



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Therese Borsheim Lothe (signatur forfatter)
Veileder: Maya Dybvig Joner	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan tilpasser lærerne leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn? Engelsk tittel: How can teachers adapt reading education for pupils with reading disorders in the 5 th grade?	
Emneord: Tilpasset opplæring Lese- og skrivevansker på mellomtrinnet Motivasjon og mestring Engasjer prosjektet	Antall ord: 28442 + vedlegg/annet: 12 sider Stavanger, 11. juni 2021

Forord

Fem hele år på lærerstudiet er nå ved veis ende. Dette føles ganske utrolig, og jeg hadde aldri sett for meg at jeg skulle levere en masteroppgave. Min plan var å fullføre 4-årig lærerutdannelse for så å gå ut i jobb som lærer. En stor interesse for lese- og skriveopplæringen var drivkraften for at jeg valgte å fullføre hele mastergraden.

Å være student er krevende. Å være masterstudent med jobb og familie har vært ekstra krevende. Derfor er jeg umåtelig stolt over å komme i mål med denne oppgaven. Selv om arbeidet har vært krevende, har det vært en spennende, og ikke minst lærerik prosess. Kunnskapen arbeidet med denne oppgaven har gitt meg, håper jeg at jeg kan dele med elever og kollegaer i mange år fremover.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har gjort dette prosjektet mulig. Først vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Maya Dybvig Joner, som har gitt meg tydelige og konstruktive tilbakemeldinger i arbeidet med denne masteroppgaven. Dine innspill til innhold og struktur i oppgaven har vært til god hjelp.

En stor takk sendes til informantene som deltok i fokusgruppeintervjuene og til Lesesenteret som lot meg få lov til å delta i intervjuene og bruke datamaterialet i denne oppgaven.

Jeg vil også takke mine venninner og medstudenter for gode samtaler og oppmuntringer.

Og sist, men ikke minst; tusen takk til familien min som har holdt ut med en konstant opptatt student med et kontor fullt av artikler, utskrifter, bøker og annet rot. Jeg er kjempetakknemlig, og ser frem til å være til stede igjen! Nå skal vi kose oss sammen i sommer.

Bryne, 11.06.21

Therese Borsheim Lothe

Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag	v
1. Innledning.....	1
1.1 Valg av tema	1
1.2 Engasjer	2
1.3 Presentasjon av problemstilling og avgrensinger	2
1.4 Oppgavens oppbygning og teoretiske ramme	3
2. Teori.....	5
2.1 Hva er lesing?	5
2.1.1 Ordavkoding	5
2.1.2 Språkforståelse	6
2.1.3 Leseforståelse.....	7
2.1.4 Leseflyt	7
2.2 Lese- og skrivevansker.....	8
2.2.1 Tre kategorier av lesevansker.....	8
2.2.2 Lese- og skrivevansker på mellomtrinnet.....	10
2.2.2.2 Leseforståelse og lesestrategier	12
2.3 Motivasjon og lesing.....	14
2.3.1 Mestringsforventninger.....	14
2.3.2 Motivasjon og engasjement	15
2.4 Tilpasset opplæring	18
2.4.1 Intensjonen med tilpasset opplæring	19
2.4.2 Ulik forståelse av tilpasset opplæring	19
2.4.3 Tilpasset opplæring i praksis	23
3. Metode	28
3.1 Valg av forskningsmetode	28
3.1.1 Fokusgruppeintervju som metode	28
3.2 Forskningsprosessen	29
3.2.1 Presentasjon av utvalg	29
3.2.2 Utvikling av intervjuguide.....	31
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	31
3.2.4 Transkribering av intervjuene	33
3.2.5 Analytisk tilnærming.....	33
3.3.4 Analyse, tolkning og drøfting	35
3.3 Studiens kvalitet	38

3.3.1 Reliabilitet.....	38
3.3.2 Validitet	39
3.3.3 Generalisering	39
3.4 Etske refleksjoner	39
4. Resultat og drøfting.....	41
4.1 Hvordan beskriver lærerne leseatferden til elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?.....	41
4.1.1 Lærerens beskrivelse av elevens leseferdigheter	41
4.1.2 Lærerens beskrivelse av elevens unngåelsesstrategier	45
4.2 Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring?	46
4.2.1 Inkludering.....	46
4.2.2 Differensiering.....	47
4.2.3 Variasjon	48
4.3 Hvilke materiell og lesemetoder fremhever lærerne i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?	50
4.3.2 Materiell lærerne bruker i undervisningen for å tilpasse opplæringen.....	50
4.3.3 Lesemetoder lærerne bruker i undervisningen for å tilpasse opplæringen	57
4.4. Hvilke utfordringer opplever lærerne med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?.....	63
4.4.1 Stort elevmangfold i elevgruppen	63
4.4.2 Tid	64
4.4.3 Ressurser	66
4.4.4 Lærerens kompetanse.....	67
5. Avslutning	71
6.Referanser	74
Vedlegg.....	83
Vedlegg 1: Engasjer- Godkjenning fra NSD	84
Vedlegg 2: Engasjer- samtykkeskriv til lærere og skoleledere	87
Vedlegg 3: Engasjer- Henvendelse til skolene angående gruppeintervju	89
Vedlegg 4: Engasjer- intervjuguide nr. 1	91
Vedlegg 5: Engasjer- intervjuguide nr. 2	93
Vedlegg 6: Transkripsjonsnøkkel.....	95

Liste over figur og tabeller

Figur 1: Skjematisk oversikt over tre typer lesevaner (Klinkenberg, 2017).	8
Tabell 1. Oversikt over utvalg.....	30
Tabell 2. Oversikt over forskningsspørsmål, kategorier, koder og eksempler fra kategoriseringen. ...	37

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærerne tilpasser opplæringen for elever med svake leseferdigheter med fokus på 5. trinn. For å svare på problemstillingen var det nødvendig å få innsikt i lærernes erfaringer. Kvalitativ metode blir regnet som en velegnet metode for dette. Gjennom forskningsprosjektet Engasjer har denne studien brukt datamaterialet fra tre fokusgruppeintervjuer fra skolene som deltar i forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet skal undersøke lesevansker på mellomtrinnet, og søker blant annet kunnskap om hva som kjennetegner effektive tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet. Hovedmålet er å gi lærere mer kunnskap om lesevansker og effektive tiltak som kan settes inn for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet. I alt fikk 11 5. trinns lærere formidlet sine erfaringer og opplevelser med tilpasset opplæring. De transkriberte intervjuene ble kodet og kategorisert for å finne forbindelser og sammenhenger i datamaterialet. Videre ble resultatene presentert og diskutert i lys av relevant teori om leseutvikling, lese- og skrivevansker på mellomtrinnet og tilpasset opplæring.

Resultatene indikerer at ordavkodning og forståelsesvansker knyttet til dette er leseferdigheter lærerne observerer hos denne elevgruppen. I tillegg nevnes vokabular og bakgrunnskunnskaper som ferdigheter som kan påvirke leseforståelsen. Informantene viser til ulike måter å tilrettelegge for disse elevene i praksis.

Inkluderingsprinsippet står sterkt hos informantene og de uttrykker at de ønsker å tilpasse opplæringen ut fra elevenes behov innenfor klasserommets rammer ved hjelp av digitale verktøy, lesestrategier og tilpassa tekster. Selv om inkluderingsprinsippet står sterkt hos informantene, gjennomfører to av skolene intensive tiltak utenfor klasserommet for de elevene som har behov for dette. Diskusjonen indikerer at lærernes forståelse av tilpasset opplæring kan forstås som en smal forståelse med elementer av en bred forståelse, knyttet til elever med svake leseferdigheter. Lærerne viser god kunnskap om denne elevgruppen, både relatert til ferdigheter og elevers følelser knyttet til dette. De har innsikt i hvordan tilpasset opplæring kan forstås, og hvordan man kan operasjonalisere dette. Samtidig etterlyses behovet for bedre materiell, flere ressurser og økt kompetanse hos samtlige informanter.

1. Innledning

I Fagfornyelsen er lesing en av de fem grunnleggende ferdighetene som elevene skal tilegne seg (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Som grunnleggende ferdighet har lesing betydning for elevenes deltakelse og læring i alle fag (Lundetræ og Gabrielsen, 2017). Resultatene fra Nasjonale prøver i lesing viste i 2020 at 23,3% av norske 5. trinns elever skårer på det laveste mestringsnivået (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig rapporteres det om et høyt antall 5. trinns lærere som ikke setter inn tiltak til elever med svake leseferdigheter (Lundetræ & Gabrielsen, 2017). Overgangen fra småtrinnet til mellomtrinnet kan være en kritisk fase, og tekstene på mellomtrinnet er mer komplekse og stiller større krav til elevenes leseferdigheter (Pressley, 2006; Lyster, 2012). Skolenes fravær av effektive tiltak kan føre til at elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet kan miste engasjementet for skolearbeidet (Guthrie, Wigfield og You, 2012), får redusert læringsutbytte i skolen og siden faller fra i videregående skole og arbeidslivet (Lundetræ og Gabrielsen, 2017).

Derfor har det de siste årene vært økt fokus på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er ikke noe nytt fenomen, og har vært et lovfestet prinsipp i norsk skole siden 1975 (Jenssen og Lillejord, 2009). Først i 2008 ble tilpasset opplæring skilt ut som en ny paragraf, §1-3 i Opplæringslova (1998), for å tydeliggjøre at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette innebærer at lærerne skal tilpasse opplæringen ut fra elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3), med vekt på at opplæringen skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor et inkluderende fellesskap.

(Kunnskapsdepartementet, 2021a; Nordahl m.fl., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019)

1.1 Valg av tema

Det har blitt gjort noe internasjonal forskning på hva effektive tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet skal inneholde og hvordan undervisningen kan organiseres (Guthrie og Wigfield, 2000; Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011; Solheim, 2018). Derimot er det mangel på kunnskap om hvordan disse innsiktene kan implementeres i norske klasserom, slik at elever med svake leseferdigheter kan utvikle gode leseferdigheter og opprettholde engasjement for læring (Solheim, 2018). Elever som har behov for hjelp og støtte på mellomtrinnet representerer en sårbar gruppe med mer alvorlige utfordringer enn de elevene som mottar tidlige tiltak, og vanskene deres er ofte mer sammensatte (Lundetræ og Mossige, 2017; Torgesen et. al., 2007). Derfor er det viktig å finne ut hvordan læreren kan jobbe med disse elevene for å støtte dem i sin leseutvikling. Som et bidrag til å tette disse

hullene innenfor forskningsfeltet, ønsker jeg å undersøke hvordan lærerne arbeider med svake lesere på mellomtrinnet. Dette fikk jeg mulighet til å undersøke gjennom forskningsprosjektet Engasjer.

1.2 Engasjer

Engasjer er et forskningsprosjekt ledet av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Lesesenteret, og gjennomføres i samarbeid med Bærum kommune (Solheim, 2018).

Forskningsprosjektet skal undersøke lesevaner på mellomtrinnet og søker blant annet kunnskap om hva som kjennetegner effektive tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet. Mellomtrinnet er en kritisk fase for elever som strever med lesing, og skolene rapporterer om behov for mer kunnskap om lesevaner og hva som kjennetegner effektive tiltak på mellomtrinnet. Hovedmålet med forskningsprosjektet er å gi lærere mer kunnskap om lesevaner på mellomtrinnet, og å utvikle en portal, ENGASJER, som skal hjelpe skolene å gjennomføre effektive tiltak for elever som strever på mellomtrinnet. Alle 5. trinns elever i Bærum kommune i skoleårene 2020/2021, 2021/2022 og 2022/2023 blir invitert til å delta i prosjektet, som vil vare fra 2020–2024 (Solheim, 2018).

Gjennomføringen av Engasjer vil bli delt opp i seks hovedaktiviteter før det til slutt skal resultere i et undervisningsopplegg basert på internasjonal forskning og tilbakemeldinger fra lærere og elever (Solheim, 2018). Denne studien benytter datamaterialet fra den første hovedaktiviteten, og tar utgangspunkt i tre av fokusgruppeintervjuene som kartlegger lærernes kunnskap om lesevaner og effektive tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet.

1.3 Presentasjon av problemstilling og avgrensinger

Denne studiens formål er å få et innblikk i hvordan norske lærere arbeider for å støtte elever med svake leseferdigheter på 5. trinn i leseopplæringen. Elever med svake leseferdigheter i denne studien referer til elever som ikke har fått noe spesifikk diagnose som for eksempel dysleksi, men elever som strever med en eller flere av delferdighetene som påvirker leseferdighetene deres. Disse elevene vil ha behov for ekstra tilrettelegging i undervisningen for å utvikle leseferdighetene sine. Dette kan gjøres gjennom tilpasset opplæring, som er de tiltakene skolen setter inn for å sikre at alle elever får et best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2021a). For å studere hva lærerne gjør for å tilrettelegge for elever med svake leseferdigheter har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan tilpasser lærerne leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5.trinn?»

For å besvare denne problemstillingen har jeg laget fire forskningsspørsmål som utdyper problemstillingen:

1. Hvordan beskriver lærerne leseatferden til elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?
2. Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring?
3. Hvilke materiell og lesemetoder fremhever lærerne i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?
4. Hvilke utfordringer beskriver lærerne med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?

Problemstillingen er todelt. Den første delen fokuserer på lærerens beskrivelse av svake lesers leseatferd, mens den andre delen handler om hvilke tilpasninger lærerne gjør for å sikre at elever med svake leseferdigheter får utbytte av opplæringen. Leseatferd forstås i denne oppgaven som observerte karakteristiske leseferdigheter og elevens atferd i lesesituasjonen. Alle forskningsspørsmålene fokuserer på lærernes erfaringer og opplevelser.

1.4 Oppgavens oppbygning og teoretiske ramme

Innledningsvis starter oppgaven med en innledningsdel som redegjør for valg av tema, presentasjon av Engasjer prosjektet, samt studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

I teorikapitlet blir sentrale begreper som lesing, lese- og skrivevansker, tilpasset opplæring og motivasjon presentert. Først blir lesingens kompliserte prosesser beskrevet. Videre presenteres ulike lesevansker elevene kan ha. Deretter utdypes lese- og skrivevansker på mellomtrinnet med fokus på delferdigheter som språkforståelse, vokabular, leseforståelse og lesestrategier og bakgrunnskunnskaper som disse elevene kan streve med. Til slutt presenteres intensjonen med tilpasset opplæring, hvordan tilpasset opplæring kan forstås og hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres i praksis. Utfordringer med tilpasset opplæring vokste frem som et aktuelt tema under analysen av datamaterialet, og vil derfor også bli omtalt med teori og forskning.

Metodekapitlet redegjør først for valg av forskningsmetode. Deretter blir forskningsprosessen detaljert beskrevet fra begynnelse til slutt. Til slutt blir studiens reliabilitet, validitet og forskningsetikk gjort rede for.

I kapittel 4 vil funn i datamaterialet bli presentert og diskutert i lys av relevant teori presentert i kapittel 2. Avslutningsvis blir studien oppsummert og det redegjøres for studiens begrensninger og implikasjoner til videre forskning.

2. Teori

I teorikapitlet vil jeg redegjøre for teorigrunnlaget for denne oppgaven. Sentrale begreper er lesing, leseferdigheter og leseutvikling, lese- og skrivevansker, motivasjon og mestring og tilpasset opplæring. Teorikapitlet innledes med å forklare hva lesing er med utgangspunkt i leseformelen «The Simple View of Reading». Videre vil jeg presentere tre kategoriseringer av lesevansker elever kan ha. Deretter fokuserer jeg på lese- og skrivevansker på mellomtrinnet og de ulike delferdighetene elevene kan streve med. Til slutt vil jeg gå inn på begrepet tilpasset opplæring, hva som er intensjonen med tilpasset opplæring, hvordan tilpasset opplæring kan forstås og utfordringer med tilpasset opplæring. I den forbindelsen blir det sett på lærerens kompetanse, ressurser og tidsbruk.

2.1 Hva er lesing?

Målet med all lesing er å oppnå en god leseforståelse (Torgesen et. al., 2007). Ifølge Gough og Tunmer (1986) sin leseformel «The Simple View of Reading» kan leseforståelse forklares som et produkt av ordavkoding og språkforståelse: $\text{ordavkoding} \times \text{språkforståelse} = \text{leseforståelse}$ (Gough og Tunmer, 1986). I denne formelen er ordavkoding og språkforståelse to likeverdige faktorer som er avhengige av hverandre for å utvikle gode leseferdigheter. Det betyr at leseforståelse ikke kan oppnås uten tilstrekkelige ordavkodingsferdigheter og språkforståelse (Gough og Tunmer, 1986).

2.1.1 Ordavkoding

Ordavkoding er den tekniske siden av lesing. Med ordavkoding menes at ordets uttale og mening identifiseres ved bruk av ulike strategier (Gabrielsen og Lundetræ, 2013).

2.1.1.1 Ordavkodingsstrategier

Leseforskerne Torleiv Høien og Ingvar Lundberg (2012) beskriver tre hovedstrategier å avkode ord på. Elevene starter på en logografisk ordavkodingsstrategi som fører videre til en fonologisk strategi og til slutt utvikler en ortografisk ordavkodingsstrategi. Ifølge Hagtvatn, Frost og Refsahl (2014) går de fleste elevene gjennom de ulike fasene i samme rekkefølge, men i ulikt tempo.

Elevene starter med den logografiske strategien der de er avhengige av å lese ord ved hjelp av ordets utseende, form, lengde eller bokstavrekke. Det legges ikke vekt på fonem-grafem forbindelsen og er et slags forstadie til lesing (Refsahl, 2012). For å avkode ord må leseren benytte den fonologiske eller ortografiske strategien, eller en kombinasjon av disse (Høien og Lundberg, 2012). Den fonologiske strategien innebærer at leseren må ha forstått det alfabetiske prinsipp, som vil si å kunne koble bokstaver (grafem) til språklyder (fonem)

(Gabrielsen og Lundetræ, 2013). Fonemene holdes i korttidsminnet før de dras sammen til en fonologisk syntese. For å mestre dette må leseren ha en sikker kobling mellom grafem og fonem (Høien og Lundberg, 2012). Med andre ord innebærer ordavkodning kunnskap om hvordan enkeltbokstaver eller bokstavgrupper blir trukket sammen til en lydpakke som gir leseren tilgang til uttale og mening av ordet (Høien og Lundberg, 2012). En slik måte å lese på er ressurskrevende og lite effektiv. Derimot er ordgjenkjenning ved bruk av en ortografisk strategi en mer rasjonell måte å avkode ord på (Gabrielsen og Lundetræ, 2013).

Ordgjenkjenning er det som på fagspråket ofte omtales som automatisert avkodning, og handler om å kjenne igjen ordet eller ordets morfem som helhet omgående (Høien og Lundberg, 2012). En dyktig leser har en sikker og automatisert bokstavkunnskap om alle bokstavene i ordet. Når leseren ser ordet flere ganger, bygges det opp en ortografisk presentasjon av ordet i langtidsminnet. Elever som gjenkjenner ord automatisk kalles for en ortografisk leser (Høien og Lundberg, 2012). Automatisert ordavkodning er en forutsetning for gode leseferdigheter (Lyster, 2012) da automatisert ordavkodning frigjør kognitiv kapasitet som heller kan brukes på forståelse av ordene og teksten de inngår i (National Reading Panel, 2000).

2.1.1.2 Ordavkodning på mellomtrinnet

Noen elever oppnår ikke tilfredse ordavkodningsferdigheter og kan streve med langsom og unøyaktig lesing, noe som kan føre til upresis leseforståelse (Gabrielsen og Lundetræ, 2013). Berge, Helgevold og Schulz-Heidorf (2017) antar at elever med ordavkodingsvansker på mellomtrinnet ikke har begynnerleserens behov for støtte på lyd- og bokstavnivå for å kunne lese. Elever på mellomtrinnet som har problemer med ordavkodningen greier ofte lese enstavelsesord, men strever med lengre og komplekse ord. Disse elevene må få opplæring i å bruke strategier for å gjenkjenne ord (Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, 2008).

Samtidig er det viktig å påpeke at automatisk ordavkodning alene ikke er tilstrekkelig for å forstå en tekst (Hulme og Snowling, 2009; Høien og Lundberg, 2012). Det er flere faktorer som påvirker leseforståelsen. Blant annet må leseren være i stand til å lese teksten med god flyt og tilegne seg gode forståelsesstrategier (Høien og Lundberg, 2012). Derfor er det viktig at elever får en systematisk opplæring etter at ordavkodningen er automatisert. Ifølge Roe (2014) utvikles disse elevene som får en slik opplæring til å bli bedre lesere enn elever som ikke får slik opplæring.

2.1.2 Språkforståelse

Ifølge «The Simple View of Reading» er språkforståelsen den faktoren som påvirker leseforståelsen utenom avkodning (Gough og Tunmer, 1986). Språkforståelse består av både

lytteforståelse, vokabular og grammatikalske ferdigheter som syntaks som bygger på forståelsen av enkeltord (Hagen, Melby- Lervåg og Lervåg, 2021). Grundigere forklaringer på språkforståelse og vokabular blir utdypet i kapitlet om lese- og skrivevansker på mellomtrinnet.

2.1.3 Leseforståelse

Leseforståelse handler om å utvinne den mening som teksten formidler (Bråten, 2007). Ifølge «The Simple View of Reading» består leseforståelse av produktet av ordavkodning og språkforståelse. Imidlertid har lesemodellen blitt kritisert for dette da den ikke tar opp alle faktorene som inngår i leseforståelsen (Høien-Tengesdal, 2010). I tillegg til ordavkodningen og språkforståelse består leseforståelse av kognitive evner, bakgrunnskunnskaper, kunnskap om skriftspråk, leseforståelsesstrategier og lesemotivasjon (Bråten, 2007). En grundigere forklaring på leseforståelse og lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon blir utdypet henholdsvis i kapitlene om skrivevansker på mellomtrinnet og motivasjon og lesing.

2.1.4 Leseflyt

Leseflyt referer til korrekt antall leste ord per minutt (Høien og Lundberg, 2012), og kjennetegnes ved rask og feilfri lesing. Automatisk ordavkodning er derfor en forutsetning for god leseflyt (Tønnessen og Uppstad, 2014). Ifølge Chard, Pikulski og McDonagh (2006) kan leseflyt ses på som en bro mellom hurtig ordgjenkjenning og språkforståelse, med referanse til «The Simple View of Reading» (Gough & Tunmner, 1986). På den måten bindes de to hovedfaktorene i lesing sammen.

Tønnessen og Uppstad (2014) har en mer helhetlig forståelse av sammenhengen mellom leseflyt og leseforståelse og argumenterer for at leseflyt innebærer «det å tenke seg gjennom teksten uten å være til hinder for skriftsmediet» (Tønnessen & Uppstad, 2014 s.175). En slik definisjon åpner opp for å «avpasse farten etter forholdene» da tekster har ulik vanskegrad og målet er å forstå dem. Som nevnt ovenfor kan leseflyt assosieres med fart. Når elever blir eldre, kan det være utfordrende å få dem til å lese sakte nok. Når elevene i for stor grad leser på autopilot og ikke stopper opp ved feillesinger, kan de få problemer med lesingen sin (Tønnessen og Uppstad, 2017). Samtidig kan møte med nye, komplekse tekster føre til at enkelte elever med adekvate ordavkodningsferdigheter på mellomtrinnet kan få vansker med leseflyten. Når elever møter uvanlige, ukjente ord, tar disse lengre tid å avkode både teknisk, men også semantisk, noe som fører til dårlig leseflyt og igjen dårlig leseforståelse (Roe, 2014; Refvik, 2000).

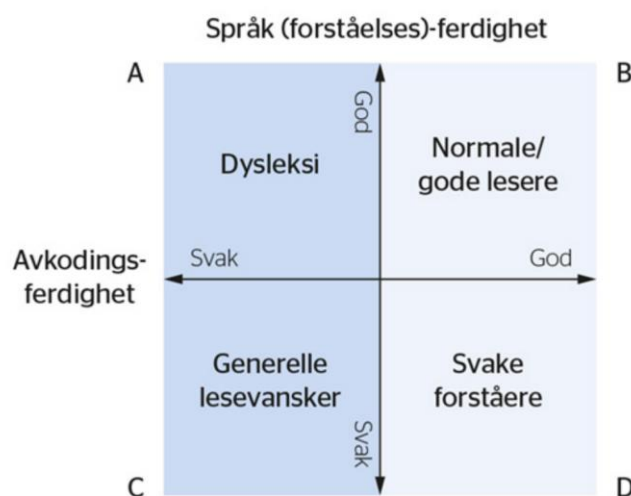
Det viser seg at leseflyten kan ha like mye med tekstforståelse, som med nøyaktig ordavkodning å gjøre (Roe, 2014). Forskning viser at den mest effektive kombinasjonen for å øke leseflyten hos elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet er når det fokuseres på ordlesingsferdigheter og leseforståelse (Roberts et. al., 2008). Leseflyt vil til et visst nivå fremme leseforståelsen, men leseforståelsen kan også være med på å fremme leseflyten; helheten kan styrke enkeltelementene. Med andre ord vil kunnskaper og innsikter i andre elementer ved lesing, slik som bakgrunnskunnskaper og begrepsforståelse, være med å styrke leseflyten (Tønnessen & Uppstad, 2014).

2.2 Lese- og skrivevansker

Elevene har ulike forutsetninger og flere elever strever med lese- og skrivevansker i løpet av skolegangen (Lyster, 2012). Ifølge Shaywitz (2005) har omtrent 20% av elevene lese- og skrivevansker. Felles for disse elevene er at de har problemer med det skrevne ord, ellers er de en heterogen gruppe elever som har ulike oppvekstvilkår, forutsetninger, temperament og erfaringsbakgrunn. Lyster (2012) hevder at «barn har lese- og/eller skrivevansker når det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått» (Lyster, 2012, s. 15). Mens Hulme & Snowlings (2009) definisjon er mer konkret og referer til årsak når de beskriver lese- og skrivevansker som en forverring i elevens leseutvikling, som kan være forårsaket av sen utvikling, mangelfull opplæring, utilstrekkelige undervisningsmetoder eller dysleksi (Hulme & Snowling, 2009).

2.2.1 Tre kategorier av lesevansker

Med utgangspunkt i «The Simple View of Reading» karakteriserer Klinkenberg (2017) lesevansker hos tre grupper lesere, som vist i modellen nedenfor.



Figur 1: Skjematisk oversikt over tre typer lesevansker (Klinkenberg, 2017).

Modellen viser at ordavkodingsferdighetene går i en horisontal linje fra venstre mot høyre fra svake til sterke fonologiske ferdigheter ved ordavkodning. Til bedre ordavkodingsferdigheter elevene har jo lenger til høyre er de plassert. Den vertikale linjen forteller hvor sterk språkforståelse eleven har, både når det gjelder forståelse av ordets mening, grammatikk og ulike måter å bruke språket på (Refsahl, 2012).

Ifølge «The Simple View of Reading» vil målet være å bli en god leser som har god ordavkodning og gode språklige ferdigheter som fører til leseforståelse (Gough og Tunmer, 1986). Modellens gruppe B refererer til denne gruppen lesere. Mange lesere har vansker med å tilegne seg gode leseferdigheter, og både individuelle og miljømessige faktorer spiller inn (Høien og Lundberg, 2012).

2.2.1.1 Dysleksi

Elever i gruppe A har primært vansker med ordavkodningen og leseflyt, men har god tekst- og lytteforståelse. Dette er typisk for dysleksi som karakteriseres av langsom, anstrengt og unøyaktig ordavkodning, som følge av fonologiske, ofte resistente vansker (Hulme og Snowling, 2009). Ofte er disse vanskene resistente, og hovedhindringen for å videreutvikle ordavkodning og leseflyt skyldes svakheter i de fonologiske ferdighetene samt i morfembevisstheten (Klinkenberg, 2017).

2.2.1.2 Svake forståere

Elever i gruppe D er svært forskjellige fra elever med dysleksi. Mens elever med dysleksi har vansker med ordavkodningen har svake forståere vansker med leseforståelsen til tross for adekvate ordavkodningsferdigheter (Klinkenberg, 2017). Altså, leser svake forståere nøyaktig og med flyt, men strever med å forstå det de har lest (Hulme og Snowling, 2009). Ifølge «The Simple View of Reading» må elevene ha svakheter i språkforståelsen ettersom de har adekvate ordavkodningsferdigheter. Språkforståelse handler ikke bare om ordforståelse, det handler også om grammatikk, setningsstrukturer og ulike bøyingsformer (Hulme og Snowling, 2009). Ifølge Refsahl (2012) er norske teksters betydning i stor grad bestemt av grammatiske forhold i ord og setninger. For å oppnå en best mulig forståelse av teksten er språklig bevissthet og oppmerksomhet mot deltagere som bøyingsformer av ord eller endelser viktig.

2.2.1.3 Generelle lese- og skrivevansker

Ifølge modellen har elevene i gruppe C vansker med både ordavkodning og leseforståelsen. Klinkenberg (2017) referer til denne gruppa som elever med generelle lese- og skrivevansker

og inkluderer en rekke kombinerte vansker som angår svake språkferdigheter kombinert med vansker som omfatter ordavkodning og leseforståelsen. Barn med ADHD blir også nevnt som elever som kan ha kombinerte vansker, da ADHD kan ha vansker som hemmer leseforståelsen kombinert med språkvansker (Klinkenberg, 2017).

Årsakene til at elevenes leseferdigheter kategoriseres i en av disse gruppene kan skyldes flere forhold som språkvansker, dysleksi, bakenforliggende kognitive funksjoner, tidligere leseopplæring og sosiale forhold i livet til dem det gjelder (Refsahl, 2012). Når elevene opplever vansker med lesingen er det avgjørende for elevenes videre utvikling at tiltak settes inn (Bru, 2008).

2.2.2 Lese- og skrivevansker på mellomtrinnet

Læreplanverket Fagfornyelsen er førende for hva slags kompetanse og ferdigheter elevene skal tilegne seg i norsk skole. Fagfornyelsen vektlegger forståelse i sin definisjon på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Det står at elevene skal ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster, finne informasjon i tekster og tolke og sammenholde innholdet i tekster. I tillegg skal leseren reflektere og vurdere teksten selvstendig i forhold til innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017a). På 5. trinn er det en forventning om at elevene skal kunne forstå og tilegne seg informasjon fra stadig mer komplekse fagtekster (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse tekstene inneholder ikke bare nye fagord, men også en rekke akademiske ord som blir benyttet på tvers av fag (Lyster, 2012). Mange elever opplever de kommer til kort her og opplever lesing som utfordrende på mellomtrinnet. Dette kan være elever som ikke har hatt problemer med lesingen tidligere, men opplever utfordringer når tekstene blir mer komplekse og det stilles større krav til leseforståelsen. Denne overgangen fra småtrinnet til mellomtrinnet omtales ofte som «The Fourth Grade Slump» (Pressley, 2006).

I begynneropplæringen er det vansker med avkodingen som er den mest fremtredende vansken (Pressley, 2006). Samtidig vil elever med fonologiske vansker fortsatt ha ordavkodingsvansker utover begynneropplæringen, da fonologiske vansker viser seg å være resistente (Høien og Lundberg, 2012). Imidlertid blir vansker med leseforståelsen vanligvis ikke oppdaget før elevene begynner på mellomtrinnet (Lyster, 2012). For at elevene skal tilegne seg fagstoff er det avgjørende at de forstår det de leser (Anmarkrud & Refsahl, 2019). Dette kan ha sammenheng med elevenes språkforståelse. Vansker med leseforståelsen kan knyttes til flere komplekse prosesser som kan være vanskeligere å forstå enn prosessene som er knyttet til ordavkodingsvanskene (Lyster, 2012). Elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet representerer en gruppe med slike komplekse utfordringer (Lundetræ &

Mossige, 2017; Torgesen et. al., 2007) og kan streve både med ordavkodning og leseforståelse, men kan også streve med en eller flere av delferdigheter som leseflyt, vokabular, relatere det leste til tidligere kunnskap, bruke lesestrategier og motivasjon (Lundetræ & Mossige, 2017; Torgesen et al 2007; Caslisle & Rice, 2002; National Institute for Literacy, 2002; RAND, 2002; National Reading Panel, 2000).

2.2.2.1 Språkforståelse

Å lese handler om å forstå språk (Refsahl, 2012). Til tross for adekvate ordavkodningsferdigheter, vil noen elever ha problemer med å forstå hva de leser (Hulme og Snowling, 2009; Høien og Lundberg, 2012). Ifølge «The Simple View of Reading» vil eleven da ha vansker med språkforståelsen (Gough og Tunmer, 1986). Språkforståelse kan knyttes til både vokabular, lytteforståelse og grammatikalske ferdigheter som syntaks, som bygger på forståelsen av enkeltord (Hagen et. al., 2014).

2.2.2.1.1 Vokabular

Flere studier viser at vokabularet er en sentral faktor i språkforståelsens betydning av leseforståelsen (Hulme og Snowling, 2009). Problemer med leseforståelsen kan skyldes at elevene har et mindre vokabular og svakere forståelse i bruk av syntaks, morfologi og diskurs (Klinkenberg, 2018). For å forstå tekstens innhold spiller ordenes mening en viktig rolle (Roberts et. al., 2008). Ifølge Lyster (2012) har vokabular og leseforståelse en gjensidig påvirkning på hverandre.

Gode lesere har ofte tilegnet seg rike og sofistikerte vokabular ved å lese mye og variert. I møte med ukjente ord i teksten greier de å slutte seg til hva ordet betyr ut fra sammenhengen (Hagtvet et. al., 2014). Elever med lese- og skrivevansker vil derimot unngå å lese, og blir derfor ikke eksponert for nye ord, og vil derfor ikke utvikle et godt vokabular (Cunningham & Stanovich, 1998). Som en konsekvens av dette vil gode lesere utvikle et større vokabular enn svake lesere over tid. En mye brukt betegnelse på denne utviklingen er Matteuseffekten som viser til at sterke lesere blir enda sterkere, mens svake lesere forblir svake (Stanovich, 1986).

Elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet har ofte tilegnet seg gode ordavkodningsferdigheter og god leseflyt, men får problemer med forståelsen når språket i teksten krever mer språklig kompetanse og et større vokabular enn det som har vært nødvendig på de laveste trinnene (Pressley, 2006; Hulme & Snowling, 2009; Lyster, 2012). Med andre ord har elever med godt utviklet vokabular bedre leseforståelse enn elever med mindre utviklet vokabular. Derfor har mange intervensjoner for å bedre leseforståelsen, involvert strategier for å øke elevenes vokabular (Nation, 2009).

2.2.2.2 Leseforståelse og lesestrategier

Leseforståelse kan forstås som prosessen hvor leseren simultant utvinner og konstruerer mening gjennom interaksjon og involvering med skriftlige tekster (Snow, 2002). Dette kan ses i sammenheng med Bråten (2007 s. 45) som definerer leseforståelse som «...å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst». Definisjonene viser til at leseforståelse krever at leseren ved å bevege seg i teksten tolker, resonnerer og trekker slutninger som går utover det bokstavelige budskapet i teksten.

«The Simple View of Reading» har blitt kritisert for å ha et for enkelt syn på lesing (Høyen - Tengedal, 2010), da leseformelen kan tolkes dithen at dersom ordavkodning og språkforståelsen fungerer godt, så vil elevene oppnå en god leseforståelse. Dette viser seg å ikke være tilfelle. Elever med svake leseferdigheter har ofte utviklet dårlige eller mangelfulle leseforståelsesstrategier og er ofte ikke bevisst på hva de har lest, tar ikke i bruk bakgrunnskunnskaper, stiller ikke spørsmål underveis i teksten eller reflektere over det de har lest (Lyster, 2012). For å oppnå god leseforståelse må elevene tilegne seg effektive forståelsesstrategier (Roe, 2014).

Siden elever med leseforståelsesvansker ofte har adekvate ordavkodningsferdigheter kommer gjerne ikke vanskene til syne før på mellomtrinnet når tekstene blir mer komplekse og stiller større krav til ordforrådet (Lyster, 2012). Det viser viktigheten av å starte med leseforståelsesstrategier allerede i begynneropplæringen.

Lesestrategier står sentralt i Fagfornyelsen og regnes for å være avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I Faglitteraturen knyttes leseforståelse og lesestrategier tett sammen (Roe, 2014). For å kunne forstå ulike tekster blir lesestrategier benyttet som en fremgangsmåte for å hjelpe elever til å forstå teksten bedre (Roe, 2014). Trening og erfaring med bruk av ulike lesestrategier vil føre til arbeidet med å forstå tekster vil bli mindre krevende for elevene (Pressley, 2006).

For å utvikle kompetanse innen leseforståelse trengs det eksplisitt og strukturert leseforståelseundervisning eller eksplisitt strategiundervisning (Pressley, 2006; Andreassen, 2014). Disse to begrepene blir ofte brukt synonymt, da strategiundervisning er den måten det gjøres på, og det som gjør leseopplæringen eksplisitt. I en slik undervisning modellerer læreren hvordan gode lesere tenker og arbeider for å forstå en tekst. Deretter forsøker elevene å bruke denne arbeidsmåten selv. Først med støtte fra lærer og medelever. Deretter vil støtten gradvis reduseres etter hvert som elevene blir mer selvstendige i bruken av strategiene. Denne

formen for støtte kan ses i lys av Vygotsky og hans teori om den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014).

Strategiundervisning har gått fra å fokusere på enkeltstrategier som skal læres i løpet av en kort periode, til å inkludere flere strategier som skal læres over tid. Tanken er at elevene skal tilegne seg et utvalg strategier som de kan velge mellom, og ta i bruk, når de finner det nyttig (Andreassen, 2014). Elevene må trenes opp i å velge ut passende strategier (Brevik og Gunnulfsen, 2011). Roe (2014) omtaler dette som metakognitiv strategibruk. Med det menes at elevene har kunnskap om ulike strategier og kan velge ut hvilken strategi som er mest nyttig for dem.

Det å bruke lesestrategier på en systematisert og strukturert måte kan bidra til å øke elevenes leseforståelse og bedre leseferdighetene (Brevik og Gunnulfsen, 2011). Ulempen er at slik eksplisitt undervisning fort kan bli for teknisk, kjedelig og rigid dersom den ikke blir satt inn i en meningsfull kontekst (Andreassen, 2014). Ifølge Guthrie & Wigfield (2000) er det like viktig å motivere elevene for lesing som å lære dem lesestrategier. Motivasjon står sentralt for å få motiverte og engasjerte lesere som er interessert i teksten og ønsker å lese av fri vilje (Brevik og Gunnulfsen, 2011).

2.2.2.2.1 Bakgrunnskunnskaper

Flere forskere hevder at det er en sterk tilknytning mellom bakgrunnskunnskaper og leseforståelse (Hirsch, 2006; Kintsch, 1998; McNamara & Kintsch, 1996; Wolfe et al., 1998 i Torgesen et. al., 2007; Hulme & Snowling, 2009). Ofte presenterer teksten bare fragmentariske beskrivelser av fenomener eller situasjoner vi allerede har kunnskap om. For å forstå teksten kreves det at bakgrunnskunnskaper blir aktivert (Høien & Lundberg, 2012).

Vellutino (2003) skiller mellom to typer kunnskaper som er aktuelle for å forstå en tekst; generelle kunnskaper og områdekunnskaper. Generelle kunnskaper er kunnskaper en person har opparbeidet seg gjennom sosiale og kulturelle opplevelser i samfunnet over tid. Områdekunnskaper innebærer kunnskap en har opparbeidet seg gjennom blant annet interesser og utdanning. Disse formene for kunnskap vil finnes i enhver tekst, noe som implisitt informasjon og noe forklart av forfatteren (Vellutino, 2003). Elever kan ha forskjellige bakgrunnskunnskaper. Eksempelvis kan elever som bor et sted hvor bussen går sjeldent, ha vansker med å lese en busstabell, mens når de skal lese en tekst om elgjakt har de både gode bakgrunnskunnskaper og godt vokabular som har innvirkning på forståelsen (Refsahl, 2012).

Kintsch (1998) og Hulme & Snowling (2009) snakker om å gjøre inferenser. Inferenser er nødvendig for å få en sammenhengende forståelse av teksten, og krever at elevene integrerer kunnskap fra utenfor testen med det som eksplisitt er uttalt i teksten (Hulme og Snowling, 2009; Kintsch, 1998). Gode lesere viser evne til å se sammenheng mellom den gitte informasjonen i teksten og det han eller hun vet fra før for å forstå innholdet. Hos elever med svake leseferdigheter vil den planmessige mangelen på selvkontroll være påfallende. De innehar kanskje relevante bakgrunnskunnskaper, men greier ikke å aktivere dem under tekstlesing (Bråten, 2007). Dersom leseren mangler bakgrunnskunnskaper eller ikke klarer å aktivere bakgrunnskunnskapene sine, vil ikke leseren forstå teksten, samme hvor gode avkodningsferdigheter han har (Hulme og Snowling, 2009; Høyen og Lundberg, 2012). Bare når elevene integrerer informasjonen fra den leste teksten med egne bakgrunnskunnskaper, er det mulig å skape en god og sammenhengende forståelse av temaet i teksten (Bråten, 2007).

2.3 Motivasjon og lesing

Mange elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet har opplevd nederlagsopplevelser knyttet til lesing og skole. Flere av disse elevene utvikler lav mestringstro, negative holdninger til lesing og unngåelsesstrategier for å unngå situasjoner der de ikke opplever mestring (Abbott et. al., 2017; Bergey, Parrila & Deacon, 2018; O'Brien, Beach & Scharber, 2007). Når elevene oppdager at de ikke klarer å mestre det andre mestrer, vil dette true både selvbildet, motivasjonen og forventningene om å lykkes (Lyster, 2012; Thuen, 2008).

2.3.1 Mestringsforventninger

Bandura (1986) knytter motivasjon og forventning om mestring sammen. Forventningene om tro på egen mestring kalles for self-efficacy (Bandura 1997), eller mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den viktigste kilden til mestringsforventning er erfaringer fra tidligere læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elever som har tidligere erfaringer med å mestre, har høye mestringsforventninger. Forventning om mestring øker elevenes motivasjon, konsentrasjon, innsats og utholdenhet, som er en forutsetning for å mestre nye oppgaver (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Disse elevene vil i større grad velge bedre strategier for arbeidet, samtidig som de er mer selvregulerte (Bandura, 1997). Motsatt vil elever med erfaringer med å mislykkes, svekke senere erfaringer om mestring. Lave mestringsforventninger vil kunne føre til at elevene fortære gir opp og mister motivasjonen (Bandura, 1997, Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan føre til at elevene leser mindre og at utbytte av lesingen blir dårligere (Solheim, 2014). Elevenes mestringserfaringer spiller en viktig rolle i elevenes læringsprosess.

2.3.1.1 Unngåelsesstrategier

Med mange nederlagsopplevelser kan elever med lese- og skrivevansker ha utviklet et lavt selvbilde og lav tiltro til egne ferdigheter, og ha en tendens til å tilskrive suksess og nederlag til forhold som ligger utenfor deres kontroll. Dette kan føre til at disse elevene blir passive eller unngår i møte med faglige utfordringer. Disse elevene velger ofte alt for lette eller vanskelige oppgaver, eller velger ulike strategier for å trekke ut tiden til å sette i gang eller fullføre en vanskelig oppgave. Unngåelsesstrategier trenger ikke avspeile mangel på motivasjon, tvert imot kan det være et uttrykk for å unngå nederlagsopplevelser (Bru, 2008).

2.3.1.2 Tilhørighet

For å snu en slik negativ trend, kan det å føle tilhørighet til et klassemiljø der en blir verdsatt og akseptert for den en er, være fundamentalt (Thuen, 2008). Elever som føler tilhørighet til skolen vil utvikle følelsesmessige forpliktelser til skolen, noe som bidrar til at eleven identifiserer seg med skolen og blir mer villige til å gjøre skolearbeidet sitt. Dette viser viktigheten av tilhørighet for elever som har lite tiltro til egne ferdigheter og har lett for å gi opp (Thuen, 2008).

2.3.1.3 Læringsmiljø

I tillegg vil et inkluderende læringsmiljø med både trygghet og positive forventinger ha betydning for elevenes utholdenhet, psykiske helse og innsats (Thuen, 2008). Kunnskapsfeltet skiller mellom prestasjonsorienterte- og læringsorienterte læringsmiljøer. Et prestasjonsorientert læringsmiljø legger vekt på prestasjoner og resultater og vurderer resultatene som gode eller dårlige. Elever med lese- og skrivevansker vil da sammenligne seg selv med andre og hva de får til, noe som vil påvirke selvbildet i negativ retning uansett hvor godt det sosiale miljøet er (Hagtvet et. al., 2014). Derimot vil et læringsorientert læringsmiljø fokusere på selve læringsprosessen, og at elevene utvikler seg selv ut fra egne muligheter. Læreren roser og «backer» opp elevenes innsats og løsningsforslag, noe som kan ha positiv innvirkning på elevenes selvbilde (Hagtvet et. al., 2014). Et slikt læringsmiljø hvor eleven føler mestring, vil styrke elevens selvoppfatning, som igjen vil føre til motivasjon for skolearbeidet (Hagtvet et. al., 2014). Et godt skolemiljø vil derfor påvirke elevens læringsresultater (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Elevenes manglende motivasjon er den største trusselen mot skolens mulighet til å bidra til en positiv utvikling for elever med lese- og skrivevansker (Lyster, 2012).

2.3.2 Motivasjon og engasjement

Alle trenger motivasjon for å lese. Mangler vi denne evnen, må en finne måter å overvinne dette på, for å finne gleden i selve lesingen (Roe, 2014). Det innebærer at leseren ser på

teksten som interessant og verdifull, og har forventinger om å forstå den (Guthrie & Scaffidi i Andreassen, 2014). I forskningslitteraturen finnes det mange forskjellige og ulike definisjoner på motivasjonsbegrepet. Motivasjonsforskerne Guthrie og Wigfield (2000) definerte motivasjon for lesing som «the individual's personal goals, values and beliefs with regard to the topics, processes and outcomes of reading» (Guthrie og Wigfield, 2000 s. 405). Definisjonen viser til at individets forventinger og mål med lesingen, samt den verdien individet tillegger aktiviteten eller ferdigheten, er faktorer som har betydning for den enkeltes motivasjon for lesing.

Lesing er en opplevelse som styres og påvirkes av både indre og ytre motivasjon (Guthrie & Wigfield, 2000; Ryan og Deci, 2000). Ytre motivasjon i tilknytning til lesing handler om å oppnå noe annet enn hva selve lesingen kan gi, som for eksempel penger eller karakterer (Guthrie & Humenick, 2004). Elever som i hovedsak er ytre motivert opplever lesing som en påtvungen aktivitet, og leser ofte fordi læreren sier at de skal gjøre det, eller på grunn av et ønske om å oppnå en belønning. Denne formen for motivasjon vil ikke gi elevene den type motivasjon som trengs for en god leseutvikling (Guthrie og Humenick, 2004). I tilknytning til selvbestemmelsesteorien vil elever med liten grad av selvbestemmelse respondere på ytre krefter, og leser for å unngå straff. Ifølge Ryan og Deci (2000) er det er ulike grader av selvbestemmelse. Personer som har noe høyere grad av selvbestemmelse leser ikke av glede, men fordi de føler at de må. I det neste nivået kreves det at leseren er positiv og åpen for å arbeide mot mål satt av læreren. Elevene leser for å øke leseferdigheten og forbedre læringsutbyttet. Det høyeste nivået av selvbestemmelse kjennetegnes ved at en autonom leser er indre motivert for lesing, og ser på lesing som en aktivitet som har verdi (Ryan og Deci 2000). Indre motivasjon handler om lesingens egenverdi, og dette er gjerne grunnen til selv til å lese (Guthrie & Humenick, 2004). Aktiviteten er selvbestemt og gleden og tilfredsstillensen ligger i selve lesingen (Ryan & Deci, 2009). I tilknytning til lesing er indre motivasjon er den viktigste formen for motivasjon, og er nært relatert til positive erfaringer med egen lesing (Lyster, 2012). Ifølge Guthrie et. al., (2012) vil motivasjon være avgjørende for leseengasjement. Når elevene blir motivert til å lese, kan de bli engasjerte lesere.

Et av målene med leseopplæringen er å skape motiverte og engasjerte lesere (Roe, 2014). Guthrie beskriver engasjerte lesere synonymt med elever som innehar god leseforståelse, og peker på fire sentrale kvaliteter engasjerte lesere har. Det første kjennetegnet dreier seg om kunnskap om hvordan de skal lese for å forstå. Det innebærer blant annet å bruke bakgrunnskunnskaper aktivt for å forstå teksten, overvåke egen forståelse underveis i lesingen

og oppsummere innholdet i teksten. Det andre kjennetegnet handler om motivasjon og lysten til å lære. En engasjert leser har tiltro til egne leseferdigheter og er utholdende i møte med vanskelige tekster. Det tredje kjennetegnet handler om tilegnelse av ny kunnskap. Engasjerte lesere er kunnskapsdrevne og knytter ny kunnskap til gammel kunnskap. Det fjerde kjennetegnes engasjerte lesere som sosialt interaktive i læringsprosessen og søker samarbeid med andre (Guthrie & Wigfield, 2000).

Motsatt vil elever som ikke får tilpassa tekster, gradvis bli mindre engasjerte lesere. Dersom innholdet eller språket i tekstene er for komplekst, vil eleven ha vansker med å forstå innholdet. For å støtte elevene i arbeidet med å bygge tiltro til egne leseferdigheter må tekstene tilpasses elevenes nivå, både språklig og innholdsmessig. Dersom ikke, vil elevene søke å unngå lesing, noe som fører til at de leser mindre og får et dårligere læringsutbytte (Guthrie et. al., 2004).

For å skape engasjement for lesing er motivasjon nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Leseren må i tillegg til å ha et individuelt mål og forventning med å lese en bestemt tekst, også ha kunnskap om hvordan det er lurt å lese for å forstå innholdet i teksten (Solheim, 2014).

Det kan være vanskelig å få elever med svake leseferdigheter til å bli engasjerte lesere. For å få disse elevene engasjerte, må utgangspunktet være at endring er mulig, og at endringen har sitt utspring i lærerens kompetanse (Solheim, 2014). Gjennom motivasjonsprogrammet *Engaged model of reading development* beskriver Guthrie og Wigfield (2000) hvordan en kan skape engasjement for lesing. Forfatterne er opptatt av motivasjon i leseopplæringen, og legger vekt på kombinasjonen av motivasjonsprosesser og undervisning i lesestrategier kan føre til at flere elever blir engasjerte lesere (Solheim, 2014). Samtidig påpeker de viktigheten av stillelesing og høytlesing hver dag for å engasjere elevene (Roe, 2014).

Guthrie og Wigfield (2000) beskriver fem motivasjonsområder ved undervisningen som kan føre til leseengasjement hos elevene. Det første motivasjonsområdet omhandler *mestringsmål* og forteller viktigheten av å gi elevene mestringsfølelse for å oppnå motivasjon. Dette kan gjøres ved å gi elevene mål innenfor rammen av hva de kan mestre (Solheim, 2014). Det andre motivasjonsområdet handler om *kontroll og valg* og bidrar til at elevene får ta egne valg slik de oppnår et eierforhold til teksten (Roe, 2014). Det er essensielt at elevene til enhver tid har tilgang til et variert utvalg av bøker og tekster slik de kan velge tekster som matcher deres interesser og ferdigheter. Et slikt tiltak kan føre til at flere elever blir engasjert i arbeidet med tekstene (Solheim, 2014). Det tredje motivasjonsområdet handler om den *sosiale*

interaksjonen og det å legge opp til samarbeid om diskusjon omkring tekstene. Å dele tekstens innhold med andre kan skape motivasjon og åpne for diskusjoner som kan virke inkluderende og engasjerende. På den måten samarbeider de om å lære fra tekstene de leser (Solheim, 2014). Det fjerde motivasjonsområdet handler om *mestringsforventninger*. Det dreier seg om å få elever, særlig elever med svake leseferdigheter, til å få tiltro til egne ferdigheter. Dette kan gjøres ved å anerkjenne avstanden mellom elevenes ferdigheter og vanskegrad i teksten, tilpasse tekster til elevene og hjelpe elevene med å sette realistiske mål i arbeidet med tekster slik at de lykkes med lesingen (Solheim, 2014). Det femte og siste motivasjonsområdet dreier seg om elevenes interesse for tekstene. Her vektlegges det at tekstene skal være tiltalende og spennende for elevene. Læreren bør legge opp til nysgjerrighet og refleksjon og utnytte elevenes interesser (Roe, 2014). Ifølge Guthrie (2007) er disse frem motivasjonsområdene først og fremst tiltenkt elever med svake leseferdigheter, men også de mest positive og engasjerte elevene kan ha utbytte av disse (Roe, 2014).

Motivasjon spiller en viktig rolle i elevenes læring. Ved å gi elevene tilpasset opplæring som gir dem mestringserfaringer, vil en kunne skape mestringsforventninger og motivasjon for innsats (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Dette kan gis gjennom tilpasset opplæring eller spesialpedagogisk undervisning som tar utgangspunkt i elevenes lese- og skrivenivå (Høien og Lundberg, 2012; Lyster, 2012).

2.4 Tilpasset opplæring

Da lov om spesialskoler ble borte i 1975 ble alle elever integrert i fellesskolen. Et mangfold elever som tidligere hadde gått på spesialskoler skulle integreres i en og samme skole (Jensen og Lillejord, 2009). Den norske skolen, enhetsskolen ble da en skole for alle, med formål om å utjevne sosiale forskjeller (Bachmann & Haug, 2006) og fremme likeverd og inkludering (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2015). St. meld. nr. 16 *...og ingen sto igjen*, understreker at enhetsskolen skal være samlende nasjonalt, og danne grunnlag for økt demokratisk deltakelse og politisk engasjement. Den skal også virke sosialt forsonende og sosialt utjevne (Kunnskapsdepartementet, 2006b). I tillegg står det at skolen skal bidra til å sikre alle elever sentrale ferdigheter for å lykkes, og utjevne betydningen av foreldrenes utdanningsnivå, inntekt og etniske eller kulturelle bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Med et stort mangfold elever, vil det være større behov for tilpasninger for å møte mangfoldet (Buli-Holmberg et. al., 2015). Tilpasset opplæring ble dermed opprettet som et lovfestet prinsipp i norsk grunnskole for å sikre alle elever en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og evner (Jenssen og Lillejord, 2009). Tilpasset opplæring har altså blitt et

sentralt virkemiddel i målet om å oppnå sosial utjevning, læringsutbytte og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

2.4.1 Intensjonen med tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring står sentralt i Opplæringslovens §1-3, der det står skrevet at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998). Prinsippet går som en rød tråd gjennom læreplanen, og det blir vektlagt at opplæringen skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2021a; Nordahl m.fl., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019)

Målet med tilpasset opplæring er at alle skal få utbytte av den ordinære undervisningen. Dette krever gode læringsmiljøer der det legges til rette for elevenes læring og utvikling, slik at skolen utgjør et fellesskap som møter mangfoldet i elevenes evner og forutsetninger (Buli-Holmberg, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2011a; Kunnskapsdepartementet, 2021b). Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen som gis har etter Opplæringsloven §5-1 rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Ifølge St. meld. nr. 21 *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen* vil behovet for spesialundervisning ofte henge sammen med skolens evner til å tilrettelegge innenfor den ordinære tilpassede undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

2.4.2 Ulik forståelse av tilpasset opplæring

Det ble i 2006 utgitt en rapport som oppsummerer at de offentlige styringsdokumentene nokså klart sier at tilpasset opplæring «handler om å gi en opplæring som passer for den enkelte eleven» (Bachmann & Haug, 2006 s. 8). Faglitteraturen skiller mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). En smal forståelse omtales som en individualistisk forståelse, og kan knyttes til individrettede tilpasninger og bestemte metoder og måter å organisere undervisningen på med utgangspunkt i vanskene til den enkelte eleven (Bachmann og Haug, 2006). I ytterste konsekvens kan dette forstås som at hver enkelt elev skal ha sitt eget opplegg (Bachmann og Haug, 2006; Jensen, 2009). Ifølge Jensen (2009) kan det se ut til at de fleste lærerne har den smale forståelsen av tilpasset opplæring, og opplever stadig å komme til kort i jobben sin.

Den brede forståelsen derimot legger vekt på at opplæringen skal skje i et fellesskap (Bachmann og Haug, 2006). En bred forståelse av tilpasset opplæring kan forstås som læring innenfor rammen av et fellesskap, individuelt og i samhandling med andre (Jensen, 2009). Formuleringene om tilpasset opplæring fokuserer på læringsmiljøet og fellesskapet, der både

faglig og sosial utvikling er viktig, tyder på at det ligger en bred forståelse til grunn. I lys av Bachmann og Haugs (2006) rapport legger St. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* vekt på at tilpasset opplæring ikke kan ses på som en individuell plan hver elev har krav på for sin opplæring, eller at tiden bør benyttes på den enkelte elev. Med andre ord skal tilpasset opplæring skje innenfor fellesskapet i klassen eller i grupper på en måte som er håndterlig for skolen og læreren (Kunnskapsdepartementet, 2008).

2.4.2.1 Tid og ressurser

Tilpasset opplæring skal ikke være noe ekstra, men handler om de tiltak og den organiseringen eller gjennomføringen av undervisningen som læreren allerede gjør (Damsgaard, 2013). Likevel opplever flere lærer utfordringer med tid og ressurser.

I *Rapport om lærerrollen* slår regjeringens ekspertutvalg blant annet fast at tid oppleves som en mangelvare for alle lærere. Utfordringen kan knyttes til økende krav om dokumentasjon og oppgaver som ikke er undervisningsrelaterte (Dahl et. al., 2016). I *Rapport fra Tidsbrukutvalget* (2009) vektlegges det at lærernes tid bør brukes til kjerneoppgavene i skolen: undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Derfor må det settes inn nødvendige ressurser på skolene slik at lærerne kan bli avlastet i sitt arbeid og kan fokusere på skolens kjerneoppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2009b; Utdanningsdirektoratet, 2021). Ifølge Vike (2004) kan få ressurser også bli en utfordring for lærerne når de skal realisere læreplanen. Samtidig er ressurser et økonomisk spørsmål. Tidsbruksutvalget (2009) viser til Friestads (2009) doktorgradsavhandling som avdekker at ressursfordelingen i skolen handler mer om økonomistyring og budsjettkontroll, enn om fordeling av ressurser som fører til økt læringsutbytte for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Flere nyere artikler tar opp ressurs- og økonomiproblematikken i norske skoler (Jelstad, 2020; Skaar, 2017). Derfor vil Friestad (2009) sin studie være høyst aktuell også i dagens skole. Når ressursmangel går ut over de elevene som trenger oppfølging aller mest, går utviklingen i feil retning (Damsgaard, 2013).

Noen lærere er opptatt av at en del pålagte møter og dokumentasjon tar mye tid som de heller ville brukt til å tilpasse opplæringen. Dette kan for mange lærere oppleves som en belastning om å ikke strekke til (Damsgaard og Eftedal, 2015). Damsgaard (2013) knytter lærernes økte byråkratisering til det Lipsky (2010) kaller for bakkebyråkratene. Bakkebyråkratene kjennetegnes ved at de jobber direkte med mennesker og er styrt av offentlig politikk samtidig som de skal tilpasse tjenestene til lokale forhold og menneskene de jobber med. De overlates ofte til seg selv når de skal håndtere god tjenestekvalitet innenfor et system som er preget av

både mangel på ressurser, tid og mulighet til å utvikle tilpassete tjenester. Dette kan relateres til lærerrollen som stadig stilles til ansvar for å motsetningene mellom intensjon og virkelighet (Damsgaard, 2013).

2.4.2.2 Lærers kompetanse om leseopplæring på mellomtrinnet

Mange lærere vil nok være enige i at det er vanskelig å operasjonalisere kravet om tilpasset opplæring i skolen, da lærerne får lite konkret hjelp av læreplaner, styringsdokumenter og faglitteraturen om hvordan opplæringen skal tilpasses i praksis (Bachmann og Haug, 2006). For at alle elever skal få et godt opplæringstilbud er det viktig at tilbudet er kunnskapsbasert og de ansatte som jobber tett på elevene kan tilpasse opplæringen på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dersom skolen skal kunne møte mangfoldet i elevgruppa vil det også være nødvendig med en mer spesialisert og målrettet kompetanse for å styrke elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Samtidig som det kreves adekvat spesialkompetanse for å tilpasse opplæringen, blir lærers kompetanse trukket frem som kanskje den største utfordringen når det gjelder tilpasset opplæring (Bachmann & Hauge, 2006).

Den kompetansen som i dag må forstås som tilpasset opplæring, var før spesialpedagogens ansvar, og «økte inkluderingsambisjoner har gjort det nødvendig å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at allmennpedagoger i langt større grad enn tidligere må forholde seg til det som tidligere var spesialpedagogens utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2011a s. 43). Læreren er altså ansvarlig for å sikre at opplæringen er i samsvar med læreplanmålene samtidig som den tilpasses elevenes forutsetninger og behov (Håstein & Werner, 2014).

Skolene er avhengige av gode kunnskapsrike lærere som kjenner elevene godt, og kan hjelpe dem med å utvikle gode læringsstrategier ut fra elevenes nivå og forutsetninger. Til større utfordringer eleven har, til større behov har eleven for gode tilbakemeldinger. Det er da viktig at læreren har teoretisk kunnskap om lesing for å vise elevene riktig vei og overvinne utfordringene sine (Hattie, 2009). Også Høien (2014) trekker frem viktigheten av kunnskapsrike og engasjerte lærere som har tro på at eleven kan lære å lese. For å tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte må den være bygd på en helhetlig vurdering av eleven, noe som krever innsikt i elevens sterke og svake sider (Nilsen, 2012). Ved at læreren foretar usystematiske og uformelle observasjoner i hverdagen for å følge med på elevens utvikling, vil det være lettere å tilpasse opplæringen ut fra elevenes forutsetninger (Nilsen, 2012).

Læreren oppmerksomhet må rettes mot de ulike delferdighetene som danner gode leseferdigheter (Lyster, 2012).

Kunnskapen læreren får om eleven blir ofte ikke uttalt, og omtales som taus kunnskap. Taus kunnskap handler om den kunnskap læreren innehar, men som er vanskelig å sette ord på, da den nærmest har blitt en del av læreren (Polanyi, 2009). Derimot vil manglende kunnskap om normal leseutvikling føre til usynliggjøring av lese- og skrivevansker (Hagtvatn et. al., 2014). For å oppdage om elevene har vansker, må læreren ha kunnskap om hva som kjennetegner vansker og iverksette tiltak for å hjelpe elevene (Lundetræ og Walgermo, 2014). Dersom lærerne er usikre, eller ser tegn på vansker, kan det være behov for å følge opp elevene med en mer systematisk kartlegging (Nilsen, 2012; Færevaaag & Gabrielsen, 2014).

Læreren har en avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009), og Barneombudets fagrapport fra 2017 *Uten mål og mening?* avdekker at flere elever opplever å ikke få den hjelpen de trenger på grunn av manglende kompetanse hos lærerne (Lindboe, 2017). Nyutdannede lærere mener de ikke har fått tilstrekkelig kompetanse innen leseopplæring, lesevansker og metoder for kartlegging gjennom grunnutdanningen. I den nye 5-årige lærerutdanningen er det lagt inn 30 studiepoeng i norsk, slik at alle lærere vil få et bedre teoretisk grunnlag for å drive god leseopplæring (Fuglestad, Hoem og Schulz-Heidorf, 2017). Mens erfarne praksislærere sier de har høy bevissthet om hva som skal til for å støtte elever på mellomtrinnet i deres videre leseutvikling. Det som byr på problemer derimot, er det å få satt kunnskapen ut i livet (Ljosland, 2013). Forskning viser at tiltak som settes inn for elever med svake leseferdigheter har best effekt når de utvikles av gjennomføres i regi av forskere (Dignath og Buttner, 2008). Det viser seg at effekten reduseres betraktelig når skolene har ansvar for å utvikle og implementere tiltak selv (Solheim, Frijters, Lundetræ og Upstad, 2018). Ifølge Solheim (2018) kan dette skyldes mangel på kunnskap om effektive tiltak eller sviktende gjennomføringskvalitet.

I Fagfornyelsen blir samarbeid blant lærerne sett på som en ressurs for tilrettelegging av elevenes læreprosess (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å utvikle lærernes kompetanse er det viktig å styrke felles referanserammer for lærerarbeidet ved å sette sammen gode team og utnytte ressursene på best mulig måte (Bjørnsrud, 2012). Talisundersøkelsen viser at samarbeid mellom lærerne er utbredt i alle land, spesielt i Norge. Dette samarbeidet dreier seg hovedsakelig om arbeidsdeling, tilrettelegging og koordinering. Lærerne observerer sjelden hverandres undervisning eller deltar i et fellesskap for å utvikle den enkeltes undervisning. På

den måten er samarbeid i liten grad koblet til utvikling og kvalitetsforbedring gjennom samarbeid i skolen (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009). Forskning viser at lærere som samarbeider om undervisningen og deler erfaringer med hverandre, får engasjerte elever med gode resultater (Robinson, 2014). Hattie (2009) peker på viktigheten av at skoleledelsen skaper en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisning og lære av hverandre. Skoleledelsen må engasjere seg for å sikre at den videre leseopplæringen på mellomtrinnet blir tatt på alvor, ikke bare av norsklærere, men av alle lærere som har ansvar for elevenes læring og utvikling (Ljosland, 2013).

2.4.3 Tilpasset opplæring i praksis

Den enkelte elevs kunnskaper, ferdigheter og utvikling er avgjørende for hvordan opplæringen for elever med lese- og skrivevansker legges opp (Knivsberg og Heber, 2009). Da vil en grundig kartlegging være et godt utgangspunkt når tiltak og tilpasset opplæring skal planlegges (Færevaa og Gabrielsen, 2014). Skolene er pålagt å gjennomføre nasjonale prøver på 5., 8., og 9. trinn. (Utdanningsdirektoratet, 2018), hvor formålet er å gi lærerne kunnskap om elevenes grunnleggende ferdighet i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det er viktig at tiltakene som settes inn er av høy kvalitet og at de gjennomføres av personer med kompetanse om typisk leseutvikling og hva som skjer når elevens utvikling ikke er som forventet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Elever med lesevansker vil generelt ha behov for eksplisitt hjelp og tett støtte fra lærer for å kunne utvikle sine lese- og skriveferdigheter (Torgesen et. al., 2007; Slavin et. al., 2011).

I St. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* nevnes det at det ikke finnes noen oppskrift på tilpasset opplæring, men at skolene og lærerne bør utvikle kompetanse i å tilpasse opplæringen til en mangfoldig elevgruppe (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det finnes derfor ulike måter å operasjonalisere tilpasset opplæring på. I læreplanens overordnede del står det at tilpasset opplæring handler om å tilpasse opplæringen med varierte læringsressurser, metoder, læremidler og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2021a). I arbeidet med tilpasset opplæring er variasjon og differensiering to sentrale begrep (Bachmann og Haug, 2006).

2.4.3.1 Differensiering

Gjennomføringen av tilpasset opplæring kan i stor grad skje i klasserommet sammen med klassen. En måte å tilpasse undervisningen på i fellesskap er å differensiere. Differensiering handler om å tilpasse undervisningen og arbeidsmåtene til den enkelte elevs nivå. Det kan bety at elevene i fellesskap møter det samme temaet, men får fagstoff, læringsaktiviteter eller læremidler på sitt mestringsnivå (Buli-Holmberg, 2015). I tillegg kan elevene få ferdigstille

arbeidet med litt ulike tidsfrister, velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

Differensiering kan forstås som variasjon når det gjelder arbeidsmåter, som handler om å involvere elevene og gi dem muligheten til å ta i bruk den arbeidsmetoden som gir dem best utbytte av opplæringen (Buli- Holmberg, 2015). På den gir det mulighet for elevene å være med å bestemme over egen læresituasjon, noe som er sentralt i tilpasset opplæring og har innvirkning på elevenes læringsutbytte (Lindboe, 2017).

En forutsetning for differensiering er at læreren har kunnskap om elevenes utviklingsmuligheter og behov (Buli- Holmberg, 2015). Gjennom kartlegging får læreren kjennskap til elevenes utviklingsnivå og hvordan eleven lærer best, noe som gir læren mulighet til å tilpasse undervisningen til elevens behov (Færevaag og Gabrielsen, 2014).

2.4.3.1.1 Digitale hjelpemidler

Bruk av digitale verktøy i undervisningen gir muligheter til å tilpasse opplæringen innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019; Damsgaard og Eftedal, 2015). Digitale hjelpemidler har lenge fungert som en kompensatorisk støtte til elever med dysleksi for å få hjelp til å takle vanskene sine (Høien og Lundberg, 2012). Caroline Solem (2017) hevder i sin artikkel at det ikke bare er elever med dysleksi som har god nytte av kompensatoriske hjelpemidler, men alle elever som har en form for lesevanske. Hun påpeker at det ikke er noen grunn til at elever med svake leseferdigheter skal bli hengende igjen i fag på grunn av vansker som kan kompenseres med digitale verktøy.

Elever med ordavkodingsvansker kan ha god hjelp av dataprogrammer med lydstøtte. Med lydstøtte får eleven opplest teksten slik at de svake leseferdighetene deres ikke blir til hinder i lesingen og de kan fokusere på tekstens betydning, innhold og mening (Høien, 2014). Dersom eleven følger med i teksten samtidig kan denne type lesestøtte bidra til økt leseflyt (Høien, 2014). Elever som strever med leseforståelsen grunnet mangel på dypere forståelse av begreper, kan ha nytte av hjelpemidler med visuelle holdepunkter i form av bilder, tegninger, video, konkrete eller grafiske symbol. De visuelle holdepunktene kan gjøre det lettere for elevene å forstå teksten (Bjerkan, Gjersdal og Fresjarå, 2019). Det finnes et stort utvalg digitale hjelpemidler som er tilpasset de spesifikke utfordringer en leser kan ha, og gjør det lettere å tilpasse opplæringen for elever med svake leseferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019; Damsgaard og Eftedal, 2015).

Samtidig vil det i forbindelse med Fagfornyelsen utvikles enda flere digitale læremidler som kan være til støtte for læreren når han eller hun skal tilpasse opplæringen. For å få tilstrekkelig utbytte av de digitale læremidlene vektlegges det at læreren har god profesjonsfaglig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019; Solem, 2017), noe de færreste lærere i norsk skole har utdanning i (Brevik, 2015). Bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen kan gi lite motiverte elever ny motivasjon fordi teknologien gir muligheter til å tilpasse opplæringen til alle elever på ulike måter, med de samme verktøyene (Romstad, 2018). På den måten kan digitale hjelpemidler føre til økt mestring, økt læringsutbytte og økt inkludering (Kunnskapsdepartementet 2019).

2.4.3.1.2 Tilpassa tekster

Tekster kan også differensieres i den ordinære undervisningen. Dersom tekstene blir tilpasset elevenes ferdighetsnivå og innholds nivå er det stor sjanse for at lesingen blir vellykket (Roe, 2014). Allikevel kan dette by på utfordringer. Det er flere hensyn som må tas for at elevene skal forstå en tekst. Leseforståelsen vil bli påvirket av hvor avansert vokabular som er brukt i teksten og hvilke bakgrunnskunnskaper leseren har (Roe, 2014). Generelt lønner det seg å ha et rikt utvalg av interessante tekster, enten tekster som er forankret i virkeligheten, tekster som er basert på elevenes interesser, eller elevenes bakgrunnskunnskaper, for å motivere og utvide egen læring gjennom selvvalgte tekster (Solheim, 2014; Roe, 2014).

Det er ikke bare tekstens innhold som påvirker motivasjonen for lesing. Korte tekster og visuell støtte er også av betydning (Roe, 2014; Høien og Lundberg, 2012). Ifølge Guthrie og Humenick (2004) har elever lettere for å forstå innholdet i tekster de finner interessante, noe som kan ha en positiv innvirkning på elevenes motivasjon for lesing. Lærere som greier ivareta både leseferdigheter og motivasjon vil få elevene til å mestre (Lyster, 2012). Derfor er tekstvalg viktig for elevenes motivasjon til å lese (Guthrie & Humenick, 2004). Motivasjon er avgjørende for leseengasjement. Når elevene blir motivert til å lese, vil de bli engasjerte lesere (Guthrie et. al., 2012).

2.4.3.2 Organisering av undervisningen

Stortinget har vedtatt at fellesskapet mellom elever med ulik bakgrunn og forutsetninger skal ivaretas i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette kommer til uttrykk i opplæringslovens §8-2 som sier at elevene skal " delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør» (Opplæringslova, 1998).

Når det gjelder organisering av undervisning for elever med lese- og skrivevansker er det vanskelig å gi noe generelt råd, og det finnes ingen fasit på hva som er rett eller galt. Elevenes behov er forskjellige, og det finnes ikke en organiseringsmetode som passer alle.

Undervisningen kan organiseres «innenfor klassens rammer», i små grupper eller i «en-til-en»- undervisning (Lyster, 2012). Ifølge Barneombudets fagrapport er det avgjørende at eleven selv blir tatt med på avgjørelsen om opplæringen skal skje utenfor fellesundervisningen (Lindboe, 2017).

Elever som strever med ordavkodning på mellomtrinnet vil kanskje ha best utbytte av fagopplæring utenfor klasserommet, da det som skal læres krever elevens oppmerksomhet og tett oppfølging av læreren (Refsahl, 2012). Mens elever som strever med leseforståelse har kanskje bedre utbytte av å få tilpasset opplæringen innenfor klasserommets rammer (Refsahl, 2012). Det er vanskens alvorlighetsgrad som er med å avgjøre i hvilken grad undervisningen foregår i eller utenfor klasserommet (Lyster, 2012).

Skolens tilgang på lærerressurser og spesialpedagoger vil også være avgjørende for hvordan skolen klarer å organisere en undervisning som er både sosialt og faglig god for elever som strever med lesing og skriving. Spesialpedagogen kan samarbeide med et lærerteam og jobbe med elevene indirekte gjennom de andre lærerne eller arbeide direkte sammen med elevene (Lyster, 2012).

Organisering av undervisningen er et omdiskutert tema. Nordahl-gruppen hevder at alle elever skal delta i et inkluderende fellesskap sammen med jevnaldrende, og få særskilt tilrettelegging i klassen av lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse (Nordahl m. fl., 2018).

Videre sies det at de elever som blir tatt ut av den ordinære opplæringen blir hengende enda mer etter, og bli ekskludert fra klassefellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Mens Bru (2008) ser det fra et annet perspektiv og sier at det å være sammen med andre i samme situasjon kan oppleves som god støtte, da det er godt å vite at en ikke er alene om problemet. Dersom skolen har et aksepterende og inkluderende læringsmiljø og er fleksible i organiseringa, vil det være uproblematisk å organisere tiltak utenfor klassen (Lyster, 2012)

Selv om det er flere fordeler med klasseromsundervisning viser internasjonale studier at en-til-en undervisning er mer effektive enn klasseromsundervisning for elever som strever med lesing og skriving. Spesialundervisning i små grupper kan også ha god effekt, men ikke så god effekt som en-til-en undervisning (Lyster, 2012; Slavin et. al., 2011). De små gruppene bør ikke overstige fire elever (Høien og Lundberg, 2012). Det er den eksplisitte hjelpen som

elever med lese- og skrivevansker får i en-til-en undervisning eller i små grupper som gir effekt (Lyster, 2012; Slavin et. al., 2011). Eneundervisning har vist seg å være mest effektive da en gruppeundervisning nødvendigvis ikke møter alle elevers behov. Derfor vil det til tider være behov for en-til-en undervisning og trening når vanskene tilsier det (Lyster, 2012). Selv om en-til-en undervisning fungerer godt, vil resultatene vedvare kun hvis de får nødvendig oppfølging i klasserommet i etterkant (Slavin et. al., 2011). Resultater fra ulike tilrettelagte opplegg viser at effekten av undervisningen er størst dersom spesialpedagogen eller lærere med nødvendig kompetanse har ansvar for tilrettelagte opplegg (Lyster, 2012; Slavin et. al., 2011). Økt læringsutbytte kan også føre til at elevene unngår en del frustrasjon, mangel på motivasjon og stigmatisering (Slavin et. al., 2011).

2.4.3.2.1 Lesekurs

Mange skoler har i dag system for å organisere ulike leskurs rettet mot en liten gruppe elever. Disse kursene er intensive og er begrenset til en kort tidsperiode (Lyster, 2012). Forskning viser at intensive, målrettet og tidsavgrenset tiltak vil ha en positiv innvirkning på elever med lese- og skrivevansker (Hagtvet et. al., 2014; Lyster, 2012). For elever med store lesevansker på mellomtrinnet trenger kanskje ikke bare sterk lærerstøtte, de har som regel utviklet uhensiktsmessige lesestrategier også som må avlæres. Ofte må disse elevene arbeide med enklere tekster og på andre måter enn medelevene. For å forebygge at elevene utvikler unngåelsesstrategier for å skjule vanskene sine, kan leskurs i små gruppe utgjøre en forskjell for disse elevene. Leskursene gir trygge rammer slik at det er mulig å snakke om vanskelige temaer og gjennomføre lese- og skriveøvelser på elevenes nivå slik de opplever mestring (Hagtvet et. al., 2014). Samtidig kan intensive leskurs være utfordrende å gjennomføre da det krever mye av elevene, i tillegg til at elevene går glipp av andre fag. Likevel er det en metode som gir elevene større grad av mestring over en tidsperiode (Hagtvedt et. al., 2014).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem i denne studien for å besvare problemstillingen. Først vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode og hvilken analytisk tilnærming undersøkelsen sees ut fra. Deretter vil jeg gi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen og begrunnelse av valgene som har blitt gjort i forhold til metode, utvalg av forskningsdeltakere, strategi for datainnsamling samt analyse og tolkning av resultater. Til slutt vil jeg vurdere studiens forskningskvalitet vurdert i forhold til reliabilitet, validitet og generalisering før jeg redegjør for etisk forankring og refleksjoner.

3.1 Valg av forskningsmetode

Med utgangspunkt i studiens problemstilling «Hvordan tilpasser lærerne leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?» var det viktig å komme tett på informantene og få innsikt i deres erfaringer. Derfor falt valget på en kvalitativ tilnærming, da kvalitative metoder blant annet er preget av nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvalitative metoder deles vanligvis inn i fire fremgangsmåter: intervju, observasjon, tekstanalyse og analyse av audio- og videoopptak (Silverman, 2011 s. 42-43). Valg av fremgangsmåte må vurderes ut fra studiens mål (Thagaard, 2013). Ut fra ønsket om å få innsikt i lærernes erfaringer og refleksjoner ble det kvalitative forskningsintervjuet valgt som fremgangsmåte. Forskningsintervjuet er særlig godt egnet når en ønsker innsikt i informantens erfaringer ut fra hans eller hennes perspektiv (Thagaard, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015). Informantene kan fortelle om hvordan de opplever en situasjon og hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 2013). Det finnes ulike intervjuformer for forskjellige formål (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.1.1 Fokusgruppeintervju som metode

Jeg valgte å bruke fokusgruppeintervju som intervjuform. Fokusgruppeintervjuet egner seg godt til eksplorerende studier på et forholdsvis nytt område, hvor det er ønskelig at deltakerne skal diskutere, og få frem forskjellige synspunkt om emnet heller enn å komme til enighet. Den livlige og kollektive ordvekslingen kan føre til flere spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkt enn ved bruk av individuelle dybdeintervju (Kvale og Brinkmann, 2015). Å få kunnskap om informantens erfaringer og refleksjoner, var sentralt i denne studien. Fokusgruppeintervjuer er en velegnet fremgangsmåte til dette formålet. Dette fordi gruppesamspillet i fokusgruppeintervjuet gjør det lettere for informantene å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke hadde kommet frem om de var alene (Kvale og Brinkmann,

2015). Imidlertid kan det være utfordrende at deltakerne med de mest dominerende synspunktene tar mest plass i fokusgruppeintervjuet, og informanter med avvikende synspunkter blir mindre fremtredende. For å få en variasjon i synpunkter og holdninger i fokusgruppa er det derfor viktig at moderator legger til rette slik at alle informantene får delta i diskusjonen (Thagaard, 2013).

Intervjuet ledes av en moderator (Kvale og Brinkmann, 2015). Moderatoren skal både presentere tema, legge til rette for diskusjon i fokusgruppa, og håndtere den sosiale dynamikken mellom deltakerne uten å legge for mange føringer for diskusjonen (Halkier, 2010). Moderator i denne studien var ansatt på Lesesenteret. For å få i gang og lede diskusjonen i fokusgruppene brukte hun en intervjuguide, noe som er i tråd med Krueger & Casey (2015) sine anbefalinger. Intervjuguiden som ble brukt var semistrukturert, da denne typen intervju er preget av fleksibilitet og gir mulighet for oppfølgingsspørsmål eller at moderator ber deltakerne utdype og forklare nærmere informasjon som viser seg å være interessant (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Presentasjon av utvalg

Når en etablerer kontakt skal en finne frem til personer som kan presentere prosjektet for det miljøet eller organisasjonen en skal utføre prosjektet i (Thagaard, 2013). Som tidligere nevnt er denne studien basert på data fra fokusgruppeintervjuene i Engasjer prosjektet. Engasjer hadde tidligere fått godkjenning for prosjektet sitt fra NSD (Norsk senter for forskningsdata), derfor trengte jeg ikke søke på nytt for å behandle datamaterialet fra intervjuene. (Vedlegg 1). De hadde også ansvar for å rekruttere deltakere til intervjuene. I forbindelse med fokusgruppeintervjuene ble det sendt ut en invitasjon per mail til alle de aktuelle skolene som er med i Engasjer prosjektet om å delta i fokusgruppeintervjuer. Mailen inneholdt informasjon og forslag til tidspunkt for intervjuene. (vedlegg 3). Skolene meldte selv på sine lærerteam med ønsket tidspunkt.

Utvalget i denne studien ble gjort ved en tilfeldig utvelgelse av lærerteamene på 5. trinn på skolene som deltar i Engasjer prosjektet. Skolene som er med i dette prosjektet har forpliktet seg til å delta i undersøkelser i forbindelse med forskningsprosjektet. Felles for informantene som deltok i intervjuene er at de var villige til å delta i studien og har kvalifikasjoner og egenskaper som er relevante i forhold til studiens problemstilling som handler om hvordan lærerne tilpasser opplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn. I

metodelitteraturen kalles dette utvalget for et strategisk utvalg av tilgjengelige informanter (Thagaard, 2013).

Først ble det bestemt at utvalget i denne studien skulle bestå av to lærerteam på 5. trinn fra to av skolene som deltar i Engasjer prosjektet. Etter gjennomføringen av de to intervjuene var det ønskelig med flere perspektiver av studiens tema, da informantene i det første intervjuet hadde stort fokus på dysleksi som lesevanske og hadde elevene i fokus, mens det andre intervjuet fokuserte leseforståelsesvansker og på ulike metoder de brukte for å tilpasse opplæringen. De fem fokusgruppeintervjuene tilhørende Engasjer prosjektet var gjennomført, og det var derfor mulig å få tilgang til data fra et tredje intervju, selv om jeg ikke fikk bli med på dette intervjuet. Dermed besto utvalget av tre lærerteam på 5. trinn fra tre forskjellige skoler. Siden kvalitative studier er preget av fleksibilitet kan utvalgets utforming og størrelse vurderes underveis i prosessen i forhold til de analytiske målene med prosjektet. Kravet er at utvalget må bestå av nok informanter til å gi en forståelse av det fenomen eller de prosesser som studeres (Thagaard, 2013).

Det var totalt 11 lærere som deltok i fokusgruppeintervjuene, fem lærere i det første intervjuet, tre lærere i hvert av de to andre intervjuene. En informant i hvert av fokusgruppeintervjuene hadde stilling som spesialpedagog, mens de resterende informantene var kontaktlærere. Alle lærerne hadde høyere og relevant utdanning, men med forskjellige kombinasjoner av fag og erfaring. Utvalget av informantene blir presentert i tabell 1 nedenfor:

Informant	Kjønn	År i skolen	Faglig bakgrunn	Skole/ Fokusgruppeintervju
1	Kvinne	23	Allmennlærer	1
2	Mann	23	Allmennlærer	1
3	Kvinne	Lang erfaring	Faglærer og spesialpedagog	1
4	Kvinne	2	Grunnskolelærer	1
5	mann	24	Allmennlærer	1
6	kvinne	Lang erfaring	Spesialpedagog	2
7	kvinne	15	Allmennlærer	2
8	kvinne	Lang erfaring	Lektor i religion og videreutdanning i lesing og skriving for 5-10 trinn.	2
9	Mann	2	Grunnskolelærer	3
10	Kvinne	10	Allmennlærer	3
11	Kvinne	23	Allmennlærer	3

Tabell 1. Oversikt over utvalg.

Informasjon om deltakernes utdanning, arbeidserfaring og annen bakgrunnsinformasjon ga nyttig informasjon om hvordan for eksempel utdanningsnivå påvirket opplevelsen, og hva de vektla i undervisningen.

3.2.2 Utvikling av intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utviklet en intervjuguide. (Vedlegg 4 og 5). En intervjuguide strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre (Kvale og Brinkmann, 2015). Når en skal utvikle en intervjuguide til et fokusgruppeintervju må en ta hensyn til den sosiale interaksjonen som finner sted i et slikt intervju (Krueger og Casey, 2015). Hensikten er at spørsmålene skal danne grunnlag for diskusjon og at informantene skal spille på hverandre heller enn å svare moderator. Intervjuguiden bør derfor inneholde åpne spørsmål slik at det blir rom for diskusjon og utdypelser, samtidig som spørsmålene er spesifikke nok til at forskeren får informasjon om de temaene studien omhandler (Thagaard, 2013).

Utarbeidelsen av selve intervjuguiden ble foretatt av prosjektgruppa til Engasjer prosjektet. I forkant av dette startet jeg med å formulere spørsmål relatert til problemstillingen i denne studien. Jeg tok utgangspunkt i teoridelen min og de ulike temaene som var omtalt da; lese- og skrivevansker, tilpasset opplæring og lærerens kompetanse. Eksempel på spørsmål fra intervjuguiden min var:

1. På hvilke områder strever elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet?
2. Hvilken kunnskap har du om lese- og skrivevansker og tilrettelegging?
3. Hva skal til for å få elever med lese- og skrivevansker engasjert?

Intervjuguiden min ble sent inn som et forslag til prosjektgruppa i Engasjer prosjektet. De videreutviklet spørsmålene mine i den endelige intervjuguiden.

Informantene fikk ikke tilgang til intervjuguiden før selve intervjuet. Ønsket var at informantene ikke skulle bli begrenset av intervjuguiden, da lese- og skrivevansker er et stort tema med mange ulike vinklinger. Siden informantene allerede var med i dette forskningsprosjektet og nettopp hadde svart på et spørreskjema om samme tema, var det grunn til å tro at informantene var godt forberedt.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Gruppeintervjuene ble gjennomført digitalt via Teams. Fokusgruppene besto av lærere som jobbet sammen på trinn på samme skole, noe som trolig gjorde at informantene følte seg

trygge i intervjusituasjonen. Ifølge Halkier (2010) vil deltakere som kjenner hverandre henvende seg til hverandre og skape en viktig dynamikk i fokusgruppeintervjuet.

De fleste informantene satt på hjemmekontor. I alle tre intervjuene kom informantene rett fra undervisning, noe som gjorde at intervjuene kom litt senere i gang en planlagt. Det var satt av god tid til intervjuene, så det hadde likevel ingen betydning for gjennomføringen av intervjuene.

Før intervjuene startet gav prosjektleder informantene informasjon om selve intervjusituasjonen og informantene ga muntlig samtykke til deltakelse i intervjuet. Prosjektansvarlig fungerte som moderator og hadde ansvar for selve intervjuet, mens min rolle var å stille oppfølgingsspørsmål underveis dersom det var noe jeg lurte på. Dette hadde vi avklart på et planleggingsmøte i forkant av fokusgruppeintervjuene.

I forkant av intervjuet ble det lagt vekt på at informantenes erfaringer og refleksjoner, både positive og negative, var viktige for prosjektet. Underveis i intervjuene var intervjuguiden førende, men oppfordret likevel til oppfølgingsspørsmål. Intervjuene tok raskt form som en samtale mellom flere informanter, slik som ønskelig. Noen av informantene var mer deltakende enn andre. Moderator sørget for at alle informantene kom til ordet, og stilte oppfølgingsspørsmål ved interessante temaer for å få en dypere forståelse av informantenes svar.

Det første intervjuet fungerte som et prøveintervju. Underveis i det første intervjuet fikk diskusjonen et litt annet fokus enn det som var forventet. I etterkant av første fokusgruppeintervju ble tanker og observasjoner diskutert med prosjektansvarlig i Engasjer og veileder. Det var svært nyttig for å forbedre intervjuet og for å snakke med noen andre som var involvert i prosessen. Slike samtaler viser seg å bidra positivt i analyseprosessen som foregår underveis i datainnsamlingen (Postholm, 2010). Diskusjonen førte til at det andre fokusgruppeintervjuene ble endret litt til neste intervjurunde. En av forskjellene var at det andre gruppeintervjuet ble innledet med spørsmålet «Hvem er elevene med svake leseferdigheter på mellomtrinnet?» og dermed fikk informantene reflektert over hvem de synes elevene med svake leseferdigheter er for dem. En annen grunn er at moderator var tryggere i intervjusituasjonen i det andre gruppeintervjuet og dermed greide å stille oppfølgingsspørsmål på en annen måte enn i det første intervjuet. De tre intervjuene utfyller hverandre og setter ingen begrensninger, derfor er data fra alle fokusgruppeintervjuene tatt med i denne studien.,

Hvert intervju varte mellom 70 og 80 minutter. Jeg deltok på de to første intervjuene, men ikke det siste. Dette resulterte i at jeg ikke fikk stilt de oppfølgings spørsmål som var ønskelig i intervjuet. Intervjusituasjonen opplevdes som behagelig med god stemning. Det virket som informantene var åpne og ærlige og delte relevante erfaringer for studien.

3.2.4 Transkribering av intervjuene

Transkripsjon betyr å oversette fra talespråk til skriftspråk. Når en transkriberer et intervju blir samtalen mellom to eller flere personer som har vært fysisk til stede, fiksert i skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015). Når intervjuene ble transkribert var det for å strukturere intervjusamtalen, slik den var bedre strukturert for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015). Det var lettere å få en oversikt over datamaterialet etter at intervjuene var transkribert.

To av intervjuene ble transkribert fortløpende, det vil si samme uka som datamaterialet var klar for henting på Lesesenteret. Dette ble gjort for å sikre at informasjonen som kom frem og selve situasjonen var friskt i minnet. Det tredje intervjuet var jeg ikke med på, noe som gjorde transkriberingen vanskeligere. Transkriberingen var en tidkrevende og delvis uoversiktlig prosess, da intervjuene involverte flere informanter der stemmene skulle skilles fra hverandre, og alt som ble sagt skulle skrives ned så nøyaktig som mulig. For å forsikre at intervjuene var korrekt transkribert ble lydopptakene hørt gjennom flere ganger i transkriberingsprosessen. Ved å gå tilbake og lytte på lydopptaket vil man kunne oppdage feiltranskriberinger (Kvale og Brinkmann, 2015). Det at lydopptakene var av god kvalitet, bidro til å kvalitetsikre informantenes ytringer. Intervjuene ble transkribert til skriftlig bokmål form ved hjelp av programvaren NVivo 12. Det ble også skrevet inn når det oppsto små pauser og latter underveis for å få frem hvor lærerne måtte tenke seg om, eller trengte litt tid for å hente frem gode svar.

3.2.5 Analytisk tilnærming

En hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming ble et naturlig valg i denne studien, med formål om å undersøke lærernes erfaringer om hvordan de tilpasser leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn. Beskrivelser av informantenes livsverden referer til en fenomenologisk fremgangsmåte, mens fortolkningen av den refererer til hermeneutikk.

3.2.5.1 Fenomenologi

Fenomenologien er opptatt å oppnå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Forskeren tar utgangspunkt i menneskers opplevelser og erfaringer og forståelse av sosiale fenomener, med en hensikt å oppnå en forståelse av den dypere meningen med denne erfaringen (Kvale og Brinkmann, 2015). Denne tilnærmingen gir innsikt og økt forståelse av

informantenes erfaringer med tilpasset opplæring for elever med svake leseferdigheter. Ifølge Malterud (2017) er en fenomenologisk forutsetning for forståelse, å sette til sides egne antagelser man har om fenomenet fra før. I mitt tilfelle måtte jeg rette oppmerksomheten mot informantenes erfaringer, og prøve å legge vekk egen forforståelse og antakelser i analysen. Ved å fokusere på informantenes erfaringer og sette egen forforståelse til side, kan en åpne seg mer opp for fenomenet. Et viktig formål er å forstå omverden slik informantene forstår den (Thagaard, 2013). Fenomenologien har blitt kritisert for å fremme den essensialistiske og individualistiske tilnærmingen til forskning, da det hevdes at enhver forståelse bygger på tolkning (Sellars, 1956 i Kvale og Brinkmann, 2015).

3.2.5.2 Forforståelse og hermeneutikk

Fortolkning står sentralt i den kvalitative forskningen, fordi fortolkningsprosessen er avgjørende for å skape ny mening og dypere forståelse (Thagaard, 2013). For å kunne forstå, er det en forutsetning at en har en forforståelse (Gilje og Grimen, 2011). Forforståelsen kan bli sett på som «forskerens ryggsekk» og består av tidligere erfaringer, teorier, begrep og modeller som kan påvirke måten en analyserer datamaterialet på (Malterud, 2017). Erfaringene vil gi grunnlag for gjenkjennelse, og deretter bli et utgangspunkt for den forståelsen som en etter hvert vil komme frem til (Thagaard, 2013).

For å tolke informantenes ytringer kan man entre det hermeneutiske perspektiv.

Hermeneutikken dreier seg om å tolke menneskers handlinger ved å søke et dypere meningsinnhold enn det som eksplisitt blir fortalt (Thagaard, 2013). For å oppnå et dypere meningsinnhold må en følge et hermeneutisk fortolkningsprinsipp som handler om å forstå helhet og deler i en sirkulær prosess (Gilje og Grimen, 2011; Thagaard, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015). Den sirkulære prosessen er sentral i hermeneutikken og kalles «den hermeneutiske sirkel» (Gilje & Grimen, 2011). Den symboliserer at all fortolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og del, altså mellom datamaterialet, teori og egen forforståelse. Helheten kan bare bli sett ut fra delene og delene kan bare bli forstått ut fra helheten (Gilje & Grimen, 2011). Analysearbeidet i denne studien ble utført i vekslinger mellom del og helhet. Det ble både utført dekontekstualisering hvor det ble sett på enkeltdeler av teksten, og rekontekstualisering hvor enkeltdelene ble forsøkt satt inn i en større sammenheng (Malterud, 2017).

3.2.5.3 Forskerrollen

Som forsker opplevde jeg det utfordrende å skulle legge bort forkunnskaper og være helt objektiv i selv analysen. Ifølge Malterud (2017) vil det gjennom tekst og dialog alltid oppstå

en form for fortolkninger. Som forsker er det viktig å være bevisst på hvilken forforståelse en bærer med seg i studien og egne tolkningsmønstre (Gilje & Grimen, 2011). Ifølge Maxwell (2008) kan forskerens forforståelse og verdier påvirke studiens gjennomføring og konklusjon, noe som truer studiens reliabilitet.

Min forforståelse som student og lærer vil være med å prege denne forskningsprosessen. Jeg har tilegnet meg teori innen fagfeltet gjennom studietiden. Ved siden av studier har jeg jobbet som lærer i 3 år. Min forforståelse opplevdes som en styrke for gjennomføringen av studien. Spesielt i gjennomføringen og analysen av intervjuene var det nyttig å ha med seg erfaringen som student og lærer, siden jeg hadde kjennskap til både teori, praksis og fagfeltets terminologi. Det var avgjørende å trekke inn egen forforståelse på en slik måte at den ga meg størst mulig forståelse av informantenes erfaringer. Samtidig førte den til at jeg gikk gjennom datamaterialet, spesielt analysedelen, flere ganger for å se teksten med den nødvendige avstanden. Dette fordi tolkningene i minst mulig grad skulle bli påvirket av egen forforståelse. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) vil forskerens forforståelse ha betydning for hva det forskes på og hvordan datagrunnlaget analyseres.

3.3.4 Analyse, tolkning og drøfting

I kvalitativ forskning gir ikke dataene mening i seg selv, de må fortolkes (Johannessen et. al., 2016). På bakgrunn av oppgavens fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming, ble analysene av fokusgruppeintervjuene gjennomført med fokus på meningsinnholdet. Analyser med fokus på meningsinnholdet er ifølge Malterud (2017 s. 98) hensiktsmessig å dele inn i fire deler; *helhetsinntrykk, koder og kategorisering, kondensering og sammenfatning*. Disse fire analyseelementene er grunnlaget for analyseprosessen i denne studien. Inndelingen er ikke ment for å markere analyseprosessen i separate deler, men heller en måte å gjøre analyseprosessen av datamaterialet så transparent som mulig.

3.3.4.1 Helhetsinntrykk

I den første fasen av analyseprosessen handlet det om å få en oversikt over datamaterialet. Ved å lese intervjutranskripsjonene i sin helhet danner forskeren seg et helhetlig bilde av datamaterialet (Malterud, 2017). Jeg var med på gjennomføringen av to av de tre intervjuer og transkriberte alle intervjuene selv. Derfor hadde jeg en god oversikt over helheten av datamaterialet. I tillegg ble alle spørsmålene som ble stilt skrevet ned og informantenes svar ble lagt til for å kunne sammenligne og finne likheter og forskjeller i svarene. På denne måten ble datamaterialet organisert på en mer oversiktlig måte. Dette ga meg en oversikt over sentrale temaer i intervjutranskripsjonene.

3.3.4.2 Koder og kategorisering

Den andre fasen i analyseprosessen dreide seg om å finne frem til meningsbærende enheter i datamaterialet. I et fokusgruppeintervju kommer det frem mange utsagn. For å få en oversikt i datamaterialet kan de ulike utsagnene sorteres i relevante tekstdeler etter ulike kriterier (Johannessen et. al., 2016). På den måten ble meningsinnholdet i intervjuene redusert til noen få enkle kategorier, noe som er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sine anbefalinger.

Utviklingen av kategorier ble de gjentatte ganger redigert og justert. Ifølge Malterud (2017) kan kategoriene utvikles og justeres etter hvert som datamaterialet gir nye innspill og ideer. Først ble datamaterialet sortert inn i tre hovedkategorier med utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Underveis i arbeidet ble det klart at det var nødvendig å endre på noen av disse kategoriene da nye mønstre som var av interesse for studien fremkom av datamaterialet. Med fokus på studiens problemstilling, forskningsspørsmål og datamaterialet utkrystalliserte det seg fire hovedkategorier: *lærerens beskrivelse av vansken, tilpasset opplæring på systemnivå, tilpasset opplæring i praksis og utfordringer med tilpasset opplæring*. Datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene var på den måten med å utvikle studien i en retning som ikke var forutsett på forhånd. Videre i analyseprosessen ble det opprettet koder sortert under de ulike kategoriene som for eksempel *lærerens beskrivelse av elevens leseferdigheter, inkludering, lesemetoder lærerne bruker i undervisningen for å tilpasse opplæringen og stort elevmangfold*. Koding handler om å samle tekstdeler som handler om samme tema under en kode (Malterud, 2017). På denne måten fremheves dataens meningsinnhold (Thagaard, 2013). Teksten ble først og fremst kodet med koder basert på teori. Underveis ble det nødvendig å opprette ytterligere koder basert på datamaterialet. Teorikapitlet ble i hele prosessen brukt som grunnlag når tekstdeler skulle kodes eller kategoriseres. Kategoriene og kodene i studien ble altså utviklet både deduktivt og induktivt. De deduktive kodene er satt på forhånd basert på problemstillingen eller forskningsspørsmålene, mens de induktive kodene er en konsekvens av det som kommer frem av datamaterialet (Johannessen et. al., 2016). I arbeidet med utvikling av kategorier var det viktig å ikke få for mange kategorier. Dette kan gjøre datamaterialet uoversiktlig. Derimot kan for få kategorier gjøre analysen for generell (Thagaard, 2013).

Etter hvert ble det utarbeidet en tabell hvor aktuelle forskningsspørsmål, kategorier og koder ble satt inn.

Forskningsspørsmål	Kategorier	Koder	Eksempler fra kategoriseringene
1. Hvordan beskriver lærerne leseatferden til elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?	<ul style="list-style-type: none"> Læreren beskrivelse av vansken 	<ul style="list-style-type: none"> Læreren beskrivelse av elevens leseferdigheter Læreren beskrivelse av elevens unngåelsesstrategier 	<p>«svake lesere er en leser som fortsatt strever med avkodingen av ordene».</p> <p>«hente noe uti garderoben eller i sekken eller...spisse blyanten sin».</p>
2. Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring?	<ul style="list-style-type: none"> Tilpasset opplæring på systemnivå 	<ul style="list-style-type: none"> Inkludering Differensiering Variasjon 	<p>«...å tilpasse opplegget mitt sånn at flest, eller at alle kan delta på det jeg skal undervise i, på forskjellige nivå».</p>
3. Hvilke lesemetoder og materiell fremhever lærerne i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?	<ul style="list-style-type: none"> Tilpasset opplæring i praksis 	<ul style="list-style-type: none"> Lesemetoder lærerne bruker i undervisningen for å tilpasse opplæringen Materiell lærerne bruker i undervisningen for å tilpasse opplæringen 	<p>«...bruke apper som på en måte kan lese opp teksten».</p> <p>«Jeg tror de fleste prøver å ha kurs når de oppdager svake lesere på trinnet sitt».</p>
4. Hvilke utfordringer opplever lærerne med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?	<ul style="list-style-type: none"> Utfordringer med tilpasset opplæring 	<ul style="list-style-type: none"> Stort elevmangfold i elevgruppa Tid Ressurser Læreren kompetanse 	<p>«Det er de ressursene vi har, og det er de ressursene dere får».</p> <p>«Tid! Det er det vel med alt?»</p>

Tabell 2. Oversikt over forskningsspørsmål, kategorier, koder og eksempler fra kategoriseringen.

3.3.4.3 Kondensering

Når datamaterialet var kodet og kategorisert ble det tydelig at enkelte koder hang mer sammen enn andre. Ifølge Malterud (2017) vil det da være hensiktsmessig å sortere koder i mer overordnede koder eller kategorier, eller dele dem opp i mindre omfangsrike kategorier. Informantenes utsagn ble gjennomgått og tekstdeler ble flyttet mellom kodene. Noen tekstdeler viste tydelig sammenheng med andre tekstdeler og ble kodet flere plasser. Det førte til at mer overordnede koder ble opprettet, mens omfangsrike koder ble delt opp. Digitale hjelpemidler og tilpassa tekster ble samlet i koden lesemetoder, mens tilpasset opplæring ble delt opp i tilpasset opplæring på systemnivå og tilpasset opplæring i praksis.

3.3.4.4 Sammenfatning

Den siste delen av analyseprosessen dreide seg om å sammenfatte datamaterialet. Det innebærer å trekke ut hovedessensen fra de ulike ytringene som har blitt sammenfattet gjennom analyseprosessen (Malterud, 2017). Fortolkningsprosessen er avgjørende for å skape ny mening og en dypere forståelse (Thagaard, 2013). Datamaterialet ble derfor rekontekstualisert ved å sette sammen tekstdeler og lage gjenfortellinger av intervjuene. I presentasjonen av datamaterialet ble det benyttet en kombinasjon av hovedessensen i de

forskjellige kodene og kategoriene og informantenes utsagn. Sitatene som ble valgt ut var «gullsitat» fordi de på en god måte representerer funnene innenfor de ulike kodene og kategoriene. Analyseprosessen førte til ny kunnskap som gjorde at nye koder og kategorier ble opprettet. Kategorien *utfordringer med tilpasset opplæring* ble opprettet og delt opp i koder som *stort elevmangfold, tid, ressurser og lærerens kompetanse*.

Funn i datamaterialet vil bli drøftet i resultat og- og drøftingskapitlet i lys av relevant teori. På den måten blir funnene satt inn i en teoretisk kontekst. Alle forskningsresultat må vurderes kritisk. I neste kapittel blir det redegjort for studiens reliabilitet og validitet.

3.3 Studiens kvalitet

For å vurdere studiens kvalitet er det tradisjonelt blitt brukt begrep som reliabilitet, validitet og generalisering. Disse begrepene blir ofte benyttet innenfor kvalitativ forskning for å evaluere forskningen (Thagaard, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015).

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013). Det handler i hovedsak om hvor pålitelige forskningsresultatene er, altså i hvilken grad en annen forsker kan gjennomføre samme undersøkelse med samme resultat (Kvale og Brinkmann, 2015).

Silverman (2011) hevder at alle personer vil analysere og tolke ulikt, avhengig av forskerens perspektiv. Det vil gjøre det vanskelig for en forsker å reprodusere en annen forskers arbeid. Forskerens forforståelse vil påvirke hva som vektlegges i tolkingen av data (Christoffersen & Johannessen, 2012). Gjennom å beskrive valg som er gjort underveis samtidig som forskeren er selvkritisk i sine beskrivelser, vil studiens pålitelighet styrkes (Johannessen et. al., 2016).

For å styrke studiens reliabilitet har jeg gjort rede for fremgangsmåten så godt som mulig for å tydelig illustrere for leseren hvordan studien ble utført. Det har blitt dokumentert fremgangsmåter som har blitt benyttet i studien, gitt beskrivelser av hvordan datamaterialet ble innhentet og hvordan analyseprosessen ble gjennomført. Samtidig har det blitt redegjort for ulike valg og vurderinger som er gjort underveis i alle delene av forskningsprosessen. Reliabilitet vil styrkes ved å gjøre forskningsprosessen så «transparent» som mulig (Braun og Clarke; Kvale og Brinkmann, 2015; McMillan og Wergin, 2013; Thagaard, 2013; Silverman, 2011). På denne måten får leseren mulighet til å vurdere fremgangsmåtene som har blitt gjort.

3.3.2 Validitet

Validitet kan knyttes til tolkning av data (Thagaard, 2013). Tradisjonelt sett handler validitet i kvalitativ forskning om hvorvidt metoden som er benyttet er egnet til å undersøke det den har til hensikt å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). Med andre ord vil de fremgangsmåtene som er benyttet i denne studien påvirke resultatene som fremkommer. Resultatenes validitet handler om i hvilken grad de tolkninger som forskeren har gjort er gyldige (Thagaard, 2013). Leseren kan selv vurdere tolkningenes gyldighet dersom han får innblikk i datamaterialet som ble lagt til grunn for resultatene (Johannessen et. al., 2016).

Validiteten kan også styrkes gjennom transparens (Thagaard, 2013). Det innebærer at «forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 205).

For å styrke studiens validitet ble spørsmålene i intervjuguiden min utviklet basert på studiens teori. Jeg tok utgangspunkt i de ulike temaene og laget fem spørsmål til hver av disse. I den utarbeidete intervjuguiden som ble brukt i studien ble det brukt anerkjente teoretiske begrep, som *tilpasset opplæring*, *elever med lese- og skrivevansker* og *spesialundervisning* for at intervjuguiden skulle være så valid som mulig. Samtidig har jeg beskrevet de ulike trinnene i analyseprosessen og gjort rede for at kodene og kategoriene har blitt utviklet på grunnlag av teori og datamaterialet for å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningene.

3.3.3 Generalisering

Funnene i denne studien kan ikke generaliseres fordi studien omhandler 11 læreres erfaringer knyttet til tilpasning av leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil en vanlig innvending i intervjuforskning være at resultatene ikke kan generaliseres fordi det er for få personer.

3.4 Etiske refleksjoner

I hele forskningsprosessen var de etiske refleksjonene rundt deltakerne i fokus. Et overordnet prinsipp i de forskningsetiske retningslinjene er at forskeren må vise respekt for menneskeverdet. NESH (2012 s. 12) skriver at «Forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger». For å ivareta informantene var det en del ting å ta hensyn til.

På grunn av studiens kjennskap til personopplysninger som kan identifisere hver enkelt deltaker, og at det ble benyttet lydopptak under intervjuene, ble studien oppmeldt til Norsk

senter for dataforskning (NSD). I prosjekter som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner for eksempel ved bruk av elektroniske hjelpemiddel som lydopptaker, skal dette meldes til NSD (Christoffersen og Johannessen, 2012). Siden denne studien er en del av Engasjer prosjektet hadde de meldt inn prosjektet til NSD i forkant av denne studien og fått godkjenning.

Engasjer prosjektet hadde også ansvaret for å informere de aktuelle skolene om studien og velge ut informanter. Informantene ble informert om at det var frivillig å delta i intervjuene (vedlegg 2). Ikke alle informantene hadde skrevet under på samtykkeerklæringen, derfor samtykket samtlige informanter til deltakelse i studien i forkant av intervjuene. Samtykket ble tatt opp på lydbånd. Prinsippet om fritt og informert samtykke står sentralt i forskningsetikken. Begrepet informert samtykke betyr blant annet at studiens overordnede formål og mulige risikoer ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer også at man sikrer at informantene deltar frivillig, og at de er informert om sin rett til når som helst trekke seg fra studien (Kvale og Brinkmann, 2015).

Alle fokusgruppeintervjuene ble tatt opp på lydbånd. Det ble gjort for å sikre studiens reliabilitet og for å bevare alt som ble sagt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør det informeres om hvem som får tilgang til datamaterialet, og fremtidig bruk av datamaterialet. Informantene ble informert muntlig i forkant av intervjuet at denne studien vil få tilgang på datamaterialer fra intervjuene. Det var prosjektansvarlig i Engasjer prosjektet som ledet intervjuene, og spørsmålene som ble stilt var åpne for refleksjon og var rettet mot informantenes erfaringer, og ikke personlig rettede spørsmål. Informasjon om personlige forhold som kom frem i intervjuene ble under hele forskningsprosessen holdt konfidensielt og fortrolig slik at identiteten på deltakerne ikke kunne avsløres. Informantenes navn ble anonymisert og byttet ut med koder som informant 1, informant 2 og så videre.

4. Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil resultat fra datamaterialet bli presentert, tolket og drøftet i lys av teori presentert i kapittel 2 for å besvare studiens problemstilling «Hvordan tilpasser lærerne leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?». I presentasjonen vil resultatene bli presentert ut fra oppgavens forskningsspørsmål og drøftet etter tilhørende koder og kategorier i forskningsspørsmålet. De fire forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan beskriver lærerne leseatferden til elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?
2. Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring?
3. Hvilke materiell og lesemetoder fremhever lærerne i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?
4. Hvilke utfordringer opplever lærerne med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?

4.1 Hvordan beskriver lærerne leseatferden til elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?

4.1.1 Lærers beskrivelse av elevens leseferdigheter

Lærerne beskrev vansker med delferdigheter som ordavkodingsvansker, vansker med leseflyt, begrepsvansker og leseforståelsevansker når de ble bedt om å beskrive hva de mente karakteriserte elever som strever med lesing. I beskrivelsene av hvordan dette kom til syne i klasserommet var det ulike skildringer som ble benyttet. På en skole ble dysleksi nevnt synonymt med lesevansker. Selv om de andre skolene også nevnte dysleksi, ble flere former for lesevansker nevnt der. Det informantene var enige om var at vanskene stort sett var sammensatte.

Av disse vanskene var det ordavkodingsvanskene informantene først fremhevet da de beskrev denne elevgruppen. En informant uttrykte at «svake lesere er en leser som fortsatt strever med avkodingen av ordene. At de lyderer seg ofte frem og bruker mye tid på å finne ut hva som står der». Det ble videre nevnt at svake lesere «ofte leser langsomt på grunn av svake avkodingsferdigheter», mens flere andre informanter trakk frem at «svake ordavkodingsferdigheter vil påvirke elevenes evner til å lese med leseflyt»

Informant 2 hevdet at det er en forventning hos lærerne om at elevene har adekvate ordavkodingsferdigheter når de starter i 5. klasse. Dette hadde han og de andre informantene

erfart ikke stemmer. Samtlige informanter opplyste at de hadde flere elever i klassen som strevde med avkodingen. Informant 2 fortalte om en elev i klassen hans som ikke kan lese enda. Han uttrykte at denne eleven «ikke kan avkode enda og strever med alfabetet og å lytte ut lyder. Dette er ikke normalt på 5. trinn, men disse elevene finnes».

Informantene var enige om at elevenes lesevansker forårsaker problemer med leseforståelsen på en eller annen måte. Samtlige informanter nevnte at svake ordavkodingsferdigheter fører til at elevene ikke forstår innholdet i teksten som leses. Samtidig ble det også nevnt at leseforståelsevanskene ikke trenger ha sammenheng med ordavkodingsferdighetene, og heller kan påvirkes av svakt vokabular, manglende leseflyt, manglende bakgrunnskunnskaper og evnen til å være aktive i teksten.

I alle tre intervjuene ble det nevnt at svakt vokabular har innvirkning på elevenes leseforståelse, og det ble karakterisert som en del av det å ha en lesevanske. Informantene snakket både om flerspråklige elever, elever med språkvansker og elever med svakt vokabular når de beskrev leseforståelsesvansker. En av informantene trakk frem at det som karakteriserer elever med svake leseferdigheter er at de ofte mangler begreper for å forstå hva teksten handler om, og blir derfor passive i undervisningen. Videre nevnte hun at dersom elevene har for mange begrep de ikke kjenner, blir det vanskeligere for dem å forstå teksten. En annen informant uttrykte også at svak begrepsforståelse vil gjøre det vanskelig for leserne å forstå teksten:

Ellers så tror jeg det blir et stort problem for de som ikke har nok begreper i norsk. At det er så mange ord, ikke sant. Er det ikke sånn at du skal kunne sitte med hånda og så få opp fem fingre liksom i løpet av en side? Hvis du har 50 fingre, i hvert fall 20 da, i en tekst, 30 i en tekst, da gir du på ett tidspunkt opp...

Videre trakk hun frem at elever med gode leseferdigheter lettere greier å forstå tekster med vanskelige begrep da «de klarer å legge sammen to og to, for de kan de fleste vanlige begreper og dermed greier de å skjønne sammenhengen».

En annen informant uttrykte:

Svake lesere er ofte, eller av og til forbundet med at de ikke har så godt ordforråd. De er ikke så muntlig sterke. Altså, de rekker ikke opp hånda så ofte og de vil ikke dele. De føler nok at de ikke har nok ord til å få forklart det de ønsker å uttrykke.

Samtidig sa informanten at elever med lesevansker har god lytteforståelse. Dette uttrykte hun slik:

Jeg tenker at det muntlige språket deres, at det får, fordi veldig, hvert fall de jeg merker som er svake lesere de, hvert fall de som jeg har tatt med ut da, de har et ganske godt vokabular. De forstår hvis teksten blir lest opp for dem, så forstå de innholdet, så det er det å avkode selv som er det som er vanskelig for dem.

Informantene på den ene skolen opplevde at svake lesere på 5. trinn gjerne handler om elever som har adekvat ordavkoding, men som generelt ikke forstår og lærer ut fra egen lesing. En av informantene beskrev det slik:

Men jeg tror det som de svake leserne ofte sliter med er jo å planlegge lesingen og overvåke egen forståelse. Altså, de leser teknisk, men de har ikke koblet hodet på, og vet ikke når de ikke forstår, og når de må gå tilbake og sjekke om det gir mening. De leser bare videre for de tror de skal bli ferdige, de skjønner liksom ikke hensikten med oppgaven eller med selve lesingen. De mangler da, har ikke innarbeidet eller automatisert strategiene godt nok da for å ta dem i bruk når de jobber med tekst. Det tror jeg er «jengs» hos de svake leserne.

Videre forklarte informantene på denne skolen at vansker med leseforståelsen først kommer til uttrykk når elevene skal løse oppgaver og trekke ut informasjon fra en tekst eller reflektere over en tekst, spesielt ny tekst. Dette eksemplifiserte informantene slik:

I matte for eksempel kommer det veldig til uttrykk når de skal forstå en tekstoppgave. Noen av dem er flinke i matte hvis det er regnestykker, mens med en gang det kommer en tekstoppgave så...de skjønner ikke hva de skal gjøre. Så da merker man det jo veldig.

Analysene indikerer at informantene hadde stort fokus på elevenes ordavkodingsferdigheter når de beskrev leseatferden til elever med svake leseferdigheter på 5. trinn. Til tross for at Pressley (2006) hevder at ordavkodingsvanskene er den mest fremtredende vansken i begynneropplæringen, indikerer resultatene her at den også kan være fremtredende på mellomtrinnet. Ifølge Hulme og Snowling (2009) er ordavkodingsvansker, med årsak i fonologiske vansker, et kjennetegn på lesevansker, og de fonologiske vanskene er ofte resistente, og vil derfor vedvare ut hele skoleløpet. Roberts et. al. (2008) hevder at elever som har vansker med ordavkodingen på mellomtrinnet ofte greier å lese enstavelsesord, men har

problemer med å lese lenger og komplekse ord. Informantene i studien nevner ikke hvilke ord elevene mestrer eller ikke, de nevner kun at flere av elevene de kategoriserer som elever med svake leseferdigheter strever med avkoding av ord. Derfor kan ikke denne studien si noe om omfanget eller årsaken av ordavkodingsvanskene. Elever som ikke har adekvate ordavkodingsferdigheter kompensere ofte ved å gjette på lange ukjente ord og benytter visuelle strategier for å forstå teksten, noe som medfører en lesevanske (Klinkenberg, 2017; Høien og Lundberg, 2012). Dette stemmer med denne studiens funn, og lærerens beskrivelse av leseatferden.

I og med at samtlige informanter nevner dysleksi i forbindelse med lesevansker, kan dette tyde på at informantene har mest kunnskap om dysleksi som lesevanske, og ser etter det de har kunnskap om, som for eksempel at ordavkodingsvansker kan observeres ved at eleven lyder ord, eller leser med dårlig leseflyt.

Mange av informantene nevner også vansker med leseforståelsen når de beskriver leseatferden til elever med svake leseferdigheter på 5. trinn. I beskrivelsene av forståelsesvanskene ble både vansker med ordavkodingen og svakt vokabular brukt som forklaring. Dette kan tolkes som at informantene snakker om to typer leseforståelsesvansker; leseforståelsesvansker som følge av svake ordavkodingsferdigheter og leseforståelsesvansker på grunn av dårlig vokabular. Ifølge Hulme og Snowling (2009) kan ordavkodingsvansker føre til vansker med leseforståelsen, men også elever med gode ordavkodingsferdigheter kan få vansker med leseforståelsen. Høien og Lundberg (2012) hevder at disse elevene har problemer med språklige faktorer, og nevner begrepsforståelse som en viktig forutsetning for å forstå en tekst. For at elevene skal greie å følge med i de ulike fagene vektlegger informantene forklaring av ord og begreper i tekster. Ifølge Høien og Lundberg (2012) har elever med svake leseferdigheter et dårligere ordforråd enn normalleseren, noe som kan gjøre det vanskelig å forstå teksten. I femte klasse, da tekstene krever mer, er det naturlig at flere elever vil få vansker med leseforståelsen. Elever med svake leseferdigheter leser ofte mindre enn andre elever, og blir ikke eksponert for nye ord, og vil derfor ikke utvikle et godt ordforråd (Cunningham og Sanovich, 1998). Dersom man ser dette sammen med det Stanovich (1986) omtaler som Matteuseffekten, vil elever med svake leseferdigheter oppleve at de over tid vil bli svakere, og komplekse tekster på mellomtrinnet kan derfor oppleves som uovervinnelige for disse elevene.

I tillegg til vokabular nevner informantene på en av skolene bakgrunnskunnskaper eksplisitt i forbindelse med leseforståelse. Dette var et uventet funn, da man har en forventning om at

informantene skulle fokusere mer på bakgrunnskunnskaper enn de gjorde, da flere forskere hevder at det er en sterk tilknytning mellom bakgrunnskunnskaper og leseforståelse (Hirsch, 2006; Kintsch, 1998; McNamara & Kintsch, 1996; Wolfe et al., 1998 i Torgesen et al 2007; Hulme og Snowling, 2009). Det kan være ulike grunner til at flere av informantene ikke nevner bakgrunnskunnskaper som en delferdighet elever med svake leseferdigheter kan streve med. På den ene siden kan det at informantene ikke nevner betydningen av bakgrunnskunnskaper ifølge Polanyi (2009) relateres til taus kunnskap. Det kan bety at denne kunnskapen nærmest har blitt en del av lærerne og at de derfor ikke nevner det i samtalen om lesevansker. På den andre siden kan det være at elevenes ordavkodingsvansker er så store at de fokuserer mest på disse vanskene, selv om de også jobber med andre delferdigheter for å støtte elevenes leseutvikling.

4.1.2 Lærerens beskrivelse av elevens unngåelsesstrategier

I samtlige intervjuer nevnte lærere unngåelsesstrategier som noe som karakteriserer adferden til mange elever som strever med lesing. Informantene beskrev blant annet at disse elevene unngår å sette i gang med oppgavene og gjør heller andre ting enn det de skal. Det ble nevnt at disse elevene vandrer rundt i klasserommet, spisser blyanten, later som de ikke finner iPaden eller at de går ut i garderoben eller på do. En av informantene eksemplifiserte dette slik:

Jeg har noen hos meg som på en måte "fakeleser". De bare åpner boka og blar litt sånn tilfeldig i løpet av de 20 minuttene vi leser. Og hvis du hadde spurt: "Hva har du lest?" Så tror jeg ikke de kunne svart på noen ting. Og det er offing og ajing hvis man spør om de kan lese.

En annen informant har erfart at vanskene kan komme til uttrykk ved at elevene blir passive eller viser sinne og utagerende atferd i undervisningssituasjonen. Han uttrykte det slik: «enkelte elever med lesevansker leker bajas for å skjule vanskene sine for de andre».

Informantene erfarer at elever med svake leseferdigheter bruker en del unngåelsesstrategier for å unngå lesing. Ved å unngå å lese, vil ikke disse elevene få utviklet gode leseferdigheter som elever som leser mye gjør (Thuen, 2008). Dette kan knyttes til Matteuseffekten, der elever som leser lite stadig vil bli svakere (Stanovich, 1986). Samtidig gjør det at de unngår å sette seg i en situasjon de vet de ikke mestrer. Disse elevene går nå på 5. trinn, og har kanskje hatt fem år med nederlag knyttet til lesing og skole. Gjentatte nederlagsopplevelser kan påvirke elevenes selvbilde, motivasjon og forventninger om å lykkes, og i møte med skolens

krav kan disse elevene komme inn i en negativ sirkel. For å snu denne negative sirkelen, kan et fokus på utvikling ut fra egne forutsetninger gi muligheter for å lykkes, og forbedre elevenes selvbilde og motivasjon (Bru, 2008). Ifølge Guthrie et. al. (2012) er motivasjon essensielt for utvikling av gode leseferdigheter.

Det at så mange elever hadde lært seg unngåelsesstrategier når de skulle lese var på den ene siden forventet da dette sammenfaller med teorien som sier at svake lesere bruker unngåelsesstrategier for å unngå nederlagsopplevelser (Bru, 2008). På den andre siden var det overraskende siden informantene vektlegger inkludering og tilhørighet og tilpasser opplæringen slik at elevene skal få gode mestringserfaringer. Årsaken til dette kan trolig være at disse elevene kanskje ikke har nok tro på seg selv enda, og for å beskytte eget selvbilde og ikke fremstå som mislykket ovenfor de andre elevene bruker de fortsatt unngåelsesstrategier for å unngå det som er vanskelig.

4.2 Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring?

Informantene hadde ulike tanker omkring begrepet tilpasset opplæring. De nevnte både inkludering, differensiering og variasjon om hvordan de forstår tilpasset opplæring.

Informantene uttrykte at de ønsker å gi den enkelte elev mulighet til å delta i undervisningen, ved å tilpasse undervisningen og arbeidsoppgavene. De ga uttrykk for at de vil at elevene skal føle at de mestrer oppgavene og kan delta på lik linje som alle andre i klassen ved hjelp av tilpasninger. Elevene skal bli stilt krav til og få den hjelpen de trenger for å strekke seg til ytterligere kunnskap.

4.2.1 Inkludering

Det var stor enighet blant informantene om at tilpasset opplæring handler om å tilpasse undervisningen slik at alle elever kan delta og få utbytte av opplæringen. Informant 1 delte sin oppfatning og beskrev den på følgende måte:

Jeg tenker at tilpasset opplæring for meg er at jeg legger til rette for undervisning i klassen så prøver jeg å tilpasse opplegget mitt sånn at flest, eller at alle kan delta på det jeg skal undervise i, på forskjellige nivå. Det er ikke det samme som spesialundervisning.

Informantene viste til at det ikke bare er elever med svake leseferdigheter som trenger tilpasset opplæring, men også de elevene som trenger større utfordringer må få tilpasset opplæring. Informant 11 uttrykte dette med:

Så det er vel å prøve å legge undervisningen på litt ulike nivåer og alltid være bevisst på det. At man har barn som lærer på ulike måter i et klasserom. Så vil jo mange kunne nyttiggjøre seg av den normale undervisningen, mens andre må hele tiden ha noen tilrettelegginger da.

Informantene viser i utsagnene sine at de er opptatt av at tilpasset opplæring, så langt det lar seg gjøre, skal foregå i klasserommet. De søker å tilpasse opplæringen og klassemiljøet på en måte der det er akseptert å være forskjellige og det er lov å gjøre feil. På to av skolene beskrev informantene et inkluderende klassemiljø hvor det er åpenhet om elevenes vansker og det er greit å være på forskjellige nivå og jobbe med forskjellige tekster og oppgaver. Informant 6 sa: «Vi har en åpenhet i klassen om at vi ikke kan forvente det samme av alle sammen». Informant 3 støttet opp om dette og uttrykte: «Man lærer på ulike måter og man lærer i ulike rom også». Informant 4 trakk også frem inkludering og åpenheten om det å være forskjellige, slik at lesesvake lesere ikke føler de er annerledes fordi de er dårlige lesere. Informantenes fokus var elevenes opplevelse av klassemiljøet og at alle elever skal føle seg trygge. En av informantene formidlet: «Vi snakker om at det er lov til å spørre om hjelp, det er lov til å gjøre feil, det er lov til... Dette er en del av læringen».

4.2.2 Differensiering

I intervjuene hadde informantene stort fokus på nivådeling. Ved å tilpasse opplæringen på elevenes mestringsnivå opplevde informantene at elevene føler mestring. Informantene beskrev ulike måter å differensiere undervisningen på. Dette utdypet informant 1 ved å si at alle elevene kan jobbe med samme tema, men at elevene får litt ulike oppgaver innen temaet ut fra sitt nivå. Videre sa hun: «Jobber vi med verb så prøver jeg å gjøre sånn at alle kan være med å jobbe med verb på sitt nivå og ut fra sine forutsetninger og sånn».

Det samme gjelder når de jobber med tekster. Dette eksemplifiserte informant 9 slik:

Der jeg kanskje synes det er lettest er når jeg har leseforståelse i norsk da. For da har jeg liksom anledning til å dele ut leseforståelsestekst på et annet nivå, mens de allikevel jobber med det samme da.

Informanten sa at han opplevde at nivådeling av tekster i større grad fører til at elevene mestrer oppgavene de får. Dersom tekstene blir for vanskelige har han erfart at elevene ofte ender opp med å ikke gjøre noen ting.

Samtidig var informantene opptatt av at kravene og forventningene til elevene ikke må senkes, men at en derimot har ulike forventninger til hver enkelt elev slik at de opplever

mestring og fremgang ut fra egne ferdigheter. Informantene forklarte at elevene får oppgaver de kan mestre, men som også kan gjøre at de har noe å strekke seg etter. På den måten mente de at elevene utvikler seg ut fra sitt eget nivå. Når elevene får positive opplevelser har informantene erfart at elevene blir mer motiverte til å arbeide videre.

4.2.3 Variasjon

I samtlige intervju ble det nevnt at elevene lærer på ulike måter. To av informantene trakk frem at tilpasset opplæring handler om variasjon. Informant 9 vektla bruken av varierte arbeidsmåter som lyd støtte eller visuell støtte, slik at elevene får lære på den måten de lærer best. Videre uttrykte han at det å ha varierte metoder gjør at man ikke låser seg fast til en bestemt metode, ettersom den nødvendigvis ikke treffer alle elevene. Mens informant 2 vektla variasjon i lærestoffet. Han formidlet: «Vi har begynt å shoppe mer etter varierte lesetekster som utfordrer elevene på ulike nivå som for eksempel bruksanvisninger, rutetabeller, eventyr og så videre. Alt dette her er lesing».

Informantene hadde ulike tanker omkring begrepet tilpasset opplæring. De nevnte både inkludering, nivådeling og variasjon om hvordan de forstår tilpasset opplæring. Videre i besvarelsen diskuteres disse begrepene samlet. Til tross for at de ilegger begrepet ulike meninger, var de enige om at tilpasset opplæring handler om å gi alle elevene opplæring ut fra sine forutsetninger og mestringsbehov slik de får utbytte av opplæringen. Med andre ord viste de at de var opptatt av læring i fellesskap med ulike tilpasninger. Dette er i tråd med intensjonene om tilpasset opplæring i styringsdokumentene, Opplæringsloven og Fagfornyelsen. Det at informantenes forståelse er i tråd med intensjonen om tilpasset opplæring kan skyldes at de fleste informantene har cirka 23 år lang yrkeserfaring i skolen. En annen grunn kan være at skolene har hatt mye fokus på tilpasset opplæring i forbindelse med innføring av ny læreplan. Det er noe som blir vektlagt i flere offentlige dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2021a; Kunnskapsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2011a; Opplæringslova, 1998).

Analysene indikerer at informantene vektlegger inkludering i klasserommet ved hjelp av differensierte og varierte arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder. Nivådeling blir hyppig nevnt som en måte å tilpasse opplæringen på til hver enkelt elev. Resultatene kan tolkes som at informantene ønsker at elevene opplever motivasjon og mestring i klasserommet, og har kunnskap om hva det gjør med elevene å få oppgaver tilpasset sitt mestringsnivå. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) vil elever som har tidligere erfaringer med å mestre, ha høye mestringsforventninger og være mer motiverte til å ta fatt på nye oppgaver. I motsatt fall vil

elever som opplever at de ikke har forutsetninger til å gjøre oppgavene, oppleve nederlag og lettere gi opp eller prøve å unngå lesingen, noe som kan føre til at utbyttet av lesingen blir dårligere (Solheim, 2014). Dette er noe denne studien bekrefter ved at flere av elever med svake leseferdigheter utvikler unngåelsesstrategier for å unngå lesing.

Men så kan en stille seg spørsmålet om elevene blir inkludert bare ved å sitte i klasserommet med differensierte og varierte oppgaver og arbeidsmetoder? Informantenes svar kan tolkes som dette er noe de har tenkt over. I tillegg til de faglige presentasjonene i klasserommet var informantene også opptatt av elevenes sosiale trivsel. Flere av informantene fremhevet mestring og tilhørighet som viktigere enn elevenes ferdigheter. Det kan tyde på at informantene legger opp til et inkluderende læringsmiljø som har til hensikt å ta vare på alle elever både faglig og sosialt (Kunnskapdepartementet, 2021b). Med andre ord er informantene opptatt av at elevene mestrer ut fra eget ståsted og aksepterer prøving og feiling i læringsarbeidet vil kunne stryke elevenes selvbilde og troen på seg selv (Hagtvet et. al., 2014). Ifølge Bandura (1997) vil elever som har tro på seg selv ha en økt motivasjon, konsentrasjon, utholdenhet og innsats, noe som er en forutsetning for å mestre nye oppgaver.

Derimot kan et læringsmiljø som fokuserer på prestasjoner og sammenligner elevenes resultater føre til at elever med svake leseferdigheter oppdager at de ikke mestrer det andre får til, og vil føle seg utenfor (Hagtvet et. al., 2014). Ifølge Bandura (1997) kan en slik oppfatning føre til at disse elevene utvikle negative konstruksjoner om seg selv. Flere forskere hever at lav selvtillit for elever er uheldig for elever og kan medføre unngåelsesstrategier og negative holdninger til lesing (Abbott et. al., 2017; Bergey et. al., 2018; O'Brien et. al., 2007). Dette bekrefter også lærerne i denne studien, noe som kan tyde på at dette er kjent atferd hos denne elevgruppen. Informantens fokus på motivasjon foran faglige ferdigheter kan trolig skyldes at de opplever at motivasjon skaper engasjement for læring, og at elevene på den måten vil mestre oppgaver de ellers ikke ville gjort med å fokusere kun på elevenes faglige ferdigheter. Det er interessant at noen elever bruker unngåelsesstrategier selv om informantene tilrettelegger for inkludering og mestring. Det kan være grunn til å anta at enkelte av disse elevene føler seg annerledes enn de andre elevene, og ikke føler på samme tilhørigheten som medelevene når de for eksempel blir tatt ut av klasserommet for å gå på lesekurs eller øve på lesing. Det er derfor viktig at læreren greier fremme tilhørighet for alle elever, da tilhørighet er viktig for elevenes motivasjon og mestring (Thuen, 2008).

4.3 Hvilke materiell og lesemetoder fremhever lærerne i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?

Informantene ga uttrykk for at elevene er ulike, har forskjellige forutsetninger og lærer på ulike måter. For å tilpasse opplæringen best mulig slik at elevene skal få utbytte at opplæringen, formidlet informantene at de må vite hva elevene mestrer for å vite hvilke tiltak som skal settes i gang, og hva tiltakene må bygge videre på. Resultater fra nasjonale prøver og kjennskap til elevene ble nevnt som grunnlag for hvordan opplæringen tilpasses elevene. Informantene var opptatt av variert bruk av lesemetoder og materiell som digitale hjelpemidler, tilpassa tekster, lesestrategier og lesekurs, slik at elevene får lære på den måte de lærer best, og for å prøve å treffe alle elevene.

4.3.2 Materiell lærerne bruker i undervisningen for å tilpasse opplæringen

4.3.2.1 Digitale hjelpemidler

På alle skolene i denne studien har elevene hver sin iPad. Samtlige informanter trakk frem iPaden som et nyttig hjelpemiddel for å tilpasse opplæringen. Informantenes utsagn viser at iPaden kan brukes både som støtte for elevene og en måte å differensiere opplæringen på. Informant 2 uttrykte at «tekniske hjelpemidler er blitt en ekstremt viktig del av hverdagen for elever i denne gruppa her».

Informant 6 spesifiserte at på iPaden har lærerne muligheter til å «distribuere oppgavene ulikt til elevene på Showbie da, som er den plattformen som vi bruker». Informantene 3 og 11 støttet dette og poengterte at det på denne måten ikke blir så synlig for resten av klassen hvilket nivå elevene er på. Videre sa informant 4 at elevene ikke må «føle på den der «stigmaen» om at nå er det jeg som gjør noe annerledes for jeg er dårlig».

Informant 2 trakk frem iPadens ulike funksjoner som lyd støtte, lydbøker og apper som kan lese opp avanserte og lange tekster for elever med svake leseferdigheter. Informantene nevnte apper som Lydhør, Brettboka, Explain Everything, Lingdys og Lingrigh som ble brukt i undervisningen på ulike måter. Felles for disse funksjonene er at de leser opp den angitte teksten for elever med svake leseferdigheter og støtter dem i deres lesing. Informant 10 hevdet at på denne måten vil elever med svake leseferdigheter få med seg innholdet i teksten på samme måte som resten av klassen, og det er lettere å delta i arbeidet med teksten i etterkant. Informant 9 har erfart at inkludering av elevene på denne måten er viktig for at elevene skal føle en tilhørighet. Videre fortalte informant 3 at hensikten med å la elevene høre lydbok i stedet for å lese selv, er for å motivere dem og la dem se gleden med skjønnlitterære bøker.

Selv om digitale hjelpemidler blir fremhevet som en god måte å tilpasse opplæringen for elever med svake leseferdigheter, rapporterte informantene om flere utfordringer med å bruke iPad i undervisningen.

Det ble nevnt flere ganger i løpet av intervjuene at de digitale verktøyene oppleves som uoversiktlige. I dette legger informant 4 at elevene har ikke samme oversikten som når de blar i en bok. «De har ikke peiling på hva som kommer videre» og er veldig avhengige av hva læreren presenterer og legger vekt på. Informant 2 ga eksempel på et digitalt læreverk: «Du har ikke muligheten til å gå inn og klippe, altså ta ut visse emner eller tema på forskjellige måter. Du må følge boka fra start til slutt. Da var det nesten lettere å ha en fysisk bok».

Informant 1 delte samme oppfatning og uttrykte at de digitale hjelpemidlene er mindre fleksible:

Jeg synes det er vanskelig å differensiere. Det er litt sånn fastlåst, det er ett løp og jeg får liksom ikke gjort så mye med det. Så da må jeg lage et opplegg ved siden av samme tema til de elevene som ikke kan følge det opplegget som ligger digitalt.

I tillegg opplevde informantene at flere av appene manglet lydstøttefunksjonen. Informantene må derfor lese inn tekstene selv, slik at elevene får den støtten de trenger.

Informantene uttrykte at noen av utfordringene kan skyldes utviklingen av apper og andre digitale programmer er i startfasen enda. Derfor vil det bli en del prøving og feiling ut fra behovene som finnes i skolene. Informant 3 uttalte: «Siden dette er startfasen så kan de ikke med alle funksjonene til de digitale hjelpemidlene enda. Det kreves det mye av lærerne å sette seg inn i alt».

Samtidig etterlyste en av informantene opplæring i de forskjellige funksjonene for å få bedre utnyttelse av de ulike programmene skolen har tilgang til.

Informantene la vekt på at digitale verktøy kan være et godt hjelpemiddel for elever med svake leseferdigheter, og kan bidra til at elevene kan få et tilrettelagt tilbud innenfor fellesskapet. Dette kan ses i lys av inkluderingsprinsippet i St. meld. Nr. 6 *Tett på*, hvor digitale læremidler ses på som en måte å øke inkluderingen på. Digitale hjelpemidler kan for eksempel bidra til at elevene får oppgaver tilpasset sitt nivå, og tilretteleggingen blir mindre synlig (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved å ikke synliggjøre tilretteleggingene for medelevene kan bidra til at elevene ikke sammenligner seg med hverandre, noe som har en positiv innvirkning på elevenes selvbilde. Samtidig som elevene får oppgaver på sitt nivå ved

bruk av samme digitale verktøy som resten av klassen, kan dette være positivt både for tilhørigheten, men også for motivasjon og mestring av skolearbeidet.

Informantene opplevde at bruk av iPad i undervisningen var en enkel måte å nivådele oppgavene på, uten at det blir synlig for resten av elevene hvilket nivå den enkelte elev er på. I tillegg opplevde de at iPads støttefunksjoner var til god hjelp i arbeidet med å tilpasse opplæringen. De nevnte at en del digitale hjelpemidler har støttefunksjoner som opplesing av tekst, slik at elevene får oppleve testen i stedet for å lese selv. Elever som strever med ordavkodingen vil bruke all kognitiv kapasitet på selve ordavkodingen, noe som kan føre til problemer med forståelsen (National Reading Panel, 2000). Derimot vil elever som får teksten opplest, frigitt kognitive ressurser de kan bruke på å forstå teksten, samtidig som det styrker elevens ordavkoding og leseflyt, om eleven i tillegg følger med i teksten (Høien, 2014). Også elever med adekvate ordavkodingsferdigheter som strever med leseforståelsen kan ha nytte av digitale hjelpemidler. Ifølge Bjerkan et. al. (2019) kan elever med lesevansker, forårsaket av svakt ordforråd, ha nytte av digitale hjelpemidler med visuelle holdepunkter i form av bilder, tegninger, video, konkreter eller grafiske symboler for å gjøre det enklere å forstå det som blir formidlet. Informantene opplever dette som et godt hjelpemiddel som gir elevene tilgang på samme innhold som resten av klassen, samtidig som de vil oppleve en tilhørighet til resten av klassen. Elever som føler tilhørighet til klassemiljøet og blir akseptert for den de er, vil ifølge Thuen (2008) ha positiv innvirkning på elevens selvbilde og motivasjon til å bruke mer tid på skolearbeidet, som igjen kan føre til læring og utvikling. Derimot kan elever som ikke føler tilhørighet ha en tendens til å gi lettere opp.

Det er stor enighet om at digitale hjelpemidler kan bidra til økt mestring og motivasjon, og dermed styrker elevenes selvtillit (Kunnskapsdepartementet, 2019; Høien og Lundberg 2012, Solem, 2017). Dette samsvarer med informantenes syn om tilpasset opplæring. Som tidligere nevnt vektlegger informantene motivasjon og mestring både i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Det kan derfor tenkes at de digitale hjelpemidlene er med på å motivere elevene og øke lesegleden, fordi de digitale hjelpemidlene presenterer varierte oppgaver med multimodalt innhold i form av lyd støtte på tekst, film og interaktive – og spillbaserte oppgaver som kan treffe og motivere alle elever. Ifølge Romstad (2018) kan bruk av teknologi og apper som læringsverktøy gi lite motiverte elever en ny giv fordi ny teknologi gir mulighet til å tilpasse opplæringen til alle elevene på ulike måter med de samme verktøyene.

Selv om informantene opplever digitale hjelpemidler som en god måte å tilpasse opplæringen på, viser analysene at de også opplevde utfordringer med å tilpasse opplæringen ved hjelp av disse. En av utfordringene informantene fremhever er utfordringen med å differensiere oppgavene til elevene. De opplever de digitale læreverkene som fastlåst fordi de må følge dem fra start til slutt, og kan ikke gå inn og velge ut ting de vil jobbe med. Informantene nevner at de derfor lager egne opplegg ved siden av til de elevene som ikke har forutsetninger til å følge undervisningsopplegget på de digitale hjelpemidlene. Dette står i motsetning til det enkelte lærere i studien til Damsgaard og Eftedal (2015) erfarte. Noen av lærerne uttrykker at digitale verktøy gjør det mulig å plukke ut det som passer for den enkelt elev. Det kan tenkes at informantene i denne studien og Damgaard og Eftedals (2015) studie bruker ulike digitale læremidler. Informantene i denne studien uttrykte sin frustrasjon over at det var kommunen som bestemte hvilke apper de skulle ha, og at de ikke fikk tilgang til de appene de visste var gode. En annen utfordring lærerne fremhever er manglende lesestøttefunksjoner på en del av appene de har tilgang til. Informantenes utsagn kan tolkes som at de ser verdien av lesestøtte til elever med svake leseferdigheter, og leser derfor tekstene inn selv, slik at elevene får den støtten de trenger. Dette er noe de opplever som tidskrevende og unødvendig, og mener at alle digitale hjelpemidler burde inneholdt denne funksjonen.

Informantene uttrykte også at utfordringene deres knyttet til digitale hjelpemidler kan skyldes at de digitale verktøyene enda er i startfasen i norsk skole. Samtidig blir det også utarbeidet en del læremidler i forbindelse med Fagfornyelsen, der flere av læremidlene blir digitale (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det kan derfor tenkes at de digitale læremidlene ikke er tilstrekkelig utviklet enda med alle ønskelige funksjoner. Samtidig kan det tolkes at noen av informantenes utfordringer med de digitale læremidlene skyldes for lite kunnskap om disse. Solem (2017) hevder at tilgangen til digitale hjelpemidler gir muligheter, men at opplæring må til for å få tilstrekkelig utbytte av dem. God bruk av digitale verktøy, læremidler og hjelpemidler stiller krav til lærerens profesjonsfaglige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er de færreste som underviser i norsk skole som har utdanning i digital kompetanse (Breivik, 2015) Derfor er det behov for høyere profesjonsfaglig digital kompetanse i norsk skole slik at lærerne kan bruke og vurdere de nye lærings- og arbeidsmåtene som digitale verktøy gir mulighet for (Kunnskapsdepartementet, 2019). Informantene gir ikke uttrykk for at elevene ikke får den støtten de trenger i leseopplæringen på grunn av informantenes manglende digitale kunnskap. Heller er det informantene som hadde fått utnyttet de digitale ressursene fullt ut ved å øke sin profesjonsfaglige kompetanse.

4.3.2.2 Tilpassa tekster

Informantene opplevde at elever med svake leseferdigheter ofte har et ønske om å unngå å lese. For å motivere disse elevene til å lese, og få dem til å oppleve leseglede, ble tilpassa tekster fremhevet i alle intervjuene, som en måte å tilpasse opplæringen på. Informantene vektla litt ulike ting i arbeidet med å tilpasse tekstene til elevene, men de var enige om at tekstene må være tilpasset elevenes nivå slik at de føler mestring.

En av informantene vektla bruken av nivådeling av tekster for at elevene skal få en tekst som er tilpasset deres nivå. Ingen av skolene har læreverk i norsk på mellomtrinnet, og derfor må lærerne selv finne tekstene som skal brukes i undervisningen. Han forklarte at noen ganger får elevene utdelt tekster med samme handling på ulike nivå, mens andre ganger får elevene utdelt tekster med ulikt innhold og vanskelighetsgrad. Informanten kom med eksempel på hvordan dette blir gjort i undervisningen:

Som oftest er det noen elever som jobber med den samme teksten, så det er sjeldent at det bare er en som leser, på en måte, en lettere eller mer tilpasset tekst. De får mulighet til å jobbe sammen og prate sammen og føler en tilhørighet da.

En annen informant i samme fokusgruppe fortalte at det ofte er lærerne selv som tilpasser disse tekstene til de ulike nivåene. Det gjøres ved «å lage kortere setninger, ta ut noe informasjon, lager kanskje litt større skrift. Bytter kanskje ut noen veldig vanskelige ord med litt enklere ord».

En tredje informant nevnte at tekstene også differensieres i forhold til mengde. En form for tilpasning av mengde blir forklart som at noen elever leser deler av teksten, mens andre leser hele teksten. Hun påpekte at hele teksten blir gjennomgått av læreren på forhånd, slik at alle elevene skal få med seg innholdet i teksten. Hun har erfart at dette er en god måte å tilpasse for mange. En annen informant uttrykte: «Det er noe med det at de sitter der og vet det samme som de andre da».

For å motivere elever med svake leseferdigheter til å lese, understrekte en av informantene at de må finne tekster som fanger elevene både innholdsmessig og ferdighetsmessig. Hun uttalte at tekster som er enkle å avkode ofte har en overflatisk handling som for eksempel «...om Lars og Petter som har en hytte i skogen og så kom det en rev...». Flere av informantene har opplevd at det er vanskelig å finne tekster med disse kriteriene. En av informantene meddelte:

Sånn helt ned på detaljnivå så synes jeg det er utfordrende sånn i forhold til lesing å finne tekster som de er motivert for å lese. Som skal være så enkle at de faktisk greier å lese dem.

Siden ingen av skolene har læreverk, og ingen lesebøker i fagene, har en av informantene brukt litt tid på å prøve å finne noen gode lesebøker som inneholder nivådelte og fengende tekster. Informanten utdypet:

Jeg ønsker jo å nivådele tekstene, og det er det litt så som så med. Og så synes jeg det er veldig kjedelige tekster tilpasset 5. trinn. For eksempel handler det om en bestefar som går i skogen og ser en elg. Det er veldig sånn i stedet for å ha gode tekster som er kule for elevene. Jeg savner også historier som har en begynnelse, et høydepunkt og en slutt. Hvis det er utdrag fra en bra bok får de ikke vite slutten, da er det kanskje bare fra midt i. Jeg synes det er vanskelig jeg.

Konklusjonene hennes var at det ikke bare er å kjøpe en lesebok, «for det finnes jo ikke noe bra». Derimot, det hun opplever som bra lesestoff, finner hun når elevgruppen deltar på Bokslukerprisen.

Informantene på to av skolene rapporterte om at de pleier delta på leselystprosjektet, Bokslukerprisen med elevgruppen sin. De forklarte at de får utdrag fra 10 bøker med tilhørende oppgaver og lyd støtte. Informantene på den ene skolen fortalte om elevenes engasjement når de deltar på dette leselystprosjektet:

Da skal jeg love deg de leser. Det er ingen av de 10 utdragene som ikke noen har tatt opp og lest. Noen av de bøkene er det en hel haug som har lest. Det har blitt en helt sånn farsott. Så det er jo kjempegøy.

Flere av informantene opplever at bibliotekarene på de store bibliotekene er oppdaterte på litteratur og kan hjelpe med å finne tilpassede bøker til elevene. Informant 10 utdypet dette slik:

Så er det også fint å spørre bibliotekarene på de store bibliotekene rundt da, ikke skolebiblioteket, men de store lokale bibliotekene. For de leser veldig mye skjønnlitteratur og faktabøker for barn. Og så høre hva som er i tiden, hvem er de gode forfatterne og så få noen tips. For da kan de finne veldig presist ned til det nivået du ønsker da for elevene.

Tegneseriebøker er ifølge informantene populære bøker blant elevene. De nevnte at før var det bare de svake leserne som leste tegneserier, men nå er disse bøkene populære blant alle elever. De har erfart at kombinasjonen av lite tekst og mye bilder er med på å motivere elevene. Elevene ser at tekstmengden er overkommelig samtidig som de får støtte til teksten i bildene.

Bøker med morsomme historier og tegninger som «En pingles dagbok», og krimserier som inneholder spennende tekster ble trukket frem som populære bøker for elever med svake leseferdigheter. Dette ble eksemplifisert av den ene informanten:

Men også, mye krim er det mange som liker for det er så gjenkjennelig. De krimseriene, de der Detektivbyrå nr. 2, og så er de der Oslomysteriet, Londonmysteriet og Parismysteriet. Både de der og Lier Horst.

Tekstvalg er viktig for elevenes motivasjon til å lese (Guthrie og Humenick, 2004). Analysene indikerer at informantene vektlegger tilpassa tekster for å tilrettelegge slik at elever med svake leseferdigheter skal få oppleve leseglede. Med tilpassa tekster viser informantene at det er to hensyn å ta; tekstene må være tilpasset elevens ferdighetsnivå samtidig som de skal være motiverende å lese. Ifølge Lyster (2012) er det kombinasjonen av fokus på både elevenes ferdigheter og motivasjon som får elevene til å mestre.

Selv om informantene er bevisste på hvilke tekster som motiverer elevene til å lese, opplever de det utfordrende å finne tekster med et godt og fengende innhold som er enkle å avkode. En av informantene påpeker at tekster som er enkle å avkode som regel har en overflatisk handling. Disse tekstene opplever informantene er kjedelige for elevene. Samtidig fremhever informantene at tekster som har en handling som motiverer elevene ofte er for vanskelige å avkode for elever med svake leseferdigheter. Utfordringen med å finne gode tekster kan skyldes manglende kunnskap hos forlagene om lesevaner etter begynneropplæringen. En annen mulig forklaring kan være at forlagene ikke helt vet hva de skal lage, da ny læreplan nettopp er innført og flere læremidler nå blir digitalisert.

Det er ikke bare tekstens innhold alene som påvirker motivasjonen. Informantene opplever at kombinasjonen av lite tekst og mye bilder som for eksempel tegneseriebøker er med på å motivere alle elever til å lese, ikke bare elever med svake leseferdigheter. Ifølge Roe (2014) vil elevene oppleve det som mer overkommelig med korte tekster. Mens den visuelle støtten vil bidra til å lette lesearbeidet for elever med svake leseferdigheter (Høien og Lundberg,

2012) og kan ha innvirkning på elevenes motivasjon til teksten (Guthrie & Humenick 2004). Med disse kunnskapene viser lærerne god kunnskap om hva som må til for å motivere elevene til å lese.

Nysgjerrighet om bøker er en annen motivasjonsfaktor informantene på to av skolene er opptatt av. De fremhever viktigheten av å ha lesestimulerende tiltak i form av leselystprosjekt som Bokslukerprisen. Det at elevene fikk høre utdrag fra bøkene gjorde at de hadde lyst til å lese resten av boka. Elevenes nysgjerrighet som gjør at de har lyst til å lese resten av boka kan knyttes til indre motivasjon og lysten til å lese av fri vilje og skaper engasjerte lesere (Guthrie og Humenick, 2004). Ikke alle elever får delta på slike leselystprosjekt, da dette kan være veldig læreravhengig. Slike leselystprosjekt krever at lærere legger til rette for gjennomføring av slike prosjekt, og kan gjerne oppleves som krevende noen. Analysene kan tolkes som at lærere som har god erfaring med leselystprosjekt skaper stort leseengasjement blant elevene.

Resultatene indikerer at informantene bruker mye tid på å tilpasse tekster til elevene, både i bøker og ved å tilpasse tekstene selv. Dette tyder på at informantene ser betydningen av å tilpasse tekstene til elevene både nivåmessig og innholdsmessig. På den måten ønsker de at elevene skal mestre ut fra eget ferdighetsnivå og bli motivert av innholdet i tekstene. Dette kan føre til at elevene vil gå inn i lesingen med forventninger og interesser, og velger å lese selv om de ikke må (Brevik & Gunnulfsen, 2011).

4.3.3 Lesemetoder lærerne bruker i undervisningen for å tilpasse opplæringen

Når informantene snakket om hvilke lesemetoder de bruker for å tilpasse undervisningen slik at alle elever skal få utbytte av den, var de opptatt av lesemetoder som først og fremst kan brukes til å tilpasse undervisningen i klasserommet.

4.3.3.1 Lesestrategier

En av skolene la vekt på å tilpasse all opplæring i klasserommet og fokuserte spesielt på å lære elevene strategier for å støtte lesingen sin. Informantene forklarte at de lærer elevene en rekke strategier der målet er at elevene skal finne ut hvilke strategier som passer best for dem, og bruke dem selvstendig etter hvert.

Informantene erfarte at gjennomgang av ny tekst var en god måte å tilpasse leseopplæringen på for elever med svake leseferdigheter. En av informantene sa at det er «ganske lenge siden at vi sa sånn, les denne teksten også gjør disse oppgavene». På denne måten opplever hun at de fleste elevene greier å følge med i undervisningen. Dette utdypet hun slik:

Vi har felles i norsk når vi jobber med enten det er noveller eller det er fagtekst. Når vi jobber med ulike tekster, vil vi alltid lese dem sammen. Vi vil snakke om det, og vi vil hente førforståelse. Jeg tror ikke det er sånn at de tenker "søren heller, nå skjønner jeg ingenting", for vi vil alltid jobbe med det sammen. Vi slenger jo ikke ut en tekst og sier "nå får du klare deg selv".

En annen informant viste til betydningen av å fokusere på begreper i tekstgjennomgangen. Hun har opplevd at det har stor betydning både for elever med svake leseferdigheter, men også andre elever.

Veldig ofte når jeg spør så er det kanskje bare to i en klasse som kan svare på hva ordet betyr. Forrige gang jeg gjorde det så spurte jeg om: «Hva betyr dette ordet?» Da var det en som rakk opp hånden bare for å si at "jeg visste du kom til å spørre om akkurat det ordet for det visste jeg ikke hva betydde". Det er viktigheten av å lære begreper også da som mange som kanskje ikke hadde hørt og ikke forstår sammenhengen når de bare hører dem ut i en tekst.

Hun forklarte videre at hun fokuserer på ordforklaringer og begrepslæring både i gjennomgang av ny tekst og fagstoff, men også gjennom høytlesing. Eksempelvis gjør hun dette ved å stoppe opp ved ord og spør elevene hva ordet betyr. Hun har opplevd at det er lettere for elevene å lære nye begrep når ordene står i en kontekst. På denne måten modellerer hun hvordan elevene kan være aktive i teksten.

En annen informant fremhevd betydningen av å tidlig eksponere elevene for ulike tekster gjennom høytlesing.

Gjerne gjennom høytlesing og høytlesingsbok hvor du liksom predikerer sammen med dem og liksom stopper opp og finner riktige stoppunkter og reflekterer med elevene også for å koble dem på mentalt da på det med hva som er meningen med å lese og få en opplevelse. Og det som er...det tror jeg er kjempeviktig, og det tror jeg alt for få tenker på at de må eksponeres for dette og den der samtalen, dialogen sammen med dem rundt en tekst er superviktig.

Dette utsagnet om å eksponere elevene for ulike tekster tidlig, blir støttet av en annen informant i samme fokusgruppeintervju. Ved å modellere tekstsamtaler rundt teksten mente informantene at elevene læres opp til å bruke strategier som gjør at de etter hvert kan forstå tekster med dypere mening på egenhånd. Videre fastslo hun:

Dette må jo da gå parallelt med det lesetekniske. For en ting er jo da å kunne klare å reflektere sammen med dem i en styrt samtale som læreren styrer og modellerer, men hvis du da ikke har begrepene eller de tekniske ferdighetene eller strategiene når du da skal gå i gang med teksten selv. Ikke sant, det må jo jobbes utrolig systematisk helt fra starten, også må man ikke glemme at mye av den systematikken og den tekniske terpingen kan man ikke gi slipp på selv om de er på mellomtrinnet. For det er mange som ikke er klare til å gi slipp på den terpingen.

De to informantene erfarte at elevene ble mer aktive i teksten når de fikk små oppdrag under stillelesingen. En av de to informantene kom med eksempel på dette:

Jeg var på sånn der inspirasjonsbesøk med gamlejobben min i Stockholm en gang hos en leselærer. Og hun hadde en sånn liten greie i leseøktene sine hvor hun sa at, oppfordret elevene til å "legge seg i", altså, altså når de reagerte på noe som sto i boka så skulle de ta å skrive det på tavla og så diskuterte de det i full klasse. Og det var hvis de var uenig i noe eller hvis det var...de fant en skrivefeil, eller var noe som ikke ga mening for dem, så "la de seg i det". Jeg tror ikke det finnes noe godt uttrykk for det på norsk. Men det skapte hvert fall veldig engasjement, og det var også på mellomtrinnet.

Informantene kom også innpå andre lesestrategier de lærer elevene å bruke til å hjelpe dem med lesevanskene sine. Informantene uttrykte at det er veldig læreravhengig hvilke lesestrategier elevene lærer. En av informantene nevnte tankekart og tokolonnenotat som strategier som ble brukt i hennes undervisning. Hun utdypet:

Ja, som for eksempel et tokolonnenotat som er liksom veldig god måte, synes jeg, å forholde seg til tekst. At på venstre siden der skal det stå alt det som du kan finne rett i teksten: hvem er med her? Når skjer det? Og så skal du reflektere på andre siden, liksom.

Ved å lære elever med svake leseferdigheter strategier for å bli mer aktive i teksten, opplevde informantene ved den ene skolen at elevene utvikler strategier for å hjelpe seg med vanskene sine. Informantene på en av skolene fokuserte spesielt på at all undervisning skulle foregå innenfor klasserommets rammer, og vektla bruken av lesestrategier for å hjelpe elevene med å lykkes med lesingen. Ifølge Brevik og Gunnulfsen (2011) vil det å bruke lesestrategier på en systematisk og strukturert måte, bidra til å øke leseforståelsen og bedre leseferdighetene.

Siden de fleste informantene gir uttrykk for at elever med svake leseferdigheter ikke er aktive i teksten og dermed ikke får med seg hva som blir lest, kan det tenkes at de ønsker å gi eksplisitt opplæring i bruken av ulike lesestrategier. På den måten blir disse elevene bevisste på hva de skal gjøre når de ikke forstår teksten eller når de møter ord de ikke forstår. Ifølge Pressley (2006) vil trening og erfaring med bruk av ulike lesestrategier føre til at arbeidet med å forstå tekster blir mindre krevende for elevene.

Resultatene gir uttrykk for at opplæringen av ulike lesestrategier ikke er systematiske nok. Informantene forklarte at strategiundervisningen er veldig læreravhengig, og etterlyser en systematisk plan for opplæring av lesestrategier. Samtidig var informantene reflekterte over hvilke strategier de tok i bruk i sin undervisning. De var opptatt av å lære elever til å bruke strategier før, under og etter lesing. Dette er i tråd med hvordan Roe (2014) beskriver gode lesere.

Informantene sa ingenting om hvor motiverte de elevene med svake leseferdigheter var til å bruke lesestrategiene på egenhånd. Elevene var ifølge informantene veldig engasjerte når de for eksempel får leseoppdrag under stillelesingsøktene. Det kan tenkes at elevene vil bli motiverte til å bruke lesestrategiene på egenhånd når læreren synliggjør behovet for å bruke dem. Etter hvert som elevene ser at lesestrategiene hjelper dem i å lykkes med lesingen er tanken at de skal oppleve økt motivasjon for å bruke strategiene. Ifølge Brevik og Gunnulfsen (2011) må elevene trenes opp i strategiene og til å velge ut hvilken strategi som passer best for dem. Dette kan knyttes til det Roe (2014) omtaler som metakognitiv strategibruk. Sett i lys av elevmedvirkning kan dette skape motivasjon for lesing hos elevene. Ingen av informantene i de to andre intervjuene trakk frem lesestrategier. Det ble ikke spurt eksplisitt om lesestrategier i intervjuene, så det kan tenkes at de andre skolene også jobber med dette, men ikke anså det som relevant i intervjusituasjonen.

4.3.3.2 Lesekurs

Informantene trakk frem organisering av undervisningen og intensivitet i opplæringen som en del av tilpasset opplæring. På to av skolene blir leskurs nevnt som et hjelpemiddel til å tilpasse opplæringen på. Informantene nevnte hvordan elever med svake leseferdigheter som trenger litt ekstra oppfølging blir tilbudt leskurs for å trene på de leseferdighetene de strever med. På en av skolene har bibliotekaren faste leskurs på vår og høst for elever på mellomtrinnet. I tillegg har de på 5. trinn fokusert på Relemo leskurs dette skoleåret. Informanten som har ansvar for dette lesekurset, forklarte at dette lesekurset handler om repetert lesing. Videre forklarte hun at kurset kombinerer lesing av ordlister med enkeltord og

lesing av hele tekster, i tillegg til at det jobbes med grammatikk og vokabular for å øke elevenes ordforråd. Hun poengterte:

Det som er så fint med Relemo er at det er i ulike nivåer slik at jeg kan finne det som passer til den enkelte eleven [...] Dette gjør at elevene merker fremgang hver eneste gang, så de får veldig motivasjon og de har vært kjempedyktige og vi har fått kjempegode resultater fra dette her også både når det gjelder lesehastighet og leseforståelse.

På en av skolene har de både klasseleskurs i hel klasse med ulike nivåer og lesekurs utenfor klasserommet. En av informantene forklarte at disse lesekursene var fastsatt i årshjulet og de skal blant annet tilpasses elevenes vansker for eksempel elever som gjetter, elever som leser sakte men nøyaktig og elever som strever med forståelsen.

Informantene på disse to skolene viste at organisatorisk differensiering i form av mindre grupper, eller eneundervisning deler av skoledagen, kan styrke mulighetene for at elevene skal erfare mestring og kjenne på læringsglede og leseglede. En av informantene nevnte at elevene vanligvis ikke blir tatt med ut av undervisningen, og når dette gjøres er det alltid i samråd med eleven.

Derimot hadde informantene på den tredje skolen reflektert over problemstillingen med å ta elever ut av klasserommet. De hadde stilt spørsmål ved:

Er det riktig å ta ut de svakeste? Hva går de glipp av? og hva frarøver vi kontaktlærer? Altså de vet ikke hva vi gjør ute i liten gruppe, de som er ute i liten gruppe vet ikke hva resten av trinnet gjør. De blir ikke kurert på de 6-8 ukene når de er hos meg. Hva når de kommer tilbake? Hvordan blir de ivaretatt da?

Refleksjonene resulterte i at informantene på denne skolen har valgt å fokusere på å tilpasse undervisningen i klasserommet.

Samtidig som informantene hadde fokus på inkludering og tilpasninger av undervisningen i klasserommet, viser resultatene at to av skolene gjennomførte intensive tiltak i form av lesekurs for elever som har behov for det. Informantene uttrykte at de ønsker å inkludere alle elever i klassefelleskapet, men i noen tilfeller kan det være aktuelt å tilpasse opplæringen i små lesekurs som tilpasses elevenes ferdigheter og nivå. På den måten opplever informantene at elevene får utbytte av opplæringen og opplever mestring og fremgang. Dette kan ses i lys av det Hagtvatn et al. (2014) skriver om lesekurs. De skriver at lesekurs i små grupper kan

gjøre en forskjell for elever med store lese- og skrivevansker fordi lesekursene gir trygge rammer slik at det er mulig å snakke om vanskelige temaer og gjennomføre lese- og skriveøvelser på elevenes nivå slik de opplever mestring. Informantene på to av skolene konkluderte med at organisatorisk differensiering i form av mindre grupper, eller eneundervisning i løpet av skoledagen, kan styrke mulighetene for at elevene skal oppleve mestring og kjenne på leseglede. Ifølge Slavin et. al. (2011) er det den eksplisitte hjelpen fra dyktige lærere eller godt trente assistenter som får opplæring i små grupper til å gi effekt. Samtidig kan det at elever med lese- og skrivevansker får være sammen med andre i samme situasjon oppleves som god hjelp da det er godt å vite at de ikke er alene om problemet sitt (Bru, 2008).

Selv om informantene opplevde at elevene hadde godt utbytte av å delta på lesekurs, så de at lesekurset kan medføre utfordringer. Ifølge Hagtvatn et. al. (2014) vil intensive lesekursene kreve mye av elevene, i tillegg til at elevene går glipp av andre fag. Det at elevene blir tatt ut av undervisningen og i tillegg går glipp av andre fag er en problemstilling den tredje skolen har reflektert over. Dette kan ses i lys av inkluderingsprinsippet og det kan tolkes som de vektlegger tilhørighet innenfor klassen, samtidig som de er usikre på om resultatene av lesekurset vil være varige etter kursets slutt. Ifølge Slavin et. al. (2011) vil resultater etter undervisning i grupper være varige kun om elevene får nødvendig opplæring i klasserommet i etterkant. Informantene sa ikke noe om hvordan det gikk med elevene som hadde gjennomført lesekurs eller hvilken opplæring de hadde fått i etterkant, men det kan tenkes at skolene har ulik erfaring med lesekurs da resultatene indikerer at informantene har forskjellige meninger om hvordan opplæringen skal organiseres. Dette kan skyldes at det ikke finnes noen generelle råd knyttet til hvordan undervisningen for elever med lese- og skrivevansker skal organiseres (Lyster, 2012). Samtidig kan opplæringsloven tolkes som at fellesskapet skal ivaretas, men at elevene i enkelte unntak kan deles i grupper for deler av opplæringen der det er hensiktsmessig (Opplæringslova, 1998).

Til tross for at det var forskjellige meninger blant informantene om hvordan tilpasset opplæring kan organiseres, og flere elever med svake leseferdigheter blir tatt ut av undervisningen, ble det nevnt eksplisitt i et av intervjuene at elevene alltid blir involvert i egen læreprosess. Selv om ikke flere av informantene nevnte elevautonomi eksplisitt, kan analysene tolkes som de fleste informantene ser viktigheten av å ta hensyn til elevenes ønske om å bli tatt ut fra klasserommet eller ikke. Dette er positive funn i forhold til Barneombudets fagrapport som avdekker at elever somregel ikke blir involvert i egen læreprosess (Lindboe,

2017). Dette ser ikke ut til å være tilfelle i denne studien, da informantene er opptatt av å tilpasse opplæringen til det beste for eleven for å oppnå økt trivsel og læringsutbytte.

Analysen indikerer at informantene først og fremst var opptatt av å tilpasse opplæringen i klasserommet og ved hjelp av differensiert og variert materiell og lesemetoder som digitale hjelpemidler, tilpassa tekster og lesestrategier. Dette er i tråd med inkluderingsprinsippet (Nordahl m.fl., 2018) og Kunnskapsdepartementet (2021) som fremhever variasjon i opplæringen. Ifølge Bachmann og Haug (2006) vil en tilpasning innenfor fellesskapet forstås som et bredt perspektiv på tilpasset opplæring. Samtidig indikerer analysene at informantene er opptatt av å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Flere av informantene vektlegger intensive tiltak i form av lesekurs for at enkelteleven skal få utbytte av opplæringen. Fokus på individuell tilpasset opplæring kan forstås som en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Mange lærere har den smale forståelsen, og opplever tilpasset opplæring som vanskelig å gjennomføre i praksis (Jensen, 2009). Resultatene kan tolkes som at informantene i denne studien trekkes mot en smal tilnærming av tilpasset opplæring. Informantene som vektlegger all undervisning i klasserommet, har nok en større grad av bred forståelse. Samtidig vektlegger de å tilpasse opplæringen til hver enkelt elevs nivå. Slike individualistiske tilnærminger kan ses på som en smal forståelse av tilpasset opplæring (Jensen, 2009).

4.4. Hvilke utfordringer opplever lærerne med å tilpasse leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn?

Mens jeg i forrige spørsmål nevnte utfordringer knyttet til de nevnte lesemetoder og materiell, vil fokuset her være utfordringer knyttet til stort elevmangfold i elevgruppen, tid, ressurser og lærerens kompetanse.

4.4.1 Stort elevmangfold i elevgruppen

Da informantene snakket om elevene på trinnet, fremhevet de at hver elev bærer med seg sin egen historie og at alle elever er unike. Informantene opplevde at elevene på 5. trinn var på veldig forskjellige nivå faglig. En av informantene forklarte at det er et hopp fra småtrinnet til mellomtrinnet og indikerte at det store spriket blant elevenes ferdighetsnivå skyldtes overgangen fra 4. til 5. trinn, hvor også elever med adekvate leseferdigheter kan møte utfordringer.

Det store elevmangfoldet gjør at informantene opplever det som utfordrende å tilpasse opplæringen. To av informantene delte sin oppfatning:

Det er en ganske ekstrem sport i disse tider og sørge for at alle skal ha et utbytte av den undervisningen som vi faktisk har da.

Det er utfordrende å tilpasse. Det er kjempevanskelig. Også da å tilpasse til alle nivåer som ofte er et veldig stort sprik på nivået på 5. trinn. Det er veldig stor forskjell på hva de mestrer.

Informantene opplever at det er et spesielt stort sprik blant elevenes ferdighetsnivå i lesing når elevene starter på 5. trinn. Resultatene fra nasjonale prøver i lesing fra 2020 gir uttrykk for at det er en stor variasjon blant elevenes resultater (fra 42 til 58 poeng). 23,3 prosent av elevene skårer på laveste mestringsnivå, 55,1 prosent skårer på mestringsnivå 2, mens 21,6 prosent av elevene skårer på høyeste mestringsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan skyldes at tekstene blir mer komplekse og inneholder vanskelige ord og begreper, noe som stiller større krav til elevenes leseferdigheter (Pressley, 2006; Lyster, 2012). Spesielt store klasser med et stort elevmangfold å tilpasse undervisningen til, opplevdes som utfordrende for informantene. Resultatene gir uttrykk for at informantene ønsker å tilpasse opplæringen til den enkelte elev ut fra elevens vansker og ferdigheter, med differensiert lærestoff og arbeidsmåter som gir best utbytte for eleven. Ifølge Jensen (2009) kan slike individualistiske tilnærminger ses på som en smal forståelse av tilpasset opplæring. Han hevder at de fleste lærer jobber etter en slik forståelse og opplever derfor at de kommer til kort i jobben sin. Det kan derfor tenkes at dette er årsaken til at noen av informantene i denne studien opplever utfordringer med å tilpasse opplæringen. Selv om styringsdokumentene fremhever at tilpasset opplæring er et virkemiddel som har til hensikt å tilrettelegge for alle elever i et sosialt fellesskap, kan en slik individualistisk forståelse skyldes ulike tolkninger av at styringsdokumentene som sier at opplæringen må tilpasses elevenes forutsetninger og behov slik at de får utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2008; Jensen og Lillejord, 2009).

4.4.2 Tid

Det som gjentok seg i alle intervjuene var at informantene opplevde tid som en stor utfordring i arbeidet med å tilpasse opplæring. De uttrykte at dette gjaldt både tidsbruk både i planleggingen og tiden med elevene.

Den ene informanten forklarte at hun lar elevene jobbe alt for mye alene, og at hun ikke fikk tid til å støtte elever med svake leseferdigheter nok i forhold til det de trenger. Hun utdypet det slik:

Jeg føler at jeg gjerne skulle hatt mer tid med de elevene som sliter med lesing og skriving. Fordi at de trenger ekstra oppfølging i undervisningssituasjonen. Jeg tror nok at jeg har mange som sitter i klassen og ikke helt har forstått det de har lest, eller som igjen skulle hatt mer støtte og veiledning.

I tillegg til for lite tid til oppfølging av elever nevnte informant 5 at også planlegging av flere opplegg tilpasset de forskjellige nivåene er tidskrevende i hverdagen.

Tid er med på å strukturere lærernes skolehverdag. Ifølge informantene er tid blant de største utfordringene når det gjelder gjennomføring av tilpasset opplæring. De uttrykker at tiden ikke strekker til både når det gjelder tidsbruk i planleggingen, men også i undervisningen sammen med elevene. Det er ikke bare informantene i denne studien som opplever tid som en utfordring. I *Rapport om lærerrollen* kommer det frem at tid oppleves som en mangelvare for alle lærere. Utfordringen med tid kan knyttes til økende krav til papirarbeid og dokumentasjon og oppgaver som ikke er undervisningsrelaterte Dahl et. al., 2016). I Tidsbrukutvalgets rapport (2009) vektlegges det at lærerne skal bruke tiden på skolens kjerneoppgaver: undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

Informantenes historier viser at de strekker seg langt for å tilpasse opplæringen på best mulig måte, slik at alle skal få utbytte av den. Flere av lærerne opplever å ikke strekke til i arbeidet med å støtte elever som strever med lesing. De samme funnene kommer også frem i en undersøkelse gjort av Damsgaard (2013). Lærerinformantene i hennes studie har dårlig samvittighet for alt de ikke rekker, og at de opplever denne utilstrekkeligheten som en belastning. Dette kan knyttes til det Mikael Lipsky (2010) legger i begrepet bakkebyråkrater. Han omtaler utfordringene som kjennetegner lærere som bakkebyråkrater ved at de har et mål om å imøtekomme elevenes individuelle ønsker og behov samtidig som de opplever at skolens hverdag hindret dem i å nå målet (Damsgaard, 2013).

På den måten kan mangel på tid påvirke omfanget av tilpasningen, og dermed kvaliteten i opplæringen. Dette stemmer overens med Tidsbruksutvalget (2009) som hevder at forholdene må legges til rette slik at læreren får bruke tiden på skolens kjerneoppgaver for å øke kvaliteten på den tilpassede opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

4.4.3 Ressurser

En annen utfordring med tilpasset opplæring som trekkes frem er ressurser og det å ha nok personell. Informantene på to av skolene opplevde stor forskjell på å tilpasse opplæringen til elever i en liten klasse i forhold til en stor klasse med mange elever. Informant 11 formidlet:

Det er jo veldig utfordrende å få til, særlig hvis man bare er en lærer og har en veldig stor klasse [...] Så hvis ikke skolen da har noen ekstra lærere eller ekstra ressurser så er det ikke alltid man har mulighet til å tilpasse så godt som man ville ha gjort, eller gjerne ville ha gjort.

En av informantene uttrykte at tolærersystem i alle timer hadde vært en drømmesituasjon.

Informantene informerte om at det på alle skolene ble tildelt ressurser til hvert enkelt trinn i forkant av skoleåret, og at trinnet må organisere disse ressursene på best mulig måte.

Informant 2 uttrykte:

Så er jo svaret enkelt. Det er de ressursene vi har og det er de ressursene dere får, gjør det beste ut av det. Så da tenker vi så det knaker for å prøve å gjøre det. Det er ikke alltid lett, det er en utfordring synes jeg.

Flere av informantene opplevde det som utfordrende å organisere ressursene i forhold til timeplan og undervisning. De forklarte at det er flere behov som må tas hensyn til slik at elever med svake leseferdigheter får sikret tilpasset leseopplæring. For eksempel blir det nevnt at kontaktlærerne ikke har alle fagene selv og at teamet består av flere faglærere. En av informantene forklarte at det er en stor kabal å organisere timeplanen og ressursene når det er så mange elever og voksne å ta hensyn til. Informant 6 utdypet:

Men da hadde vi jo litt utfordringen at på mellomtrinnet så er dagene organisert, altså timeplanen er organisert på en annen måte. Altså, [informant 7] har ikke norskfaget selv. Skal hun plutselig gå inn å ha lesegrupper med sin klasse? Ikke sant at organiseringen på mellomtrinnet er annerledes da enn i småskolen hvor det kanskje er lettere å organisere på den måten for å sikre tilpasset lesing og skriving.

Informantene opplevde det som utfordrende å organisere ressursene på trinnet slik at elever med svake leseferdigheter blir sikret tilpasset opplæring. Med få ressurser på trinnet er det utfordrende for informantene å tilpasse opplæringen slik de ønsker. Det var stor enighet om at

ekstra ressurser ville gjort det lettere å tilpasse opplæringen slik at alle elever få utbytte av opplæringen. En av informantene uttrykte at tolærersystem i alle timer hadde gjort det lettere å tilpasse opplæringen. Vike (2004) påpeker også at virkeligheten med få ressurser kan bli en utfordring for lærerne når de skal realisere læreplanen, som de er pliktet til. Det foreslås derfor at skoler som ikke har de nødvendige ressursene bør få tilført flere ressurser for å tilpasse opplæringen best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2009b). Ved å sette inn to lærere kan det gi lærerne mulighet til å planlegge, utforme og gjennomføre undervisningen sammen for å øke kvaliteten på opplæringen. Ifølge Robinson (2014) vil lærere som samarbeider om undervisningen dele erfaringer med hverandre og få engasjerte elever med gode resultater.

Spørsmålet om fordelingen av ressurser i skolen kan ifølge Friestad (2009) i større grad relateres til økonomi og budsjettkontroll enn økt læringsutbytte hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Siden skolen fortsatt er preget av mangel på ressurser (Jelstad, 2020; Skaar, 2017) vil det i stor grad tenkes at funnene i doktorgraden er høyst aktuelle også i dagens skole. Også i Damsgaards (2013) undersøkelse kommer det frem at informantene er frustrerte over mangelen på ressurser og vikarer som ikke blir satt inn ved behov på grunn av innsparinger og nedskjæringer. Informantene i denne studien nevner ikke økonomi når de snakker om ekstra personell, men det kan tenkes at ressursfordelingen på disse skolene også handler om budsjettkontroll.

I flere tilfeller nevner informantene økonomi som grunnlag for at de ikke får tilgang på de ressursene de trenger for å tilpasse opplæringen for elevene på best mulig måte. Derimot viser det seg at mangel på gode lesebøker i norsk ikke avhenger av skolens økonomi. En av informantene har brukt tid på å prøve å finne lesebøker som inneholder tekster som er motiverende og er på ulike nivå, men har konkludert med at disse bøkene ikke finnes. Så her er det ikke snakk om skolens økonomi, men mangel på læreverk kanskje på grunn av at forlagene ikke vet hva skolene ønsker enda og ikke finner det økonomisk å lage læreverk før dette er avklart.

4.4.4 Lærerens kompetanse

Informant 11 indikerte at lærerne trenger kunnskap om lese- og skrivevansker for å tilpasse opplæringen for elever med svake leseferdigheter på best mulig måte. Videre antydte hun at mange lærere, inkludert henne selv, mangler utdanning innen lese- og skrivevansker. «Derfor har en ikke noen garanti for at det er en lærer på hvert trinn som har den kunnskapen».

To av informantene beskrev sin kunnskap:

Jeg er utdannet allmennlærer for ganske mange år siden etter, den gamle modellen. Så jeg har ikke hatt noe ekstra norsk eller noe sånt, som er noe slags fordypningsfag i selve lærerutdanninga mi. Jeg er kontaktlærer nå til en klasse på 23 også har jeg også litt spes.ped. med noen i klassen min. Jeg har tatt lesing 2, men der var det ikke noe fokus på lese- og skrivevansker i den forstand, i hele tatt. Så jeg føler jo at jeg har lært det jeg kan om lese- og skrivevansker er jo ting jeg har lært mens jeg har jobbet.

Jeg er relativt nyutdannet. Dette er det 2. året mitt som lærer nå i vår. Jeg er kontaktlærer for en av klassene. Og utdanningen min, jeg har gått studieløpet 5.-10. med realfag så jeg har hatt matte og naturfag, så har jeg bygget på med en master i matematikdidaktikk. Og i det løpet så er det ikke noe norsk, fokus på norsk eller noe sånt i det hele tatt. Så jeg føler vel egentlig at jeg mangler ganske mye kompetanse på det.

Ingen av informantene hadde fått kompetanse om lese- og skrivevansker i grunnutdannelsen sin. Et fåtall av informantene opplyste at de har tatt noe videreutdanning i norsk. En av informantene stilte spørsmål ved hvorfor det hadde vært så lite fokus på lese- og skrivevansker i studiet hennes når det er en så stor del av jobben som lærer, og det er en såpass grunnleggende ferdighet som er så innadgående i alle fag. En annen informant delte at han hadde fått sin kompetanse om lese- og skrivevansker gjennom erfaring og det han har «fått lov til å lære av kollegaer jeg jobber med, og de diskusjonene og de samtalene man har rund både lese tekster og vanskelighetsgrad og så videre».

Flere av informantene uttrykte at de bruker de strategiene og den kunnskapen de har lært av spesialpedagogene og kollegaene ellers når det gjelder lese- og skrivevansker. Samtidig som de opplevde at de mangler kompetanse på feltet og konstaterte en av informantene at hun skulle ønsket hun hadde fått muligheten til å lære mer om forskjellige vansker.

En av informantene eksemplifiserte hvordan lærerens kompetanse har påvirkning på valg av tekster:

Det også er jo læreravhengig. [Informant 8]er jo kjempeflink til å finne ting forskjellige steder. Mens andre som kanskje ikke har så mye erfaring ville jo da gitt mye dårligere undervisning i akkurat det samme faget på akkurat samme trinnet fordi

man ikke har den erfaringen med å finne gode tekster da. Så det er en stor utfordring når man ikke har noe læreverk som man følger.

Lærerens kompetanse er avgjørende for elevenes utvikling og læring (Hattie, 2009; Nordahl m. fl., 2018). Alle informantene har høyere utdanning og har undervisningskompetanse til å undervise i barneskolen. Likevel er de fleste informantene enige om at de opplever manglende kompetanse, i ulik grad, i møte med elever med lese- og skrivevansker. Spesielt stiller informanten som er relativt nyutdannet seg kritisk til den 5-årige lærerutdanningen hennes ikke har hatt noe fokus på lese- og skrivevansker. Denne opplevelsen om å ikke ha fått kompetanse innen lese- og skrivevansker er hun ikke alene om. Fuglestad et. al., (2017) viser til en undersøkelse gjort av Grimsæth og Holgersen (2015) der opplever også de nyutdannede lærerne utilstrekkelig kompetanse innen lesing og skriving. Det er ikke bare nyutdannede lærere som opplever manglende kunnskap om å tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker. Informantenes utsagn viser at selv om de erfarne lærerne har opparbeidet seg erfaring med å tilpasse opplæringen til elever med svake leseferdigheter opplever også de manglende kunnskap om lese- og skrivevansker i utdanningen. Dette sammenfaller med Ljoslands (2013) forskning som sier at erfarne lærere har høy bevissthet om hva som skal til for å støtte elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet, men det som byr på problemer er å få satt kunnskapen ut i livet. En konsekvens av lærerne ikke greier å operasjonalisere kunnskapen sin kan føre til at elevene ikke opplever mestring og utvikler unngåelsesstrategier for å unngå det de ikke mestrer eller skjule vanskene sine for medelevene. En slik situasjon kan føre til at elevene mister engasjementet for skolearbeidet (Guthrie et. al., 2012), ikke får utbytte av opplæringen og kan siden falle ut av videregående skole og arbeidslivet (Lundetræ og Gabrielsen, 2017). Som et forsøk på å gi lærere et bedre teoretisk grunnlag til å drive med god leseutvikling har myndighetene lagt inn 30 studiepoeng norsk i den nye 5-årige lærerutdanningen (Fuglestad et. al, 2017). I tillegg er det innført kompetansekrav på 30 stp. for lærere som underviser i, blant annet norsk på barnetrinnet, for å imøtekomme kravet om kompetanseheving (Kunnskapsdepartementet 2017b).

Informantene i det ene intervjuet verdsetter samarbeid, og hjelper hverandre når de møter på utfordringer. I likhet med Talisundersøkelsen opplever informantene at de gjennom samarbeid med andre lærere og spesialpedagoger har opparbeidet seg en bevissthet om hvordan de skal støtte elever med svake leseferdigheter i sin leseutvikling. Lærerne i Talisundersøkelsen samarbeider hovedsakelig om arbeidsdeling, tilrettelegging og koordinering (Vibe et. al.,

2009). Når informantene i denne studien forteller om samarbeidet deres får jeg inntrykk av at de også samarbeider om fordeling av arbeid og hvordan de skal tilrettelegge undervisningen for elever som strever, slik at opplæringen skal tilpasses best mulig til elevene. Sett i lys av Fagfornyelsen kan det se ut til at samarbeid blir brukt som en ressurs for tilrettelegging av elevenes opplæring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Viktigheten av samarbeid som ressurs kommer tydelig frem da resultatene indikerer at kompetansen innen lese- og skrivevansker varierer fra skole til skole, og de har ulikt fokus på de ulike delferdighetene elever med svake leseferdigheter kan streve med. Ifølge Hagtvatn et. al. (2014) vil manglende kompetanse knyttet til lese- og skrivevansker vil det være en fare for at vanskene blir usynlige. Dette kan være med på å forklare hvilke leseferdigheter som ble observert av informantene, og føre til at opplæringen ikke blir tilpasset godt nok ut fra elevenes forutsetninger og behov. Informantene formidler at selv om det er en lærer på skolen med spisskompetanse innen lese- og skrivevansker er det ikke sikkert det kommer alle elever med lesevansker på skolen til gode. For å tilpasse opplæringen best mulig for elever med svake leseferdigheter kreves det adekvat spesialkompetanse for å tilpasse opplæringen (Bull-Holmberg et. al, 2015). Informantenes beskrivelse av spesialpedagogens kompetanse viser at denne kompetansen kan være avgjørende for å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Ved at noen av informantene vektlegger samarbeid og erfaringsutveksling kan dette tolkes som en måte å utvikle lærernes kunnskap på for å tilpasse opplæringen best mulig for elever med svake leseferdigheter. Dette samsvarer med Fuglestad et. al. (2017) sin undersøkelse som viser at det er kombinasjonen av økt kompetanse, erfaringsdeling og samarbeid om undervisningen som kan øke elevenes faglige utbytte.

Resultatene kan tolkes dithen at med kunnskap, erfaring og ekstra ressurser vil kanskje ikke tiden bli en så stor utfordring og det blir lettere å tilpasse opplæringen til elever med svake leseferdigheter.

5. Avslutning

I denne studien har jeg belyst hvordan lærerne tilpasser leseopplæringen for elever med svake leseferdigheter på 5. trinn. Gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer har jeg fått tak i 11 læreres erfaringer og opplevelser med å legge til rette leseundervisningen for denne elevgruppen. Svarene gav indikasjoner på hvordan lærerne karakteriserer elever som har svake leseferdigheter, hvordan lærerne forstår tilpasset opplæring, hvordan dette operasjonaliseres gjennom valg av lesemetoder og materiell, samt utfordringer de opplevde med å tilpasse undervisningen for elever med svake leseferdigheter. Hovedfunnene ble drøftet i lys av relevant teori for å belyse mulige sammenhenger.

Hensikten med denne studien var ikke å komme frem til en konklusjon, men et forsøkt på å skape ny kunnskap om praksis angående tilpasninger i undervisningen for elever med svake leseferdigheter.

Fokusgruppeintervjuer har til hensikt å få informantene til å formidle egne opplevelser og erfaringer og var derfor egnet til å svare på oppgavens problemstilling. Ulempen var at intervjuene utviklet seg i forskjellig fra gang til gang, selv om rammene var like. Ved å bruke individuelle intervjuer med en mer strukturert intervjuguide ville en kanskje fått et mer nyansert bilde av oppgavens tema. I tillegg hadde det vært lettere å stille oppfølgingsspørsmål i et individuelt intervju der deltakerne ikke avløser hverandres kommentarer, og det er enklere å stoppe opp for oppfølgingsspørsmål.

Ut fra funn som ble presentert og diskutert kom det frem flere måter lærerne tilpasset undervisningen på. For å få en forståelse for lærernes valg og de ulike måtene å tilpasse opplæringen på var det nødvendig å undersøke hvordan lærerne beskriver disse elevene med svake leseferdigheter. Selv om informantene beskrev flere delferdigheter elevene kan streve med, er det et interessant funn at informantene i studien hadde størst fokus på vansker med ordavkodning, noe som står i motsetning til teorien til Pressley (2006) som fremhever leseforståelsesvansker som den mest fremtredende vansken på mellomtrinnet. Men samtidig vet man at leseforståelsesvanskene være et resultat av ordavkodingsvanskene (Høien og Lundberg, 2012; Hulme og Snowling, 2009). På grunn av elevenes svake ordavkodingsferdigheter og de konsekvensene svake ordavkodingsferdigheter medfører, som for eksempel leseforståelsesvansker eller vansker med leseflyt, kan det være naturlig at informantene hadde så stort fokus på disse ferdighetene som de hadde. Samtidig kan det også

tenkes at informantene kanskje har mest kunnskap om ordavkodningsferdigheter og ser etter det de har kunnskap om.

Oppsummert indikerer analysen at inkluderingsprinsippet står sterkt hos informantene. Informantene fremhevet inkludering, variasjon, differensiering og mestring om hvordan de forsto tilpasset opplæring for elever med svake leseferdigheter. De var opptatt av læring i fellesskap ved hjelp av lesemetoder og materiell som digitale hjelpemidler, tilpassa tekster og lesestrategier. Dette er i tråd med intensjonen om tilpasset opplæring i styringsdokumentene, Opplæringsloven og Fagfornyelsen. Flere av informantene fremhevet mestring og tilhørighet som viktigere enn elevenes ferdigheter. Funnene indikerer at informantene har kunnskaper om at tilhørighet har en positiv innvirkning på elevenes selvbilde og motivasjon hos elever med svake leseferdigheter. Hagtvatn et. al., 2014; Bandura, 1997). Selv om informantene vektla inkludering var det flere informanter som fremhevet intensive tiltak for at den enkelte elev skal få utbytte av opplæringen. Mitt inntrykk er at informantene også i fellesskapet tilpasser opplæringen ut fra elevenes ferdigheter og behov. Dette kan ifølge Bachmann og Haug (2006) knyttes til den smale forståelsen av tilpasset opplæring, men elementer av en bred forståelse. En slik smal forståelse kan føre til at opplæringen blir vanskelig å gjennomføre (Jensen, 2009).

På grunn av stor variasjon i elevenes faglige nivå knyttet til leseferdighetene, opplevde informantene utfordringer med å tilpasse opplæringen i praksis for disse elevene. Først og fremst ble tid nevnt som den største utfordringen. Informantene opplevde at tiden ikke strakk til og at de ikke fikk nok tid til å støtte elever med svake leseferdigheter. I likhet med informantene fremheves det i *Rapport fra Tidsbruksutvalget (2009)* at myndighetene må stille til rådighet nødvendige ressurser som gjør det mulig å gjennomføre oppgavene som er fastsatt for grunnskolen, og målene som er satt for den enkelte skole. Samtidig nevnes lærernes egen kompetanse om lesevansker, leseopplæring og utfordringer med bruk av ulike digitale hjelpemidler som en utfordringer, da informantene opplever at de ikke har fått nok opplæring i dette. Disse utfordringene kan gjerne være til hinder for lærerne når de skal sette i verk tiltak. Ifølge Hattie (2009) er lærerens kompetanse en forutsetning for å tilpasse opplæringen slik at elevene kan overvinne utfordringene sine. Derfor foreslås det økt voksentetthet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Dersom lærerne får brukt tiden sin på skolens kjerneoppgaver, kan det tenkes at det vil bidra til økt kvalitet på den tilpassede opplæringen.

Arbeidet med denne oppgaven har tydeliggjort viktigheten av lærerens kompetanse om lesevansker og hvordan tilpasninger i klasserommet i form av variasjon og differensiering kan

påvirke elevenes motivasjon og utbytte av opplæringen. Samtidig indikerer resultatene at det ikke alltid er like lett å tilpasse opplæringen i den grad en gjerne ønsker, da ulike faktorer som tid, ressurser og kunnskap er med å påvirke kvaliteten på opplæringen. Derimot sier ikke datamaterialet så mye om hvordan tilpasningene i klasserommet påvirker elevenes læringsutbytte i etterkant. Likevel kan en gjennom resultatene tenke seg at lærerne gjør de tilpasningene de gjør fordi de opplever at de elevene økt utbytte. I en videre forskning hadde det derfor vært interessant å utforske elevperspektivet på hvordan elevene opplever måten leseopplæringen er tilrettelagt på, og om elevene føler seg inkludert.

6.Referanser

- Abbott, R., Mickail, T., ... Berninger, V. (2017). Understanding Interest and Self-Efficacy in the Reading and Writing of Students with Persisting Specific Learning Disabilities during Middle Childhood and Early Adolescence. *Int. J Educ Method*
- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasse leseopplæring*. (s.223-242). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Anmarkrud, Ø, & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr.62) Hentet 20.01.21 fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice_Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Berge, I. M., Helgevold, L. & Schulz-Heidorf, K. (2017). Hva lærerne rapporterer om egen undervisning i lesestrategier. I Gabrielsen, E. (Red.). *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv (s. 166-185)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., & Deacon, S. H. (2018). Understanding the academic motivations of students with a history of reading difficulty: An expectancy-value-cost approach. *Learning & Individ. Differences*, 67, 41-52.
- Bjerkan, K. M., Gjersdal, G. N. og Fresjarå, H. (2019). *Hjelpemidler for personer med språkvansker*. Hentet 16.05.21 fra: <https://www.kunnskapsbanken.net/hjelpemidler-for-personer-med-sprakvansker/>
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole- om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.37-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Bråten, I. (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 45 – 81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivik, J. M. (2015). *Læring i en digital tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2011). *Les mindre- Forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 1.-7. trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I Bru, E og Tønnessen F. E. (Red.). *Lesevansker og livsvansker- om dysleksi og psykisk helse*. (s. 135-144). Stavanger: Hertervig Akademisk
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. og Skogen, K. (red.). *Kultur for tilpasset opplæring* (s.56-82). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen S., & Skogen K. (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring. I Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. og Skogen, K. (red.). *Kultur for tilpasset opplæring* (s.13-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Carlisle, J. F., & Rice, M. S. (2002). *Improving reading comprehension: Research-based principles and practices*. Baltimore: York
- Chard, D. J., Pikulski, J. J. og McDonagh, S. (2006). Fluency. The link between decoding and comprehension for struggling readers. I: Rasinski, T., Blachowicz, C. og Lems, K. (red.). *Teaching reading fluency*, s. 39-61. New York: Guildford Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1-2), 8-15.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen - et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Damgaard, H. L. (2013). Lærertilvskvalitet-erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk 250913*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larertilvskvalitet--erfarne-lareres-opplevelse-av-skolehverdagen/>
- Damgaard, H. L og Eftedal, C. I. (2015). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. Hentet 01.06.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hvordan-gjor-vi-det-tilpasset-opplaring-i-praksis/>
- Dignath, C. & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Færevaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdigheter. Utfordringer og muligheter. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 196-222). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Fuglestad, U., Hoem, T. F. & Schulz-Heidorf, K. (2017). Lærerens betydning for norske elevers leseresultater – hva forteller PIRLS 2016? I Gabrielsen E. (Red). *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv.* (s. 108-131). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, N. N. & Lundetræ, K. (2013). Ordavkoding og leseferdighet i PIRLS. I Gabrielsen, E. og Solheim, R. G. (Red). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 117-128). Oslo: Akademika forlag.
- Gilje, N. og Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6-10.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>
- 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 (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (p. 329–354). Paul H Brookes Publishing Co.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In: M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 403–422). Manhaw, NJ: Earlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601-634). New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer Science.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N.T. & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. <http://www.cori.umd.edu/research-publications/2004-guthrie-wigfield-et-al.pdf>
- Hagen, Å., Melby- Lervåg, M. og Lervåg, A. (2021). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker? *Norsk tidsskrift for logopedi* 4/2021 Hentet 03.06.21 fra: https://norsklogopedlag.no/uploads/docs/logopeden/4_2014/4-14_barnsomstrever.pdf
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesing har låst seg.* (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Halkier, Bente. (2010). *Fokusgrupper.* 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (red.). *Tilpasset opplæring i forskning og praksis.* (s. 19-55). 4. Opplag. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Høien, T. (2014) *HÅNDBOK til Logos. Teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica as.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høien-Tengesdal, I. (2010). Is the simple view of reading too simple? *Scandinavian Journal of Education Research*, 54:451-469
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5 utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jelstad, J. (2020). Lærere i undersøkelse: Svært få skoler har fått ekstra ressurser til å håndtere koronakrisen. Hentet 01.06.21 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bemanning-korona-okonomi/laerere-i-undersokelse-svaert-fa-skoler-har-fatt-ekstra-ressurser-til-a-handtere-koronakrisen/242548>
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I H. P. Wille (Red.), *La stå!: læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 197-217). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 13, 15 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension - A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klinkenberg, J. E. (2017). Lesevansker. Oppsummering av ny forskning. *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*, Vol 55 nr. 9, 2017, side 834-843.
- Klinkenberg, J. E. (2018). Spesifikke vansker med leseforståelse: Når ordene ikke gir mening. Hentet 09.02.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesifikke-vansker-med-leseforstaelse-nar-ordene-ikke-gir-mening/>
- Knivsberg, A.-M., & Heber, E. (2009). *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research*. 5th ed. Los Angeles, Calif: Sage.

Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31. (2007-2008)). Hentet 10.02.21 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2011b). *Motivasjon-Mestring-Muligheter* (St.meld. nr. 22 (2010-2011)). Hentet 03.02.21 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del- Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Hentet 13.01.21 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Kunnskapsdepartementet. (2006b). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet 10.02.21 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Rapport fra Tidsbruksutvalget*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/grunnskole/Tidsbruksutvalget/Rapport_Tidsbruksutvalget.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet 20.01.21 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet 20.01.21 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Veiledning om organisering av elevene*. Hentet 03.02.21 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/organisering-avelevne/id2558137/?q=organisering>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet 23.02.21 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Hentet 22.01.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2021a). *Overordnet del- Tilpasset opplæring*. Hentet 23.02.21 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Kunnskapsdepartementet. (2021b). *Overordnet del- Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet 05.06.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

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

Lindboe, A. (2017). *Barneombudets Fagrapport 2017. Uten mål og mening?* Hentet 22.01.21 fra: <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>

Ljosland, O. H. (2013). Den videre leseopplæringen- En undersøkelse av praksis på mellomtrinnet. *Bedre skole 170413*. Hentet 22.01.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-videre-leseopplaringen---en-undersokelse-av-praksis-pa-mellomtrinnet/>

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

Lundetræ, K. & Mossige, M. (2017). Ordgjenkjenning og leseforståelse hose lever på 4. trinn og 5. trinn. I E. Gabrielsen (Red). *Klar framgang!* (s. 96-107). Oslo: Universitetsforlaget

Lundetræ, K. og Walgermo, B.R. (2014). Leseopplæring – å komme på sporet. I Lundetræ, K., Tønnessen, F.E. (Red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-158). 2. opplag. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickmann & D.J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (p. 214-253). London: Sage.

McMillan, J. & Wergin, J.F. (2013). *Understanding and Evaluating Educational Research* (4. utg.). Pearson pub.

Nation, K. (2009). Reading Comprehension and Vocabulary. What's the connection? I: R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond Decoding. The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension* (s. 176 – 194). New York: The Guilford Press.

National Institute for Literacy (2002). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Maryland: National Institutes of Child Health and Human Development.

- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitèene.
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.51-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- O'Brien, D., Beach, R., & Scharber, C. (2007). "Struggling" Middle Schoolers: Engagement and Literate Competence in a Reading Writing Intervention Class. *Reading Psychology*, 28(1), 51-73.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 03.02.21 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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*. 3rd ed. New York: The Guilford Press.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for Understanding. Towards an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæringen på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Latvia: Cappelen Damm AS
- Refvik, L. (2020, 29. oktober). Å lese med flyt. Hentet 16.05.21 fra: <https://www.uis.no/nb/lese-med-flyt>
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A. & Scammacca, N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), s. 63–69
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Romstad, E. (2018). Bruk av teknologi i undervisningen kan gjøre underverker for motivasjonen til elevene. Hentet 01.06.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/bruk-av-teknologi-i-undervisningen-kan-gjore-underverker-for-motivasjonen-til-elevne/>
- Ryan, R. M & Deci E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. I Wentzel, K.R., & Miele, D.B. (Red.). *Handbook of Motivation at School*. (s. 171-195) Routledge. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.4324/9780203879498>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* (55), s. 68-78.

Shaywitz, S. M. D. (2005). *Overcoming dyslexia: A new and complete science based program for reading problems at any level*. New York: Vintage books.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. 4th ed. Sage: London.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaar, S. (2017). Rektorer: Skoleøkonomien har blitt dårligere. Hentet 01.06.21 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/rektorer-skoleoekonomien-er-blitt-darligere/>

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND Reading Study Group.

Solem, C. (2017). Hvorfor er hjelpemidler viktig? Hentet 01.06.21 fra: <https://sprakloyper.uis.no/snarveier/sprakloyper-bloggen/hvorfor-er-hjelpemidler-viktig-article113173-17610.html>

Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I Skaftun, A, Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (Red.). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 71-93) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Solheim, O. J. (2018). *Engasjer. Skolebasert beredskap for effektiv og engasjerende tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet*. Prosjektskisse til Norges Forskningsråd under programmet Innovasjon i offentlig sektor.

Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semitransparent orthography: *A group randomised control. Learning and Instruction*, 58, 65-79

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, (s. 360 – 407).

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, E.M. (2008), *Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker*. I Bru, E og Tønnessen F. E. (Red.). *Lesevansker og livsvansker- om dysleksi og psykisk helse*. (s. 173-184). Stavanger: Hertervig Akademisk

Tønnesen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014). Leseflyt. I Lundetræ, K. & Tønnesen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (s. 172-183). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., . . . Lesaux, N. (2007). *Academic Literacy instruction for adolescents: A guidance document from the center on instruction*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction

Utdanningsdirektoratet. (2018). Kva måler nasjonale prøver i lesing? Hentet 12.02.21 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/kva-maler-lesing/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Veileder-tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial. Hentet 31.05.21 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.3-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). Kva er nasjonale prøver? Hentet 12.02.21 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Nasjonale prøver 5. Trinn-resultater. Hentet 31.05.21 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 01.06.21 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>

Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.). *Rethinking reading comprehension* (s. 51-82). New York: The Guilford Press.

Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279818/NIFUrapport2009-23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.

Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: An application of structural equation modelling. *Dyslexia*, 17, s. 295– 311.

Vedlegg

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Engasjer -skolebasert beredskap for effektive og engasjerende tiltak for elever med svake leseferdigheter mellomtrinnet

Referansenummer

800334

Registrert

29.05.2020 av Oddny Judith Solheim - oddny.j.solheim@uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Oddny Judith Solheim, oddny.j.solheim@uis.no, tlf: 51833136

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.08.2020 - 31.07.2024

Status

24.06.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

24.06.2020 - 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 24.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2024.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Til lærere og skoleledere i Bærumskolen

Engasjer

10.02.2021

Engasjer er et samarbeidprosjekt mellom Bærum kommune og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Målet med prosjektet er å utvikle ressurser som gir ansatte i Bærumskolen et solid grunnlag for å planlegge og gjennomføre engasjerende leseundervisning på mellomtrinnet. Vi har et spesielt fokus på elever som strever med lesing. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd. Alle skolene i Bærum kommune som har 5. trinn på skolen deltar i prosjektet.

Formål

Formålet med Engasjer er å utvikle en digital portal som skal gi skoleledere og lærere et solid handlingsgrunnlag for å planlegge, utvikle og gjennomføre engasjerende leseopplæring på mellomtrinnet. Forskere ved Lesesenteret og ansatte i Bærumskolen vil samarbeide om å utvikle og prøve ut innhold og undervisningsopplegg som skal inngå i portalen. I prosjektets innledende fase vil det være viktig å kartlegge skolenes forutsetninger for å gjennomføre tiltak for mellomtrinns elever som strever med lesing. I den forbindelse ønsker vi å undersøke (i) rammefaktorer for å gjennomføre tiltak, (ii) hva lærere opplever som utfordrende med å implementere tiltak for svake lesere samt (ii) læreres kunnskap om lesevaner og tiltak for elever med lave leseferdigheter.

Hva innebærer det å delta?

Dere blir bedt om å delta i intervju for å beskrive opplevde utfordringer i forbindelse med implementering av tiltak for elever med svake leseferdigheter-å. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene, som deretter blir transkribert og anonymisert. Informasjon som samles inn kobles sammen med informasjon om elevenes leseferdighet, motivasjon for lesing og opplevelse av leseundervisningen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger og deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg og ditt forhold til skolen hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare forskerne i prosjektet som har tilgang til opplysningene. Datamaterialet blir lagret på en sikker måte i tråd med personregelverket. Personopplysninger oppbevares adskilt fra øvrige data, og blir erstattet av koder i datamaterialet. Ingen enkeltelever, lærere eller skoler vil kunne gjenkjennes i publikasjoner fra prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når prosjektet avsluttes i juli 2024 slettes alle lydopptak hvor elever og lærere kan gjenkjennes. Alle øvrige opplysninger vil bli anonymisert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Oddny Judith Solheim, tlf. 51 83 31 36 eller 926 11 189
- Personvernombud ved Universitetet i Stavanger Rolf Jegervatn. E-post: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

På forhånd takk for samarbeidet og for deres bidrag.

Med vennlig hilsen

Oddny Judith Solheim
Prosjektansvarlig

Vedlegg 3: Engasjer- Henvendelse til skolene angående gruppeintervju

Gjennomføring av gruppeintervjuer i forsknings- og innovasjonsprosjektet ENGASJER.

Hei

Vi er gang med forberedelser til gruppeintervju av lærere og skoleledere. Intervjuene er en del av ENGASJER-prosjektets første fase der en søker å «Kartlegge skolenes forutsetninger for å gjennomføre tiltak for svake lesere på mellomtrinnet» (ENGASJER-prosjektbeskrivelse). Som deltakere i prosjektet har dere tidligere svart på et lengre spørreskjema.

Formålet med gruppeintervjuene er å få mer innsikt i hva lærere og skoleledere opplever særlig utfordrende i implementering av tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet (altså elever som skårer på mestringsnivå 1 i Nasjonale prøver).

Vi har gjort en tilfeldig utvelgelse av 5 skoler i Bærum kommune som får denne henvendelsen.

I gruppeintervju med lærerne ønsker vi kontaktlærerne på 5. trinn og gjerne en spesialpedagog som samarbeider med trinnet (fra 3 til 5 personer). Når det gjelder intervju med skoleledere, ønsker vi at rektor og avdelingsleder på mellomtrinnet deltar (altså 2, eventuelt 3 personer).

Intervjuene vil foregå digitalt. Deltakerne får en direkte invitasjon på mail med lenke til et Teams-møte. Velg ett av tidspunktene i skjemaet nedenfor og fyll inn skolens navn og mailadresse til den enkelte intervjudeltaker (Passer alle de foreslåtte tidspunkt dårlig, kan vi tilpasse). Som dere ser ønsker vi å gjennomføre en del intervju allerede i uke 7, så vi håper på rask tilbakemelding.

Gruppeintervju lærere:

Tidspunkt	Navn på skole og mailadresse til deltakerne
Mandag 15.02. 2021 Kl. 14.00 – 15.30	
Tirsdag 16.02. 2021 Kl. 14.00 – 15.30	
Onsdag 17.02. 2021 Kl. 14.00 – 15.30	
Torsdag 18.02. 2021 Kl. 14.00 – 15.30	

Mandag 01.03. 2021 Kl. 14.00 – 15.30	

Gruppeintervju skoleledere:

Tidspunkt	Skole
Tirsdag 02.03. 2021 Kl. 12.00 – 13.30	
Onsdag 03.03. 2021 Kl. 12.00 – 13.30	
Torsdag 04.03. 2021 Kl. 12.00 – 13.30	
Mandag 08.03. 2021 Kl. 12.00 – 13.30	
Tirsdag 09.03.2021 Kl. 12.00 – 13.30	

Vedlegg 4: Engasjer- intervjuguide nr. 1

Fokusgruppeintervju med 5. trinns lærere på fem ulike skoler i Bærum kommune.

Skolene som er valgt er alle deltakere i forsknings- og innovasjonsprosjektet ENGASJER som drives av Lesesenteret, UIS og Bærum kommune i samarbeid.

Denne studien er en del av ENGASJER-prosjektets første fase der en søker å «Kartlegge skolenes forutsetninger for å gjennomføre tiltak for svake lesere på mellomtrinnet. Vi trenger å vite mer om organisatoriske rammer, lærernes kunnskap om lesevaner og opplevde utfordringer i arbeidet med svake lesere for å kunne utvikle innhold og tiltak som er tilpasset behovet i skolen og som er gjennomførbare i norsk skolekontekst.» (ENGASJER-prosjektbeskrivelse).

Prosjektet ønsker å undersøke hvordan lærere samtaler om tilpasninger og tiltak for svake lesere. Jeg ønsker å få innsikt i hvilke diskursive forståelser og ideer om fenomenet: tilrettelegging/tilpassing («hjelp til elever som strever med lesing»), som settes i spill i en samtale mellom 5. klasse lærere, iscenesatt som semistrukturert gruppeintervju med deltakende forsker. Jeg ønsker å få frem læreres fortellinger om hvordan de jobber for å gi støtte og hjelp til svake lesere.

Jeg vil møte materialet med en diskursanalytisk tilnærming, eller muligens narrativ analyse.

En overordnet problemstilling:

Hvilke forestillinger (problemstillinger) knyttet til gjennomføring av tiltak og tilpasset opplæring for svake lesere kommer til uttrykk blant lærere på mellomtrinnet?

INTERVJUGUIDE:

Introduksjon av prosjektet og formålet med intervjuet:

Jeg heter Marit Aasen og jobber ved Lesesenteret ved Universitet i Stavanger. Dette gruppeintervjuet er en del av det større forskningsprosjektet ENGASJER som Lesesenteret leder i samarbeid med Bærum kommune. Dere husker kanskje at dere også har svart på et lengre spørreskjema. Dere er plukket ut av... og forespurt om å delta. Takk for at dere har sagt ja til å bidra.

Formålet med dette intervjuet er å få mer innsikt i hvordan dere jobber på mellomtrinnet for å hjelpe elever med svake leseferdigheter til å mestre faglige utfordringer og til å utvikle seg.

Jeg har selv vært lærer i barneskolen i mange år, før jeg begynte å jobbe på Lesesenteret. Jeg husker godt de refleksjonene vi kolleger ofte hadde på arbeidsrommet når vi jobbet med å tilpasse undervisningen til de elevene vi visste strevde. Hvordan vi forsøkte å finne tekster og oppgaver som vi mente ville treffe den enkeltes nivå. Det er disse faglige vurderingene som vokser frem i samtaler mellom kolleger jeg er særlig interessert i. Det er jo i alle de små valgene og vurderingene til hver enkelt time at læreres faglighet utspiller seg. Denne kunnskapen er det vanskelig å fange i et spørreskjema.

Jeg håper derfor vi i denne intervjusituasjonen kan få til å skape et slikt åpent rom, der vi tenker høyt sammen rundt problemstillinger knyttet til «tilpasset opplæring for svake lesere». Kanskje vi skal starte med at alle presenterer seg?

Introduksjonsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p>Innledning:</p> <p>Husker du hvordan lærerne jobbet med tilpasning/svake lesere da du selv gikk på skolen?</p>	<p>Husker du noen episoder med svake lesere? Hva gjorde læreren? Husker du hvilke tekster dere leste? Husker du hvordan dere jobbet med tekster den gang? Hva slags leselekser?</p> <p>Hva tenker du om det nå? Likheter – forskjeller, før - nå</p>
<p>Hva legger dere i begrepet tilpasset opplæring/undervisning?</p> <p>Hva betyr «tilpasset opplæring» for deg? Hvilke tanker gjør du deg rundt selve begrepet?</p>	<p>Hvordan tar du med begrepet i utførelsen av lærerjobben? (planlegging, valg av tekster, undervisningsmetoder, organisering, bruk av lærerressurser)</p> <p>Spesialundervisning vs. Tilpasset opplæring Lærerroller Dilemmaer i valg Hindringer for realisering av begrepet Muligheter?</p>
<p>Har du minner om en gang du skulle tilpasse til en svak leser som gjorde inntrykk på deg, som du husker spesielt godt?</p>	<p>Minneverdig Hva strevde eleven med? Hva gjorde at du husker det? Hva tenkte du? Hva skjedde? Hva tenker du i dag om den situasjonen/eleven? Noen du kunne gjort annerledes?</p>
<p>Er det noe dere synes er ekstra viktig når det gjelder å gi hjelp til svake lesere?</p>	<p>Hvorfor synes du det er viktig? Opplever du at du har mulighet (lykkes med) for å realisere det? Hva er eventuelt hindringene? Hvem tenker dere bør ha ansvar for å følge opp elever som strever? Stiller skolens ledelse opp? Føler du at for mye ansvar hviler på deg? (som kontaktlærer, spesialpedagog?).</p>
<p>Er det noe dere synes er ekstra vanskelig/utfordrende når det gjelder å tilpasse undervisningen for svake lesere?</p>	<p>Tekstvalg Organisering Tid Stofftrengsel Inkludering Mestringsopplevelser Motivasjon Rollefordeling - kompetanse Ressursbruk Inkludering - stigmatisering</p>

Vedlegg 5: Engasjer- intervjuguide nr. 2

Fokusgruppeintervju med 5. trinns lærere på fem ulike skoler i Bærum kommune.

Skolene som er valgt er alle deltakere i forsknings- og innovasjonsprosjektet ENGASJER som drives av Lesesenteret, UIS og Bærum kommune i samarbeid.

Denne studien er en del av ENGASJER-prosjektets første fase der en søker å «*Kartlegge skolenes forutsetninger for å gjennomføre tiltak for svake lesere på mellomtrinnet. Vi trenger å vite mer om organisatoriske rammer, lærernes kunnskap om lesevaner og opplevde utfordringer i arbeidet med svake lesere for å kunne utvikle innhold og tiltak som er tilpasset behovet i skolen og som er gjennomførbare i norsk skolekontekst.*» (ENGASJER-prosjektbeskrivelse).

Prosjektet ønsker å undersøke hvordan lærere samtaler om tilpasninger og tiltak for svake lesere. Jeg ønsker å få innsikt i hvilke diskursive forståelser og ideer om fenomenet: tilrettelegging/tilpassing («hjelp til elever som strever med lesing»), som settes i spill i en samtale mellom 5. klasse lærere, iscenesatt som semistrukturert gruppeintervju med deltakende forsker. Jeg ønsker å få frem læreres fortellinger om hvordan de jobber for å gi støtte og hjelp til svake lesere.

Jeg vil møte materialet med en diskursanalytisk tilnærming, eller muligens narrativ analyse.

En overordnet problemstilling:

Hvilke forestillinger (problemstillinger) knyttet til gjennomføring av tiltak og tilpasset opplæring for svake lesere kommer til uttrykk blant lære på mellomtrinnet?

INTERVJUGUIDE

Introduksjon av prosjektet og formålet med intervjuet:

Jeg heter Marit Aasen og jobber ved Lesesenteret ved Universitet i Stavanger. Dette gruppeintervjuet er en del av det større forskningsprosjektet ENGASJER som Lesesenteret leder i samarbeid med Bærum kommune. Dere husker kanskje at dere også har svart på et lengre spørreskjema. Dere er plukket ut av ... og forespurt om å delta. Takk for at dere har sagt ja til å bidra.

Formålet med dette intervjuet er å få mer innsikt i hvordan dere jobber på mellomtrinnet for å hjelpe elever med svake leseferdigheter til å mestre faglige utfordringer og til å utvikle seg.

Jeg har selv vært lærer i barneskolen i mange år, før jeg begynte å jobbe på Lesesenteret. Jeg husker godt de refleksjonene vi kolleger ofte hadde på arbeidsrommet når vi jobbet med å tilpasse undervisningen til de elevene vi visste strevde. Hvordan vi forsøkte å finne tekster og oppgaver som vi mente ville treffe den enkeltes nivå. Det er disse faglige vurderingene som vokser frem i samtaler mellom kolleger jeg er særlig interessert i. Det er jo i alle de små valgene og vurderingene til hver enkelt time at læreres faglighet utspiller seg. Denne kunnskapen er det vanskelig å fange i et spørreskjema.

Jeg håper derfor vi i denne intervjusituasjonen kan få til å skape et slik åpent rom, der vi tenker høyt sammen rundt problemstillinger knyttet til «tilpasset opplæring for svake lesere».

Introduksjonsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p><u>Innledning:</u> Kanskje vi skal starte med at alle presenterer seg selv? Kan du si noe om jobb og utdanning</p>	<p>Hvilken utdanning har du? Hvor mye kunnskap synes du du har om lese- og skrivevansker?</p>
<p><u>Innsirkling av gruppen:</u> Engasjer skal jo utvikle tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet.</p> <p>Hvem tenker dere denne gruppen elever er?</p> <p>Er det en elev med svake leseferdigheter du har hatt som du husker spesielt godt?</p>	<p>Hva strever en såkalt svak leser med på mellomtrinnet?</p> <p>Hvordan identifiseres en svak leser (nevne nasjonale prøver)?</p> <p>Hva ser dere at disse elevene ikke får til når de leser?</p> <p>Hvordan kommer vanskene til uttrykk i ulike fag?</p>
<p><u>Definere begrepet tiltak/tilpasning:</u> Hva legger dere i begrepet tilpasset opplæring/undervisning?</p> <p>Hva betyr «tilpasset opplæring» for deg? Hvilke tanker gjør du deg rundt selve begrepet?</p>	<p>Husker du hvordan lærerne jobbet med tilpasning til svake lesere da du selv gikk på skolen?</p> <p>Hvordan vil dere beskrive forskjellen på hvordan dere tenker om det å hjelpe elever som strever med lesing i dag?</p>
<p><u>Utfordringer:</u> Er det noe dere synes er ekstra vanskelig/utfordrende når det gjelder å tilpasse undervisningen for svake lesere?</p>	
<p><u>Verdsettinger:</u> Er det noe dere synes er ekstra viktig når det gjelder å gi hjelp til svake lesere?</p> <p>Hvem <u>bør</u> ha ansvar for å tilrettelegge? Hvordan bør tilpasset opplæring organiseres?</p>	<p>Hva tenker dere elevene først og fremst trenger hjelp til?</p> <p><u>Utfordre dem på:</u> Elevens læring og utvikling Motivasjon og mestringstro</p>
<p><u>Konkretisere tiltak for å tilpasse:</u></p> <p>Har dere eksempler/ideer til bøker eller tekster som er gode å bruke for svake lesere?</p> <p>Hva slags oppgaver ser dere at svake lesere ikke får til?</p> <p>Hva tenker dere ang. lekser til elever som strever med lesing?</p>	<p>Hva gjør at teksten/boken er god for en svak leser?</p> <p>Hvilke kvaliteter ser dere etter når dere skal finne tekster som passer til svake lesere?</p> <p>Hvilke tiltak pleier dere å møte de utfordringene med?</p> <p><u>Utfordre dem på:</u> læring, utvikling, motivasjon, mestringstro</p>

Vedlegg 6: Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel for fokusgruppeintervjuene

Tegn	Betydning
.	Punktum når det er naturlig. Når den som snakker tar en pause som tilsvarer punktum i høytlesing.
,	Komma der det er naturlig. På steder der det ville vært naturlig å ha komma i skreven tekst.
! og ?	Utropstegn og spørsmålstegn.
He he	Ved latter.
«...»	Når informantene gjengir noe de har fortalt til elevene, noe de pleier si til elevene, eller når de bruker muntlige uttrykk.
(pause)	Når det er pause i intervjuet.
...	Når informantene tenker seg om eller avslutter uten å fullføre setningen.
Fet skrift	Når moderator snakker.