppgaven til lesevaner, vil det gi meg muligheten til å gå i dybden på de elementene det innebærer.

3.2.5 Analyse av intervjuene

I en kvalitativ undersøkelse vil ikke datainnsamlingen i seg selv gi mening, de må fortolkes (Johannesen et.al, 2016). Holter og Kalleberg (1996) angir tre ulike analysestrategier i bearbeidelsen av et kvalitativt materiale, spesielt intervjudata: kategoribasert analyse, diskursanalyse og narrativ analyse.

I denne analysen velger jeg å benytte kategoriseringsbasert analyse og skal jobbe systematisk gjennom intervjuene for å hente relevant informasjon ut fra dataen jeg har samlet inn. En kategoribasert analyse innebærer å systematisere analysen i kategorier. Dette er hensiktsmessig ved blant annet transkriberte intervju, da kan vi gå gjennom analysearbeidet og finne kategoriene vi har utviklet. Dette vil bidra til å skape struktur og system i kapittel 4 *Resultater* og 5 *Drøfting*. Maxwell (2012) understreker betydningen av å starte analyse av datamateriale umiddelbart etter første intervju, samt fortsette å analysere gjennom prosjektperioden. Det blir også nevnt at forskeren nå starte analysen snarest mulig etter transkripsjonen, for da er det som ble sagt, fremdeles friskt i minnet.

For å gjennomføre en systematisk analyse satte jeg opp en tabell med tre kolonner. I den første kolonnen er transkripsjonen av selve intervjuene (Ramian, 2012). I den midterste kolonnen har jeg kodet transkripsjonene, det er en meningsfortetning av svarene informantene har gitt. Fortetning vil si at jeg deler svarene informantene kommer med i meningsenheter som igjen kan identifiseres som koder (Kvale, 2015). Med utgangspunkt i kodene har jeg utviklet noen overordnede kategorier for å systematisere materialet i mer oversiktlige enheter. Mine analysekategorier har jeg formulert selv, jeg mener at nettopp disse er hensiktsmessig å inkludere i kapittel 4 *Resultater*. Hensikten med analysekategoriene er for å legge frem mine funn på en systematisk måte og gjennomføre drøftingen på samme måte. Nedenfor kan du se et utdrag av analysematrisen som jeg har brukt i arbeidet med å analysere mine data. Disse hjelper meg å se tendenser, ulikheter og sammenhenger i datamaterialet. Kategoriene jeg har endt opp med etter

analysearbeidet, er arbeidsformer, kartlegging, trekk ved lesevaner, tiltak, resurser, motivasjon og utfordringer.

Transkripsjon	Koder	Analyse kategorier
<p><i>Hva er liksom typisk eksempler på hva gruppen som strever med koding gjør og i gruppen med forståelse?</i></p> <p>I forståelse med ord og begreper så har jeg ofte en liten sann, det er bare en liten tekst på litt over 100 ord egentlig som vi leser sammen på gruppe. Så stopper opp, snakker om ord, begreper som kan være vanskelig. Og så er det oppgaver knyttet til den teksten, som for eksempel: finn fem verb i teksten, finn fem substantiv og bøy de.</p>	<p>Arbeid med forståelse</p> <p>Snakker om ord</p> <p>Finner ord i tekst</p> <p>Kobler ord – bilde</p>	<p>Tiltak for leseforståelse</p>

Modell 3.2.5 er en analysemodell (Ramian, 2012)

Koding og kategorisering er et fortolkningsarbeid. Noen ganger kan det være vanskelig å trekke helt tydelige grenser mellom kategoriene. Det kan for eksempel være vanskelig å sette helt klare grenser mellom arbeidsform og tiltak, eller mellom tiltak og ressurs. Ved å gi et utdrag fra analysene her, og videre bruke kategoriene når jeg presenterer funn i kapittel 4 *Resultater*, gjør jeg analyseprosessen min transparent og gir et grunnlag for å forstå på hvilket grunnlag jeg trekker slutninger fra mitt materiale.

Spørsmålene i intervjuguiden bygger på forskning på lesing generelt og lesevaner spesielt. I analysene er det naturlig at kategoriene som utvikles, har en sammenheng med temaene i intervjuguiden, samtidig som de bygger på det lærerne faktisk snakket om i intervjuene. Kategoriene var altså ikke bestemt på forhånd, men fordi temaene i intervjuene var teoridrevet, kan kategoriene kjennes igjen i teorien og tidligere forskning som er presentert i kapittel 2.

3.3 Studiets kvalitet

For å vurdere studiets kvalitet benytter jeg meg av begreper som *relabilitet*, *validitet* og *generalisering* (Kvale og Brinkmann, 2015). For å styrke studiets kvalitet vil jeg begrunne mine valg, samtidig som jeg retter et kritisk blikk mot bevegelser i undersøkelsen (Johannesen et.al, 2016).

3.3.1 Relabilitet

Relabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018). Med andre ord dreier det seg om hvor pålitelige resultatene er og i hvilken grad en annen forsker gjennomført samme typen undersøkelse med samsvarende resultater (Kvale og Brinkmann, 2015). Alle forskere er unike med ulike forkunnskaper og valg de tar underveis, det vil si at alle tolker og analyserer ulikt, avhengig av forskerens perspektiv (Silverman, 2011). Derfor er en forskers resultat nødvendigvis ikke det samme som en annen forsker vil kommet fram til, selv om de undersøker det samme med lik metode. Samtidig er det grunnlag for å tro at lærerne jeg har intervjuet, ville svart nokså likt om det var en annen forsker som gjennomførte akkurat denne intervjustudien, med min intervjuguide. Gjennom å gi grundige beskrivelser av min framgangsmåte, prøver jeg også å sikre studiens pålitelighet, ved at det er transparent hvordan jeg har gått fram i alle undersøkelsens ledd.

Med tanke på min problemstilling var en kvalitativ studie hensiktsmessig, fordi jeg ønsket å gå i dybden i de hverdagslige hendelsene til informantene. Ved et semistrukturert intervju oppnår jeg den dybden i et intervju som oppfattes som en dialog hvor informanten, for det meste, har ordet. Noen ganger kan det være et gap mellom hva informantene sier og hva de faktisk gjør, derfor hadde det vært interessant å observere dem. På grunn av oppgavens begrensninger var det ikke mulig å gjennomføre både intervju og observasjon, det er en begrenset datamengde som kan bli inkludert.

I transkriberingen valgte jeg å skrive ned ord-for-ord det som ble sagt, men jeg skrev ikke ned nøling eller pauser underveis fra opptakene. Grunnen til dette er at nølingen eller språklige usikkerheter ikke er relevant for poenget i intervjuet. Fordi det tar lengre til å transkribere intervjuer som er detaljert i så stor grad, valgte jeg å ikke gjennomføre på den måten. Dersom man skal gjøre samtaleanalyser, vil nøyaktige transkripsjoner være påkrevd. For mine analyser er ikke pauser, nøling etc. like avgjørende.

3.3.2 Validitet

Validitet dreier seg om gyldigheten til resultatene vi kommer frem til, de knyttes ofte opp mot tolkingen av datamaterialet (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning handler validitet om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den har til hensikt å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg skal beskrive forberedelse til intervjuene, altså formulering og utvikling av spørsmål og etterarbeidet som innebærer analyse og tolking av transkripsjonen.

Da jeg skulle formulere spørsmål til intervjuene, hadde jeg en tanke om å stille spørsmål innen tre kategorier: kartlegging, tilrettelegging og digitale hjelpemidler. Disse spørsmålene er formulert og utviklet basert på studiets teori, som er presentert i kapittel 2. For å kunne formulere

relevante spørsmål og for å kunne stille oppfølgingsspørsmål som er relevant for å svare på min problemstilling, var det nødvendig å ha oversikt over teorien.

De ulike trinnene i analysen er beskrevet i kapittel 3.2.5 *Analyse av intervjuene* som også innebærer tolking av transkriberingen. Det er et systematisk arbeid som vil gjøre kapittel 4 *Resultater* og 5 *Drøfting* til oversiktlige kapitler. Det å jobbe strukturert fra start, vil videre skape struktur i arbeidet og i oppgaven.

3.3.3 Generalisering

Generalisering innebærer at utvalget skal kunne representere en gruppe. Grunnen til dette er at vi ønsker at så mange som mulig skal få nytte ut av undersøkelsen som blir gjennomført, da er forutsetningene for generaliseringen at utvalget, som nevnt, er representativt (Dalland, 2017)

Uansett om informantgruppen er til en viss grad en homogen gruppe vil ikke denne studien kunne generaliseres uansett ifølge Kvale og Brinkmann (2015). I denne kvalitative studien er det for få informanter til å kunne representere hele gruppen pedagoger som jobber med tilpasset leseopplæring. Min studie kan kun si noe om disse tre deltakernes arbeid med å tilrettelegge leseopplæringen for elever med lesevansker. Ved å drøfte dette opp mot tidligere studier og teori på feltet, vil det likevel gi grunnlag for å danne oss et bilde av hvordan slik tilrettelegging kan foregå.

3.4 Etisk refleksjon

Forskningsetikk blir definert av de forskningsetiske retningslinjene for humaniora, juss og teologi som «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (Torp, 2018). I forskningsetikken er det vanskelig å skrive tydelig hva som er rett og galt, hva er lovpålagt og hva som er retningslinjer og normer. Av den grunn har jeg, i planleggingsfasen, gjort meg noen etiske refleksjoner med tanke på innhenting av datamateriale. Forskningsetikken er følgelig basert på akademisk frihet og forskersamfunnets selvregulering. Derfor ligger også det primære forskningsetiske ansvaret hos forskerne og forskningsinstitusjonene. Uten denne friheten og frivilligheten mister forskningsetikken mye av sin moralske verdi (Torp, 2018).²

Forskningsinstitusjonene skal sikre at forskning ved institusjonene skjer i henhold til forskningsetiske normer (Torp, 2018). Ved å benytte seg av begrepet «normer» gir det forskeren

² Deler av kapittel 3.4, om etisk refleksjon, er hentet og bearbeidet fra en tidligere oppgave ved USN.

større ansvar for refleksjon rundt forskningsetikk og det et ikke noen tydelig grense for hva som et etisk forsvarlig eller hva som blir sett på som uetisk.

Da jeg hadde valgt hvilket fenomen jeg skulle undersøke i min masteroppgave, nemlig leseopplæring for elever med lesevansker, måtte jeg velge både forskningsmetode og deltakere til studien. Jeg valgte å vinkle oppgaven mot lærernes praksiser. Det kunne vært interessant å undersøke fenomenet fra et elevperspektiv. Grunnen til at ikke gjorde dette, er at temaet i min studie er knyttet til en gruppe elever som har vansker med lesing, noe som påvirker skolehverdagen og kan være vanskelig for enkelte. I artikkelen *Beretning om beskyttelse* blir det beskrevet hvorfor barn i sårbare situasjoner ikke skal bli utsatt for forskning som kan påføre emosjonelle skader. Barn er i utgangspunktet sårbare, særlig når de ikke faller inn under kategorien «normal» (Tangen, 2010). Forskning som påpeker hvordan elevene ikke leser på nivå med jevnaldrende, selv om de har fått lik mengde opplæring, skaper en mulighet for emosjonelle vanskeligheter. Derfor er problemstillingen og selve studiet rettet mot de voksne som jobber med disse barna.

Når prosjektet er avsluttet, skal ikke noen av informantene kunne identifiseres i lest tekst. Deltakelsen er anonym, ingen personopplysninger skal bli oppgitt. Underveis i intervjuene ønsket jeg å ta opp lyd for transkribering av praktiske og hensiktsmessige grunner, som at jeg skriver oppgaven alene og nøyaktighet. Alle stemmene er unike som gjør det til en personopplysning, derfor ble studiet meldt til Norsk senter for dataforskning (NSD). Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at forskere må melde et prosjekt inn til NSD dersom det er mulig å identifisere enkeltpersoner gjennom elektroniske hjelpemidler, som for eksempel lydopptak. NSD søknaden ble godkjent i forkant av denne studien. Innhenting av datamaterialet startet kort tid etter det. Godkjenning av NSD ligger ved som *vedlegg 2*.

I starten av alle intervju minner jeg informantene om sin taushetsplikt, for å sikre at de ikke oppgir opplysninger om andre. Det står skrevet i intervjuguiden som ligger vedlagt som *vedlegg 1*.

Det er tydelige retningslinjer for hvordan lydopptak av intervju skal oppbevares. På nettsiden for studenter ved Universitetet i Sørøst- Norge ligger det en lagringsguide med alternativer med forskningsetiske metoder for oppbevaring av lydopptak. På den nettsiden er det vist til ulike oppbevaringsmuligheter til ulik gradering av fortrolighet knyttet til personopplysningene (min.usn). Jeg valgte å ta lydopptakene på min telefon for å så overføre dem til min USN OneDrive-konto, som jeg har tilgang til gjennom universitetet. Dette er i tråd med USNs retningslinjer for oppbevaring av data. Lydopptak av intervjuene slettes ved prosjektslutt.

4 Resultater

For å kunne svare på min problemstilling, «Hvordan tilrettelegger et utvalg norsklærere på mellomtrinnet leseopplæringer for elever med lesevansker?», vil jeg bruke datamaterialet jeg har samlet inn i tre intervjuer.

Analysekategoriene, som jeg har redegjort for i kapittel 3 *metode*, står som overskrifter for delkapitlene og er *arbeidsformer, kartlegging, trekk ved lesevansker, tiltak, resurser, motivasjon og utfordringer*. For å anonymisere deltakerne i studien, kaller jeg dem informant 1, informant 2 og informant 3.

4.1 Leseopplæring i helklasse

I delkapitlet som dreier seg om arbeidsformer, handler det om hvordan lærerne jobber med lesing i helklasse. Det er flere arbeidsformer hvor elevene blir delt opp i grupper eller andre former for tilpasninger. Dette blir presentert senere, i delkapitlet som dreier seg om tiltak. Jeg skiller altså mellom det som skjer knyttet til lesing i ordinær helklasseundervisning og det som er spesielle tiltak for elever som strever med lesing.

4.1.1 Lesemedium

Alle tre skolene som er representert i denne undersøkelsen, er iPad-skoler, det vil si at elevene har tilgang på hver sin iPad som de bruker i skolesammenheng, både på skolen og hjemme. Med dette tilbudet kan lærerne velge om de vil gi elevene tekster digitalt eller analogt. I intervjuene kom det frem at informant 1 og 3 forteller at de benytter seg mest av analoge lesemedium, mens informant 2 bruker digitale og analoge lesemedium omtrent likt.

Informant 1 begrunner sine valg med at elevene bruker mye skjerm i hverdagen og trenger ikke sitte på skjerm i norskundervisningen. Denne læreren forteller også at h*n har hørt tidligere at det ikke er så bra å sitte for mye på skjerm. Informant 1 mener at norskundervisningen eller lesingen som blir gjennomført i norskfaget kan gjennomføres med analoge lesemedium. Læreren forteller at elevene ofte får muligheten til å lytte til tekst, da får de velge selv om de vil lese selv eller lytte samtidig som de følger med i teksten. Da er det flere som velger å lese selv og de som har behov for å lytte gjør det, læreren forteller at det virker positivt på elevene at de får lov til å velge selv og de vil bruke iPad til å lytte til tekst. Disse lydfilene er enten fra en lydfile som hører til teksten, eller via app-writer som er en applikasjon som gir muligheten for opplesing av alle tekster,

men som har robotstemme. Hvis ingen av disse alternativene er gode, pleier læreren selv å lese inn tekster som lydfil til elevene.

Informant 2 forteller at de benytter seg omtrent like mye av analoge og digitale lesemedium. Dog kommer det frem i intervjuet at elevene muligens leser best på papir. Informant 2 begrunner bruken av digitale lesemedium med at det er flere muligheter, som opplesningsmuligheter, forstørre teksten, utheve ord, markere, legge til lyd og de kan se egne feil når de skriver. Når de har leselekser, er det alltid en lydfil som er knyttet til teksten, enten det allerede er en lydfil til en tekst digitalt eller om læreren selv leser inn teksten i en lydfil. Det betyr at de kan lese analogt med digitale hjelpemidler. Når de skal finne bøker til individuell stillelesing, bruker de tid i klassen til å finne bøker som fenger ved å tipse hverandre, de får hjelp av læreren og en bibliotekar på skolebiblioteket. De har også gamle klassesett med papirbøker som de bruker noen ganger. De leser hjemme så leser læreren høyt på skolen. Da er det store deler av klassen som får en gjennomgang av teksten to ganger, men som kanskje får nye oppfatninger av teksten på grunn av lærerens leseflyt og riktige avkoding.

Informant 3 sier at de leser mest analogt. Denne læreren har et fokus på å finne tekster som passer til elevenes leseferdigheter og ikke tildele alle elevene samme vanskelighetsgrad når det kommer til tekster de skal lese og oppgaver de skal løse. I denne klassen har de bøker tilgjengelig i klasserommet og de har bibliotekstid hvor læreren hjelper dem med å finne passende og fengende bøker. Selv om det er et ønske at de skal lese mest analogt, benytter de elevene som sliter med lesing digitale tekster i større grad fordi de lytter til tekst samtidig som de leser. Klassen har tilgang til en del lydbøker som de kan bruke samtidig som de leser bøker analogt. De følger teksten i papirform og lytter til teksten fra en lydfil som hører til boken, dersom det ikke er et alternativ leser læreren inn tekster i en lydfil.

Ut ifra det informantene svarer benytter de seg av analoge og digitale lesemedium omtrent like mye. De har alle et ønske om å bruke papirbøker eller analoge tekster, men de ser alle fordelene ved det digitale. Skolene har gjort det mulig for dem å gi opplesningsmuligheter omtrent til alle tekstene elevene leser. Det er ikke alle som har behov for lydfiler, men muligheten er til stede. Dette er likt med alle lærerne, at de lar elevene bruke lydfiler om nødvendig, men kan velge i stor grad selv. Når de bruker digitale lesemedium, er det hovedsakelig for å kunne ha muligheten til å lytte til tekst. Informant 2 sier at de bruker skriving og skriverammer i leseopplæringen. Når de skriver på iPad, kan de se egne feil som gjør at elevene kan korrigere egen tekst underveis når de løser oppgaver til tekster de har lest.

4.1.2 Arbeidsformer i helklasse

Informant 1 forteller om ulike arbeidsformer h*n benytter seg av i helklasse som arbeid med fagbegreper og lesestrategier, tekster som fenger flesteparten, lesekvart, tegnelogg og forarbeid som å aktivere forkunnskaper til en tekst ved å se på tittel, tekst i marg og bilder. I høst jobbet klassen med et fantasy prosjekt som læreren trakk frem. Da leste de ulike tekster som *Harry Potter* og *Narnia*. Flesteparten av elevene gav god respons til disse tekstene og viste interesse i arbeidet med dem. Dette var et prosjekt som hele klassen deltok i, læreren leste høyt, og så produserte elevene tekster gjennom oppgaver de fikk av læreren. Informant 1 forteller at de leste utdrag av tekstene og interessen fra elevene var med på å øke motivasjonen til klassen som et fellesskap. Når de jobber med slike prosjekter, er det muligheter for å inkludere arbeid med lesestrategier og begreper felles. Denne læreren foreller at de noen ganger bruker tid på lange og vanskelige ord, de leser de opp og klapper stavelser. For noen kan dette virke meningsløst, men informant 1 mener det gagnar de fleste å arbeide på denne måten i helklassen.

Informant 2 benytter seg i stor grad av høytlesning og lager opplegg for klassen som skal øke motivasjon og lese lyst. Høytlesningen skjer i undervisningstimer eller mens elevene spiser. Læreren leser hele bøker for klassen, da kommer de gjennom 5-6 bøker i løpet av et år. Informant 2 forteller at det er ikke alle som blir glade i å lese og at det er bedre å ha vært gjennom 5-6 bøker i fellesskap en null. Læreren sier «elevene takler mye vanskeligere tekster enn det de selv kan lese, ofte», derfor bruker h*n tilmålt tid til å lese høyt for elevene. Læreren forteller at h*n ikke deler inn oppgaver eller tekster i ulike nivå fordi det er tid- og resurskrevende, samtidig er det ikke nødvendig med de oppleggene informant 2 gjennomfører. I klassen til informant 2 bruker de Bokslukerprisen til å jobbe med lesing i fellesskap. Elevene får utdrag av teksten med tilhørende lydfil som de skal lese hjemme, så leser læreren teksten på nytt når de kommer på skolen, og de jobber med blant annet begrepsforståelse. Denne formen for undervisning kalles for «reversed classroom», hvor elevene har mulighet til å lese tekstene i eget tempo og få den roen de trenger når de leser hjemme. Læreren forteller at elevene er engasjerte når de jobber med bokslukerprisen.

Informant 3 har fokus på lesing i perioder. Høsten 2021 ble en slik periode, klassen gjennomførte en kartleggingstest hvor lærerne, i etterkant, ble enige om å jobbe systematisk med lesing. Informant 3 benytter seg av tekster i ulike fag som har tilhørende oppgaver som gir en indikasjon på elevenes leseforståelse. I disse oppgavene er det ulike nivå som sier noe om evnen til å reflektere rundt det som har blitt lest. Denne læreren tilrettelegger store deler av sine opplegg, i flere fag, ved å nivåinndeles tekster og oppgaver. Arbeid med slike tekster, og oppgaver blir gjennomført også i andre fag, som for eksempel KRLE. Læreren bruker norsktimene til å lese tekster om religioner eller livssyn og jobber med begrepslæring og oppgaver innenfor gjeldende

fag. I klassen har de underveis- og etterarbeid med tekstene. De skriver stikkord underveis når teksten blir gjennomgått i fellesskap, og de snakker om stikkordene etterpå. De skriver noen ganger logg fra tekstene som lærerne kan bruke til kartlegging av leseforståelse. Leselogg er også noe de skriver etter lesekvart, det er individuell stillelesing i 15 minutter. Informant 3 forteller at de bruker begrepsalias som en metode for å jobbe med begreper i alle fag. Alias er et spill hvor man skal beskrive et ord eller begrep for sine lagkamerater på tid, uten å bruke ordet de skal beskrive. De bruker ord og begreper fra undervisning i dette spillet. Når de diskuterer begreper i helklassen, bruker informant 3 skulderpartner til å senke terskelen for muntlighet. De diskuterer sammen to og to, så svarer de på vegne av elevparet, da forteller læreren at flere blir mer aktive i samtalen.

Den tydeligste ulikheten mellom informantene når det kommer til arbeidsformer i helklassen er at informant 2 ikke deler inn oppgaver og tekster i ulike nivå, mens informant 3 gjør det i stor grad. Informant 1 nevner ikke dette i sitt intervju. Det fremstår som at slik nivåinndeling er mer tid- og ressurskrevende enn å finne et felles opplegg som alle kan gjennomføre. Samtidig er sistnevnte krevende å finne dersom variasjonene i leseferdigheter er store i klassen.

4.2 Kartlegging

Det er ulik praksis for kartlegging av leseferdigheter på de ulike skolene, og de ulike lærerne har forskjellige metoder for å kartlegge vansker med enten forståelse eller avkodning. Enhver mulighet lærerne har til å lytte til lesing eller lese tekster elevene har skrevet, er med til å bidra til en kartlegging. Skoler har også standardiserte tester som gir indikasjoner på vansker ved lesing eller skriving.

Informant 1 er utdannet som spesialpedagog og har ansvar for testing av elever dersom det er mistanke om vansker eller behov for videre testing. Lærerne på trinnet har ansvar for å gjennomføre kartleggingstester av egen klasse. De testene de bruker i denne klassen er *S40* og *Ordkjedetesten*. Siden informant 1 også er spesialpedagog, blir det flere muligheter for denne læreren å ta ut enkeltelever for å ta nye evalueringer av elevenes leseferdigheter. Elevene i denne klassen har lesekvart hver dag, som er individuell stillelesing i 15 minutter. Underveis i lesekvart henter læreren ut elever så de kan lese høyt for at læreren kan kartlegge avkodingen. De får også noen spørsmål om hva de leste for å sjekke leseforståelsen til elevene.

I klassen til informant 2 blir leseferdighetene til elevene kartlagt gjennom *observasjoner av elevene*, *ordkjedetesten*, *nasjonale prøver* og *Carlstentesten*. På teamet har de en spesialpedagog som de diskuterer enkeltsaker med. Dersom lærere har en mistanke om en vanske fra lærerne, diskuterer de saken sammen og tar en vurdering om henvisning til PPT. Informant 2 fikk et nytt

perspektiv på leseferdighetene til elevene da de startet med fjernundervisning, våren 2019. På grunn av covid-19 ble elevene sendt på hjemmeskole noe som gav lesing en ny rolle i hverdagen. Beskjeder og oppgaver ble formidlet skriftlig i stedet for muntlig, det viste seg at enkelte elever hadde større vansker med leseforståelse en først antatt.

Informant 3 kartlegger sine elever gjennom *Carlstentesten* og at de sender inn *lydfiler* hvor de har lest inn en tekst. Denne læreren benytter seg også av et verktøy for lesing som kalles for SOL, systematisk opplæring i lesing. Det er et pyramidesystem med 10 trinn, første trinn er *fonologisk lesing* og siste på toppen er *voksen litterær lesing*. Dette systemet skal bidra til å fastslå hvor elevene ligger i sin leseutvikling. Denne formen for kartlegging er med på å fastsette leseferdighetene til alle elevene i klassen, og læreren sier at de har elever på alle nivåene i klassen. Det er enten lærerne eller foresatte som oppdager vansker i tilknytning til lesing, da observerer de voksne i nærheten av eleven hvordan leseferdighetene er. I klassen til informant 3 har de høytlesning individuelt for læreren, så h*n kan kartlegge avkoding og spørre dem spørsmål om teksten for å sjekke leseforståelse. Læreren bruker også det elevene skriver om tekster de har lest for å kartlegge leseforståelsen til elevene. De skriver logg etter lesekvart eller noterer stikkord underveis når læreren leser en tekst for dem. Informant 3 bruker disse små tekstene for å få innsikt i om de faktisk forstår det de leser og tekster som blir opplest.

Alle tre informantene benytter seg av standardiserte kartleggingstester, selv om det ikke er de samme testene. Det er skoleeier som har ansvar for at kartleggingsprøver i lesing, skriving og regning blir gjennomført i henhold til retningslinjene, de har også ansvar for oppfølging (Udir, 2022). Det er også ulike former for observasjon, observasjon av den enkelte elev, se over tekster de har skrevet som logg eller stikkord. Lærerne har overordnet samme kartleggingsverktøy, men bruker dem på forskjellige måter. I klasserommet har de ulike roller, informant 1 har lærerrollen og spesialpedagogrollen som gjør at denne læreren har et ekstra ansvar for videre testing av leseferdigheter.

4.3 Trekk ved lesevansker

Lesevansker kan forekomme i mange varianter, og elever kan ha vanskeligheter med ulike komponenter innenfor leseforståelse eller problemer med den tekniske siden av lesing, som er ordavkoding. Lærere oppdager lesevansker gjennom kartlegging som ble beskrevet i delkapittel 4.2 *kartlegging*. På grunn av variasjonene innenfor lesevansker er det nødvendig at lærerne er bevisst over trekk eller tegn på lesevansker hos elevene.

Informant 1 forteller at det kan være vanskelig å plukke opp vansker hos enkelte elever da det er noen som prøver å skjule det. Slike vansker kan bidra til at elevene føler seg annerledes og noen ganger kan det være stigma tilknyttet dette. Likevel bruker læreren metoder for å lytte til elevene når de leser individuelt, som å hente dem ut av klasserommet for å høre dem i lesing. Ved å lytte til lesingen til elevene kan læreren kartlegge om eleven avkoder på forventet nivå i forhold til elevens aldersgruppe og mengde opplæring i lesing. Etter at informant 1 har lyttet til eleven i høytlesning får eleven noen spørsmål om teksten. Dersom eleven har problemer med å svare på disse spørsmålene vil en mistanke om forstyrrelser med leseforståelse oppstå, og de må muligens teste videre for en tydeligere kartlegging av elevens leseferdigheter. Dersom eleven har problemer med ordavkodingen vil han eller hun bruke mye tid og energi på den tekniske delen av lesingen, dette vil påvirke leseforståelsen da alt fokuset går til å avkode teksten. Andre tegn læreren ser etter er unnvikelsesmetoder elevene bruker, som å bruke lang tid på biblioteket og «surre rundt» og ikke bruke tiden på å finne en bok den eleven kan være interessert i. Også under lesekvart er det elever som åpner boken sin uten å lese, de sitter og titter i boken. Informant 1 sier at det er vanskelig å vite hvor mange det er som gjør dette, hvem som faktisk leser og hvem som later som.

I klassen til informant 2 oppdager lærerne svakheter i leseforståelse ved å se på svarene de gir, enten muntlig eller skriftlig, etter å ha lest et spørsmål eller svarer på spørsmål fra tekster de har lest. Læreren observerer dem når de er på biblioteket og hvilke bøker de velger til individuell stillelesing, og hvordan de leser når de sitter i klasserommet. Når informant 2 overtok den klassen h*n er i nå, var det noen elever de observerte grundigere, «er det lesevansker her eller er dette barnet bare litt lat?». Ved slike mistanker diskuterer læreren med spesialpedagogen på trinnet om hva de skal gjøre videre. Dersom det er elever som sliter med lesing, blir de tatt ut av klassen for å delta i lesekurs. De blir testet før og etter kursene, dersom det er noen som har svak eller ingen progresjon er dette et tegn på en vanske og de får spesialpedagogen til å teste eleven videre. Noen ganger kan dette gå videre til utredning av PPT, de kan enten bekrefte eller avkrefte en eventuell diagnose, som dysleksi.

Informant 3 bruker leselogg etter lesekvart eller andre gjennomganger av tekster til å kartlegge, her ser læreren om elevene har forstått det de har lest. Dersom det er mangler i loggen opp til flere ganger, er det tegn på at komponentene innen leseforståelse er forstyrret. Læreren forteller at elever med konsentrasjonsvansker eller atferdsproblematikk ofte har problemer med leseforståelsen. De elevene som har norsk som andrespråk eller har dysleksi sliter med avkodingen som da vil påvirke leseforståelsen i ulik grad. Elevene som har problemer med ordavkodingen, bruker mer tid og energi på denne delen av lesing som vil påvirke hensikten med lesing i sin helhet. Dette står det skrevet om i kapittel 2.2.1 *Avkodingsvansker*. I prosessen med SOL er det elever som

er på stadiet *fonologisk lesing*, når elevene kommer opp på mellomtrinnet, kan dette være et tegn på lesevansker. Eleven leser da ikke på linje med det som er forventet ut ifra elevens mentale alder og opplæringen den har fått (Lyster, 2012).

De tre informantene bruker resultatene fra kartlegginger til betraktning når de finner trekk med lesevansker hos elever. Kartleggingsprøvene gir indikasjoner på hvordan elevene ligger an i lesing, skriving og regning. Dersom de slår ut i negativ retning vil de teste videre og bruke tilgjengelige spesialpedagoger til å diskutere hva de skal gjøre videre. Informant 1 og 2 bruker tiden i lesekvart og tiden på biblioteket til å observere elevene. Det er elever som bruker tiden de har til rådighet til å unngå lesing. Enten at de bruker lang tid på biblioteket eller at de ikke leser når det er satt av individuell stillelesing i klasserommet. Som informant 1 sier, det er vanskelig å vite hvor mange som faktisk leser og hvem som later som. Informant 3 benytter seg av SOL i kartleggingen som fremstår som et verktøy for grundig kartlegging av leseferdigheter. Slike metoder kan være svært tidkrevende da elevene, individuelt, skal lese ukjente tekster høyt for læreren.

4.4 Tiltak

I skolen blir det iverksatt tiltak i ulike former, dersom elever har behov for det, dette gjelder faglige og sosiale tiltak. Systemet for tiltak arter seg slik at alle elever får et ordinært pedagogisk tilbud som har fokus på et inkluderende fellesskap, tilpasset pedagogisk opplæring, kompetanse nær eleven, samarbeid med andre tjenester og et godt skolemiljø. Videre vil det bli iverksatt ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet for elever som har behov for intensiv opplæring og tiltak for elever med høyt læringspotensial. Dersom elevene får vedtak for særskilte tiltak skal elevene få spesialpedagogisk hjelp, spesialundervisning og tilbud om særskilt språkopplæring.

Dette delkapitlet dreier seg om tiltakene lærerne iverksetter i sine klasser for å tilrettelegge leseopplæringen for de som har vansker knyttet til lesing. Det betyr at særskilte tiltak ikke blir inkludert i kapittel 4.4 *tiltak*. Delkapitlet er delt inn med overskriftene *tiltak for leseforståelse*, *tiltak for avkoding*, *tiltak ut av klassen* og *tiltak på lærernivå*.

4.4.1 Tiltak for leseforståelse

I kapittel 2.1 *Lesing* blir komponentene ved leseforståelse lagt frem, det er ordavkoding, muntlig språk, kognitive egenskaper, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. I kapittel 2.2.2 *Forståelsesvansker*, blir det forklart hvorfor det påvirker leseforståelsen dersom det er noen forstyrrelser i en eller flere av disse komponentene. Lærerne jeg

har intervjuet har iverksatt flere tiltak for å legge til rette for opplæring av leseforståelse og for at elevene skal forstå de tekstene de får tildelt på skolen.

Informant 1 har satt i gang intensive lesekurs for elevene som har leseforståelsesvansker. Siden læreren også er spesialpedagog, faller dette inn under ansvarsområdet til informant 1. Lesekurset er 3 ganger i uken, i 6 til 8 uker. Elevene har en pause fra leseskurset som varer like lenge som kurset selv. På kurset jobber de med forståelse av tekst, de snakker om ord, de finner ord i tekst og de kobler ord og bilde. Det er en mindre gruppe elever fra hele trinnet som blir tatt med ut av klassen, dette kommer jeg mer tilbake til i kapittel 4.4.3 *Tiltak ut av klassen*. I klassen til informant 1 ønsker læreren å oppnå forståelse med teksten og gir elevene mulighet til å lytte til teksten. Tidligere tenkte informant 1 at ved å gjøre det på denne måten gikk elevene glipp av viktig lesetrening, den tanken har h*n gått bort i fra. Grunnen til det er at forståelsen ved det som blir lest er hensikten med lesing. Elevene får mulighet til å velge selv og det virker på informant 1 at det er fint for dem å få den tilliten, samtidig som en del av elevene velger det bort. I forarbeidet med tekstene prøver de å aktivere forkunnskapene de har om teksten i fellesskap. Da ser de på tittelen av teksten, ser på bilder eller illustrasjoner, leser innledning eller leser tekstbokser i marginen. Ved å gjøre dette kan teksten bli mer forutsigbar for alle elevene i klassen, som gjør den mer tilgjengelig. I etterarbeidet får de noen ganger i oppgave å lage en tegnelogg, da tegner de noe i fra teksten som gir en indikasjon på om de har forstått innholdet i teksten.

I klassen til informant 2 bruker de ofte lyd til tekst, enten digitalt eller at læreren leser høyt for dem. Elevene leser og lytter, samt jobber til oppgaver til teksten og jobber med begrepsforståelse. Dette hjelper elevene når oppgaven innebærer å hente ut informasjon av en tekst for læring. Trinnet hvor informant 2 jobber har de lesekurs som spesialpedagogen holder i, de deler gruppene inn i like vansker, som vansker med leseforståelse. Informant 2 er opptatt av at alle får med seg nødvendig informasjon og innholdet i tekster, derfor spiller h*n inn lyd selv dersom det ikke er lydfiler tilgjengelig. Læreren spiller også inn beskjeder for elevene, dette lærte informant 2 i perioden hvor elevene hadde fjernundervisning. Som tidligere nevnt, kom det frem at flere elever en først antatt hadde vanskelig for å lese beskjeder eller instruksjoner. Da valgte læreren å legge ved en lydfil som et hjelpemiddel elevene kunne ta i bruk, dersom det var nødvendig. Informant 2 vil at alle skal få med seg nødvendig informasjon og trenger ikke lese alt på egenhånd dersom de har vansker med leseforståelsen.

Informant 3 jobber aktivt med leseforståelse og begrepslære i helklassen. De bruker bøker for leseforståelse som *Leseforståelse* og *101 måter å lese leseleksa på*, de skriver stikkord til tekster, snakker om stikkordene, skriver logg fra tekstene og spiller begrepsalias i alle fag. Boken *Leseforståelse* og *101 måter å lese leseleksa på* er en bok med tips til lærere, i leseleksa til elevene

kommer læreren med innspill til lesestrategier og jobbe med variert leseforståelse, hentet fra denne boken. Denne læreren benytter seg av lydfiler, men bruker også tekster som er delt inn i ulike nivå med tilhørende oppgaver. De som sliter med leseforståelsen får tekster som i større grad er lettlete, i forhold til dem som ikke har noen vansker innenfor lesing. Tilpassing til leseferdigheter gjennomføres i alle basisfag, for eksempel, i matte får de som har vansker med leseforståelse færre tekstopp-gaver, da dette kan bli et hinder i opplæringen i regning. Når de løser kryssord, får noen kryssord med bilder og andre løser kryssord fra aftenposten junior, for å løse sistnevnte er en av forutsetningene at eleven ikke har noen betydelige vansker i tilknytning til komponentene innen leseforståelse. Tidligere hadde trinnet lesekurs for elevene som hadde ulike vansker med lesing, dette ble avskaffet da skolene innførte gult nivå³ i forbindelse med covid-19. Trinnet som informant 3 jobber på har også mistet lærere som ikke har blitt erstattet. Elevene har ikke fått tilbudet om lesekurs dette skoleåret, noe læreren synes er ubeleilig da flere elever hadde hatt nytte av det.

Alle tre lærerne benytter lydfiler i arbeidet med lesing. De leser inn lydfiler selv, bruker digitale hjelpemidler og lydbøker. Samtidig har alle tre lærerne fokus på begrepslæring, dersom det er ord eller begreper i teksten som er lange eller vanskelige, bruker de tid på å gå gjennom dem.

4.4.2 Tiltak for avkoding

Informant 1 jobber med avkoding ved å lese tekster i kor sammen med elevene, da må de tilpasse seg hverandre og samtidig lytte til leseflyten til læreren. Når det er lange eller vanskelige ord, deler de dem opp i stavelser. De bruker firkantede silhuetter for lange og korte ord og finner hvor de skal plassere dem. Disse metodene gjennomfører de på lesekurs som læreren arrangerer i rollen som spesialpedagog. Læreren legger til rette for at elevene skal ta lyd støtte til tekstene de leser, enten med at læreren leser inn tekster på en lydfil, allerede laget lydfiler eller opplesningsprogrammer som elevene har tilgang til. De har tilgang til «app-writer» som er et tastatur på iPaden som kommer med forslag til ord mens de skriver og den har opplesningsmuligheter til alle tekster. Elevene kan scanne en tekst og den vil bli opplest av en robotstemme. Noen ganger, når de leser på egenhånd, prøver elever å øke hastigheten til et tempo de ikke mestrer. Dette gjør at de hopper over ord eller setninger, som vil gå ut over leseforståelsen. I klassen til informant 1 prøver de å rette fokuser på leseflyt fremfor lesehastighet.

I klassen til informant 2 bruker de skriving i lesetreningen, læreren gir elevene hjelpsomme skriverammer som hjelper dem i gang med skrivingen. Elevene som strever med ordavkoding, får tilbud om lesekurs hvor spesialpedagogen har ansvaret for opplegget. I helklassen er det vanskelig å

³ Nivåinndeling av smitteverntiltak, trafikklysmo-dellen. Gult nivå innebærer en rekke kontaktredu-serende tiltak (Helsedirektoratet, 2022).

drive felles trening på avkoding foruten om individuell stillelesing som klassen gjør, blant annet, under lesekvart. For å hjelpe elevene å komme gjennom de tekstene de får tildelt får elevene opplæring i digitale hjelpemidler. Spesialpedagogen på trinnet lærer dem opp i *Lingdys* og *Lingwrite* så de kan få opplest tekst. Læreren legger også til rette for at de har lydbøker eller andre lydfiler tilgjengelig da *Lingdys* og *Lingwrite* er datasimulert opplesning. Den opplesningen er monoton og litt hakkete, når leseflyt og innlevelse forsvinner kan det påvirke motivasjonen til å gjennomføre lesingen.

Informant 3 bruker lyd støtte som et hjelpemiddel for elevene som strever med ordavkoding. I tillegg får de som har påvist en dysleksidiagnose tilgang til *Intowords*, det er et digitalt hjelpemiddel hvor elevene kan scanne en tekst og få den opplest. Dette er datasimulert opplesning, derfor finner læreren andre lydfiler til tekster de skal lese. Læreren leser inn andre tekster og gjør dem tilgjengelige for elevene, for eksempel leseleksene. Det er ikke alle som strever med ordavkoding som har tilgang til *Intowords*, da er det betydningsfullt for med lydfiler tilgjengelig.

4.4.3 Tiltak ut av klassen

Alle lærerne har hatt lesekurs i sin praksis, noe som har blitt nevnt tidligere. Samtidig som alle har lesekurs på sine trinn har de ulike erfaringer fra dette skoleåret.

Informant 1 er den læreren som gjennomfører lesekursene og jobber systematisk i to grupper, den ene er for elever som har vansker med leseforståelse. Dette er et intensivt lesekurs hvor de jobber med forståelse av ord og begreper. Kurset varer i 6 til 8 uker med tre økter på 1 uke. De jobber med korte tekster som er på litt over 100 ord, de leser den sammen som en gruppe. Underveis stopper de opp og snakker om ord og begreper i teksten som kan være vanskelige og finner ut hva de betyr. De jobber etterpå med oppgaver som hører til teksten, for eksempel «finn fem verb i teksten» og «finn fem substantiv i teksten og bøy dem». Læreren har også bilder og beskrivelser til bilde som hører til teksten, elevene skal sette strek mellom bilde og bildetekst som hører sammen. Det andre lesekurset, hvor de jobber med ordavkoding, har samme intensitet som lesekurset med fokus på leseforståelse. De leser ulike typer tekster som fagtekster, dikt eller fortellinger, de er på litt over 100 ord. De leser teksten i fellesskap, noen ganger i kor for at de skal lytte til leseflyt og justere seg etter hverandre. Oppgaver til disse tekstene kan være å dele ord inn i stavelser og sette ord inn i silhuetter for lange eller korte ord.

Informant 2 har et samarbeid med en spesialpedagog som er fast på trinnet. Det er ikke informant 2 selv som holder lesekursene. Læreren forteller at de deler elevene inn i like vansker og plasserer dem i det lesekurset som passer best for den eleven.

Informant 3 forteller at de vanligvis gjennomfører lesekurs, det har de ikke gjort dette skoleåret. På skolen til informant 3 ble lesekurs og særskilt norskopplæring, SNO, midlertidig avskaffet på grunn av covid-19. Det var lærere som slutter i jobben i denne perioden, skolen fikk ikke tildelt midler av kommunen til å erstatte lærerne som sluttet.

I intervjuene stiller jeg et spørsmål om lærerne opplever progresjon hos de elevene som deltar på lesekursene. Informant 1 forteller at de noen ganger kan se progresjon på kartleggingsprøver. Elever som enten forstår mer av tekstene eller som går et stanine⁴ opp. Læreren understreker at leseopplæring er en langsiktig prosess med å si «det herre med lesing kommer ikke over natta». Informant 2 forteller noe liknende, at progresjon noen ganger kommer til syne, men ikke alltid. Dersom lærerne ikke ser progresjon vil de finne støtte og hjelpemidler som gjør at eleven klarer seg på skolen og hjemme. Dersom det viser seg at det er en dysleksidiagnose ser de bort fra progresjon og hjelper heller eleven med opplæring av hjelpemidlene som eleven får tilgang til. Informant 3 har ingen innspill da det ikke har blitt gjennomført noen lesekurs i den tiden h*n har jobbet på den skolen. Til tross for et avvirket tilbud om lesekurs forteller informant 3 at «elevene ikke har lidd noe nød». De som sliter med lesing i klassen til informant 3 har fått tilpasset undervisning og opplegg i helklasse. I intervjuene med de to andre lærerne uttrykte de en takknemlighet for at de hadde muligheten og ressurser nok til å gjennomføre disse lesekursene, de ser på det som en bonus for denne elevgruppen.

4.4.4 Tiltak på lærernivå

Læreren har flere ansvarsområder i klasserommet hvor målet er å skape gode forutsetninger for læring. Det innebærer å skape et godt psykososialt læringsmiljø og tilpasse opplæringen for den enkelte eleven.

Informant 1 arrangerer lesekurs og finner opplegg til dem, opplegget er tilrettelagt elevgruppen og de vanskene som er i gruppen. Dette er grundigere forklart i kapittel 4.4.3 *Tiltak ut av klassen*. På disse lesekursene er det færre elever som gir er høyere lærertetthet, læreren har mulighet til å følge opp hver enkelt elev i større grad enn inne i helklassen. I situasjoner hvor informant 1 trenger hjelp til tilrettelegging eller er rådvill henvender h*n seg til kolleger. Informant 1 henvender seg hovedsakelig til kollegaer på sitt eget team. Da denne læreren også er spesialpedagog blir andre spesialpedagoger på skolen, med ulik mengde erfaring, spurt om råd og tips. En av disse spesialpedagogene blir brukt som en veileder for informant 1, siden h*n ble ferdig med lærerutdanningen for under 2 år siden. Dette er en ordning alle nyutdannede skal få tilbud om,

⁴ Stanine er en skala fra 1 til 9 som gir indikasjon på ordavkodingen til eleven, 1 er lavt nivå og 9 er høyt nivå. Fra stanine 4 og nedover er det grunn til videre kartlegging.

en person som kan bistå med veiledning dersom det er nødvendig. Informant 1 bruker tekster i undervisningen som elevene engasjerer seg i. Læreren bruker tekster som har fått gode tilbakemeldinger i undervisningsopplegg for heleklassen, tekster som er kjent for mange og som har blitt filmatisert, *Harry Potter* og *Narnia*. I dette arbeidet tar informant 1 seg av det meste av høytlesningen da det er elever som ikke ønsker å lese høyt i klassen. Læreren sier eksplisitt at dette er noe man bør styre unna, som lærer, for å kunne skape et trygt klasserom. Informant 1 tvinger aldri noen til å lese høyt fordi det stresser flere enn de som strever med lesing. De elevene som ønsker å lese høyt skal få muligheten, men læreren unngår å peke ut noen for å lese da det kan skape utrygghet i rommet.

Teamet til informant 2 har innført dette skoleåret et teambasert opplegg. Det innebærer at de har et overordnet tema hver 6. uke, da gjør de også endringer på ukeplanen. Dette er et tidkrevende forarbeid, men gjør at alle faglærere samarbeider om lesing. Samarbeid med kolleger er noe informant 2 nevner som en viktig del av læreryrket. Det er sparring med spesialpedagogen på trinnet og andre lærere på tvers av trinn. I arbeidet med lesing er informant 2 opptatt av å finne tekster som fenger elevene. Læreren bruker undervisningstid til å få elevene til å tipse hverandre om bøker de har lest. I klassen lytter de til læreren lese bøker mens de spiser eller i timene, da kommer de gjennom 5-6 hele bøker i året. Dette gir dem felles referanser til bøker og gir hver enkelt elev en erfaring med å ha gjennomført en bok. Informant 2 forteller at h*n opplever at elevene får en økt interesse for tekstene når de blir lest i sin helhet fremfor å lese utdrag fra flere forskjellige tekster. En annen faktor med leseopplæringen som informant 2 er opptatt av et trygt klasserom. Læreren forteller at elevene i klassen er åpne med hverandre når det kommer til styrker og svakheter. Elevene trenger nødvendigvis ikke fortelle at de har en spesifikk vanske, men de prøver heller ikke å skjule det for hverandre. Det er hovedsakelig lærerne som gir anerkjennelse til vanskene eleven har og finner passende opplegg og hjelpemidler til dette. Informant 2 forteller i intervjuet at det er ikke like lett for alle å motta hjelp for vansker rundt lesing, spesielt for jentene. For noen av dem er det viktigste de kan få hjelp med er å føle at de er normale, så de får hjelp til å normalisere vanskene i klassen med klassemiljøet de har utviklet ved å fremme åpenhet. Læreren forteller også at h*n utfordrer hjemmet når det kommer til lesing, å lese for barna selv om de begynner å bli store, eller skape en lesekultur hjemme.

Informant 3 kartlegger elevene ut ifra lydfiler de har spilt inn hjemme. Da får de mulighet til å få ro på egenhånd uten at det nødvendigvis er noen der og ser på dem. Informant 3 sier at elevene kan finne roen hjemme. Andre ganger når elevene leser leseleksa hjemme, bruker Informant 3 tips fra boken *101 måter å lese leseleksa på*, som gir elevene veiledning for ulike lesestrategier. I leseleksa gir læreren elevene ulike tekster som de skal lese. De elevene som har gode

leseferdigheter, får mer avanserte tekster enn de som sliter med enten leseforståelse eller ordavkodning. På skolen til informant 3 tilpasser lærerne lesing de tre basisfagene, norsk, matte og engelsk. Lærerne bruker hverandre til å komme frem til løsninger for tilrettelegging i de ulike fagene. I klassen til informant 3 har lærerne gjennomført undervisning med todeling, enten skjev toleding eller halv klasse i to rom. Grunnen til dette er for å få tettere lærerdekning, lærerne får mulighet til å følge elevene tettere ved å dele klassen. Da vil elevene få mer til 1:1-tid med læreren og få dekt eventuelle behov for oppfølging. Når elevene har individuell stillelesing, involverer informant 3 seg i interessene til elevene og hjelper dem med å finne bøker de kan like. Læreren sier i intervjuet: «Jeg har en bok, en fotballbok med en som heter *Kasper – best i byen* og *Kasper – best i landet*, den har fungert kjempegodt på noen gutter som ikke har vært så interessert i å lese».

Alle tre lærerne forteller at de bruker tekster, enten i undervisning eller i individuell stillelesing, som elevene interesserer seg for. Informant 1 leser utdrag av *Harry Potter* og *Narnia* i arbeidet med et fantasyprosjekt. Informant 2 bruker *Bokslukerprisen*, høytlesning av hele bøker i fellesskap og tid på å finne bøker på biblioteket med hjelp fra en bibliotekar. Informant 3 prøver å finne bøker de kan bruke i helklasse og individuelt som treffer elevene.

Underveis i intervjuene stilte jeg et spørsmål om det var noen tiltak eller arbeidsformer de som lærere hadde erfart at de burde styre unna i arbeidet med lesing. Informant 1, som tidligere nevnt, forteller at h*n aldri tvinger noen til å lese høyt dersom de ikke vil. Informant 2 forteller at h*n bruker til på å skape trygghet i klasserommet og ikke eksponere dem for ubehag. Som informant 1 forteller er høytlesning ubehagelig for flere enn de som sliter med lesing. Det er en uforutsigbarhet som kan øke stress hos enkelte elever, og som kan gjøre at forutsetningene for læring blir svakere.

Lærerne jeg har intervjuet nevner lesekurs og inndeling i vansker. Dette er et eksempel på ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet, hvor elevene i perioder får intensiv opplæring i lesing. Lærerne får gjennomført tilpasset opplegg i en gruppe som helklassen ikke har behov for. Gruppene som jobber systematisk med lesevansker på trinnet til informant 1 og 2, får opplæring av spesialpedagog, det gjør ikke lesekursene til et særskilt tiltak. Det er et tilbud elevene får av læreren uten at noen ekstra kartlegging har funnet sted, det er lærerne som adresserer behovet for lesekurs.

4.5 Ressurser

Ressursene lærere har tilgang til vil legge forutsetningene for å gjennomføre undervisning og tilrettelegging. På skolen til informant 1 har elevene på mellomtrinnet iPad, 1:1. Informant 1 benytter iPad som et hjelpemiddel når de leser og skriver i norskundervisningen. De har tilgang på

et digitalt hjelpemiddel som heter *app-writer*. Det er et tastatur som kommer med ordforslag når de skriver og har en opplesningsfunksjon, hvor eleven kan scanne tekst og få lyd støtte til tekst. På teamet til informant 1 har de bred nok lærerdekning til at h*n kan arrangere lesekurs for trinnet. Som tidligere nevnt, det er et intensivt lesekurs for elevene som har behov for å jobbe med ulike sider ved lesing. Det er tre timer i uken, disse timene er det en lærer i hver klasse og informant 1 som tar ut elever fra klasserommet for lesekurset. Informant 1 forteller i intervjuet «Jeg er jo heldig som fikk hatt lesekurs i år fordi jeg hadde timer nok til å ha det. Men jeg vet at det er andre som strever med å få til lesekurs fordi de er ikke nok lærere eller at det er mangel på ressurser på trinnet».

På skolen til informant 2 har elevene på mellomtrinnet iPad, 1:1. På Ipaden har elevene tilgang på digitale hjelpemidler som *Lingdys* og *Lingwrite*. Disse hjelpemidlene er laget for elever med dysleksi, funksjonene i programmet gir støtte til lesing og skriving. De elevene som ikke har disse applikasjonene på sin iPad bruker likevel digitale midler i undervisning, som å forstørre, markere og se egne feil når de skriver. Kommunen informant 2 jobber i har betalt for gode ressurser for opplesning av tekst for alle elevene, «vi har veldig mye sånne digitale læreresressurser som kommunen har betalt for og alle de har en god porsjon med oppleste nye skjønnlitterære bøker, så da bruker jeg det». På trinnet har de en spesialpedagog som informant 2 nevner hyppig i forbindelse med tilrettelegging. Denne spesialpedagogen er involvert i lesekurs de har på trinnet, diskusjoner i planer fremover for enkeltelever og sparring med lærere dersom det er behov for det.

På skolen til informant 3 har elevene på mellomtrinnet iPad, 1:1. Elevene som har dysleksi har tilgang til *intowords* på sin iPad. Dette programmet gir lyd støtte til tekst og skal støtte skriveprosessen trinn for trinn. Informant 3 forteller om en mangel på ressurser da det var lærere som sluttet som ikke ble erstattet, «vi har også mistet lærere på trinnet så vi har vært litt få. Da er det sånne ting som forsvinner først. Det er kjipt fordi kommunen gir oss ikke penger til flere folk». I den forbindelse får elevene mindre 1:1 oppfølging av lærerne.

På de tre skolene har alle elevene på mellomtrinnet iPad 1:1. Ved å ha tilgang til disse vil det være mulig å stille krav til å gjennomføre skolearbeid hjemme som forutsetter at elevene har tilgang på digitale midler. Et eksempel på det kan være å se en video i forkant av en undervisningsøkt, altså *reversed classroom*. I intervjuene kommer det frem at det er et verktøy som gjør arbeidet med tilrettelegging for den individuelle eleven lettere for lærerne. De kan legge inn ulike lydfiler, tekster og oppgaver på en læringsplattform som elevene har tilgjengelig. Samtidig er det lite synlig hva elevene gjør, hvem benytter seg av hjelpemidler, letteste tekster eller har tilpassede oppgaver. Informant 1 forteller at det er en fordel med lite synlig tilrettelegging da elevene ikke ønsker å skille seg ut.

På de tre forskjellige trinnene til informantene er det to klasser som har mulighet til å gjennomføre lesekurs. Lesekurs fremstår som et overskuddsprosjekt, dersom lærerdekningen er for lav vil det være et tilbud som forsvinner. Informant 3 uttrykker at trinnet har et behov for bredere lærerdekning, noe som ikke blir møtt av skoleeier. Dette kommer frem da informanten forteller at de har mistet lærere på trinnet og at elevene skulle hatt mer tid med lærerne en-til-en.

4.6 Motivasjon

Motivasjon er en av komponentene innen leseforståelse. Dersom elever sliter med lesing eller har en vanske knyttet til lesing vil det ofte medbringe lav motivasjon for nettopp dette, det bekrefter informant 1 i sitt intervju. Det er en kobling mellom vansker med lesing og mangel på motivasjon. Siden motivasjon for å gjennomføre en arbeidsoppgave er knyttet til en erfaring med å lykkes, er hindrene innen lesing med på å påvirke motivasjon som igjen har en påvirkning på forståelsen. Dette står det skrevet om i kapittel *2.1 lesing*, *2.2 lesevansker* og *2.3 motivasjon*. For at elevene til informant 1 skal få en økt lesemotivasjon bruker læreren tid på å finne ut av interessene til elevene. Læreren hjelper elevene når de skal finne bøker til individuell stillelesing, noe de gjør hver dag i lesekvart. I tillegg til dette får elevene mulighet til å velge om de vil benytte seg av lyd støtte til tekstene de leser. Ved å gi dem valget selv er det flere av elevene som velger det bort da det noen ganger er en robotstemme, den har mangel på leseflyt og er monoton som kan være demotiverende for noen.

Informant 2 benytter seg av høytlesning i stor grad. Elevene får mer ut av det en å lytte til en lydfil, ifølge læreren. Da leser de tekster fra Bokslukerprisen og andre skjønnlitterære bøker. De får bøkene i sin helhet og ikke utdrag, da bli de bedre kjent med karakterene og historien. I arbeidet med lesing forteller informant 2 «Det viktigste er jo å skape en leseglede». For å skape denne leseglede bruker h*n elevene til å gi hverandre tips om bøker de selv har lest, eller skrive bokanmeldelser om bøker de har lest, noen ganger bruker filmer som er laget ut ifra bøker i undervisning. I klassen til informant 2 gjennomfører de undervisningsopplegg for å øke lesemotivasjonen og leseglede. I den forbindelse sier læreren at h*n ikke nivåinndeler tekstene til elevene fordi de tekstene som er lettleste ofte er kjedelige. I tillegg tåler elevene ganske mye vanskeligere tekster når de lytter i forhold til om de hadde lest teksten selv.

I klassen til informant 3 legger læreren opp til at elevene skal lese tekster som fenger. Læreren forteller at elever som har konsentrasjonsvansker ofte synes det er mer interessant med tekster på iPad i forhold til papirbøker. Læreren gir ofte elevene muligheten til å ha lyd støtte til tekster. De har et digitalt hjelpemiddel som leser opp tekstene med robotstemme, dette mener

læreren kan bli monotont og lite motiverende, derfor velger h*n å lese inn leseleksene eller finne andre lydfiler til tekster. I arbeidet med lesing jobber klassen noen ganger med det grunnleggende som for noen kan virke lett. Dette er for at elevene som sliter eller har vansker knyttet til lesing skal oppleve mestring innenfor dette og vil av det få en økt motivasjon for lesing.

For at elevene skal finne en indre motivasjon for lesing eller en leseglede må de lese noe som de selv synes er interessant. Dette ser vi på hvordan indre og ytre motivasjon er beskrevet, indre motivasjon utvikles gjennom interesser, ønsker og behov som eleven har. Her har alle lærerne fortalt at de finner ut av hva elevene liker å lese, det gjelder den individuelle eleven. Informant 2 understreker dette som et viktig fokus i arbeidet med lesing og bruker undervisningsøkter dedikert til dette. For å øke motivasjonen hos elever som har konsentrasjonsvansker bruker informant 3 noen ganger iPad, da den kan fenge mer enn en papirbok.

4.7 utfordringer

Lærerne som jobber med lesing, vil møte på utfordringer på ulike måter. Disse utfordringene kan være selve leseprosessen for eleven eller mangel på ressurser. Informant 1 forteller at det kan være en utfordring med elever som prøver å lese, men som bruker lang tid eller mye energi på ordavkodingen som går ut over leseforståelsen. Læreren forteller også at det er elever som er opptatt av å lese like fort som de andre. Når de leser på denne måten, legger de til ord som ikke er i teksten eller hopper over deler av teksten for å øke lesehastigheten. Ved å bruke denne lesestrategien vil hensikten med lesingen falle bort. Det er flere elever som sliter med lesemotivasjon, det er de samme som bruker lang tid på biblioteket og kommer ikke frem til noen bok de kan låne. Det er elever som titter ned i en åpen bok fremfor å lese den, utfordringen til informant 1 er at h*n ikke vet om det er flere som later som at de leser uten at lærerne oppdager det.

Informant 2 forteller at det er en utfordring når h*n ikke når gjennom til elever med leseglede og motivasjon for lesing. Denne klassen bruker undervisning på å øke lesemotivasjonen til elevene, det er elever som ikke blir påvirket av dette og leser ikke noe særlig på eget initiativ, hverken hjemme eller på skolen. Noen ganger oppdager læreren at enkelte elever ikke har noe særlig progresjon i leseforståelse eller ordavkoding. Denne læreren forteller at de ikke er i stand til å få alle til å bli gode lesere. Selv om det er varierte leseferdigheter i klasserommet, vil informant 2 ikke nivådele tekstene som elevene får tildelt. Læreren forteller at det er en god tanke, men det er tidkrevende og ressurskrevende for lærerne, samtidig er de lettleste tekstene kjedelige og ikke med på å bidra til en positiv lesemotivasjon. Informant 2 forteller at en av utfordringene med elever som har vansker knyttet til lesing er at vanskene ofte er lite spesifikke. Dette gjelder elevene som ikke

har noen diagnose, men som strever med lesing. Det å få dem videre i leseopplæringen slik at de kan klare seg videre i skolen er en utfordring, særlig siden det ikke er alltid de lykkes. For elevene med vansker knyttet til lesing kan det noen ganger være vanskelige følelser rundt dette. I klassen til informant 2 opplever læreren at det er lite av dette og elevene er åpne med hverandre om det de sliter med og er samtidig oppmerksomme på gode kvaliteter ved seg selv og andre.

For informant 3 er de fleste utfordringene som er nevnt i intervjuet knyttet til Covid-19. Etter at skolen innførte gult nivå på skolen forsvant tilbudet om lesegrupper for elevene som har vansker knyttet til lesing og SNO. I denne perioden mistet de også lærere på trinnet som ikke ble erstattet. Ved at lærerdekningen ble mindre på trinnet merkes med at elevene får mindre en-til-en tid med voksne i løpet av skoledagene, forteller informant 3. De løser dette med å dele klassen i to, enten dele i like store grupper eller skjev todeling. Ved å gjøre dette kan de gjennomføre opplegg som dreier seg om lesing på ulike nivå. De som strever med lesing, vil få opplæring på et mer grunnleggende nivå. I perioden hvor skolen hadde innført gult nivå var dette vanskelig å gjennomføre. Av den grunn har elevene i denne klassen fått tilpasset leseopplæring i mindre grad dersom man sammenlikner med klasser som ikke har blitt påvirket av smittevern på samme måte. Når informant 3 møter elever med lesevansker forteller h*n at det er mest utfordrende med elevene som har vansker knyttet til forståelse. Dersom vi ser på komponentene innen leseforståelse kan vi se en rekke komponenter som har betydning for leseforståelsen. Dersom det er vansker knyttet til en eller flere av disse komponentene er det krevende for en lærer å finne et passende opplegg for eleven hvor målet er å få dem til å forstå tekster i større grad.

Både informant 1 og 3, som er de lærerne med minst erfaring som lærere, forteller at de finner veien litt som de går. Diskuterer med kolleger og kommer frem til en løsning. Det er nødvendigvis ikke alltid det beste for dem, men de diskuterer situasjoner og elever lærerne imellom. Alle lærerne svarte at de henvender seg til kolleger dersom de står litt fast eller er rådvile når det kommer til tilrettelegging av opplegg, veien videre for enkeltelever og om det er grunn til videre kartlegging av leseferdigheter.

5 Drøfting

Min undersøkelse gir innsikt i hvordan et utvalg norsklærere tilrettelegger leseopplæringen for elever med lesevansker på mellomtrinnet. I kapittel 4 *Resultat* beskrev jeg hvordan lærerne jobber med leseopplæring og tilrettelegging. Basert på dette vil jeg nå drøfte disse funnene. Dette gjør jeg ved å løfte fram noen sentrale funn og sammenfatte disse i tre tematikker som jeg mener trer fram av mine analyser: digitale ressurser, motivasjon og rammer for tilpasning. Kapitlet er strukturert i disse tre temaene, og jeg vil drøfte mine funn i lys av teori og tidligere forskning som jeg har presentert i kapittel 2.

5.1 Digitale ressurser

Informantene forteller at de benytter seg av lesemedium på ganske likt vis. De blir brukt om hverandre til ulike formål og hva som er hensiktsmessig. Elevene bruker mye tid på skjerm både på skolen og hjemme, og det er en viktig grunn til at de ofte velger å jobbe med analoge tekster på skolen. Samtidig har det digitale mange muligheter som gjør det lettere å tilrettelegge tekstene til hver enkelt elev, og gi dem hjelpemidler som er nødvendig for å henge med i en tekst- og teoritung skole. Lydfil og lyd støtte til tekst er hjelpemidlet som blir belyst mest hyppig av informantene, det bidrar som et hjelpemiddel for elever som har vansker knyttet til ordavkodning.

Ordavkodning er den tekniske delen ved lesing, forskning viser at det ikke er noen korrelasjon mellom målt intelligens og avkodingsferdigheter (Bråten, 2007). Det betyr at elever som er faglig og sosialt sterke også kan ha vansker med lesing. Hver enkelt elev er en kompleks sammensetning som utgjør et helt menneske som vist i *modell 2.4*, en modell for tilpasset opplæring (Imsen, 2015, s.254). Modellen viser flere faktorer som læreren må ta hensyn til når de skal planlegge og tilrettelegge undervisning eller en skolehverdag. En av de faktorene er kognitive evner og kognitive prosesser. Da vil digitale hjelpemidler som lyd støtte til tekst, lesetrening og applikasjoner som støtter med lesing og skriving bli betydningsfullt for de tre lærene i arbeidet med lesing knyttet til avkodingsvansker. Vanligvis vil elever gjennom trening på lesing og ordavkodning gå fra fonologisk til ortografisk avkodning. Dersom utviklingen går sakte, må eleven kartlegges og eventuelt utredes av PPT. Informant 2 sier i sitt intervju at noen ganger kan slike tilfeller ende i en dysleksidiagnose. Dysleksi er en spesifikk lesevanske som påvirker nøyaktig ordavkodning, dette vil påvirke leseflyt og leseforståelse (Mossige, 2020). Elever som strever med avkodningen, vil kunne ha god forståelse hvis de får en form for tilrettelegging. Blant mine informanter synes det å være en forståelse for dette, og de velger særlig å gi elevene tilgang til opplest tekst. Dersom det ikke finnes

en slik opplest versjon av teksten, lager lærerne det gjerne selv. De digitale plattformene gir noen muligheter for lydstøtte, og også ekstra tilpasning ved at lærerne selv kan lage lyd støtten ved behov.

I en av komponentene for leseforståelse, muntlig språk, blir begreper som ordforråd, grammatikk, språklig bevissthet og verbal hukommelse betydningsfulle. Dersom eleven har et dårlig utviklet muntlig språk, vil gjennomgang av tekst bli vanskelig da eleven kan ha vanskeligheter med å skape mening med enkelte ord og/eller begreper. Leseforståelse er, i motsetning til avkoding, en ferdighet som ikke kan automatiseres (Hekneby, 2011). Av den grunn er det ikke alle elever, som har vansker knyttet til leseforståelse, som får noe særlig drahjelp av lyd støtte til tekst. Dette er da svakheten til denne metoden, men lærerne benytter seg av digitale midler for å jobbe med ord- og begrepsforståelse. For eksempel *app-writer* som kommer med forslag til ord når de skriver og har flere verktøy elevene kan bruke i forbindelse med lesing og skriving.

Vangen (2020) skriver i sin masteroppgave etter å ha intervjuet seks kontaktlærere i osloskolen, at teknologi kan bli brukt som et inkluderingsverktøy for elever med lese- og skrivevansker. Lese- og skriveteknologi kan støtte opp om elevenes lese- og skriveutvikling, og kompensere for manglende lese- og skriveferdigheter. Slik skal teknologien bidra til at elevene kan delta i undervisningen på lik linje med resten av klassen, og det argumenteres for at lese- og skriveteknologi dermed kan betegnes som et inkluderingsverktøy. Resultatene i oppgaven til Vangen forteller at lærerne opplever manglende kompetanse hos dem selv og elevene for å kunne benytte seg av teknologien på en adekvat måte (Vangen, 2020). Lærerne jeg har intervjuet, har ikke problematisert en manglende kompetanse på dette området, heller ikke at det kan være synlig hvem som bruker slik teknologi, tvert imot. Lærerne jeg har intervjuet, forteller at det kan bli mindre synlig hvem som velger å ta i bruk hjelpemidler og hvilke nivå de får tildelt dersom lærerne nivåinndeler tekster og oppgaver. Siden alle elevene har tilgang på iPad, kan alle elevene få tilgang til støtteverktøy, og ikke bare dem som har fått påvist dysleksi eller har andre vansker knyttet til lesing. I masteroppgaven til Vangen er elever med dysleksi prioritert.

Masteroppgaven til Boine (2019) problematiserer, til sammenlikning med oppgaven til Vangen, en manglende kompetanse knyttet til teknologien som skal gi elever med lese- og skrivevansker støtte til leseferdigheter. Oppgaven til Boine får frem at to av tre lærere på mellom- og ungdomstrinnet etterlyser kompetanseheving i digitale hjelpemidler. Alle lærerne er likevel positive til å bruke digitale hjelpemidler for å støtte elever med dysleksi, og de mener at det kan bidra til progresjon hos elevene. Felles for disse to studiene, Boine og Vangen, og min er at lærerne ser potensialet i å bruke digitale verktøy for å støtte elever med lese- og skrivevansker.

5.2 Motivasjon og leseglede

Det andre funnet jeg vil løfte fram, er at lærerne i min studie er svært opptatt av å ivareta elevenes motivasjon og leseglede. Lesing er en aktivitet som krever en viss mengde konsentrasjon og energi, særlig fra de som mangler leseflyt eller bruker lang tid på avkoding. Lesing blir ofte assosiert med noe som er kjedelig eller vanskelig og konkurrerer derfor med andre aktiviteter som å se på TV, spille spill, høre på musikk eller være sammen med venner (Bråten, 2007). Med det i minnet kommer motivasjon inn som en komponent i leseforståelsen. Motivasjon dreier seg om valgene vi mennesker tar, hvorfor vi velger noe fremfor noe annet. Når det kommer til lesemotivasjon spesielt, er følgende komponenter særlig aktuelle: forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål (Guthrie et.al, 2004).

Elever som leser tekster de har interesse i, styres i større grad av indre motivasjon. Den indre motivasjonen utvikles gjennom interesser, ønsker og behov elevene har. Den ytre motivasjonen blir styrt av ytre faktorer som belønning/mangel på belønning eller en eventuell frykt for hva som skal skje hvis man mislykkes (Refsahl, 2012). For å skape et trygt klasserom er det en fordel å møte elevene på deres ønsker og fremme den indre motivasjonen for lesing. Dette bekreftes i mine intervju hvor lærerne nevner et godt psykososialt læringsmiljø hvor lesing i stor grad er på elevenes premisser for å dyrke den indre lesemotivasjonen.

Lærerne jeg har intervjuet jobber i tråd med det som er anbefalt i forskning på lesemotivasjon. Guthrie og Humenick (2004) identifiserte fire forhold for å øke eller holde fast på motivasjon hos svake lesere. De fire forholdene er: interessante og tydelige mål for lesingen, støtte elevens egne valg av tekst eller tema, å finne tekster i seg selv kan virke motiverende for elever og økt sosial samhandling mellom elever i tilknytning til leseaktivitet. I kapittel 4 *Resultater*, er det beskrevet metoder av lærerne som kan være eksempler på disse fire forholdene. Lærerne sier de er opptatt av å finne tekster som elevene synes er interessante. I tillegg setter de av tid til at elevene skal lese selvvalgte bøker, som naturlig er styrt av elevenes interesser, og elevene får også hjelp til å finne bøker de ønsker å lese.

I klasserommene til lærerne jeg har intervjuet, er det elever som har vansker med både leseforståelse og ordavkoding, samtidig er motivasjon for lesing også en faktor. Gabrielsen (2005) adresserer dette i forbindelse med leseformelen til Hoover og Gough, at lesemotivasjon er en vesentlig faktor i produktet, leseforståelse. Det er unntakelsesmetoder som indikerer at elevene ikke er motivert til lesing, ofte blir elever demotivert dersom de får en arbeidsoppgave de har en forventning om å ikke mestre (Lyster, 2013). Elever som har erfaring med at de ikke mestrer noe, vil ofte utsett eller ikke gjennomføre arbeidsoppgavene de får tildelt. Dersom motivasjonen for

lesing er lav, vil veien fra lesing til å fokusere på andre ting ofte bli kort. Siden mestring og indre motivasjon ofte er knyttet tett opp mot hverandre vil elever med lesevansker ofte også ha lav lesemotivasjon, og bli mindre mottakelig for læring (Lyster, 2013). Lærerne legger til rette for mestring ved å finne passende tekster og at de får muligheten til å lytte til tekst. Informant 3 forteller at de mestrer vanskeligere tekster når de lytter enn når de leser selv og at de lette tekstene ofte blir kjedelige. På denne måten kan høytlesing eller andre muligheter for lyd støtte bidra til å dyrke indre lesemotivasjon, særlig for elever som sliter med ordavkoding.

Konsentrasjon går inn under en av komponentene for leseforståelse. Lesing forutsetter at elevene har konsentrasjon nok til å avkode teksten og skape mening ut ifra det. Dersom det er andre elementer i omgivelsene som skaper forstyrrelser eller virker mer interessante for eleven kan de ofte bli distraheret fra lesingen (Bråten, 2007). Digitale tekster er multimodale tekster som kan holde dem engasjerte i større grad. Informant 3 bekrefter dette med å fortelle at elever med konsentrasjonsvansker blir mer motivert til lesing av tekster som er på iPad.

5.3 Rammer for tilpasset leseopplæring

I kapittel 2.4.1 viste jeg at tiltak for å støtte elever som strever med lesing, kan skje i ordinær undervisning eller som særskilte tiltak utenfor det ordinære klasserommet. Lothe (2021) skriver i sin masteroppgave at de lærerne hun intervjuet var opptatt av læring i fellesskap ved hjelp av lesemetoder og materiell som digitale hjelpemidler, tilpassede tekster og lesestrategier. Dette er i tråd med intensjonen om tilpasset opplæring i opplæringsloven og fagfornyelsen, som er felles styringsdokumenter for den norske skolen. Lærerne jeg har intervjuet, er også opptatt av læring i fellesskap, men de benytter seg også av muligheten de har til intensivundervisning i mindre grupper. Dette gjelder informant 1 og 2. Informant 3 har ikke den muligheten og benytter seg i større grad av tilpassede tekster og oppgaver og lesestrategier i helklasse.

Jørgensen (2021) forteller i sin masteroppgave at opplæringen til elever med dysleksi avhenger av en rekke faktorer, disse faktorene kan variere fra skole til skole i de ulike kommunene i landet. Dette gjelder både elever med spesifikke-og generelle lesevansker. De avgjørende faktorene er avgjørelser på systemnivå, organisering av undervisning, lærerens kompetanse, klasse miljø, tilgang til undervisningsmateriell og individuelle elevforskjeller. Disse faktorene inkluderer avgjørelser som blir tatt av skoleeier og administrasjon, samt den individuelle lærer. Det vil si at elever med lesevansker kan få tilfredsstillende leseopplæring med nødvendig tilpasninger på en skole og på en annen skole vil leseopplæringen ikke kunne være tilstrekkelig tilpasset. For disse elevene vil da kvaliteten på leseopplæring kunne bli basert på flaks/uflaks ut ifra hvilken skole de går på, og

hvilken lærer de har. Dette kan bekreftes av mine informanter, da informant 1 og 2 har god tilgang på ressurser mens informant 3 forteller at de har mangel på det. Dette er da avgjørelser på systemnivå som vil påvirke organisering av undervisning og tilgang på undervisningsmateriell, som kan skape forskjeller i leseopplæringen til elevene i de tre klassene. Hattie (2009) har sammenfattet forskning over hva som ser ut til å ha betydning for elevers læring, og finner at lærerens kompetanse er en forutsetning for å tilpasse opplæringen slik at eleven kan følge ordinær opplæring med sine utfordringer. Derfor kom det et forslag fra Kunnskapsdepartementet (2009) om å øke voksenteiteten i skolen og finne oppgaver som andre yrkesgrupper kan ivareta, slik at lærer får mer tid til kjerneoppgavene i skolen som kan bidra til økt kvalitet på tilpasningen av opplæringen. Lærerens kompetanse blir også framhevet i Jørgensens masteroppgave. I min studie problematiserer ikke lærerne sin egen kompetanse i det å tilrettelegge opplæringen for elever med lesevansker, da de kjenner på en trygghet av et faglig fellesskap på skolene.

Når alle elevene er i samme klasserom, vil det være variasjon i leseferdigheter og faglig kompetanse som gjør de didaktiske grepene til lærerne betydningsfulle. Svarene lærerne gir, forteller oss at de jobber aktivt med leseforståelse i fellesskap ved å bruke ulike metoder. De gjennomfører opplegg med tilrettelegging ved hjelp av digitale hjelpemidler ved å finne lydbøker, lydfiler, applikasjoner eller leser inn tekster selv. De iverksetter ulike tiltak for å tilrettelegge for elevene som gjelder inne i helklassen og mindre grupper som får intensiv undervisning i lesing.

Arbeidet de gjør for å utvikle elevens leseforståelse i helklassen, er med på å bidra til klassens fellesskap og inkluderende læring for alle. Lærerne jobber systematisk for å, kollektivt, øke forståelse ved begrepsforståelsesmetoder. Metodene kan være samtale i klasserommet, diskutere begreper med medelever, finne ord i tekst, tegnologg og begrepsalias, det er eksempler som er hentet fra intervjuene. Ut ifra svarene de tre lærerne gir, har de et bevisst forhold til arbeidet med lesing og hvilke behov de ulike vanskene har. De arbeidsformene lærerne benytter seg av i full klasse, bærer preg av at alle kan ha muligheten til å gjennomføre arbeidsoppgavene, samtidig kan elevene som er sterke lesere og skrivere bli utfordret, altså lav terskel og høy takhøyde. Denne tilpassingen er i tråd med anbefalingene fra modell 2.4 på punktet faglig kunnskap, enten om den er sterk eller svak. Elevene har alternative hjelpemidler og får tillit nok av lærerne til å velge det de ønsker å bruke eller ikke bruke. Som tidligere nevnt, forteller informant 1 at dette virker positivt inn på elevene.

De tre lærerne bruker felles undervisning til å gjennomføre opplegg for begrepsforståelse i ulike former. I klassen til informant 1 snakker de om lange og vanskelige ord og klapper stavelser, i klassen til informant 2 driver de begrepsforståelse i etterarbeidet av tekster og i klassen til informant 3 spiller de begrepsalias i alle fag. Lærerne skaper et inkluderende fellesskap i det ordinære

pedagogiske tilbudet til alle elevene med tilpasset opplæring i helklasse, som er i tråd med støttemodellen for tiltak. Den norske skolen har et ansvar for at barna blir inkludert i undervisningen eller at de blir tilbudt de tiltakene som er nødvendige. I *Meld st.6 (2019-2020)* kom det et forslag om at alle skoler skal ha en støttemodell for tilpasset opplæring og system for tiltak, modellen er vist i kapittel 2.4.1 *Tiltak for elever som strever med lesing*.

Lærerne er reflekterte og har en bevissthet rundt arbeidet med lesing og de ulike vanskene elevene kan slite med, som hovedsakelig er ordavkoding og leseforståelse. Samtidig forteller lærerne at det kan være utfordrende å vite hvilke tiltak som er hensiktsmessig for de ulike vanskene og hva vanskene er knyttet til da trekk ved lesevansker kan være vage. Dersom vi ser til komponentene innen leseforståelse er det en rekke elementer som kan virke forstyrrende i ulik grad (Bråten, 2007). Siden ordavkoding blir beskrevet som flaksehalsen til god leseforståelse og ordavkoding er en av komponentene for leseforståelse kan vi se at de to leddene i leseformelen til Hoover og Gough (1990) er likeverdige til hverandre, den ene verdiløs uten den andre (Bråten, 2007).

På mellomtrinnet øker forventningene til leseferdighetene og vanskelighetsgraden til tekstene. Med tanke på dette er muntlig språk og begrepsforståelse sentralt i prosessen hvor elevene skal skape mening med tekst. To av tre jeg har intervjuet tar også i bruk lesekurs. Muligheten og forutsetninger til å gjennomføre opplegg, tilpasse opplæringen eller ta elever ut av klasserommet for intensiv undervisning i mindre grupper avhenger av ressursene lærerne har tilgjengelig og lærerdekningen på skolen. Å hente ut elever for intensiv undervisning er ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet. Daugaard og Elbro (2021) har gjennomført en review-studie som forteller at undervisning en-til-en eller i mindre grupper vil man kunne utnytte elevenes tid og ressurser på en mer effektiv måte. Resultatet har vist seg å gi betydelig støtte for elevene som har vansker med lesing. Men det krever høy grad av organisering, noe som gjør dette svært kostbart (Daugaard og Elbro, 2021). Effekten av undervisningen avhenger av faktorer som elevens potensiale og arbeidsinnsats, undervisningens intensitet, tilpasning til den enkelte, omfang og innhold, samt lærerens kvalifikasjoner. Man kan ikke forhåndsbestemme hvor mange timer som må til for å oppnå et gitt nivå. Læreren må se på utbyttet og justere innsatsen underveis (Daugaard og Elbro, 2021). Lærerne gjennomfører kartleggingsprøver en gang i kvartalet som gir indikasjoner på hvordan de skal legge opp undervisningen videre, det må også være innenfor ressursenes rammer og forutsetninger.

6 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan et utvalg norsklærere tilrettelegger leseopplæringen for elever med lesevansker på mellomtrinnet. Gjennom kvalitative intervju med tre lærere som underviser i norsk på mellomtrinnet har jeg få et innblikk i deres praksiser, tanker og refleksjoner. Svarene gav innblikk i hvordan lærerne sier at de i hverdagen jobber med lesing og hvordan de legger til rette leseopplæringen for de som strever med lesing, samt hvilke utfordringer de opplever, hvilke resurser de har tilgjengelig og hvilke didaktiske grep de benytter seg av. Hovedfunnene i forrige kapittel ble drøftet i lys av teori og tidligere forskning i dette feltet.

Det herre med lesing kommer ikke over natta, er et sitat fra intervjuet med informant 1.

Denne uttalelsen har blitt tittelen til min masteroppgave og illustrerer tålmodigheten elever og lærere må ha i arbeidet med lesing. Leseopplæringen er en langvarig prosess som innebærer flere faser som elevene skal innom, de fleste elevene vil oppleve både følelsen av mestring også følelsen av å mislykkes. Det er betydningsfullt for leseutviklingen og motivasjonen at elever som strever med lesing, også først og fremst får en følelse av å lykkes – og støtte for å takle at lesing er vanskelig.

Arbeidet med å skrive denne oppgaven har vært en lærerik prosess. Jeg har fått en dypere forståelse for temaet, og jeg mener det er relevant for yrket jeg skal starte i, og kommer til å være relevant i fremtiden. Alle lærere har et ansvar for å ivareta elever som strever med lesing, og som kommende norsklærer, har jeg et særskilt ansvar. Det å få innblikk i hverdagen til andre norsklærere med ulik mengde erfaring har vært interessant. Det har gitt meg muligheten til å finne ut av hvilke didaktiske grep, digitale hjelpemidler og grep i undervisning som fungerer godt eller mindre bra. Samtidig har jeg fått et innblikk i rammene lærerne jobber innenfor og sett hvordan ulikhetene påvirker deres arbeid. Det er mange som har gode tanker om arbeidet med leseopplæring, men ressursene er avgjørende for gjennomføringen.

Denne studien har gjort meg særlig oppmerksom på betydningen av leseglede og motivasjon, og det kommer jeg til å ta med meg dette videre som kommende lærer. De lærerne jeg har intervjuet, bruker tid i hverdagen på å finne ut av hva elevene liker eller finne tekster som de tror kan fenge elevene. Dette bekrefter teorien jeg har inkludert om motivasjon i kapittel 2, samtidig har det en innvirkning på leseforståelsen, som er noe av hensikten med arbeidet med lesing på mellomtrinnet. Det er naturlig at elever som strever med lesing kan være mindre motivert for å lese. Arbeidet med denne oppgaven har gjort meg ekstra bevisst på betydningen av å jobbe med å beholde motivasjon og leseglede også for elever med lesevansker. Selv om det nok ikke alltid er så lett i praksis, vil jeg for eksempel prøve å finne tekster elevene ønsker å lese og finne måter å støtte

lesingen på, slik at de kan mestre lesingen, noe som igjen kan føre til gode leseopplevelser. Denne undersøkelsen viser at motivasjon er en viktig faktor innen leseforståelse og åpenheten for læring. Teorien som dreier seg om motivasjon forteller at en erfaring med mestring og en forventning om mestring, har en kobling med lesemotivasjon. Lesemotivasjon har igjen en kobling til leseforståelse og er betydningsfullt for leseutviklingen. I tillegg vil åpenheten for læring korrelerer med motivasjon. Lesemotivasjon har en påvirkning på en rekke faktorer i arbeidet med lesing og hvordan prosessen utspiller seg. Lærerne jeg har intervjuet har gjort seg opp en mening om motivasjon som er i tråd med forskningen som jeg har presentert i kapittel 2. I intervjuene forteller lærerne om opplegg som er på elevenes premisser og at elevene er medvirkende når det kommer til tekster de selv skal lese. Dette henger sammen med føringer fra styringsdokumentene opplæringsloven og læreplanverket, LK20 (Udir, 2021).

Resultatene fra min undersøkelse, viser at lærerne mener at digitale hjelpemidler støtter både elever som sliter med lesing og lærerne selv. I arbeidet hvor lærerne har behov for å tilrettelegge for enkelte elever, gjør det at alle elevene har tilgang på hver sin iPad, det lettere for lærerne og mer skånsomt for elevene. Det være seg ulike nivå på tekster og oppgaver eller om det er lyd støtte til tekst. Dette med lyd støtte hjelper elevene som sliter med ordavkodning til en mer nøyaktig avkodning og bedre leseflyt. Siden leseforståelse blir påvirket av komponenter som muntlig språk, kognitive egenskaper, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon, vil ikke lyd støtte være like hensiktsmessig tiltak hvis det er leseforståelsen som er utfordrende, da ord og begreper, for eksempel, ikke blir forstått, verken muntlig eller skriftlig. De digitale ressursene skolen har tilgang til vil kunne gi elevene gode muligheter for opplest tekst. Lærerne jeg har intervjuet, forteller at dersom det ikke er noen lydfiler de kan bruke, kan de noen ganger lese inn tekstene selv slik at elevene får mulighet til å lytte mens de følger med på teksten. Det at digitale ressurser kan bidra til en mer skånsom tilrettelegging, forklares med at det er vanskelig å se hvem som får tildelt hvilken tekst, om læreren har nivåinndelt tekster og oppgaver, dersom de blir publisert på læringsplattformen til klassen. Det er også lite synlig hvem som velger å ta i bruk digitale hjelpemidler som app-writer, som er et tastatur med flere hjelpsomme funksjoner for elever med lese- og skrivevansker. Lærerne forteller at elever trenger en trygg og forutsigbar hverdag hvor lærerne ikke utsetter dem for ubehag. Lesevansker kan medbringe ubehagelige følelser som frustrasjon og flauhet, derfor kan en mindre synlig tilrettelegging være betydningsfullt for noen. Denne innsikten vil jeg ta med meg når jeg selv skal tilrettelegge leseopplæringen for elever som strever med lesing.

I den norske skolen har lærere over hele landet like styringsdokumenter og retningslinjer for opplæringen, som blir satt av regjeringen og opplæringsloven. Skoleeiere har rammer de jobber

innenfor, den individuelle læreren jobber innenfor disse reglene og retningslinjene. Dette er rammene for lærerens autonomi som gjør det mulig å ha ulike praksiser innen samme institusjon. Denne ulikheten kom frem i de tre intervjuene jeg gjennomførte, samt mulighetene de hadde med tilgang eller begrensning av ressurser. Skoler med høy lærerdekning og tilgjengelige ressurser i form av materiell, vil gi læreren større handlingsrom når de skal tilpasse leseopplæringen for en klasse. En av informantene i denne undersøkelsen forteller om en lav lærerdekning, noe som begrenser mulighetene, for eksempel for å ta en mindre gruppe ut av klasserommet for intensiv leseopplæring. Daugaard og Elbro (2021) viser i sin studie at intensivundervisning gir progresjon for de fleste elevene, men denne formen for undervisning er tid- og ressurskrevende, samtidig er det kostbart. Det jeg har lært av dette, er at lærere kan benytte seg av opplegg som er beregnet for intensivundervisning i helklasse, dersom ressursene ikke strekker til. Da er ikke behovet for å hente ut elever i mindre grupper eller individuelt like stort. De lesekursene to av mine informanter arrangerer, er knyttet til vansker som ordavkodning og leseforståelse. Lærerne forteller er at noen har en fin progresjon, og noen forteller om økt leseglede da de jobber med lesestrategier og gir dem opplæring i digitale hjelpemidler. Ved å gjøre dette kan elevene, i større grad, mestre lesing på egenhånd.

Til slutt vil jeg komme med noen tanker til videre forskning. I denne prosessen har jeg blitt oppmerksom på hvor betydningsfull lesemotivasjon er for leseopplæringen, som tidligere nevnt. Mine resultater viser at lesemotivasjon er varierende og preget av indre og ytre motivasjon. Elever benytter seg av unnvikelsesmetoder for å unngå lesing, disse elevene kan man forske mer på. Er det lesingen de unngår eller er det faktorer i omgivelsene som er mer interessante for dem, hva kan lærere gjøre for at de skal føle mestring og dyrke en indre lesemotivasjon? Min studie har et lærerperspektiv. Ved å ta et elevperspektiv på dette, vil vi kunne få bedre innsikt i hva elevene selv synes om dette.

Et annet resultat fra denne undersøkelsen som har fanget min oppmerksomhet, er tilgangen på ressurser lærerne har til rådighet. Alle lærere har de samme styringsdokumentene som gjør at de i utgangspunktet har like forutsetninger til å gjennomføre opplæring og tilrettelegge undervisning. Lærere rundt om i landet har likevel ulik tilgang på ressurser som lærertetthet og læringsmateriell. Derfor hadde det vært interessant å undersøke hvordan tilgang på ressurser og lærerens autonomi kan påvirke en klasse og enkeltelever. Mine funn viser at det er forskjeller i ressurser, og mine informanter kommer fra tre kommuner. Videre er det også interessant å se på om det er forskjeller på urbane og rurale skoler og kommuner.

7 Referanser

Bråten, I. (1994) *Skriftspråkets psykologi, om forholdet mellom lesing og skriving*, høyskoleforlaget, Kristiansand.

Boine, L. M. N. (2019). *Læreres erfaringer med innføring og bruk av digitale hjelpemidler, for elever med en dysleksidiagnose* (Master's thesis, UiT Norges arktiske universitet).

Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utgave) Oslo: Abstrakt forlag

Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave) Oslo: Gyldendal

Daugaard, H. T., Elbro, C. (2021) Systematisk overblik over eksisterende effektundersøgelser. *Center for læseforskning*. <https://www.videnomlaesning.dk/media/5077/delrapport-1-udpakket.pdf>

Elvemo, J. (1986) *Leseprosessen. Vansker og metoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Gabrielsen, E. (2005) Kan leseferdigheter måles og sammenlignes? *Samfunnsspeilet* 19(2), 39-44/495 <http://hdl.handle.net/11250/179200>

Gundersen, D. (2020) *Rettskriving*, henter fra: <https://snl.no/rettskriving>

Guthrie, J. T., Humenick, N. M. (2004) Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In. P. McCardle & V. Chhabra (red.), *The voice of evidence in reading research*, 329 – 354. Baltimore: Brookes

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Perencevich, K. C. (red.) (2004) *Motivating reading comprehension – concept oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum

Hattie, J. (2009) *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1. utgave) New York: Routledge.

Helsedirektoratet (2022) *Nivåinndeling av smitteverntiltak – trafikklysmodellen*, hentet fra:

<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-for-skoletrinn-1-7-covid-19/smitteforebyggende-tiltak/nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmodell>

Holter, H., Kalleberg, R. (red) (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (1. utgave)

Oslo: Universitetsforlaget

Hoover, W.A., Gough, P.B. (1990) The simple view of reading. *Reading and Writing* 2, 127–160.

<https://doi.org/10.1007/BF00401799>

Imsen, G. (2015) *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi* (5. utgave) Oslo:

Universitetsforlaget

Johannesen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave) Oslo: Abstrakt forlag

Knitsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition* (1. Utgave) New York: Cambridge

University Press

Kunnskapsdepartementet (2009) *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapport_tid_sbrukutvalget.pdf

Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*.

Hentet 22.01.22 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne lese/>

Kunnskapsdepartementet (2021) *Leseinnsats og leseferdigheter – Den internasjonale undersøkelsen*

PIRLS. Hentet 23.01.22 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>

Kvale, S. Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave) Oslo: Gyldendal

Kvernmo., G. (2010) *Intervju som metode - barn/unge som informanter*, hentet fra: <https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/208/studenten.pdf?sequence=1#page=35>

Lundetræ, K. Gabrielsen, E. (2017) Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I. E. Gabrielsen (Red). *Klar framgang!* (s. 154-165). Oslo: Universitetsforlaget

Lyster, S. A. H (2013) *Elever med lese- og skrivevansker - Hva vet vi? Hva gjør vi?* (1. utgave) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Maxwell, J. A. (2012) *Qualitative research design – an interactive approach*. (3. utgave) California: SAGE Publications.

Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

min.usn, *Lagringsguide (studenter)* hentet 10.01.22: <https://min.usn.no/ansatte/vart-usn/vare-enheter/avdeling-for-infrastruktur/it-avdelingen/tjenester/student/artikler-til-tjenesten-lagring/lagringsguide-studenter>

Morgan, P. L. og Fuchs, D. (2007) Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children* 73, 165-183

Mossige, M. (2020) *Lese- og skrivevansker – teori og tiltak* (1. utgave) Oslo: Pedlex

Neteland, R. Aa, L. I. (Red.). (2020) *Master i norsk – metodeboka 2*. Universitetsforlaget

NSD (2021) *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata*, hentet fra: <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>

Opplæringsloven (1998a) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Opplæringsloven (1998b) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Pressley, M (2006) *Reading instructions that works – the case for balanced teaching* (3. utgave) New York: The Guilford Press

Pressley, M. (2015). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (4th ed.). New York: Guilford Press.

Ramian, K (2012) *Casestudiet i praksis* (2. utgave) København: Hans Reitzels Forlag

Refsahl, V. (2012) *Når lesing er vanskelig – leseopplæring på grunnleggende nivå for unge og voksne* (1. utgave) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Refsahl, V. (2021) *Statped - Leseutvikling*, Hentet fra: <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/leseutvikling/>

Silverman, D. (2011) *Interpreting Qualitative Data – A Guide to the Principles of Qualitative Research* (5. utgave) London: SAGE Publication Ltd

Spear-Swerling & Sternberg (1997) *Off Track - When Poor Readers Become “Learning disabled”* (1. utgave) Colorado: Westview Press Inc

Svendsen, H. (2017). Et inkluderende didaktisk design? Afprøving af et didaktisk design målrettet elever med og i skriftsprogsvanskeligheder. *Studier i læreruddannelse og -proffesion*, 2(1), 90-116. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27686>

Tangen., R. (2010) Beretningen om beskyttelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94 (4), 318-329.

Thagaard, T (2018) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utgave) Bergen: Fagbokforlaget

Torp., I. S. (2018) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Tranøy, K. E. (2019) *Metode*, hentet fra: <https://snl.no/metode>

Udir (2017a) *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Udir (2017b) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Udir (2020) *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/gjennomforing-og-resultater/>

Udir (2021) *Medvirkning*, hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/om-temaene-i-elevundersokelsen/medvirkning/>

Udir (2022) *Kartleggingsprøver*, hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#oppfolging-av-resultater-pa-skoleeierniva>

Vangen, M. A. (2020). *Teknologi som inkluderingsverktøy for elever med lese-og skrivevansker* (Master's thesis). <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80267>

Vellutino, F. R. (2003) Individual differences as source of variability in reading comprehension in elementary school children. Sweet, I. A. P., Snow, C. E (red.) *Rethinking reading comprehension* (s. 51-81). New York: The Guilford Press

Zimmerman, B. J og Schunk D. H (2011) Self-regulated Learning and performance. *Zimmerman, B. J og Schunk D. H* (red.), *Handbook of self-regulation and performance* (s. 1-12). New York: Routedledge

8 Vedlegg 1

Intervjuguide

Formål:

Formålet med prosjektet er å undersøke hva et utvalg lærere på mellomtrinnet gjør for å tilrettelegge undervisningen for elever med lesevansker, hva som fungerer og hva som ikke gjør det.

Intervjuet

Før vi starter vil jeg minne dere på egen taushetsplikt og at arbeidserfaringer må omtales på generelt grunnlag (alder, kjønn, diagnoser, klasse, spesielle hendelser, eller andre forhold som gjør det mulig å identifisere personer, må utelates)

Leseopplæring generelt:

Kan du beskrive hva som kjennetegner arbeidet med lesing i klassen din generelt (hva jobber dere særlig med, hvilke tekster leser elevene, lesing på papir/skjerm, hva skjer felles, hva leser elevene individuelt, osv.)?

Tilrettelegging:

Hvordan kartlegger dere leseferdighetene for elevene?

Hvilke rutiner har dere for å følge opp kartlegging av leseferdighet? Hva gjør dere når dere avdekker at en elev strever med lesing?

Hva kjennetegner elever som strever med lesing på mellomtrinnet? Er vanskene knyttet til avkodning eller forståelse – eller begge deler? Er det noe spesielt du ser ofte strever med?

Hvilke tiltak blir iverksatt for dem? Tiltak i den ordinære undervisningen/tiltak utenfor det ordinære tilbudet? Har skolen et system for tiltak, eller er det du som enkeltlærer som setter i gang tiltak – eller der det en kombinasjon?

Hva er viktigst for de barna som har fått påvist generelle eller spesifikke lese- og skrivevansker i leseopplæringen, hvordan kan leseopplæringen tilpasses på best mulig måte? Hva er særlig viktig å jobbe med?

Har du noen erfaringer eller didaktiske grep, som du kan huske, som har fungert?

Har du noen erfaringer eller didaktiske grep, som du kan huske, som ikke har fungert?

Hvordan jobber du som norsklærer med elever som har lesevansker, hvordan ivaretar du disse elevene i helklasseundervisningen?

Samarbeider du med lærere i andre fag (om å følge opp elevens leseutvikling eller tilrettelegge for leseopplæring)?

Hvordan føler du deg i stand til å ivareta tilrettelegging av elever som strever med lesing? Hvordan har du tilegnet deg kunnskap om dette (utdanning, kurs, annet?)

Hvem henvender du deg til dersom du trenger veiledning når det kommer til tilrettelegging for elever med lesevansker?

Digitale ressurser:

Leser de mest på skjerm eller analogt? Gjelder dette alle elevene, eller særlig de som strever med lesing?

Bruker de bevisst hjelpemidler som er til hjelp for de som sliter, hvilke erfaringer har du/dere med det?

Er det noen digitale verktøy dere har spesielt gode erfaringer med? Kan du si noe om hva det er ved disse verktøyene som gjør at de passer godt for elever som strever med lesing?

Hva er utfordrende i møtet med elever som har lesevansker?

Hvordan motivere elever til å lese?

9 Vedlegg 2

Vurdering

Referansenummer

435498

Prosjekttittel

En undersøkelse på hvordan man på best måte tilrettelegger for elever med lesevansker

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Agnete Andersen Bueie, agnete.bueie@usn.no, tlf: 90604821

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tone Lindekleiv, tonelindekleiv2@gmail.com, tlf: 97424948

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

23.01.2022 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!