

“Når lyset i øynene deres slukker ned, da er motet borte.”

En kvalitativ studie om grunnskolelæreres tilrettelegging for at elever som opplever spesifikke lesevaner skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier

Jørgen Valle

Veileder

Ragnar Thygesen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Denne forskningsstudien tematiserer hvordan lærere i grunnskolen kan tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. For å utvikle kunnskap om denne pedagogiske utfordringen, ble det gjennomført kvalitative intervjuer med fem lærere som arbeider i grunnskolen. Med en konstruktivistisk tilnærming er kunnskapen som har blitt utviklet i arbeidet med studien derfor konstruert gjennom fortolkning av intervjupersonenes beskrivelser. Intervjutekstene har blitt tolket i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket bestående av et sosiokulturelt perspektiv på læring. Dette har gjennom arbeidet med analysen ført til forskningsstudiens resultater.

Lærerne beskriver en opplæring hvor det arbeides med de tekniske sidene ved lesing med avkodning og leseflyt, og særlig på barnetrinnet er dette fremtredende. Lærerne som til daglig underviser eldre elever på mellom- og ungdomstrinn forteller om et økende innslag av leseforståelsesstrategier i opplæringen. Denne tendensen kan forklares med et økt behov for strategisk lesing av mer krevende tekster. Disse lærerne erfarer også en økende risiko for elevers lave forventning om å mestre lesing. Opplæringen organiseres ofte i mindre grupper, og det benyttes ofte opplest tekst.

Lærerne erfarer at elever som opplever spesifikke lesevansker har stort behov for å lære leseforståelsesstrategier, og dette realiseres gjennom en tilpasning av tekster og et systematisk arbeid med lesing. Lærerne vektlegger at leseforståelsesstrategiene ikke bør forbli tekniske prosedyrer som elevene utøver, og strategiene må derfor oppleves som meningsfulle. Leseforståelsesstrategiene kan bidra til mestring og et økt mot i arbeidet med skrevne tekster.

Lærernes rolle i denne tilretteleggingen innebærer å støtte elevene med intensiv modellering og veiledning, og det er viktig for lærerne å påpeke elevenes mestring i benyttelsen av leseforståelsesstrategiene. Lærerens rolle løftes frem som avgjørende for i hvilken grad elevene skal utvikle seg som strategiske lesere.

Som en del av studien ble det etterspurt hvordan lærerne involverer elevenes foreldre i dette arbeidet. Lærerne involverer foreldre gjennom å gi informasjon om hva en strategisk leser foretar seg i møtet med skrevne tekster, og lærerne er bevisste de potensielt negative erfaringene som foreldre selv kan ha med skole og utdanning. Det informeres også om hvilke utfordringer elever som opplever spesifikke lesevansker kan erfare, og på denne måten forsøkes det å bistå foreldre i deres støtte til egne barns læring av leseforståelsesstrategier.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende prosess med muligheter for å fordype seg i en relevant pedagogisk utfordring som imøtekommes i grunnskolen. Arbeidsprosessen har vært krevende og til tider preget av usikkerhet, men den har også vært spennende og lærerik. Oppgaven tilknyttet masterprogrammet i pedagogikk ved universitetet i Agder markerer slutten på seks år med høyere utdanning, i form av en profesjonsutdanning som grunnskolelærer for 5.-10. trinn, og så påfølgende masterstudium i pedagogikk. I løpet av disse årene har jeg fått muligheter til å utvikle min kunnskap om pedagogisk virksomhet, og dette har bidratt til en stadig videreutvikling av min interesse for pedagogisk praksis, faget pedagogikk og utdanningsvitenskap.

Jeg ønsker å rette en takk til de fem lærerne som til daglig arbeider i grunnskolen, og som bidro til utviklingen av den kunnskapen som denne masteroppgaven har produsert. Takk for at dere tok dere tid til å ta del i intervjusamtalene, hvor dere delte deres erfaringer, refleksjoner og opplevelser tilknyttet deres egen praksis, og takk for at jeg fikk muligheten til å lære gjennom delingen av disse erfaringene og refleksjonene.

Takk også til Ragnar Thygesen, som har veiledet meg gjennom den prosessen som har resultert i denne oppgaven. Takk for dine innspill, kommentarer og konstruktive tilbakemeldinger underveis. Dine tilbakemeldinger har hjulpet meg med å se nye muligheter, og de har virket både betryggende og utfordrende.

Porsgrunn, 15.05.2016

Jørgen Valle

Innhold

Sammendrag	I
Forord.....	II
1.0 – Innledning.....	1
1.1 – Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 – Tidligere forskning	3
1.2.1 – Strategier for avkoding og leseforståelse	3
1.2.2 – Elever som opplever spesifikke lesevansker.....	6
1.2.3 – Læreres tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier.....	8
1.3 – Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.4 – Oppgavens oppbygning	11
2.0 – Teoretisk rammeverk.....	12
2.1 – Lesing som grunnleggende ferdighet	13
2.1.1 – Lesing i PISA og Kunnskapsløftet.....	14
2.1.2 – Et enkelt syn på lesing?.....	15
2.2 – Strategier for læring og lesing	16
2.2.1 – Ferdigheter og strategier.....	16
2.2.2 – Strategiernes rolle i utviklingen av leseeksperitise.....	17
2.3 – Spesifikke lesevansker - en avklaring?	18
2.3.1 – Ulike hypoteser om spesifikke lesevansker	18
2.3.2 – Valg av begreper til benyttelse i studien	20
2.4 – Et sosiokulturelt perspektiv på læring	21
2.4.1 – Bruk av verktøy og artefakter	22
2.4.2 – Internalisert tale.....	23
2.4.3 – Den nærmeste utviklingssone	24
2.4.4 – Instruksjon og stillasbygging	25
2.5 – Forventning om mestring.....	29
2.5.1 – Påvirkning av menneskers handlinger	30
2.5.2 – Kilder til forventning om mestring	31
3.0 – Metode.....	34
3.1 – Bakgrunn for valg av metode	34
3.2 – Et fortolkende utgangspunkt.....	35
3.3 – Det kvalitative forskningsintervju	36
3.4 – Intervjustudiens utvalg	37
3.5 – Forskningsetiske betraktninger	38
3.6 – Gjennomføring av intervjustudien	40
3.6.1 – Utforming av intervjuguide og pilotintervju.....	40
3.6.2 – Intervjusituasjonene	41
3.7 – Analyse og tolkning	42
3.7.1 – Koding	43
3.7.2 – Kategorisering.....	43
3.7.3 – Analyse og tolkning gjennom abduksjon.....	44
3.8 – Studiens kvalitet.....	44
3.8.1 – Reliabilitet	45
3.8.2 – Validitet.....	46
3.8.3 – Overførbarhet	47

4.0 – Presentasjon av resultater	48
4.1 – Opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker	48
4.1.1 – Elevmangfold	49
4.1.2 – Tilpasning av tekst.....	49
4.1.3 – Organisering av opplæringen	49
4.1.4 – Individualisering.....	50
4.1.5 – Negative leseerfaringer	50
4.2 – Betydningen av å lære leseforståelsesstrategier	52
4.2.1 – Behovet for leseforståelsesstrategier	52
4.2.2 – Systematisk arbeid.....	53
4.2.3 – Leseforståelsesstrategier som meningsfull aktivitet.....	54
4.3 – Lærerens rolle i tilretteleggingen for læring av leseforståelsesstrategier	56
4.3.1 – Modellering og samarbeid	56
4.3.2 – Teksttilpasning.....	57
4.3.3 – Intensitet.....	57
4.4 – Involvering av foreldre i leseopplæringen	58
4.4.1 – Begrepsbruk og kommunikasjon	59
4.4.2 – Relasjoner og tett samarbeid	59
4.4.3 – Passivitet	60
4.4.4 – Foreldres egen skolegang.....	60
4.4.5 – Betydningen av tidlig innsats.....	61
4.4.6 – Usikkerhet	61
4.4.7 – Sosial støtte	62
5.0 – Drøfting.....	62
5.1 – Opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker	63
5.1.1 – Teknisk lesing vs. forståelse.....	63
5.1.2 – Bruk av opplest tekst.....	65
5.2 – Betydningen av å lære leseforståelsesstrategier	67
5.2.1 – Leseforståelsesstrategier som læringsstrategier	68
5.2.2 – Systematikk og eierskap	69
5.3 – Læreres rolle i tilretteleggingen for læring av leseforståelsesstrategier	72
5.3.1 – Lærere som støttende stillas	73
5.3.2 – Spesielle behov?.....	76
5.3.3 – Læreres støtte for elevenes forventning om mestring.....	78
5.4 – Involveringen av foreldre i leseopplæringen	80
5.4.1 – Foreldre som støttende stillas.....	80
5.4.2 – Læreres støtte for foreldres forventning om mestring	82
6.0 – Avslutning	85
6.1 – Konklusjon.....	85
6.2 – Implikasjoner for praksis.....	86
6.3 – Studiens begrensninger	87

Litteratur

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv om studien

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3 – Intervjuguide til bruk i studien

Vedlegg 4 – Intervjuguide utdelt til lærerne

1.0 – Innledning

Denne forskningsstudien tematiserer hvordan lærere i grunnskolen kan tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker, vansker som også omtales med betegnelsen dysleksi (Høien, 2011). Innledningsvis redegjøres det for bakgrunnen for valg av dette temaet (delkapittel 1.1), samt tidligere forskning om strategier for avkodning og leseforståelse, om spesifikke lesevansker, og læreres tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier (delkapittel 1.2). Dette leder opp mot redegjørelsen for studiens problemstilling og forskningsspørsmål (delkapittel 1.3) som søkes besvart gjennom studiens metodologiske tilnærming.

1.1 – Bakgrunn for valg av tema

Med innføringen av læreplanreformen Kunnskapsløftet i 2006 ble det slått fast at det i norsk skole skal arbeides med grunnleggende ferdigheter i alle fag, hvorav disse ferdighetene er å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive, å kunne uttrykke seg muntlig, i tillegg til digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Lesing har som en av disse fem grunnleggende ferdighetene fått en sentral plass i norsk skole, og å utvikle funksjonelle leseferdigheter blir sett på som avgjørende for å mestre skolens fag og et senere arbeids- og samfunnsliv (Meld. St. 31, 2007-2008). I etterkant av innføringen av Kunnskapsløftet, er lesing den av de grunnleggende ferdighetene det rapporteres at det arbeides mest systematisk med (Vibe & Hovdhaugen, 2013).

I stortingsmeldingen *Kultur for læring*, som var en del av foranledning til implementeringen av Kunnskapsløftet, pekes det på nødvendigheten av at skolen skal bidra til at elevene lærer å lære, og det vektlegges å arbeide med evnen til livslang læring for å sikre den enkeltes livskvalitet og deltagelse i samfunnet (Meld. St. 30, 2003-2004). Dette gjenspeiles i læreplanens *Prinsipper for opplæringen*, som blant annet fremhever elevenes læring av læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2006). Innføringen av Kunnskapsløftet har med dette ført til et forsterket fokus rettet mot lesing som grunnleggende ferdighet og læring av læringsstrategier, noe som videreføres i betraktninger om hva som forventes i fremtidens skole.

I sin utredning om fremtidens skole, presenterer Ludvigsen-utvalget en videreføring av lesingens overnevnte plass i skole og arbeidsliv, samt betydningen av metakognisjon og selvregulert læring (NOU 2015:8, 2015). I en fremtidig fornyelse av Kunnskapsløftet, ytres

det et ønske om å tydeliggjøre skolens ansvar for elevenes læring av læringsstrategier (Meld. St. 28, 2015-2016). Bruk av strategier er sentralt for utvikling av lesekompetanse, og nødvendig i et samfunn hvor det forventes å mestre forståelse av tekster med høy kompleksitet. Ved hjelp av metakognisjon og selvregulering utvikles reflekterte og bevisste lesere som klarer å gjøre valg som støtter opp om læring og kunnskapsutvikling gjennom lesing (Alexander, 2012). Utvikling av kunnskap gjennom lesing forutsettes av forståelse for det som leses, og leseforståelse kan betegnes som elevenes ferdigheter i å utvinne og skape mening i samhandling med skrevet tekst (Bråten, 2007). Å støtte og å bidra til elevens utvikling av leseferdigheter vil være en viktig oppgave i skolen, både i dag og i fremtiden.

En del elever opplever likevel vansker tilknyttet utvinning og meningskaping i samhandlingen med tekst, og dette får konsekvenser for deres utvikling av funksjonelle leseferdigheter. Med vektleggingen av lesing som grunnleggende ferdighet og som en avgjørende kompetanse i skole og arbeidsliv, vil disse vanskene kunne få konsekvenser for menneskers livskvalitet i barne- og ungdomstiden, og også i voksenlivet (Bru, 2011). I motsetning til hva som forventes av lesere i dagens og fremtidens samfunn når det gjelder selvregulering og bruk av strategier (Alexander, 2012), blir elever som opplever spesifikke lesevansker beskrevet som passive, ikke-strategiske og svake planleggere (Høien, 2011). For å utvikle seg som bevisste og reflekterte lesere, bør derfor elever som opplever slike lesevansker gjøres oppmerksomme på hvilke strategier som kan hjelpe dem i arbeidet med lesing og læring gjennom tekst. Passiviteten som disse elevene viser kan være uttrykk for et ønske om å unngå nederlag, og opplevelse av disse nederlagene vil kunne forekomme ved å engasjere seg i leseaktiviteten (Bru, 2011; Skaalvik, 2004).

Dette presenterer en pedagogisk utfordring for lærere som skal legge til rette for læring av strategier i arbeidet med å utvinne og konstruere mening i møtet med skrevne tekster. Likevel kan Kunnskapsløftet gi håp for elever som opplever vansker med lesing, fordi det stilles forventninger om å arbeide med lesing i alle fag, i tillegg til å arbeide med lærings- og leseforståelsesstrategier (Engen, 2011). Strategier kan, i følge Paris, Lipson og Wixson (1983), betegnes som de tilsiktede handlinger personer utfører bevisst for å oppnå et mål som personen ønsker å oppnå. Dette innebærer at benyttelsen av strategier påvirkes av i hvilken grad strategiutøveren er motivert for disse tilsiktede handlingene (Alexander, Graham, & Harris, 1998). Dette motivasjonsaspektet ved læring av leseforståelsesstrategier er av avgjørende betydning for elever som opplever spesifikke lesevansker. Med denne bakgrunnen vil det derfor være aktuelt å belyse hvordan lærere tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker.

1.2 – Tidligere forskning

I forbindelse med studiens tematikk er det hensiktsmessig å belyse tidligere forskning relatert til lesestrategier, både i form av avkodingsstrategier og leseforståelsesstrategier (delkapittel 1.2.1). Det vil også være formålstjenlig å presentere hva som, i følge forskning, kan være utfordrende for elever som opplever spesifikke lesevansker (delkapittel 1.2.2), samt hva tidligere forskning har funnet ut når det gjelder læreres tilrettelegging for elevers læring av leseforståelsesstrategier (delkapittel 1.2.3).

1.2.1 – Strategier for avkoding og leseforståelse

I arbeidet med lesing kan det omtales ulike strategier, i form av både strategier tilknyttet avkoding av ord og strategier rettet mot leseforståelse. Å mestre lesing av ord kan i følge Ehri og McCormick (1998) knyttes til fem faser som utgjøres av en pre-alfabetisk fase, en delvis alfabetisk fase, en fullstendig alfabetisk fase, en konsolidert alfabetisk fase og til slutt en automatisert fase. Gjennom de fem fasene utvikles og benyttes ulike strategier for avkoding av ordene. Dette omhandler strategier som er knyttet til konteksten ordene befinner seg i, som en del av en pre-alfabetisk fase, noe som kan betegnes som logografiske strategier. Det kan også være strategier som omhandler kobling av fonem-grafem gjennom fonologiske strategier i den delvise og fullstendige alfabetiske fasen. I den konsoliderte og automatiserte fasen betegnes lesingen som ortografisk lesing, som innebærer en automatisk gjenkjenning av ordet. Ehri (2005) påpeker at den automatiske lesingen av ord ikke er en strategi for avkoding, fordi lesere som benytter denne måten å lese på gjør det tilnærmet ubevisst. Lesere er strategiske avkodere når de avkoder og bevisst kobler fonem og grafem, foretar analogier og forsøker å predikere hva ordene betyr (Ehri, 2005). Om eldre og mer kompetente lesere som vanligvis utøver ortografisk lesing møter ukjente ord, vil de kunne benytte fonologiske strategier i møtet med det ukjente ordet (Ehri & McCormick, 1998). Dette viser at ved hjelp av de ulike avkodingsstrategiene som læres, kan det utøves en fleksibilitet i møtet med ord som lesere ikke har møtt tidligere. Når målet er funksjonell avkoding viser dette at lesere etter hvert utvikler strategier som støtter opp om oppnåelse av funksjonelle og automatiserte avkodingsferdigheter.

I tillegg til disse ulike avkodingsstrategiene, vil strategier tilknyttet arbeidet med leseforståelse støtte opp om målet om å skape mening i lesing av skrevne tekster. Gjennomføring av ulike valg og handlinger bidrar til denne økte forståelsen. Gode lesere nyttiggjør seg av leseforståelsesstrategier i større grad enn lesere som opplever vansker i leseaktiviteten (Cromley & Wills, 2016; Guthrie & Davis, 2003; Stanovich, 1980). I

konstruksjonen av mening i møtet med tekster, kan det ikke ses bort fra selve tekstinnholdet og de ulike ideene som presenteres i ulike tekster (McKeown, Beck, & Blake, 2009). Likevel vil de valgene som kan støtte lesere i deres arbeid med å imøtekomme dette innholdet, gjennom leseforståelsesstrategier, være av stor betydning.

En studie gjennomført av Strømsø, Bråten og Samuelstuen (2003) viser hvordan universitetsstudenter benytter memorering, organisering, overvåking og elaborering som ulike strategiske tilnærminger i arbeidet med tekster. Disse fire strategiske tilnærmingene kan ses på som brede eller generelle tilnærminger til hva leseforståelsesstrategier vil kunne innebære (Brevik, 2014). Andre mer spesifikke leseforståelsesstrategier vil kunne være å sette mål for lesingen, aktivering av forkunnskaper, finne nøkkelord, diskutere med andre, trekke slutninger, visualisere tekstinnhold og å skanne teksten for å skape overblikk (Brevik, 2015). Antall ulike leseforståelsesstrategier som kan benyttes vil kunne være svært omfattende, men for elever og lærere som skal arbeide med å benytte slike strategier, vil det kunne være nyttig å kombinere et fåtall strategier og vie refleksjon til hvordan og hvorfor disse kan benyttes (Brevik, 2015). Lesere som opplever stort utbytte av leseaktiviteten benytter sine bakgrunnskunnskaper i kombinasjon med leseforståelsesstrategier, og ved hjelp av strategiene foretar gode lesere slutninger med bakgrunn i teksten (Cromley & Wills, 2016). Leseforståelsesstrategier som involverer transformasjon av tekstinnhold gjennom kombinerende av informasjon, oppsummering av innhold, elaborering, problemløsning og overvåking av egen forståelse anses som dype og mer krevende forståelsesstrategier, og mer kompetente lesere benytter i større grad slike strategier (Alexander, 2005; Cromley & Wills, 2016; Strømsø et al., 2003). Likevel foreslår Cromley og Wills (2016) at benyttelsen av de enklere strategiene, slik som understrekning av ord i teksten, redusert lesetempo og lesing av teksten på nytt, vil kunne være en viktig del av veien mot benyttelse av de dypere leseforståelsesstrategiene. Leseforståelsesstrategier kan med dette betegnes som generelle og spesifikke, i tillegg til dype og enkle.

Leseforståelsesstrategier og benyttelsen av disse for å skape mening i tekst er et vel utforsket område, særlig gjennom studier tilknyttet resiprok, transaksjonell og begrepsorientert leseundervisning. I sine studier om resiprok leseundervisning viser Palinscar og Brown (1984) at elevene gjennom dialoger om tekst lærer å oppsummere, stille spørsmål om teksten, oppklare uklarheter og forsøke å foregripe hva teksten vil formidle. Spørsmål som underveis i lesingen retter seg mot kausale forhold i teksten, fremheves i nyere studier som hensiktsmessige for å støtte elevers leseforståelse (McMaster et al., 2015). Benyttelse av spørsmål anses også som en velegnet strategisk tilnærming for å overvåke sin egen forståelse

av tekster (Joseph, Alber-Morgan, Cullen, & Rouse, 2016). I dialogen om lesing er læreren og elevene aktive og utøver rollene som gjensidige modeller for hverandre (Palinscar & Brown, 1984). Gjennom dialog og spørsmålene som kan stilles til ulike typer tekster, etableres muligheter for å konstruere mening i samhandling med tekstene og i samhandling med andre lesere (Maine, 2013). Elementene fra de tidligere studiene om resiprok leseundervisning inspirerer derfor til samarbeid i utøvelse av strategisk lesing (McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006; Vaughn et al., 2011; Vaughn et al., 2013).

Pressley et al. (1992) presenterer gjennom sine studier om transaksjonell leseundervisning en mer fremtredende lærerrolle. Det vektlegges gjennom begrepet ”transaksjonell” at både lærere og elever, og lesere og tekst, inngår i transaksjoner hvor det konstrueres mening (Pressley et al., 1992). I undervisningen og møtet mellom lærer og elev endres læreres tilnærming gjennom kjennskap til eleven, og i møtet mellom leser og tekst endres den strategiske tilnærmingen til leseren alt ettersom hva teksten setter krav om. I denne typen leseundervisning presenteres ulike leseforståelsesstrategier i form å tenke høyt, å oppsummere, å foregripe og å forestille seg, og det vektlegges at elever over tid lærer å koordinere bruk av ulike strategier for å konstruere mening i tekster (Pressley et al., 1992). Å lære å bli selvregulerte og strategiske lesere er et tidkrevende arbeid som forutsetter vedvarende engasjement, og dette vil kunne innebære flere år med øvelse og praktisering (Hilden & Pressley, 2007).

I arbeidet med leseforståelsesstrategier viser studier gjort av Guthrie et al. (2004) tilknyttet begrepsorientert leseundervisning at kombinasjonen av undervisning i leseforståelsesstrategier og arbeid for å øke elevens motivasjon, vil kunne bidra til økt leseforståelse. Undervisning i leseforståelsesstrategier er derfor hensiktsmessig å kombinere med undervisning som fremmer engasjement for lesing. Undervisning som fremmer dette engasjementet vil kunne være å sette mål for lesingen, å arbeide med konkrete, å gi elever mulighet for valg i arbeidet med tekster, og å gi mulighet for samarbeid i lesingen (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007; Guthrie et al., 2004). Å lære å benytte leseforståelsesstrategier vil kunne medføre økt selvtillit og der igjen et økt engasjement i lesingen, også for elever som opplever vansker med lesing (Guthrie & Davis, 2003). Å kombinere arbeid med forståelsesstrategier og engasjement, vil dermed kunne være svært nyttig for disse elevene.

Andreassen og Bråten (2011) har benyttet elementer fra resiprok, transaksjonell og begrepsorientert leseundervisning i sin studie om arbeidet med leseforståelsesstrategier blant elever på femtetrinn i den norske grunnskolen. Intervensjonsgruppen i studien utøvde hyppigere bruk av strategier og viste økt leseforståelse sammenlignet med elever i

kontrollgruppen (Andreassen & Bråten, 2011). Oppsummert viser disse studiene at arbeid med leseforståelsesstrategier vil kunne bidra til økt leseforståelse og potensielt økt motivasjon og engasjement for lesing.

Arbeid med leseforståelsesstrategier viser seg i tillegg å være hensiktsmessig for elever som opplever lærevansker (Edmonds et al., 2009; Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Gjennom å arbeide med strategier for oppsummering og selvregulering, vil elever som opplever lærevansker kunne øke sin leseforståelse (Solis et al., 2012). Likevel er ikke disse studiene om bruk av leseforståelsesstrategier direkte knyttet til elever som opplever spesifikke vansker med lesing og de utfordringene denne gruppen lesere kan oppleve.

1.2.2 – Elever som opplever spesifikke lesevansker

Forskning som tematiserer spesifikke lesevansker underbygger at vanskene skyldes en fonologisk svikt som gir utfordringer i utviklingen av fonologisk bevissthet og fonologisk avkoding (Snowling & Hulme, 2012b; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Risikoen for å oppleve slike vansker er knyttet til en arvelighet (Lyytinen et al., 2004). Personer med familiemedlemmer som har opplevd eller opplever slike vansker, er derfor i økt grad utsatt for en risiko for å oppleve disse utfordringene selv. Utfordringer tilknyttet fonologisk bevissthet og fonologisk avkoding vil kunne innebære vansker med å nyttiggjøre seg av fonologiske avkodingsstrategier, som er avgjørende for å utøve delvis og fullstendig alfabetisk lesing (Ehri & McCormick, 1998). Samtidig viser forskning at tidlig intervensjon i barnehage og tidlig skolegang vil kunne bidra til at utfordringene reduseres gjennom intensiv oppfølging og undervisning (Gray, 2008; Vellutino, Scanlon, Small, & Fanuele, 2006). Disse primære vanskene med å utvikle automatisert ordavkoding vil kunne føre til sekundære utfordringer tilknyttet leseforståelse (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Shankweiler et al., 1999).

Vanskene med fonologisk prosessering og avkoding vil kunne vise seg videre hos voksne lesere som har opplevd slike vansker i barndommen (Bruck, 1990, 1992). Samtidig viser studier at personer som opplever spesifikke lesevansker, på tross av sine vansker med ordavkoding, likevel vil kunne oppleve mestring knyttet til leseforståelse og meningsaspektet ved lesing (Bruck, 1990; Fink, 1998). Selv om ferdigheter knyttet til ordavkoding er viktig for leseforståelse, er ikke disse ferdighetene alene avgjørende for personer som opplever spesifikke lesevansker og deres arbeid med økt leseforståelse. Lytteforståelse og ordforråd er, i tillegg til ordavkoding, sentrale faktorer tilknyttet hvorvidt det oppleves forståelse av det som leses (Ransby & Swanson, 2003). I tillegg vil det å nyttiggjøre seg av konteksten i

arbeidet med lesing, kunne være en kompenserende ressurs for elever som opplever spesifikke lesevansker (Nation & Snowling, 1998; Stanovich, 1980). Ferdigheter tilknyttet avkoding vil likevel i stor grad være nødvendig for forståelse av det som leses, men avkodingsferdighetene alene er ikke tilstrekkelig (Paris & Hamilton, 2009). Vanskene med å avkode ord kan anses som en flaskehals for forståelsen av skrevne tekster (Snowling & Hulme, 2012b).

En leseopplæring for elever som opplever spesifikke lesevansker vil med dette kunne innrammes med ulike sider. En slik opplæring vil innebære en styrkning av den fonologiske bevisstheten og den fonologiske avkodingsstrategien, som disse elevene opplever primære utfordringer med (Snowling & Hulme, 2012b). Samtidig vil det være sentralt å vektlegge elevenes sterke sider gjennom arbeid med problemløsning, refleksjon, ordforråd, kritisk tenkning og forståelse (Williams & Lynch, 2010). Disse ulike sidene ved opplæringen vil kunne endre seg med elevenes alder, ved at elever på høyere trinn vil kunne ha større læringsbehov for leseforståelsesstrategier grunnet arbeid med stadig mer krevende tekster (Edmonds et al., 2009). Verdsetting av de sterke sidene vil kunne gjøres gjennom tilretteleggingen for læring av strategier som retter seg mot økt forståelse av disse tekstene.

Få studier omhandler likevel elever som opplever spesifikke lesevansker og deres utøvelse av leseforståelsesstrategier. Bråten, Amundsen og Samuelstuen (2010) gjennomførte en studie med elever på ungdomstrinnet som opplever disse vanskene. Denne studien viser at elevene kompenserte for avkodingsvanskene ved å benytte leseforståelsesstrategier i sitt arbeid med lesing. I tillegg peker studien på at elevene benytter sosiale og teknologiske ressurser i dette arbeidet, slik som støtte fra foreldre (Bråten et al., 2010). Foreldre kan også være viktige støttespillere i barns læring av leseforståelsesstrategier (Roberts, 2013). Med dette antyder forskning at benyttelse av leseforståelsesstrategier vil kunne være med på å kompensere for elevers vansker med ordavkoding.

Likevel står elever som opplever spesifikke lesevansker i fare for å tre inn i negative spiraler. Grunnet sine svake leseferdigheter, velger disse barna ofte ikke å engasjere seg i tekstlesing, og gjennom dette kan vanskene barna opplever forsterkes ved at de ikke får tilstrekkelig tid med øvelse (Stanovich, 1986). Å oppleve spesifikke vansker med lesing vil kunne få konsekvenser for barnas selvbylde knyttet til lesing spesielt, og grunnet lesing som en avgjørende ferdighet for skolefaglig læring, vil disse vanskene også kunne påvirke elevers generelle akademiske selvbylde (Chapman & Tunmer, 2003). En studie gjort med voksne personer som i sin egen skolegang og senere voksenliv har opplevd vansker med lesing, viser at de har utviklet egne strategier for å forhindre nederlag tilknyttet lesing (Skaalvik, 2004).

Disse selvutviklede strategiene innebærer å ha viet ekstremt mye tid til å få gjennomført skolearbeidet, å forsøke å skjule sine vansker og den innsatsen som legges ned i arbeidet med lesing, samt unngåelse av situasjoner hvor det risikeres å mislykkes. Det pekes også på egenutviklede strategier i voksen alder for å skape forståelse av tekst, men at disse strategiene ikke ble lært på skolen (Skaalvik, 2004). Erfaringer med lesing, selvbildet knyttet til lesing og egenutviklede strategier bidrar til ulike opplevelser av leseaktiviteter. Opplevelser av lesingens verdi og forventningen om å mestre lesingen er med på å påvirke leseforståelse (Anmarkrud & Bråten, 2009; Solheim, 2011). Lesing kan ses på som utøvelse av ferdigheter og strategier, men lesing er også en aktivitet som påvirkes av følelser tilknyttet forventning om mestring, motivasjon og engasjement (Afflerbach, Cho, Kim, Crassas, & Doyle, 2013).

Miljøfaktorer kan være med på å opprettholde de eventuelle negative spiralene som elever med spesifikke lesevansker vil kunne oppleve. Bru (2011) peker på at disse elevene ofte opplever å streve med relasjoner til lærere, og i tillegg viser studier at foreldre til barn som opplever slike vansker, opplever frustrasjon i samarbeidet med skolen (Buswell Griffiths, Norwich, & Burden, 2004; Roll-Peterson & Heimdahl Mattson, 2007). Foreldre spiller en avgjørende rolle i barns motivasjon for leseaktiviteter, og dermed påvirker dette barnas leseferdigheter (Baker, 2003). Samarbeidet mellom hjem og skole er derfor av stor betydning, noe som også vektlegges i læreplanens prinsipper for opplæringen gjennom at foreldre skal få informasjon om hvordan de kan fremme barnas faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Slike miljøfaktorer vil kunne skape ytterligere utfordringer for elever som opplever spesifikke lesevansker og deres læring av leseforståelsesstrategier, siden læreres tilrettelegging og undervisning i disse strategiene kan ha avgjørende betydning.

1.2.3 – Læreres tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier

Læreres modellering og omfattende tilbakemeldinger trekkes frem som sentrale faktorer for at elever skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier (Gersten et al., 2001; Guthrie et al., 2007). Læreboktekster, som ofte benyttes i skolen, kan være krevende å imøtekomme på egenhånd for elevene, og læreres instruksjon og støtte vil kunne være nødvendig for å skape forståelse av disse tekstene (Berkeley, King-Sears, Vilbas, & Conklin, 2016). Gjennom modellering, veiledning og tilbakemeldinger kan lærere konstruere stillaser som støtter elever i deres læring av strategier for kunne å arbeide med slike krevende tekster. Dette innebærer modellering som demonstrerer bruken av leseforståelsesstrategier og gjør denne bruken eksplisitt for elevene (Denton, Fletcher, Taylor, Barth, & Vaughn, 2014; Fisher, Frey, & Lapp, 2008; Frey & Fisher, 2010; Guthrie et al., 2007; Rupley, Blair, & Nichols, 2009). Den

modelleringen læreren gjør vil kunne fungere som et støttende stillas for elevene når de selv skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier (Rosenshine & Meister, 1992). Ved at lesing involverer emosjonelle aspekter, slik som motivasjon, engasjement og forventning om mestring (Afflerbach et al., 2013), vil en karakteristikk av det støttende stillaset være at det også bidrar med en følelsesmessig trygghet. En viktig bestanddel i et støttende stillas for læring av leseforståelsesstrategier vil kunne være de tilbakemeldinger fra lærere som retter seg mot elevens selvregulerende prosesser (Hattie & Timperley, 2007). Etter hvert som elevene lærer å benytte strategiene på egenhånd, er det ikke lenger behov for lærerens støttende stillas. Læreres tilbakemelding om elevers ulike forståelser av tekstinhold, benyttelse av leseforståelsesstrategier og elevers selvregulering, vil kunne bidra til å øke elevers forventning om å mestre leseaktiviteten (Guthrie et al., 2007). Disse støttende stillasene for læring av leseforståelsesstrategier vil utgjøre en veiledet leseaktivitet (Fountas & Pinnell, 2012). Dette viser at den tilretteleggingen som læreren gjør i form av modellering, tilbakemeldinger og eksplisitte instruksjon vil være gunstig for læringen av leseforståelsesstrategier.

Inkluderingen av disse strategiene i det daglige arbeidet i skolen vil likevel reise spørsmål om hvor ofte, på hvilke måter og hvor omfattende arbeidet med strategiene bør gjøres (Pearson, 2009). Veien fra forskningsstudier til praksisutøvelse vil kunne være en krevende vei. Det er derfor av interesse å utforske hvordan lærere tilrettelegger for læringen av leseforståelsesstrategier, og eventuelt hvilke subjektive teorier som kan være styrende for denne praksisen (Helmke, 2013). I tillegg er det manglende forskning direkte tilknyttet elever som opplever spesifikke lesevansker og hvordan det fra læreres side bør legges til rette for at disse elevene lærer å ta i bruk leseforståelsesstrategier, med den potensielle utfordringen dette kan innebære.

Dette fører til at hvordan lærere i grunnskolen kan tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker foreløpig har vært et ubesvart spørsmål. Å besvare dette spørsmålet vil bidra til utviklingen av kunnskap om hvordan elever som opplever spesifikke lesevansker vil kunne lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier, og det reiser en problemstilling om hvordan lærere kan bistå disse elevene i denne læringsprosessen.

1.3 – Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien tematiserer læreres tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. Denne pedagogiske utfordringen har blitt belyst

gjennom bakgrunn for valg av temaet og tidligere forskning tilknyttet lesestrategier, hva som kjennetegner vanskene som disse elevene vil kunne oppleve og læreres tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier. I denne studien var det hensiktsmessig å utforske den tilpassede opplæringen som gis disse elevene og på hvilken måte leseforståelsesstrategier har en plass i denne opplæringen. Det var også nyttig å utforske hvordan lærere reflekterer over sin egen rolle i arbeidet med leseforståelsesstrategier og hvordan samarbeidet med elevenes foreldre, i forbindelse med denne tematikken, beskrives.

Hensikten med denne studien var derfor å beskrive hvordan et utvalg grunnskolelærere tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. Jeg ønsket gjennom studien å utvikle kunnskap om hvordan denne tilretteleggingen kan utøves. Med dette utgangspunktet ble det formulert følgende problemstilling for studien: *Hvordan legger et utvalg grunnskolelærere til rette for at elever som opplever spesifikke lesevansker skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier?*

For å belyse studiens problemstilling ble det videre formulert fire forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene bidrar til å spesifisere hensikten med studien og konkretisere studiens problemstilling (Creswell, 2008). Følgende fire forskningsspørsmål ble tematisert i denne studien.

- Hvordan tilpasser lærerne opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker?
- Hvilken betydning mener lærerne det har for elever som opplever spesifikke lesevansker å mestre leseforståelsesstrategier?
- Hvilken rolle har lærerne i arbeidet med elevenes læring av leseforståelsesstrategier?
- Hvordan involverer lærerne foreldre i arbeidet med elevenes utvikling av leseferdigheter og læring av leseforståelsesstrategier?

Det første forskningsspørsmålet ble valgt med bakgrunn i at for å kunne svare på studiens problemstilling, vil det være hensiktsmessig å få kjennskap til hvordan de utvalgte lærerne tilrettelegger opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker. På denne måten kunne jeg ta del i informasjon om i hvilken grad leseforståelsesstrategier er en del av denne tilpassede opplæringen.

Det andre forskningsspørsmålet tematiserte hvordan lærerne betrakter læring av leseforståelsesstrategier for disse elevene, og om de anser læring av leseforståelsesstrategier som betydningsfullt. Dette forskningsspørsmålet tematiserte leseforståelsesstrategiene, hvilke refleksjoner lærerne har om læring av disse, og på hvilken måte disse strategiene kan være

hensiktsmessige for elever som opplever spesifikke lesevansker. Dette forskningsspørsmålet satt lærernes erfaringer og refleksjoner om elevenes læring av leseforståelsesstrategier i sentrum.

Det tredje forskningsspørsmålet hadde sitt utspring i det forrige ved at det tematiserte lærernes rolle i arbeidet med leseforståelsesstrategiene, og i hvilken grad deres rolle er annerledes i arbeidet med elever som opplever spesifikke lesevansker sammenlignet med andre elever som skal lære å ta i bruk slike strategier. Dette forskningsspørsmålet rettet fokus mot lærerne og deres rolle i tilretteleggingen for læring av leseforståelsesstrategiene.

Det fjerde og siste forskningsspørsmålet tematiserte hvordan foreldre involveres i arbeidet med leseforståelsesstrategier. Sett i lys av at samarbeidet mellom hjem og skole for elever som opplever spesifikke lesevansker kan oppleves som utfordrende, og at foreldre samtidig vil kunne være sosiale ressurser i elevenes skolearbeid, er dette en side ved læring av leseforståelsesstrategier som tidligere ikke er belyst. Den arvelige komponenten tilknyttet disse vanskene gjorde også dette til et spennende tema i studien. Dette forskningsspørsmålet gjorde at de to prinsippene for opplæringen, i form av leseforståelsesstrategier og skolens samarbeid med hjemmet ble kombinert. Disse fire forskningsspørsmålene tematiserte ulike sider ved studiens tematikk gjennom konkretiseringen av problemstillingen, og forskningsspørsmålene konkretiserte også arbeidet med studiens metodologiske tilnærming.

Forskningsstudien er utgjort av kvalitative intervjuer med fem lærere som arbeider i den norske grunnskolen. Alle lærerne arbeider med leseopplæring i form av å være kontaktlærere for egne basisgrupper eller som ressurspersoner tilknyttet lesing ved sin skole. Studiens vitenskapsteoretiske ståsted tok utgangspunkt i de utvalgte lærernes refleksjoner tilknyttet tematikken, og med en fortolkende tilnærming har det gjennom lærernes bidrag i intervjuene og perspektivene som utgjør studiens teoretiske rammeverk blitt søkt mulige svar på studiens problemstilling.

1.4 – Oppgavens oppbygning

Den videre strukturen for oppgaven utgjøres først av kapittel 2.0, hvor det redegjøres for det teoretiske rammeverket som bidrar med å klargjøre sentrale begreper for studien, samt innehar funksjonen som en fortolkningsramme for intervjusamtalene. Deretter redegjøres det for studiens metodologiske tilnærming og prosessen som har bidratt til utviklingen av kunnskap om studiens problemstilling i kapittel 3.0. Videre presenteres resultatene av intervjusamtalene gjennom en deskriptiv redegjørelse i kapittel 4.0. I kapittel 5.0 knyttes disse beskrivelsene til det teoretiske rammeverket for studien, og dette utgjør en drøfting av

studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis i kapittel 6.0 pekes det på studiens implikasjoner og bidrag til praksisfeltet, og studiens begrensninger blir påpekt.

2.0 – Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet redegjøres det for det teoretiske rammeverket som utgjøres av ulike perspektiver. Det blir redegjort for sentrale begreper tilknyttet studiens problemstilling, og de teoretiske perspektivene bidrar som en fortolkningsramme for lærernes bidrag i intervjustudien. I det følgende vil det redegjøres for hvordan lesing betegnes i læreplanverket for skolen (delkapittel 2.1), hvordan utvikling av leseeksperitise gjennom strategier kan betraktes (delkapittel 2.2), i tillegg til hvordan betegnelsen spesifikke lesevaner forstås i denne studien (delkapittel 2.3). Disse redegjørelsene bidrar med å klargjøre de sentrale begrepene i studiens problemstilling.

Videre tas det utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring hvor språket og det sosiale samspillet er med på å utgjøre verktøy for hvordan mennesker tenker, handler og planlegger (delkapittel 2.4). Dette perspektivet har blitt valgt fordi studiens problemstilling søker å utforske hvordan lærere kan tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier, og det sosiale samspillet er derfor etterspurt. Valget av dette teoretiske perspektivet ble ytterligere forsterket gjennom de empiriske tendensene i forskningsintervjuene. Det sosiokulturelle perspektivet på læring belyses blant annet ved hjelp av den russiske psykologen Lev Vygotsky og hans ideer om internalisert tale (delkapittel 2.4.2). Som en konsekvens av dette perspektivets oppmerksomhet rettet mot det sosiale samspillet og hva personer i miljøet foretar seg, redegjøres det også for ideene bak Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingszone (delkapittel 2.4.3), samt perspektivene til den amerikanske psykologen Jerome Bruner om instruksjon og stillasbygging (delkapittel 2.4.4). Avslutningsvis i det teoretiske rammeverket, redegjøres det for perspektiver tilknyttet motivasjon ved hjelp av den amerikanske psykologen Albert Bandura og hans teorier om forventning om mestring (delkapittel 2.5). Disse perspektivene bidrar som en fortolkningsramme for drøftingen av studiens resultater, og dette belyser problemstillingen om hvordan lærere tilrettelegger for at elever som opplever spesifikke lesevaner skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier.

Å redegjøre for perspektivene til disse tre teoretikerne, i form av Vygotsky, Bruner og Bandura er en omfattende oppgave. Det har derfor blitt foretatt et utvalg blant deres perspektiver som på ulike vis skaper en fortolkningsramme for lærernes bidrag. Dette gjør at dybden i de ulike teoretiske perspektivene ikke lar seg presentere, men kombinasjonen av

disse ideene er avgjørende for å kunne drøfte studiens problemstilling på en formålstjenlig måte.

2.1 – Lesing som grunnleggende ferdighet

I sin drøfting av lesing som grunnleggende ferdighet, påpeker den norske leseforskeren Atle Skaftun (2006) at det i skolens hverdagspraksis vil kunne oppleves som utfordrende å engasjere alle elever i leseaktiviteten, men at dette ikke bør gå på bekostning av hvilke idealer og tankeredskap lesing som grunnleggende ferdighet bygger på. Enkelte elever som opplever spesifikke lesevansker vil potensielt kunne betegnes som det Skaftun beskriver som ”en passiv eller fiendtlig elev” når det skal skapes engasjement for leseaktiviteter i skolen (2006, s. 122). Likevel vil en redegjørelse for idealene som ligger bak læreplanens ide om lesing som grunnleggende ferdighet og elevers benyttelse av leseforståelsesstrategier være hensiktsmessig som et utgangspunkt for denne studiens tematikk.

Innledningsvis i redegjørelsen for bakgrunnen for valg av tema (delkapittel 1.1), ble det nevnt at lesing har en fremtredende plass i skolen gjennom statusen som en grunnleggende ferdighet i alle fag, og lesing er en aktivitet som preger menneskers hverdag. Kunnskapsløftet kan betegnes som en literacy-reform (Berge, 2010). Literacy er ikke et entydig begrep, og i redegjørelser tilknyttet begrepet kan det pekes på ulike begrepsbetraktninger. Literacy kan betraktes som ferdigheter, som oppgaver, som praksiser og som kritisk refleksjon (Walter, 1999). Literacy som ferdigheter vil innebære elementære ferdigheter tilknyttet lesing, skriving og matematikk, og gjennom literacy som oppgaver forstås literacy som personers møte og mestring av ulike oppgaver ved hjelp av disse ferdighetene (Walter, 1999). Dette viser at literacy både involverer individuelle ferdigheter, men også de kravene og oppgavene som må mestres med bruk av disse ferdighetene. Literacy omhandler derfor ikke kun elementære leseferdigheter. Videre vil literacy som praksiser involvere at ferdighetene utøves som kulturelle praksiser, og gjennom literacy som kritisk refleksjon kan mennesker tolke og bli bevisste ulike verdier og holdninger i disse kulturelle praksisene (Walter, 1999). Dette innebærer at lesing som ferdighet ikke kan ses uavhengig av den kulturelle konteksten. Literacy involverer derfor både et blikk på hva individer mestrer, men også hva individene mestrer som en del av de kulturelle praksisene.

2.1.1 – Lesing i PISA og Kunnskapsløftet

Disse perspektivene på begrepet literacy gjenspeiles i rammeverket til Program for International Student Assessment (PISA) der lesing, betegnet som "reading literacy", defineres slik:

Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society. (OECD, 2009, s. 23)

Denne definisjonen av lesing forutsetter derfor aktive og engasjerte lesere som konstruerer mening i møtet med skrevne tekster, og gjennom dette oppnår sine personlige mål, utvikler kunnskap og deltar i samfunnet. Lesing er derfor både individuelle ferdigheter og deltagelse i kulturelle praksiser, slik det har blitt redegjort for i forbindelse med begrepet literacy.

Internasjonale studier, slik som PISA, har hatt stor innflytelse på norsk skole, og gjennom Kunnskapsløftet har disse studiene påvirket hvordan lesing som grunnleggende ferdighet defineres (Berge, 2007). I rammeverket for grunnleggende ferdigheter beskrives lesing slik:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing. (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 10)

I likhet med definisjonen i PISA, fremheves det også i dette rammeverket at lesing er en forutsetning for deltagelse i samfunnet, og engasjerte lesere konstruerer mening og kunnskap i møtet med tekster, noe som gir muligheter for livslang læring. Lesing som grunnleggende ferdighet kan derfor sies å være mer enn elementære individuelle ferdigheter, slik literacy som ferdigheter vil kunne innebære. Ved at lesing som grunnleggende ferdighet involverer deltagelse i samfunnet på en kritisk og reflektert måte, vil dette også omhandle literacy som å mestre oppgaver, praksisdeltagelse og kritisk refleksjon. OECD og læreplanverket i Kunnskapsløftet bidrar med dette med definisjoner av hva lesing som praksis vil kunne innebære og hvilke muligheter lesing som en grunnleggende ferdighet er med på å gi, men disse definisjonene bidrar ikke med et syn på hva leseferdigheter består av.

2.1.2 – Et enkelt syn på lesing?

Et syn på hvilke komponenter som utgjør leseferdigheter kan forstås med perspektivet betegnet som "the simple view of reading". Dette synet innebærer to likeverdige komponenter, i form av avkoding og lytteforståelse, som til sammen utgjør lesing og leseforståelse (Hoover & Gough, 1990). Å se på disse to komponentene som likeverdige vil innebære at svake ferdigheter i eksempelvis lytteforståelse ville kunne kompenseres for med gode ferdigheter hva gjelder avkoding av ord. I motsatt tilfelle vil vansker med avkoding av ord kunne kompenseres for med god lytteforståelse. For elever som opplever spesifikke lesevansker, som karakteriseres med svake avkodingsferdigheter, vil dette derfor innebære en kompenserende mulighet gjennom deres potensielt gode lytteforståelse. Dette perspektivet på lesing vil derfor kunne forklare elementære sider ved leseprosessen og potensielle vansker med lesing. Likevel har det sine begrensninger, sett i lys av hvordan lesing som grunnleggende ferdighet defineres.

Hamilton og Paris (2009) peker på et element som ikke berøres i "the simple view", nemlig benyttelse av leseforståelsesstrategier i lesingen. De viser til at lesere kan ha gode avkodingsferdigheter og samtidig god lytteforståelse, men likevel ikke oppleve forståelse av det som leses. Dette kan knyttes til mangelfull bruk av forståelsesstrategier. I tillegg viser Uppstad og Solheim (2011) at en sidestilling av lytteforståelse og leseforståelse når ordavkodingen er god, vil kunne være misvisende. Dette er fordi det er behov for å skape mening i skriftlig språk på andre måter enn i muntlig språk, og dette er ikke kun avhengig av avkodingsferdigheter. Skriftlig språk er ofte mer kompleks i sin syntaks og bruk av ord (Uppstad & Solheim, 2011). Derfor kan samhandling med tekst kreve en annen tilnærming, særlig gjennom benyttelse av leseforståelsesstrategier (Kirby & Savage, 2008). Når Kunnskapsløftet involverer lesing av symboler og illustrasjoner i sin definisjon av lesing som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2012), innebærer dette i tillegg andre komponenter i begrepet lesing enn det "the simple view" presenterer, og lesing av disse tekstelementene påvirker forståelsen av det som leses (Kirby & Savage, 2008). I forbindelse med strategiutøvelse, kan det også påpekes at dette perspektivet ikke inkluderer det engasjementet og den motivasjonen som leseren har for leseaktiviteten, som PISA og Kunnskapsløftet vektlegger (OECD, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette viser at "the simple view" kan være en inngang til å forstå leseferdigheter med de to sentrale komponentene avkoding og lytteforståelse, men samtidig er lesing bestående av komplekse ferdigheter som innebærer et samspill med et mangfold av komponenter som kan kontrolleres, utøves og overvåkes gjennom bruk av strategier.

2.2 – Strategier for læring og lesing

Læringsstrategier har gjennom *Prinsipper for opplæringen* blitt gitt en fremtredende plass i læreplanverket Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Læringsstrategier kan forstås som de ulike fremgangsmåtene elever velger å benytte seg av i tilnærmingen til ulike typer læringssituasjoner og innhold (Elstad & Turmo, 2006), og hvordan disse fremgangsmåtene hjelper elevene med å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006). Disse strategiene kan betegnes som generelle strategier (Alexander et al., 1998). Leseforståelsesstrategier blir, sett ut fra dette, et slags underbegrep til det overordnede paraplybegrepet som læringsstrategi representerer. Å benytte leseforståelsesstrategier vil likefullt kunne innebære læring gjennom lesing og forståelse av skrevne tekster. På denne måten vil disse to begrepene derfor kunne ha uklare grenser, selv om leseforståelsesstrategier kan betegnes som domenespesifikke strategier sammenlignet med de mer generelle læringsstrategiene (Alexander et al., 1998). I den videre tematiseringen av strategier i denne studien, er det leseforståelsesstrategier det henvises til. Dersom læringsstrategier eller avkodingsstrategier tematiseres, blir dette uttrykt eksplisitt.

2.2.1 – Ferdigheter og strategier

Afflerbach, Pearson og Paris (2008) redegjør for en oppklaring av begrepene ferdighet og strategi når det kommer til lesing. Strategier i lesing betegnes som de målrettede forsøkene en leser gjør for å kontrollere og modifisere egen avkodning, forståelse av ord og konstruksjon av mening i møtet med tekst. I strategibegrepet er det derfor helt sentralt at aktiviteten er målrettet og at det utøves med en bevissthet om valgene som gjøres. Ferdighetsbegrepet er derimot orientert mot en aktivitet som foregår automatisk og som ikke utøves bevisst (Alexander et al., 1998). Å utøve leseforståelsesstrategier vil på denne måten kreve en målbevissthet. Etter hvert som strategiene utøves automatisk og ubevisst, vil strategiene utgjøre en del av elevenes leseferdigheter (Afflerbach et al., 2008). Dette harmonerer med hva lesing som grunnleggende ferdighet innebærer, ved at ”bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen” spiller en viktig rolle for utvikling av funksjonelle leseferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 10). Leseferdigheter utgjøres med dette av en vekselvirkning mellom automatisering og bevissthet (Tønnesen, 2011). Disse strategiene er avgjørende når lesingen oppleves som utfordrende, siden strategiske lesere handler som problemløsere gjennom å imøtekomme utfordringer og så løse disse utfordringene for å oppnå sine mål med leseaktiviteten (Afflerbach et al., 2008). Denne

forskjellen mellom det ubevisste og bevisste beskriver derfor en distinksjon mellom begrepene leseferdigheter og leseforståelsesstrategier.

Læring og benyttelse av leseforståelsesstrategier forutsetter ulike typer kunnskap. Det kan beskrives med en form for deklarativ kunnskap gjennom kjennskap til ulike strategier, prosedural kunnskap gjennom å kunne utøve disse strategiene, og en kontekstuell eller betinget kunnskap gjennom en kunnskap om hvorfor de ulike strategier vil kunne være hensiktsmessige i møtet med ulike tekster (Paris et al., 1983). Denne kunnskapen om strategier utgjør viktige aspekter ved leseutviklingen, og utøvelse av strategier har en fremtredende plass i utviklingen av ekspertise (Alexander, 2004; Dreyfus & Dreyfus, 1986).

2.2.2 – Strategienes rolle i utviklingen av leseeksptertise

En modell for utvikling av ekspertise er utformet av Patricia Alexander. Modellen bygger på tre nivåer eller faser gjennom akklimatisering, kompetanse og ekspertise (Alexander, 2004, 2005). Modellen tar utgangspunkt i at utviklingen av leseferdigheter omhandler en livslang prosess gjennom utvikling av kunnskap, interesse og strategier (Alexander, 2005). I akklimatiseringsfasen vil nybegynnere ha behov for støtte og veiledning innledningsvis i sin ferdighetsutvikling. Denne støtten vil kunne bistå leseren i arbeidet med å bli en kompetent leser. Etter hvert som ferdighetene utvikles, vil det kunne utvikles en individuell interesse for oppgavene, i motsetning til en situasjonell interesse (Alexander, 2004). Den individuelle interessen blir stadig viktigere på høyere ferdighetsnivåer. Dette kan ses i sammenheng med det behovet for engasjement i leseaktiviteten som påpekes i rammeverket for PISA-studien. Etter hvert som ferdighetene utvikler seg, vil behovet for dypere strategier øke, slik som transformasjon av tekstinnhold gjennom elaboreringsstrategier. Med økt benyttelse og mestring av dybdestrategier og individuell interesse, videreutvikles ferdighetene til ekspertise.

Med bakgrunn i sin modell betegner Alexander seks ulike profiler for lesere. Disse betegnes som svært kompetente lesere, alvorlig utfordrede lesere, slitere, kunnskapsavhengige lesere, ikke-strategiske lesere og motvillige lesere (Alexander, 2005). Sett med tanke på denne oppgavens tematikk, vil elever som opplever spesifikke lesevaner kunne betegnes med flere av disse leserprofilene, men ut fra hvordan disse elevene beskrives, vil noen profiler kunne være mer fremtredende enn andre. Som nevnt tidligere betegnes elever som opplever spesifikke lesevaner som passive og ikke-strategiske, samt at de er dårlige planleggere (Høien, 2011). De vil i tillegg ofte kunne vise lite motivasjon for å lese (Stanovich, 1986). Disse elevene vil kunne være alvorlig utfordrede lesere som trenger særskilt oppfølging. Denne elevgruppen vil også kunne betegnes som slitere gjennom deres svært energikrevende

arbeid for å mestre lesingen (Skaalvik, 2004). Som for ikke-strategiske lesere, vil arbeid med leseforståelsesstrategier kunne være svært hensiktsmessig for ”sliterne” (Skaftun, 2006). De kunnskapsavhengige leserne er avhengig av sine forkunnskaper som utvikles gjennom for eksempel lytting eller visualiseringer. Elever som opplever spesifikke lesevansker vil kunne nyttiggjøre seg av disse ressursene og den kunnskapen de utvikler gjennom dette, men de er da også ofte avhengige av denne kunnskapen i arbeidet med lesing. I tillegg vil elever som opplever spesifikke lesevansker kunne betegnes som motvillige lesere, hvor det ikke bare er arbeid med leseforståelsesstrategier alene som vil være hensiktsmessig, men i kombinasjonen med vektlegging av motivasjon vil dette være en mulig tilnærming i utviklingen av leseferdigheter.

2.3 – Spesifikke lesevansker - en avklaring?

Elever som opplever vansker med lesing er en mangfoldig og heterogen gruppe. I følge perspektivet om ”the simple view of reading”, vil det kunne pekes på to ulike vansketyper i form av vansker med å avkode ord på tross av adekvat lytteforståelse og vansker med forståelse på tross av adekvate ordavkodingsferdigheter (Hoover & Gough, 1990). Dette resulterer i to ulike former for lesevansker, i dysleksi og leseforståelsesvansker (Snowling & Hulme, 2012a). De ulike vanskene vil likevel kunne overlappes hverandre og vanskekategoriene er dermed ikke klart avgrenset (Snowling & Hulme, 2012b).

Å oppleve spesifikke lesevansker, eller dysleksi, betegnes som en idiosynkratisk vanske (Helland, 2012). Dette innebærer at hvordan vanskene kommer til uttrykk og utvikles er særegent for den enkelte person som opplever dette. I tillegg kan disse personene oppleve såkalte komorbide vansker gjennom utfordringer med koordinasjon, oppmerksomhet, språk (Snowling, 2005), samt sosio-emosjonelle vansker (Bru, 2011). På denne måten er det en utfordrende oppgave å generalisere i tematiseringen av en slik gruppe, og elever i skolen som opplever slike vansker vil kunne ha svært ulike behov i opplæringen.

2.3.1 – Ulike hypoteser om spesifikke lesevansker

I forskning tilknyttet spesifikke lesevansker eller dysleksi er det uenigheter når det kommer til hvordan disse vanskene bør defineres (Tønnesen & Uppstad, 2015). En definisjon bør i følge Tønnesen og Uppstad (2015) heller betegnes som en hypotese som stadig er i endring. En slik hypotese vil kunne være det overnevnte perspektivet på lesing i form av ”the simple view”. I det følgende presenteres to andre definisjoner eller hypoteser om hva vansker i form av

dysleksi vil kunne innebære, og med bakgrunn i disse hypotesene presenteres min forforståelse av begrepet dysleksi.

En av disse hypotesene presenteres av Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003), og definisjonen deres av dysleksi lyder slik:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (Lyon et al., 2003, s. 2)

Denne definisjonen peker, i liket med "the simple view", på at vanskesymptomene viser seg i form av vansker med ordgjenkjenning og ordavkodning, i tillegg til svake staveferdigheter. Disse vanskene kommer til uttrykk med bakgrunn i en språklig svikt i det fonologiske system. I denne definisjonen, som i "the simple view", blir utfordringer med leseforståelse presentert som sekundære konsekvenser av de primære vanskene med ordgjenkjenning og ordavkodning, og dette fører også til reduserte erfaringer med skrevne tekster, som igjen kan føre til et mer begrenset ordforråd og kunnskap om ulike emner.

En annen ofte brukt definisjon av dysleksi i norsk sammenheng er definisjonen til Høien og Lundberg (2012). Denne hypotesen er som følger:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkodning ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder. (Høien & Lundberg, 2012, s. 29)

I likhet med definisjonen til Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003), peker Høien og Lundberg (2012) på vansker med automatisert ordavkodning i utviklingen av leseferdigheter, samt vansker med rettskriving når det kommet til utvikling av skriveferdigheter. Dysleksi blir også her betegnet som en språklig forstyrrelse gjennom vansker med de fonologiske ferdighetene. Denne forstyrrelsen er vedvarende, og det er en risiko for arvelighet tilknyttet disse vanskene.

Dersom disse definisjonene skal betraktes som hypoteser om hva dysleksi vil kunne innebære, er det visse trekk som er fremtredende i de ulike hypotesene. Disse vanskene viser seg primært i form av vansker med avkoding og gjenkjenning av ord. Dette får konsekvenser for utvinning og meningsskaping i samhandling med skrevne tekster. I tillegg er disse vanskene nært knyttet til språket gjennom den fonologiske komponenten. Dette innebærer derfor en risiko i barnets utvikling av lese- og skriveferdigheter (Snowling, 2005). Vansker med fonologisk prosessering er en fremtredende årsaksforklaring til de primære utfordringene tilknyttet dysleksi (Vellutino et al., 2004).

Disse primære vanskene med ordavkoding og ordgjenkjenning danner grunnlaget for hvordan dysleksi betegnes i denne studien. Enkelte av disse elevene vil kunne betraktes som lesere som befinner seg i det Alexander (2005) beskriver som akklimatiseringsfasen, og deres behov for støtte i videreutviklingen av ferdigheter er derfor fremtredende. Elever som opplever spesifikke lesevansker har med utgangspunkt i denne redegjørelsen utfordringer med utvikling av automatisert ordavkoding, men ikke nødvendigvis vansker knyttet til forståelse. Manglende leseforståelse kan forklares som en sekundær konsekvens av svake avkodingsferdigheter (Høien, 2011). Å lære leseforståelsesstrategier anses derfor som et potensielt element i kompenseringen for de primære vanskene i arbeidet med å konstruere mening i skrevne tekster, og læring av disse strategiene kan, sett i lys av Alexanders (2005) modell for ferdighetsutvikling, bidra til at elever som opplever spesifikke lesevansker utvikler seg som kompetente og strategiske lesere.

2.3.2 – Valg av begreper til benyttelse i studien

Høien og Lundberg (2012) har i sine publikasjoner valgt å benytte seg av begrepet dysleksi, og dette grunnlegges med at begrepet er i allmenn bruk og det lar seg benytte i korthet sammenlignet med betegnelsen spesifikke lese- og skrivevansker. I denne studien brukes likevel begrepet spesifikke lesevansker fremfor betegnelsen dysleksi, selv om vanskene innebærer det samme. Hensikten med studien er å utforske hvordan lærere tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever vansker med ordavkoding og ordgjenkjenning. Derfor ønsker jeg å rette blikket mot leseferdigheten, og betegnelsen spesifikke lesevansker anses med denne hensikten som presis, økonomisk og formålstjenlig.

Med dette benyttes heller ikke begrepet ”dyslektiker” for å betegne personer som opplever slike vansker. Høien og Lundberg (2012) har også valgt bort benyttelsen av denne betegnelsen, da den kan underkommunisere at disse vanskene opplever av unike individer. Likevel forekommer det i denne studien at elever som opplever spesifikke lesevansker

betegnes som en gruppe. Dette gjøres vel vitende om at denne gruppen kan være svært heterogen. Høien og Lundberg (2012) peker på at det i forskning tilknyttet spesifikke lesevaner har blitt tematisert hvorvidt disse vanskene kan inndeles i ulike undergrupper med egne symptomer. En eventuell gruppering i slike undergrupper tematiseres ikke i denne studien, men det understrekes at elever som opplever spesifikke lesevaner kan være svært forskjellige. Jeg ønsker også å understreke at spesifikke lesevaner anses som noe som oppleves og ikke som noe personer eier eller har. Å oppleve spesifikke lesevaner anses som en mer dynamisk betegnelse når leseferdigheter er i stadig utvikling, gjennom blant annet læring av leseforståelsesstrategier.

2.4 – Et sosiokulturelt perspektiv på læring

I et sosiokulturelt perspektiv på læring rettes blikket mot hvordan samfunnet og kulturen påvirker de erfaringene og de kollektivt utviklede ferdighetene som individer blir gitt mulighetene til å lære (Säljö, 2006). I et slikt perspektiv anses de biologiske forutsetningene til mennesker som kun et utgangspunkt, og menneskers kunnskaper, måter å tenke på, begreper og forståelse av omverden påvirkes av den sosiale konteksten som personer er en del av (Säljö, 2006). Hvilke ferdigheter som individer lærer og utvikler påvirkes derfor av de forventninger og påvirkninger som omverden retter mot individene. Læring, sett ut fra dette perspektivet, kan anses som et aspekt ved alle menneskelige handlinger og integrert i sosiale praksiser (Säljö, 2006). Læring innebærer derfor både positive og hensiktsmessige konsekvenser, slik som læring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anses som verdifulle og nyttige, men læring kan også involvere konsekvenser av mer negativ karakter, slik som for eksempel kriminalitet. Dette gjør at læring som fenomen er noe mer enn det som innrammes med begrepene undervisning og veiledning (Säljö, 2006). Læring involverer både de påvirkningene som gjøres gjennom undervisning og samtidig de erfaringene som individene opplever i det sosiale samspillet.

Et sentralt aspekt ved sosialt samspill og individenes interaksjon i dette samspillet er språket. Språket gjør det mulig å stille spørsmål ved ulike praksiser, begrepsliggjøre omverdenen og dele erfaringer med andre (Säljö, 2006). Å dele de kollektive erfaringene som har blitt utviklet, gjør at læringen av disse medieres gjennom språket. Mediering innebærer at mennesker er i samspill med ulike redskaper eller verktøy og i den interaksjonen skapes forutsetninger for å lære (Säljö, 2006). Språk og andre verktøy skaper med dette gjennom mediering muligheter for læring. Med dette utgangspunktet i et sosiokulturelt perspektiv på

læring, vil det i følgende avsnitt bli redegjort for perspektiver tilknyttet bruk av verktøy og artefakter i læringsprosesser.

2.4.1 – Bruk av verktøy og artefakter

Bruk av språket står helt sentralt innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring. Gjennom språket som et kulturelt verktøy kommuniseres det, det utvikles kunnskap sammen med andre mennesker, i tillegg til at språket fungerer som et tankeredskap (Säljö, 2006). Ved å utvikle en fortrolighet med språket beskrives dette med en sosiokulturell terminologi som at språklige redskaper approprieres av individer i samspill med andre (Säljö, 2006). I dette perspektivet på læring er appropriering av ulike verktøy og redskaper et trekk ved hvordan mennesker lærer.

Språket har blitt fremhevet som et kulturelt verktøy, men også andre redskaper, verktøy eller artefakter er med på å støtte og bidra til læringsprosesser. Dette kan være å utvikle fortrolighet med bruk av datateknologiske hjelpemidler, det kan omhandle benyttelsen av penn og papir, og det kan være den nevnte fortroligheten med språket gjennom språklige aktiviteter slik som lesing og skriving. Det kan skilles mellom ulike typer redskaper i form av dem som er av fysisk karakter og dem som er av språklig karakter (Säljö, 2006). De fysiske redskapene som er produsert av mennesker kalles også for artefakter, slik som eksempelvis datamaskiner, kniver eller bøker (Säljö, 2006). Dette skillet mellom fysiske og språklige redskaper er i følge Säljö (2006) mislykket, og det er mer hensiktsmessig å ta utgangspunktet i at kulturelle redskaper både har fysiske og intellektuelle sider. Et kart er både en fysisk artefakt som mennesker har skapt, men det krever også språk for å tolke og nyttiggjøre seg av hva kartet representerer. Både de fysiske og språklige sidene ved redskapene er med på å bidra til at individer kan ta del i kollektive erfaringer.

Redskapenes fysiske og språklige sider er fremtredende i det som betegnes som inskripsjoner. Inskripsjoner er kombinasjoner mellom de fysiske og de språklige sidene ved redskaper, hvor den språklige siden blir innskrevet i den fysiske (Säljö, 2006). På denne måten blir de intellektuelle sidene bevart i fysisk form. Eksempler på dette er bruken av skriftspråket, og gjennom lese- og skriveferdigheter kan kunnskap internaliseres og eksternaliseres. Kunnskap eksternaliseres gjennom inskripsjonssystemene, og gjennom appropriering av disse inskripsjonssystemene muliggjøres menneskers internalisering eller konstruksjon av kunnskap (Säljö, 2006).

Sett med tanke på læring av leseforståelsesstrategier er disse begrepene tilknyttet dette sosiokulturelt perspektivet hensiktsmessige for å beskrive denne læringsprosessen. Å kunne utøve leseforståelsesstrategier handler om appropriering av inskripsjonssystemer, eller sagt på

en annen måte, utvikling av leseferdigheter gjennom læring av leseforståelsesstrategier. De tilnærmingene en strategisk leser gjør er med på å utgjøre hvordan slike inskripsjonssystemer blir benyttet til å skape og konstruere mening. Leseforståelsesstrategiene blir derfor et virkemiddel i benyttelsen av skrevne tekster som medierende verktøy. Samtidig er leseforståelsesstrategiene tankeredsaker og verktøy som gjennom språket kan mediere forståelse av skrevne tekster. Å språkliggjøre sine tilnærminger til ulike typer tekster kan være med på å appropriere leseforståelsesstrategier som kulturelle verktøy, og leseforståelsesstrategier kan være med på å appropriere inskripsjonssystemer i form av de skrevne tekstene.

2.4.2 – Internalisert tale

Språket kan benyttes til kommunikasjon med andre gjennom en sosial tale hvor erfaringer, kunnskaper og forespørsler kan eksternaliseres. Samtidig er språket et redskap som kan benyttes til å løse utfordringer. I studier gjort med barn, utforsket Vygotsky hvordan bruk av språk i møtet med ulike utfordringer påvirket hvordan barna løste disse utfordringene. Disse barna brukte tale samtidig som de handlet i problemløsningen, og jo mer krevende utfordringene var, desto mer tale benyttet barna seg av (Vygotsky & Luria, 1994). Vygotsky beskriver denne formen for tale som egosentrisk tale, og han betegner egosentrisk tale som det mellomstadiet som befinner seg mellom den talen barnet retter mot andre, for eksempel voksne og lærere, og den indre talen som barnet etter hvert utøver (Vygotsky & Luria, 1994). Talen som barnet benytter i møtet med utfordringene foregår først samtidig med handlingene som barnet utøver i problemløsningen, og på denne måten fungerer talen som verktøy for barnet. Etter hvert vil talen bli internalisert og talen vil finne sted også forut for handlingene som utøves av barnet (Vygotsky & Luria, 1994).

Å utøve tale går dermed fra å være en inter-psykologisk kategori til å bli en intra-psykologisk funksjon ved at barnet retter talen og språket, som i utgangspunktet er rettet mot andre, til seg selv (Vygotsky & Luria, 1994). Den sosiale praksisen har blitt internalisert, og barnet har utviklet en sosial holdning til seg selv (Vygotsky & Luria, 1994, s. 119). Disse prosessene skjer alltid først på et sosialt nivå og deretter på et individuelt nivå, i følge Vygotsky (1978). Denne prosessen er derfor ikke en del av den biologiske utviklingen alene, men et resultat av det dialektiske samspillet mellom omgivelsene og barnet. Denne internaliseringsprosessen, med bruk av språket som medierende ressurs, skaper nye relasjoner blant psykologiske funksjoner, og Vygotsky (1978) presenterer ideen om at gjennom språket

utøver mennesker såkalte høyere psykologiske funksjoner som består av en kvalitativ forandring i blant annet persepsjon, minne og oppmerksomhet.

Gjennom denne internaliserte talen og de høyere psykologiske funksjonene kan barnet planlegge og organisere sine handlinger. Oppmerksomheten til barnet frigjøres og barnet kan gjennom språket velge hvilke perspektiv som er hensiktsmessige. Dette gjør at perspektivet også kan justeres i barnets møtet med ulike utfordringer. Den internaliserte talen bidrar til å knytte sammen tidligere erfaringer med planlagte løsninger i nåtiden, som gir muligheter for valg av ulike intensjoner og meningsfulle handlinger (Vygotsky & Luria, 1994). Dette innebærer en større frihet for barnet i utøvelsen av handlingene (Vygotsky, 1978). Uten bruken av medierende ressurser hadde ikke mennesker kunnet foreta denne planleggingen eller valgene av perspektiver, og reorganiseringen av de høyere psykologiske funksjonene hadde ikke blitt skapt. Det naturlige minnet reorganiseres gjennom bruk av medierende ressurser til en form for mediert minne (Vygotsky, 1978).

Den internaliserte formen for tale og bruk av språket vil etter hvert kunne bistå barnet som en støtte i deres tenkning om egen tenkning, også kalt metakognisjon, i tillegg til deres selvregulering (Fox & Riconscente, 2008). Sett ut fra Vygotsky sine teoretiske perspektiver, utvikles metakognitive ferdigheter og selvregulering gjennom appropriering og internalisering av språket som medierende ressurs og tankeredskap. Denne formen for selvregulering og tenkning om egen tenkning kan knyttes til hvordan strategiske lesere planlegger, overvåker og vurderer sin egen lesing og meningsskaping i møtet med skrevne tekster. På denne måten lærer elever å utøve leseforståelsesstrategier gjennom sosialt rettet kommunikasjon og tale som deretter internaliseres. Gjennom interaksjonen med andre og internaliseringen har eleven utviklet den sosial holdningen til seg selv som leser. Dette innebærer derfor at de personene som befinner seg i det sosiale samspillet med eleven er av stor betydning.

2.4.3 – Den nærmeste utviklingssone

I interaksjon med hverandre er mennesker medierende ressurser (Säljö, 2006). Som det har blitt redegjort for, er derfor det sosiale samspillet avgjørende for menneskers læring og utvikling. I et sosiokulturelt perspektiv på læring kommer læring forut for utvikling (Säljö, 2006; Vygotsky, 1978). Denne læringen skaper muligheter for utvikling gjennom internalisering av høyere psykologiske funksjoner ved hjelp av medierende ressurser. Med dette muliggjøres det Vygotsky formulerer som den nærmeste utviklingssone.

Ideen om den nærmeste utviklingssone er basert på hvordan et barns utviklingsnivå kan forstås. Vygotsky (1978) eksemplifiserer dette med to barn som tilsynelatende befinner

seg på samme utviklingsnivå, når dette vurderes ut fra hva de to barna kan mestre på egenhånd. Disse to barna er likevel ulike når det kommer til hva de mestrer ved hjelp av andres støtte og veiledning, og på denne måten har de to ulike potensial for utvikling i den nære fremtiden. Avstanden mellom hva et barn kan mestre på egenhånd og hva barnet kan mestre ved hjelp av støtten fra kompetente andre blir derfor beskrevet som den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). I den nærmeste utviklingszone skapes dermed det dialektiske samspillet mellom barnets utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået som kan nås ved hjelp av den kompetente andres veiledning og støtte. Hva barnet mestrer ved hjelp av andre er en indikasjon på hva barnet har mulighet til å mestre på egenhånd i nær fremtid (Vygotsky, 1978). I det dialektiske samspillet mellom individet og de sosiale omgivelsene, internaliseres de høyere psykologiske funksjonene. Gjennom disse internaliseringsprosessene vil læring potensielt kunne føre til utvikling.

I denne interaksjonen i barnets nærmeste utviklingszone, peker Vygotsky (1978) derfor på et behov for imitasjon, ved at læring skapes gjennom å imitere kompetente andre og deres problemløsninger. Dette prinsippet er tidligere belyst i forskningsstudier tilknyttet leseforståelsesstrategier gjennom at lærere eller andre medelever får rollen som en modell, og gjennom dialog og modellering internaliseres de strategiske tilnærmingene, slik som å stille spørsmål til den leste teksten og oppsummere tekstinhold (Palinscar & Brown, 1984). I dette møtet mellom lærer og elever endres læreres tilnærming gjennom den kjennskapen de utvikler til elevene (Pressley et al., 1992). På denne måten kan det sies at lærere kartlegger elevenes forutsetninger, for så å vurdere hva elevene har mulighet til å mestre med hjelp av deres støtte. Slik tilrettelegges det for læring av leseforståelsesstrategier gjennom prinsippet om den nærmeste utviklingszone, og de ulike strategiske tilnærmingene kan potensielt internaliseres og føre til elevens utvikling som en strategisk leser gjennom den kompetente andres instruksjon.

2.4.4 – Instruksjon og stillasbygging

Undervisning og instruksjon er utøvd gjennom språket som en medierende ressurs, og gjennom dette tilrettelegges det for menneskers læring. Bruner (1966) presenterer at teorier om læring og utvikling, som det hittil har blitt redegjort for, er deskriptive teorier. Disse perspektivene beskriver hvordan læring og utvikling skapes blant mennesker. Når disse teoriene knyttes til perspektiver på hvordan det kan tilrettelegges for læring, nemlig gjennom undervisning, instruksjon og veiledning, blir disse teoriene til normative perspektiver om hvordan denne tilretteleggingen bør gjøres (Bruner, 1966). I instruksjon og undervisning er

det alltid en relasjon mellom en som kan og en som ikke kan, og denne relasjonen påvirker alltid den læringen som skapes ved hjelp av undervisningen (Bruner, 1966; Wood, Bruner, & Ross, 1976). Videre redegjøres det for Bruner sine teorier om instruksjon, og i forlengelsen av dette redegjøres det for hvordan lærere kan ha funksjonen som et støttende stillas for elever som opplever spesifikke lesevansker, i deres tilrettelegging for at disse elevene skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier.

Læring er en usikker prosess, og som en følge av denne usikkerheten kan læring føre mennesker i ulike retninger (Säljö, 2006). I følge Bruner (1966) kan instruksjon og undervisning bistå i å utforske læringsalternativer for mennesker ved at den som er ansvarlig for undervisningen kan regulere utforskningen av alternativer gjennom aktivering, vedlikehold av engasjement og retning. Problemløsning og utforskning av alternativer for å imøtekomme ulike utfordringer muliggjøres derfor gjennom lærerens igangsetting, lærerens tilbakemeldinger som vedlikeholder arbeidet med problemløsningen og lærerens utvelgelse av den videre retningen for arbeidet. I lærerens instruksjon bør det derfor oppfordres til å imøtekomme elevenes nysgjerrighet for å aktivere utforskningen av alternativer, og for at denne utforskningen skal ha en retning, bør læreren hjelpe elevene med å klargjøre målet for utforskningen (Bruner, 1966). Læring er med dette, slik det har blitt påpekt tidligere, en annen prosess enn den formelle undervisningen og instruksjon som gis. Den formelle undervisningen som blir utøvet kan likevel være med på å bidra til å realisere de normative ambisjonene for menneskers læring.

Tre sentrale aspekter kan bidra til å belyse undervisning og instruksjon i ulike domener, slik som ulike fag i skolen eller undervisning i leseforståelsesstrategier. Disse tre aspektene er formen for representasjon, representasjonens økonomi og representasjonens kraft (Bruner, 1966). Når det gjelder formen for representasjon, peker Bruner (1966) på tre ulike former gjennom enaktiv, ikonisk og symbolsk representering. Gjennom disse tre formene kan et domene presenteres i form av handlinger, bilder og ikoner eller i form av symboler. I forbindelse med representering av leseforståelsesstrategier vil dette kunne gjøres gjennom læreres modellering av handlinger med en enaktiv representasjon. Det kan presenteres gjennom ikoner i form av bilder og skjemaer, og kanskje mest fremtredende gjennom symboler i form av muntlig og skriftlig språk.

Et annet aspekt som belyser hvordan et domene kan presenteres, er presentasjonens økonomi. Aspektet om økonomi innebærer hvor mye informasjon som gis og hvor store krav dette stiller til den som skal nyttiggjøre seg og oppleve forståelse av presentasjonen, i tillegg til hvilke rekkefølge ulike elementer i presentasjonen har (Bruner, 1966). Sett i lys av

leseforståelsesstrategier kan økonomi eksempelvis betegnes med hvor stort antall strategier det skal arbeides med og hvor store krav de ulike strategiene stiller til leseren. De såkalt dype strategiene, som å elaborere og knytte ulike deler av tekstene sammen, kan med dette anses som mer krevende med tanke på økonomi, sammenlignet med det de såkalt enklere strategiene kan representere, slik som understreking av ord og lesing av enkelte tekstdeler om igjen.

Et tredje aspekt, som er relatert til økonomiaspektet, er kraften som presentasjonen har. Bruner sier at en presentasjon eller en struktur kan være økonomisk, men ikke kraftfull. Samtidig er det sjeldent at en kraftfull struktur ikke oppleves som økonomisk (Bruner, 1966). Kraften i en representasjon kjennetegnes ved at den som skal benytte seg av den ser sammenhenger og opplever at representasjonens struktur er nyttig for den retningen som søkes (Bruner, 1966). Undervisningen i leseforståelsesstrategier og dens kraft vil derfor være avhengig av hvilken betydning og nytte elevene opplever av slike strategier i møtet med krevende tekster. Form, økonomi og kraft i representasjonen av leseforståelsesstrategier kan dermed være hensiktsmessige perspektiver på instruksjon og undervisning i disse strategiene.

Å ta hensynet til disse tre aspektene i undervisningen vil innebære en aktiv lærerrolle som stadig vurderer hva elevene kan mestre gjennom støtten de får og hva elevene kan mestre på egenhånd. Dette kan betegnes med metaforen om at læreren fungerer som et støttende stillas for elevenes læring, hvor den kompetente andre kontrollerer de elementene som elevene ikke mestrer alene, og etter hvert som elevene mestrer noe på egenhånd fjernes det støttende stillaset (Wood et al., 1976). På denne måten er ideen om det støttende stillas, eller ”scaffolding”, nært knyttet til Vygotsky (1978) sin ide om den nærmeste utviklingszone. Det støttende stillaset som den kompetente bidrar med, er med på å aktivere, vedlikeholde og gi retning for arbeidet med problemløsning. På forhånd er det viktig at eleven eller barnet og den kompetente andre utvikler en felles forståelse av hva løsningen vil kunne være (Wood et al., 1976). Lærerens teorier og hypoteser om hvordan eleven lærer er av stor betydning med tanke på de transaksjonelle trekkene som preger veiledning og undervisning (Wood et al., 1976).

Prosessen hvor den kompetente andre fungerer som et støttende stillas kan beskrives med seks aspekter (Wood et al., 1976). Først bør læreren aktivere elevens interesse for å løse utfordringene og å innstille seg på å løse disse. Deretter reduseres graden av frihet fra lærerens side ved å forenkle oppgavene som må håndteres av eleven, og som en følge av denne reduksjonen, kan læreren støtte eleven gjennom selv å foreta deler av problemløsningen. Med dette økonomiseres oppgavene som eleven arbeider for å mestre. Det tredje aspektet innebærer at læreren vedlikeholder elevens engasjementet for oppgaven.

Videre bør læreren bemerke kjennetegn på hvordan eleven mestrer oppgaven, sett i forhold til den forståelsen de har av hva målet er. Det femte aspektet omhandler å utvise forståelse for den frustrasjonen som eleven kan oppleve, og læreren bør i form av det støttende stillaset gjøre arbeidet tryggere. En risiko ved dette aspektet er at eleven opplever å være avhengig av lærerens støtte, og det støttende stillaset blir derfor ikke fjernet eller redusert etter hvert som eleven mestrer oppgavene. Læreren bør veilede eleven på en slik måte at eleven med tiden kan overta rollen som en veileder for seg selv (Bruner, 1966). Det sjette og siste aspektet ved et støttende stillas er demonstrasjon. Læreren modellerer løsninger på oppgavene og presenterer dermed idealiserte forslag til løsninger. Læreren imiterer en mulig løsning på utfordringen som eleven skal mestre.

Bruner sine prinsipper for undervisning og instruksjon kan vise seg vel egnet til en teoretisk redegjørelse for en undervisning i leseforståelsesstrategier. I tidligere forskning om denne tematikken har disse prinsippene i form av modellering gjennom støttende stillas vært ledende (Denton et al., 2014; Fisher et al., 2008; Frey & Fisher, 2010; Gersten et al., 2001; Palinscar & Brown, 1984; Pressley et al., 1992; Rosenshine & Meister, 1992; Rupley et al., 2009). Høytenkning og modellering fra kompetente andre gjør at elever kan observere en form for eksperttenkning i utøvelsen av leseforståelsesstrategier (Rosenhine & Meister, 1992). I tillegg er de tilbakemeldingene som læreren kan gi til elevene av stor betydning for elevenes læring (Hattie & Timperley, 2007). Læreres undervisning i leseforståelsesstrategier bør gjøres gjennom modellering som ivaretar elevenes egne valg i prosessen (Rosenhine & Meister, 1992; Rupley et al., 2009). På denne måten er ikke undervisningen preget av en fast prosedyre, men lærerens støtte oppmuntrer og veileder eleven på hans eller hennes vei til å bli en strategisk leser.

Når elevenes forutsetninger kan være svært ulike, bør læreren vise hensyn til dette, og undervisningen og instruksjonen må tilpasses de forutsetningene elevene har (Bruner, 1966; Vygotsky, 1978). Å lære noe ved hjelp av andres støtte gjennom modellering og veiledning, bør føre til en reduksjon av stress og frustrasjon (Bruner, 1966). Elever kan likevel ha svært ulike forventninger om å mestre de utfordringene som skal imøtekommes. Bruner (1966) skiller mellom en innstilling om å skulle mestre noe og en innstilling om å forsvare seg mot noe. Å mestre handler om at individer respekterer de kravene som ulike utfordringer stiller, og samtidig ivaretar sin integritet i møtet med disse utfordringene. Å forsvare seg er en tilnærming hvor disse utfordringene forsøkes unngås. I følge Bruner (1966) har ulike personer ulik grad av mestringsorientering og forsvarsorientering i sine møter med utfordringer.

Perspektivet om forventning om mestring kan derfor være med på å klargjøre dette med at personer kan ha lavere eller høyere grad av forventning om mestring.

2.5 – Forventning om mestring

Det sosiokulturelle perspektivet på læring som har blitt presentert, er en nyttig teoretisk innfallsvinkel til hvordan en tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier kan utøves i praksis. Denne tilretteleggingen innebærer en tanke om at de strategiske tilnærmingene til ulike tekster skal internaliseres og bidra til elevenes selvregulering. Selvregulert læring er læring som initieres, kontrolleres og overvåkes av den lærende selv, og utgangspunktet for å kunne utøve denne selvreguleringen skapes i det sosiale miljøet gjennom observasjon av andres modellering og støtte med hjelp av kompetente andre (Bråten, 2002). I samspillet med miljøets påvirkning, utvikler elever oppfatninger om seg selv og sine egne forutsetninger for å imøtekomme utfordringer og oppgaver i skolen. Dette betegnes som elevenes forventning om mestring.

Denne forventningen om mestring, eller "self-efficacy", kan betegnes som den troen en person har på sine egen kapasitet til å organisere og utøve sine kunnskaper og ferdigheter i håndteringen av ulike situasjoner (Bandura, 1995). Disse antagelsene om sine egne forutsetninger for mestring påvirker hvordan mennesker tenker, føler og motiverer seg selv for ulike oppgaver (Bandura, 1982, 1995). Dette fører til at mennesker ofte vet hva de bør foreta seg i ulike situasjoner, men disse valgene blir ikke utført fordi personen ikke har tiltro til sine egne ferdigheter og forutsetninger for å mestre situasjonene (Bandura, 1982). Forventning om mestring blir med dette et sentralt aspekt ved selvregulert læring, der den lærende selv tar initiativ til, kontrollerer og overvåker sin egen læring.

Denne troen på sine forutsetninger for å mestre er knyttet til ulike domener (Zimmerman, 1995). Det vil si at en person kan ha stor tro på å mestre aktiviteter tilknyttet ett domene, slik som et skolefag eller en idrettsaktivitet, men den samme personen kan ha lav forventning om å mestre et annet skolefag eller en annen aktivitet. Elever i skolen kan med dette ha ulike forventninger om mestring avhengig av fag og aktiviteter. I følgende avsnitt redegjøres det for hvordan forventning om mestring kan påvirke menneskers handlinger og hvilke konsekvenser dette vil kunne føre til for elever som opplever spesifikke lesevansker. Deretter redegjøres det for hvordan elever i skolen kan utvikle en forventning om mestring og hvordan lærere og andre voksne er med på å skape denne forventningen.

2.5.1 – Påvirkning av menneskers handlinger

Den forventningen en person har om egen mestring påvirker i følge Bandura (1995) menneskers handlinger gjennom fire prosesser, i form av kognitive prosesser, motivasjonsprosesser, følelsesmessige prosesser og utvelgelsesprosesser.

Forventning om mestring påvirker de kognitive prosessene gjennom hvilke mål personer setter for seg selv og i hvilken grad personer utvikler hensiktsmessige problemløsningsferdigheter (Bandura, 1995). Personer som forventer en lav grad av mestring er mer uberegnelige i arbeidet med problemløsning enn personer som har høy forventning om å mestre disse oppgavene (Bandura, 1995). Graden av forventning om mestring påvirker derfor menneskers handlinger gjennom deres kognitive prosesser tilknyttet planlegging, deres innstilling til ulike oppgaver, og deres visualisering av oppgaveløsninger.

Når det kommer til motivasjonsprosesser, har personer som forventer å mestre ulike oppgaver større forutsetninger for å planlegge og mobilisere de ressursene som skal til for å løse utfordringer. De knytter sin eventuelt manglende oppnåelse av ulike mål kausalt til svak innsats fra deres egen side eller tilfeldige situasjonsavhengige tilstander (Bandura, 1995). Dette bidrar til at disse personenes forventning om mestring ikke reduseres. Personer som i utgangspunktet har lav forventning om mestring vil i større grad kunne knytte nederlag til stabile trekke ved seg selv, ved for eksempel å grunnegi dette med sine egne dårlige ferdigheter (Bandura, 1995). Dette påvirker motivasjonen for å arbeide med ulike oppgaver. Å anse egne ferdigheter som grunnen til mislykkethet, reduserer motivasjonen, sammenlignet med om grunnen til manglende måloppnåelse tilskrives egen innsats, som er enklere å endre i møtet med nye utfordringer. I tillegg påvirker troen på mestring hvilke alternativer som personer er motivert for og hva som verdsettes. Mennesker velger handlinger og arenaer ut fra om de opplever å kunne mestre situasjonene som handlingene og arenaene stiller krav om (Bandura, 1995). I møtet med krevende utfordringer viser personer med høy forventning om mestring i større grad mer utholdenhet og vedvarende innsats enn personer som mangler tro på sine egne ressurser (Bandura, 1995). Forventning om mestring påvirker med dette motivasjonen for ulike aktiviteter og for i hvilken grad det utøves en utholdenhet i disse aktivitetene.

Den troen som en person har på sine egne mestringsforutsetninger påvirker graden av stress, ubehag eller depresjon som oppleves i møtet med ulike utfordringer (Bandura, 1995). Dette påvirker igjen motivasjonen for ulike aktiviteter. Lave forventninger om å mestre aktiviteter kan skape bekymring og frykt for disse aktivitetene. Høy forventning om mestring bidrar til opplevelse av en trygghet og kontroll, og denne handlekraften bidrar til at følelsen av angst, frykt og stress reduseres (Bandura, 1995). Personer opplever med dette et større mot

når de skal håndtere oppgaver som de har tro på at de vil løse på en hensiktsmessig måte. Forventning om mestring påvirker med dette menneskers handlinger gjennom denne følelsesmessige påvirkningen.

Når det kommer til utvelgelsesprosesser, foretar personer ofte valg ut fra den forventningen de har om mestring (Bandura, 1995). Dette kan for eksempel gjelde valg av yrke eller utdanning (Bandura, 1982). De arenaene som personer ikke forventer å mestre, blir arenaer som det skygges unna og som dermed unngås. Med dette gjøres et bortvalg av de oppgavene som på forhånd anses som for krevende. På denne måten kan det skapes former for negative spiraler. Disse kan skapes ved at personer som fra før av har lite tro på sin egen mestring, stagnerer med sine egne ferdigheter og forutsetninger fordi de ikke deltar i aktiviteter som potensielt kunne bidratt til læring, utvikling og fornyet tro på mestring. Forventning om mestring påvirker menneskers handlinger gjennom en utvelgelse av hvilke aktiviteter som det deltas i.

Disse fire prosessene som Bandura hevder påvirker menneskers handlinger gjennom forventning om mestring, kan relateres til elever som opplever spesifikke lesevaner og deres handlinger. Elever som opplever slik vansker vil kunne risikere å oppleve negative erfaringer i møtet med lesing og skolens fag. Derfor vil disse elevene potensielt kunne utvikle lave forventninger om å mestre leseaktiviteter i skolen og på fritiden. Disse elevene betegnes som dårlige planleggere og som ikke-strategiske (Høien, 2011). Deres lave forventning om mestring påvirker deres strategiske handlinger gjennom de kognitive prosessene som omhandler målsetting, planlegging og analysering av problemløsning. Forventningen om å mestre påvirker også deres motivasjon for lesing, og deres opplevelse av sine egne leseferdigheter vil kunne gi negative erfaringer i form av oppfatninger om at de selv er en dårlig eller treg leser. Dette kan gi disse elevene en følelse av ubehag når det skal arbeides med lesing. En konsekvens av dette kan være at elever som opplever spesifikke lesevaner velger bort aktiviteter som krever lesing (Stanovich, 1986). Forventning om mestring er derfor et egnet perspektiv på hvordan elever som opplever spesifikke lesevaner og deres handlinger påvirkes gjennom troen på egne ressurser.

2.5.2 – Kilder til forventning om mestring

I sine teorier om forventning om mestring presenterer Bandura fire kilder til hvordan troen på egne ressurser utvikles. Disse fire kildene består av de mestringserfaringene som en person opplever, de vikarierende erfaringene som de andre i personens miljø kan utøve, en sosial overtalelse fra andre, og de fysiologiske og følelsesmessige reaksjonene som personen

opplever i møtet med ulike utfordringer (Bandura, 1982, 1995). Enkelte av disse kildene til menneskers forventning om mestring gir derfor mulighet for andre til å foreta tilpasninger, støtte og veiledning som potensielt kan bidra til å øke menneskers tro på egne ferdigheter.

Mestringserfaringer anses som den sterkeste kilden til å skape forventninger om å mestre (Bandura, 1995). Gjennom å oppleve at oppgaver og problemer blir løst på hensiktsmessige måter, økes troen på at disse oppgavene også kan løses i fremtiden. Gjennom dette tilegnes selvregulerende verktøy som bidrar til følelsen av kontroll og håndtering av nye oppgaver (Bandura, 1995). Sett med tanke på lesing, kan dette handle om å oppleve forståelse av tekster, oppleve økt lesehastighet og bedret leseflyt, i tillegg til å kunne inngå i dialoger om tekst. På denne måten vil læring av leseforståelsesstrategier kunne bidra med mestringserfaringer, og gjennom disse strategiene økes forventningen om å mestre.

Vikarierende erfaringer kan også være med på å øke en elevs forventning om mestring. Gjennom å observere sosiale modeller, kan eleven utvikle en tro på at også de selv kan mestre aktiviteten som den andre utøver (Bandura, 1995). Samtidig kan observasjonen av at andre mislykkes redusere troen på at en selv skal kunne mestre. Bandura (1995) peker på at eleven bør kunne relatere seg til de sosiale modellene, og dersom eleven opplever en likhet med modellene som mestrer de ulike aktivitetene, vil dette ha en sterk påvirkning gjennom økt forventning om mestring. Dersom det observeres personer som er veldig ulike en selv, vil effekten være mindre. På denne måten vil observasjon av medelever som utfører leseforståelsesstrategier kunne være effektivt for å utvikle troen på egen mestring av disse strategiene. På den annen side vil lærerens modellering med dette kunne være mindre effektiv enn medelevenes modellering med tanke på mestring, på grunn av asymmetrien og oppfattelsen av ulikhet mellom elev og læreren. For å forvente å mestre benyttelsen av leseforståelsesstrategier peker dette uansett på at sosiale modeller kan skape troen på å mestre ved hjelp av de vikarierende erfaringene.

Et tredje sosialt aspekt ved utviklingen av forventning om mestring er den overtalelsen som gjøres av andre. Gjennom sosial overtalelse kan personer utvikle troen på at de har ferdighetene som skal til for å nå målene sine, og gjennom den sosiale overtalelsen mobiliseres det større innsats og utholdenhet i dette arbeidet (Bandura, 1995). Den overtalelsen som lærere, foreldre eller medelever gjør er derfor med å utvikle troen på mestring av leseforståelsesstrategier. Sammen med de vikarierende erfaringene blir den sosiale overtalelsen en kilde til forventning om mestring som det sosiale miljøet rundt en elev kan bidra med. Den støtten og inspirasjonen som skapes gjennom sosial overtalelse kan gi en elev tillit til at han eller hun vil mestre benyttelsen av leseforståelsesstrategier. Bandura

(1995) hevder at suksessfulle mestringsbyggere strukturerer situasjoner som bidrar til opplevelsen av suksess, og de ulike kildene i form av mestringserfaring, vikarierende erfaringer og den sosiale overtalelsen er i et dialektisk samspill.

De tre forannevnte kildene til forventning om mestring kan sammen skape grunnlaget for opplevelsen av trygghet og kontroll i møte med ulike utfordringer. I tillegg er tolkningen av sine egne fysiologiske og emosjonelle reaksjoner avgjørende for en vurdering av egen kapasitet (Bandura, 1995). Disse reaksjonene vil for eksempel kunne være følelsen av nervøsitet, angst, frykt, glede eller kontroll, og det kan omhandle fysiologiske reaksjoner slik som svette, skjelving eller avslappethet. For elever som har høy forventning om å mestre en situasjon, vil en eventuell følelse av stress kunne tolkes som en positiv reaksjon gjennom at det bidrar til et fokus på oppgavene som skal løses. For en elev som opplever en lavere forventning til egen mestring, vil en opplevelse av stress kunne redusere denne forventningen ytterligere.

Disse fire kildene til forventning om mestring er som nevnt i et samspill med hverandre, og sammen kan disse kildene forsterke eller redusere troen på egne mestringsforutsetninger. Utvikling av forventning om mestring finner sin betydning gjennom individets kognitive prosessering (Bandura, 1995). De fire kildene bidrar med informasjon, men gjennom den kognitive prosesseringen foretas en utvelgelse, en vekting og en integrering av denne informasjonen (Bandura, 1995). Forventning om mestring utvikles derfor gjennom hvordan informasjonen fra de ulike kildene knyttes til troen på egne ressurser.

De teoretiske perspektivene som har blitt presentert i dette kapittelet etablerer en fortolkningsramme for den tilretteleggingen de utvalgte lærerne gjør for at elever som opplever spesifikke lesevaner skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier. Perspektivene på et sosiokulturelt syn på læring, språket som et verktøy gjennom internalisert tale, den nærmeste utviklingssone, instruksjon og stillasbygging, samt forventning om mestring, blir benyttet sammen med tidligere forskningsstudier når intervjustudiens resultater skal drøftes (kapittel 5.0). Denne drøftingen belyser studiens problemstilling med mulige svar på hvordan lærere kan tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier. Først presenteres den prosessen som har bidratt til utviklingen av kunnskap om læreres tilrettelegging og som dermed har ført til studiens resultater (kapittel 3.0).

3.0 – Metode

I dette kapittelet presenteres studiens metodologiske tilnærmingen, og det gis et innblikk i de prosessene, refleksjonene og valgene som har funnet sted i løpet av arbeidet med studien. Ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, bidrar denne presentasjonen med å synliggjøre grunnlaget for de fortolkninger som har blitt gjort (Thagaard, 2013). Dette gjør at andre kan tas med på vurderingen av forskningens gyldighet og pålitelighet gjennom vurderingen av studiens troverdighet.

I presentasjonen av studiens metodologiske tilnærming begrunnes først valg av tilnærming (delkapittel 3.1), samt redegjørelse for hvilken rolle fortolkning spiller i denne tilnærmingen (delkapittel 3.2). Deretter redegjøres det for det kvalitative forskningsintervjuet (delkapittel 3.3), før utvelgelsen av studiens intervjupersoner presenteres (delkapittel 3.4). Videre redegjøres det for forskningsetiske betraktninger tilknyttet studien (delkapittel 3.5). Deretter presenteres intervjusituasjonene med hvordan planleggingen av intervjuene ble gjort gjennom utarbeiding av intervjuguide, utprøving av pilotintervju, hvordan intervjuene ble gjennomført, og hvordan intervjuene i etterkant ble bearbeidet gjennom transkribering av intervjusamtalene (delkapittel 3.6). Avslutningsvis i kapittelet presenteres analysearbeidet (delkapittel 3.7), før forskningsstudiens kvalitet til slutt drøftes i tilknytning til begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet (delkapittel 3.8).

Presentasjonene av denne prosessen kan gi inntrykk av at arbeidet med studien har vært en lineær prosess som har blitt gjennomført i ulike faser eller trinn. Det er hensiktsmessig å presisere at arbeidet med studien har foregått med overlapping av ulike faser og at ulike aspekter ved arbeidet har funnet sted parallelt, noe som er vanlig med en kvalitativ tilnærming til forskning (Thagaard, 2013).

3.1 – Bakgrunn for valg av metode

Valg av metodologisk tilnærming bør ha sammenheng med hva hensikten med en studie er. Hensikten med denne studien var å beskrive hvordan et utvalg lærere tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. Da dette fra før av var mangelfullt tematisert i forskning, anså jeg det som formålstjenlig å benytte en kvalitativ tilnærming med de mulighetene denne tilnærmingen gir for åpenhet, fleksibilitet og nærhet til personene som deltar i forskningsstudien. Denne nærheten er karakteristisk for kvalitative forskningstilnærminger, som har som målsetting å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013).

For å kunne utvikle forståelse for hvordan det kan tilrettelegges for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker, har det vært behov for å kunne ta utgangspunkt i de utvalgte lærernes ulike erfaringer, refleksjoner og opplevelser tilknyttet denne tematikken. Dette har stilt krav om en fleksibilitet i møtet med lærerne som har bidratt i forskningsstudien. Gjennom fleksibiliteten har det vært mulighet for å følge opp lærernes bidrag underveis, og sammen med nærheten til deltagerne har det blitt tatt del i de avveininger, drøftinger og refleksjoner som lærerne har bidratt med. Et valg av det kvalitative forskningsintervju som den metodologisk tilnærmingen ble derfor funnet hensiktsmessig for å utvikle en forståelse for studiens problemstilling. Utviklingen av forståelse for dette sosiale fenomenet har et fortolkende utgangspunkt.

3.2 – Et fortolkende utgangspunkt

Et fortolkende utgangspunkt innebærer et hermeneutisk perspektiv på kunnskapsutvikling. Innenfor hermeneutikken rettes fokuset mot mening og hvordan denne meningen skapes gjennom fortolkning (Thagaard, 2013). I denne fortolkningen er forskerens forforståelse av stor betydning for forskningens kvalitet. Bevissthet om egen forforståelse og egne fordommer er avgjørende for å kunne "være mottagelig for tekstens annerledeshet" (Gadamer, 2003, s. 38). Tolkning av kvalitative tekster, slik som det kvalitative forskningsintervjuet, er en dialog mellom forskeren og teksten, og forskeren studerer hvilke meningsstrukturer som teksten kommuniserer (Thagaard, 2013). Denne forståelsen som forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen påvirkes av den forforståelse som forskeren går inn i arbeidet med og som videreutvikles og endres kontinuerlig i løpet av prosessen. Dette kan beskrives som sirkelbevegelser mellom deler og helhet, som gjør at fordommer og forforståelse er i kontinuerlig endring, og deler og helhet må ses i lys av hverandre (Thagaard, 2013). Dette betegnes som den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2003). På denne måten blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom tendenser i den kvalitative teksten og forskerens forforståelse (Thagaard, 2013). Å forklare dette påvirkningsforholdet kan gjøres ved hjelp av ulike metaforer som beskriver forskerrollen.

Kvale og Brinkmann (2009) benytter to ulike metaforer for å forklare hvordan intervjukunnskap kan beskrives, illustrert med ulike epistemologiske oppfatninger av intervjuprosessen. Den ene metaforen innebærer intervjueren som en gruvearbeider og kunnskap forstås med dette som skjult metall (Kvale & Brinkmann, 2009). På denne måten betegnes intervjuprosessen som kunnskapsinnhenting, hvor intervjueren henter frem den skjulte kunnskapen fra intervjupersonene. Den andre metaforen omhandler å se intervjueren

som en reisende som interagerer og samtaler med mennesker på sin vei (Kvale & Brinkmann, 2009). En slik reise kan føre til ny innsikt hos intervjueren, og kunnskapen som produseres gjennom intervjuene anses som konstruert. Alvesson (2011) beskriver to lignende metaforer når intervjuprosessen betraktes som sopplukking eller som lagspill. Som sopplukker, i likhet med gruvearbeideren, drar intervjueren ut for å samle inn sine data. Å betrakte intervjuprosessen som et lagspill innebærer derimot å gi intervjupersonene mulighet til å påvirke, og kunnskapsutvikling er derfor en konstruksjon som gjøres i samspillet mellom intervjuer og intervjupersoner, og i samspillet mellom empiri og teori. Dette innebærer et konstruktivistisk perspektiv (Thagaard, 2013). Dette samspillet krever fortolkning av hvordan medspillerne påvirker hverandre. De ulike metaforene får konsekvenser for hvordan intervjukunnskap betraktes og hvordan forskeren ser på sin rolle i forskningsprosessen (Alvesson, 2011).

I denne studien betraktet jeg min forskerrolle som en medspiller som, i samspillet med deltagerne i studien, har bidratt til å skape forståelse for studiens tema. Min deltagelse i dette samspillet ble formet av mine egne erfaringer, og fortolkningen av deltagerens bidrag vil påvirkes av dette. I form av min egen profesjonsutdanning som grunnskolelærer, har jeg fra tidligere av utviklet en kjennskap til yrkesutøvelsen og den hverdagen lærere i grunnskolen kan erfare. Dette kan betraktes som en fordel i forsøket på å utvikle en forståelse av læreres praksis. Samtidig vil dette kunne innebære en risiko for ikke å være tilstrekkelig mottagelig for nye perspektiver eller den annerledesheten som kan skapes gjennom fortolkning av lærernes betraktninger og refleksjoner. Med min bakgrunn fra profesjonsutdanningen, kombinert med disiplinutdanningen innenfor pedagogikk, har det vært mulig å balansere forholdet mellom et fortolkende perspektiv som en profesjonsutøver og som en forsker tilknyttet fagdisiplinen. Denne balanseringen har vært nyttig for rollen min som medspiller i utviklingen av kunnskap om studiens problemstilling.

3.3 – Det kvalitative forskningsintervju

Sett i lys av dette fortolkende utgangspunktet og metaforene om intervjueren som en reisende eller som en lagspiller, kan den kunnskapen som utvikles gjennom kvalitative forskningsintervjuer karakteriseres med ulike trekk. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer produseres kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Kunnskapen kan derfor ikke graves eller plukkes frem, men den produseres i det sosiale samspillet mellom intervjuerens spørsmål og intervjupersonenes svar. Dette medfører at kunnskapen som utvikles gjennom kvalitative forskningsintervjuer kan beskrives som relasjonell og språklig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennom språket som en medierende ressurs blir det mulig å kommunisere sine tanker, refleksjoner og erfaringer, og det blir gjennom språket mulig å fortolke meningen i det som sies, både i form av muntlige utsagn og transkriberte intervjuetekster.

Disse trekkene ved intervjukunnskap innebærer at interaksjonen mellom intervjueren og intervjupersonene er av stor betydning. Forskningsstudiens kvalitet avhenger derfor av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse ferdighetene kan, i følge Kvale og Brinkmann (2009), ikke reduseres til en overholdelse av regler og prosedyrer, men forutsetter personlige ferdigheter, respekt, følsomhet og utøvelse av skjønn. Det stilles med dette krav om innlevelse i utviklingen av forståelse for de sosiale fenomener som det søkes kunnskap om (Thagaard, 2013). Samtidig krever kvalitativ intervjuforskning at forskeren utvikler et reflektert forhold til egne beslutninger i forskningsprosessen. Derfor stilles det også krav om systematikk fra intervjuerens side (Thagaard, 2013).

Kvalitative forskningsintervjuer kan karakteriseres ut fra varierende grad av struktur. På den ene siden kan en åpen og uformell tilnærming til intervjuet bidra til at intervjupersonene får mulighet til å bringe frem nye temaer underveis, dersom det er hensiktsmessig (Thagaard, 2013). På den andre siden karakteriseres en mer strukturert tilnærming som tar utgangspunkt i spørsmål som er planlagt på forhånd, og rekkefølgen for intervjuets temaer og spørsmål er fastlagt (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) skisserer en mellomposisjon til disse to ytterlighetene i form av det semi-strukturerte forskningsintervjuet. I en slik tilnærming vil intervjuet ta utgangspunkt i emner som skal dekket og forslag til spørsmål som kan bidra til å utvikle kunnskap om disse emnene.

I min studie tok jeg utgangspunkt i et semi-strukturert forskningsintervju, hvor jeg utformet temaer som jeg ønsket å belyse og forslag til spørsmål som kunne bidra til å belyse disse temaene. I de følgende avsnittene presenteres intervjustudien gjennom studiens utvalg, utarbeiding av intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene og analyse av intervjupersonens bidrag.

3.4 – Intervjustudiens utvalg

Studiens utvalg besto av fem lærere som arbeider i grunnskolen. Av de fem grunnskolelærerne jobber tre av dem på barnetrinnet og to av dem på ungdomstrinnet. Alle arbeider ved ulike skoler. Fire av lærerne arbeider som kontaktlærere. Alle lærerne som deltok i studien er kvinner, og deres yrkeserfaring som lærere varierer i spennet mellom fire til nitten år. De fem lærerne kan beskrives som ressurspersoner tilknyttet lesing, gjennom arbeidsoppgavene de utfører og, for enkelte av dem, gjennom sine formelle roller. To av

lærerne som deltok i studien har rollen som leseveileder ved sin skole. Å være ressurspersoner tilknyttet lesing innebærer at lærerne som utgjorde intervjustudiens utvalg har erfaringer, opplevelser og refleksjoner om lesing, elever som opplever spesifikke lesevaner, og hvordan det kan tilrettelegges for læring av leseforståelsesstrategier. Disse erfaringene som lærerne har kunnet dele gjennom intervjusamtalene har vært avgjørende for i hvilken grad det har vært mulig å utvikle kunnskap om studiens problemstilling.

Utvalget kan ut fra deltagerens kompetanse beskrives som et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg innebærer at disse personene har blitt valgt fordi det kan tenkes de har erfaringer og refleksjoner som bidrar til å utforske studiens problemstilling (Thagaard, 2013). I kombinasjonen med denne strategiske utvelgingen, var disse personene tilgjengelige for deltagelse i studien. På denne måten kan utvalget også beskrives som et tilgjengelighetsutvalg. Thagaard (2013) peker på en utfordring med tilgjengelighetsutvalg ved at utvalget da ofte vil bestå av personer som gjerne deler sine perspektiver, og forskeren kan derfor gå glipp av andre personers erfaringer. I denne studien var det hensiktsmessig å velge personer som kunne bidra med sine erfaringer med å tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevaner, og derfor har et strategisk tilgjengelighetsutvalg utgjort studiens intervjupersoner.

Å komme i kontakt med potensielle intervjupersoner viste seg å være utfordrende. I første omgang ble det via e-post tatt kontakt med tre skoleeiere med spørsmål om de kunne videreformidle forespørselen til potensielle deltagere til forskningsstudien (se vedlegg 1). Dette ga ingen respons fra potensielle intervjupersoner. Det ble deretter tatt direkte kontakt med tre lærere som jeg antok hadde erfaringer med studiens tema, og disse tre ga sitt informerte frivillige samtykke til å delta i studien. To av disse lærerne kjenner jeg til gjennom min tidligere praksis som grunnskolelærerstudent og arbeid som lærervikar. Samtidig som jeg tok kontakt med de tre lærerne, tok jeg også kontakt med personer tilknyttet Dysleksi Norge med en forespørsel om å videreformidle invitasjonen gjennom deres kommunikasjonskanaler. De to resterende lærerne som utgjorde utvalget fikk kjennskap til studien gjennom denne tilnærmingen. Dysleksi Norge har kun bistått meg med kontakten med de to lærerne, og studien er derfor fullstendig forskerstyrt uten påvirkning fra Dysleksi Norge som en interesseorganisasjon for personer som opplever lese- og skrivevaner.

3.5 – Forskningsetiske betraktninger

Den sosiale relasjonen mellom intervjueren og intervjupersonene påvirker den kunnskapen som kan utvikles gjennom kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Sett i

lys av dette er intervjuerens imøtekommelse av forskningsetiske spørsmål avgjørende for forskningsstudiens kvalitet. I kontakten med intervjupersonene ble det delt informasjon om hva deltagelse i studien ville innebære for dem, at denne deltagelsen var fullstendig frivillig og om muligheten for å kunne trekke seg når som helst uten at det ville få konsekvenser for dem (se vedlegg 1). Dette er i tråd med forskningsetiske retningslinjer og kravet om informert frivillig samtykke (NESH, 2006). Intervjupersonene skrev under på et informasjonsskriv om at de hadde mottatt informasjon om dette. I informasjonsskrivet ble det oppgitt når prosjektet skulle avsluttes og at lydopptak og transkripsjoner ville bli slettet når arbeidet med studien var fullført. I utgangspunktet ønsket jeg ikke å forespørre lærerne direkte, da dette kan ha ført til at de følte seg tvunget til å delta. Jeg var derfor tydelig med å kommunisere at forespørselen kunne avlås uten å oppgi noen grunn til dette. De tre lærerne som ble forespurt direkte takket likevel ja til å delta.

I planlegging av studien ble det søkt godkjenning fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i forbindelse med lagring av opplysninger som intervjupersonene ville dele gjennom intervjusamtalene (se vedlegg 2). Lagringen og bearbeidingen av intervjutekstene er gjort i tråd med NSD sine anbefalinger. All informasjon som kan avsløre intervjudeltagernes person er anonymisert, og med dette ivaretas kravet om konfidensialitet (NESH, 2006). Blant annet ble intervjupersonenes ulike dialekter omgjort til tilnærmet bokmål i den skriftspråklige transkripsjonen av lydopptakene. I intervjusamtalene ble elever som opplever spesifikke lesevaner og deres foresatte tematisert, og hensynet til denne tredjeparten ble ivaretatt gjennom lærernes taushetsplikt. Det er derfor ikke mulig å identifisere elever og foresatte i intervjuene. De forskningsetiske retningslinjene har med dette blitt ivaretatt med tanke på informert frivillig samtykke fra intervjupersonene, samt ivaretagelse av deres egen og tredjepartenes anonymitet.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og personene som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Som forsker og intervjuer hadde jeg muligheten til å definere hva intervjusamtalene handlet om, og jeg hadde også mulighet til å fortolke intervjupersonenes utsagn og bidrag. Dette har gitt meg som forsker et ansvar for hvordan intervjupersonene har blitt ivaretatt i forskningsstudien. Likevel er utvalget i studien bestående av lærere med kunnskap og en stor grad av trygghet når det kommer til studiens temaer, og jeg var avhengig av deres bidrag i intervjusamtalene. Som forsker har jeg med dette hatt en påvirkningskraft på gjennomføringen og fortolkning av intervjuene, men lærernes kompetanse førte til en utjevnet asymmetri i intervjusituasjonene.

3.6 – Gjennomføring av intervjustudien

3.6.1 – Utforming av intervjuguide og pilotintervju

Med utgangspunkt i studiens problemstilling og studiens forskningsspørsmål, ble det utformet en intervjuguide som en støtte for gjennomføringen av intervjuene (se vedlegg 3). Intervjuguiden besto av fire temaer som hadde sitt utspring i de fire forskningsspørsmålene. For å utvikle kunnskap om disse fire temaene ble det formulert forslag til intervju spørsmål. På denne måten ble forskningsspørsmålene konkretisert i de foreslåtte intervju spørsmålene. Gjennom intervjuguiden ble det konstruert en systematikk for studien, samtidig som det var viet åpenhet til hva lærerne delte i intervjusituasjonen og eventuelle nye perspektiver. Slik utgjorde intervjuguiden utgangspunktet for de semi-strukturerte intervjuene.

Som en del av planleggingen av intervjuene ble det gjennomført et pilotintervju. Dette intervjuet ble foretatt for å skape større bevissthet om hvordan intervju spørsmålene kunne stilles, og hvordan spørsmålene var med på å skape dynamikk i intervjusamtalen. Pilotintervjuet ble gjennomført med en person som tidligere har arbeidet i grunnskolen, og på denne måten representerer personen en likhet med studiens utvalg. Denne personen fikk den samme informasjonen som de øvrige lærerne, og opptaket ble slettet etter gjennomlytting. Å lytte til lydopptakene av pilotintervjuet, bidro til en økt tydelighet i de påfølgende intervjuene, ved at jeg erfarte at jeg måtte være klarere og mer presis med spørsmålsformuleringen i intervjudialogen. Dette bidro til en økt trygghet i utøvelsen av rollen som intervjuer.

Alle lærerne fikk noen dager forut for intervjuet tilsendt en versjon av intervjuguiden som jeg hadde planlagt å benytte (se vedlegg 4). Dette ble gjort for å gi intervju personene muligheten til å forberede seg, dersom de ønsket det. Jeg anså dette som en mulighet for at lærerne på den måten skulle kunne gjøre sin egen praksis eksplisitt. Tidligere forskning som tematiserer læreres undervisning i leseforståelsesstrategier har vist at det ofte handles implisitt, og det kan være utfordrende for lærerne å sette ord på sine erfaringer og opplevelser i denne sammenhengen (Brevik, 2014). På den annen side vil utdelingen av intervjuguiden kunne ha bidratt til at intervju personene fikk tid til å forberede et idealisert bilde av egen praksis. Beskrivelser som ulike intervju personer bidrar med kan være forsøk på å fremstille seg selv i et godt lys (Thagaard, 2013). Likevel ga lærerne uttrykk for at de ønsket å bidra i utviklingen av kunnskap gjennom studien, og de nølte ikke med å være kritiske til egen praksis. På denne måten anses valget om å dele ut intervjuguiden til lærerne på forhånd som et bidrag til at deres praksis, deres erfaring og deres refleksjoner ble gjort mer eksplisitt, og

muligheten for utvikling av kunnskap om studiens problemstilling ble derfor forsterket. Dette kommenteres ytterligere i drøftingen av studiens validitet (delkapittel 3.8.2)

3.6.2 – Intervjusituasjonene

Fire av lærerne ønsket å gjennomføre intervjuene ved sine arbeidsplasser, og en av lærerne ønsket å gjennomføre intervjuet i sitt eget hjem. Disse lokasjonene bidro til at intervjupersonene kunne oppleve en trygghet i intervjusituasjonen, ved at intervjuene fant sted i kjente omgivelser. Intervjuene ble gjennomført i perioder på dagen da lærerne hadde undervisningsfri eller de ble gjennomført etter arbeidstid. Alle intervjuene foregikk med en avslappet tone, og lærerne ga verken uttrykk for at de var stresset eller følte seg utrygge i intervjusituasjonen. Innledningsvis ble grunnlaget for denne tryggheten lagt ved at jeg presiserte mitt ønske om å kunne lære gjennom intervjupersonenes erfaringer med studiens tematikk.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at innledningen til intervjuet er av avgjørende betydning for i hvilken grad intervjupersonene åpner opp med sine opplevelser, refleksjoner og erfaringer. I startfasen av hvert enkelt intervju ble det derfor foretatt en brifing som forklarte situasjonen, hvordan jeg hadde sett for meg å gjennomføre intervjuet og om lærerne eventuelt hadde noen spørsmål i forkant av intervjuet. Lærerne fikk velge hvilke temaer de ønsket å samtale om i hvilken rekkefølge, og om de ønsket at jeg skulle styre det, var det også et alternativ. På denne måten fikk intervjupersonene mulighet til å påvirke strukturen for intervjusituasjonen.

Alle intervjuene ble gjennomført uten avbrytelser. Intervjuene hadde en varighet som varierte mellom litt i overkant av en halvtime til litt i overkant av en time. Intervjuene ble gjennomført med en god tone og lærerne utøvde et engasjement og virket interesserte i å formidle sine erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Gjennom intervjuene bidro lærerne med generelle betraktninger om studiens overordnede tema, og de formulerte spesifikke beskrivelser og eksempler på hvordan de tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. Med tanke på intervjustudiets fortolkende tilnærming, ble det underveis stilt fortolkende spørsmål som et bidrag for å tilnærme seg en felles forståelse av lærernes praksis. Lærerne ga, dersom de følte seg misforstått, respons på dette. I tillegg ble det stilt oppfølgende spørsmål dersom det var ønskelig med mer utdypende svar. Selv om intervjuet tok utgangspunkt i intervjuguiden, tematiserte intervjusamtalen også temaer og spørsmål som ikke var foreslått på forhånd. Enkelte av disse temaene ble videreført og belyst videre gjennom intervjusamtalene.

Intervjuene ble avsluttet med en debriefing hvor jeg informerte om hvordan lærernes utsagn skulle bearbejdes gjennom transkripsjon. Jeg gikk i tillegg gjennom punkter som lærerne hadde kommunisert underveis i intervjuet og hva slags innsikt jeg opplevde disse punktene hadde bidratt med, slik Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler. Alle de fem intervjuene ble gjennomført i et tidsrom på to uker, og arbeidet med den påfølgende transkriberingen av hvert intervju pågikk kontinuerlig underveis i løpet av disse to ukene. Dette medførte at transkriberingsprosessen var med på å påvirke inngangen til enkelte av intervjuene, og dette var med på å skape en enda større bevissthet for hvordan spørsmål ble stilt og hvordan jeg best mulig kunne følge opp svarene som lærerne bidro med. Dette ble også en del av en pågående analyseprosess, som ble gjennomført kontinuerlig i arbeidet med studien som helhet, fremfor å være en avgrenset del som ble utført etter alle intervjusamtalene. Å ha muligheten til dette, vil kunne underbygge forskningens pålitelighet. Studiens pålitelighet kommenteres ytterligere i drøftingen av forskningsarbeidets reliabilitet (delkapittel 3.8.1.)

Det ble foretatt digitale lydopptak av alle intervjusamtalene. Opptakene hadde høy kvalitet, og i gjennomlyttingen var det tydelig hva som ble sagt. Å benytte seg av lydopptak gjorde det mulig å vende oppmerksomheten mot hva lærerne sa og hvordan dette ble sagt i intervjusituasjonen. I etterkant av intervjuene bidro opptakene og transkripsjonen til en økt nyansering i lærernes utsagn sammenlignet med hva jeg ville kunne erfart om jeg ikke hadde foretatt lydopptak. Å benytte lydopptak og transkribering av disse opptakene får igjen følger for hvordan jeg har kunnet analysere og tolke lærernes bidrag.

3.7 – Analyse og tolkning

Det er problematisk å skille analyse og tolkning fra hverandre, siden arbeidet med å utvikle oversikt i intervjupersonenes bidrag automatisk innebærer refleksjoner over meningsinnholdet i disse bidragene (Thagaard, 2013). Disse automatiske refleksjonene må bevisstgjøres, og gjennom dette ligger muligheten for å bli bevisstgjort sin egen forutinntatthet (Gadamer, 2003). Analyse og tolkning starter allerede i kontakten med intervjupersonene (Thagaard, 2013), men likevel betegnes ofte analyse- og tolkningsfasen som den delen av arbeidet som gjøres i etterkant av intervjuene. Et nøkkelspørsmål i dette arbeidet er hvilke sentrale begreper som har blitt tematisert i intervjupersonenes bidrag og hvordan disse begrepene forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013). I følgende avsnitt redegjøres det for hvordan det har blitt gått frem for å svare på dette spørsmålet gjennom analyse og tolkning av intervjuene.

3.7.1 – Koding

I etterkant av transkriberingen, hvor intervjusamtalene ble skriftliggjort, ble intervjuetekstene lest igjennom flere ganger. På denne måten utviklet jeg et overblikk over intervjuetekstene som helhet og ulike gjennomgående trekk ved de fem tekstene. Deretter ble tekstene kodet ved hjelp av dataprogrammet NVivo. Å kode innebærer å betegne utsnitt av intervjuetekstene med begreper som uttrykker et meningsinnhold (Thagaard, 2013). Kodingen ble gjort gjennom å betegne de konkrete beskrivelsene til lærerne, koder som Thagaard sier representerer ”et lavere abstraksjonsnivå” (2013, s. 159). Kombinert med denne type koder, ble det også foretatt en koding på et høyere abstraksjonsnivå gjennom en mer fremtredende fortolkning og benyttelse av teoretiske perspektiver. Eksempler på koder på lavere abstraksjonsnivå var lærernes beskrivelser av ”bruk av opplest tekst”, hvordan lærerne beskriver sin rolle i tilrettelegging gjennom ”tilpasning av tekst” eller opplevelsen av ”utfordrende kommunikasjon” i foreldresamarbeidet. Koder på et høyere abstraksjonsnivå vil eksempelvis være en tolkning av utsagn som kan knyttes til koden ”elevens mestring” eller ”arbeid med internalisering”. Å kode intervjuetekstene ved hjelp av NVivo var hensiktsmessig for å skape en struktur i dette arbeidet, og det forenklet arbeidet ved å øke fleksibiliteten dersom jeg ønsket å endre, ta bort eller legge til nye koder. Det ble foretatt en gjennomlesing av kodene, og det ble vurdert i hvilken grad de ulike kodene inngikk i en sammenheng med hverandre.

3.7.2 – Kategorisering

Kodene ble bearbeidet til mer overordnede kategorier. Som en følge av strukturen på intervjuguiden, påvirket min forforståelse konstruksjonen av kategoriene knyttet til studiens fire forskningsspørsmål. Å strukturere intervjuene i fire overordnede temaer vil med dette ha påvirket forståelsen av intervjuene, men det bidro også til den systematiske analysen av intervjuetekstene. Analysen kan derfor betegnes som en temasentrert analytisk tilnærming, ved at alle deltagerne i studien er med på å belyse de fire ulike temaene (Thagaard, 2013). Det er temaene som er i fokus og ikke nødvendigvis personene som belyser dem. Likevel har fremhevede sitater fra intervjupersonene blitt tilknyttet de ulike lærerne gjennom en tilfeldig nummerering. Dette har blitt gjort for å skille mellom hva de ulike lærerne har formidlet, og dette kan hjelpe leseren med å orientere seg blant de ulike lærernes bidrag. På denne måten finnes trekk av en personsentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013), men sammenligning og kontrastering av lærernes bidrag er ikke fremhevet i analysen.

I den deskriptive delen av analysen som det redegjøres for i neste kapittel, presenteres kategoriseringen innunder hvert av de fire forskningsspørsmålene. Denne presentasjonen av

lærernes bidrag redegjør for mønstrene i intervjuetekstene gjennom kodingen og kategoriseringen som har blitt foretatt. Disse mønstrene kan beskrives med betegnelser som er erfaringsnære, hvor det er intervjupersonenes beskrivelser av egne erfaringer som er i fokus (Thagaard, 2013). Disse beskrivelsene kan karakteriseres som tynne beskrivelser. I drøftingen av disse beskrivelsene (kapittel 5.0) vil begreper tilknyttet teoretiske perspektiver, gjennom min fortolkning, få en mer fremtredende plass, og disse begrepene vil i følge Thagaard (2013) betegnes som erfaringsfjerne. De erfaringsfjerne begrepene bidrar til å formidle min fortolkning og på denne måten blir drøftingen støttet opp om av ”tykke beskrivelser” (Thagaard, 2013, s. 195). Dette skaper en interaksjon mellom et utgangspunkt i intervjuetekstene, som kan betegnes som en induktiv tilnærming, og et utgangspunkt i teoretiske begreper, som gjennom fortolkning innebærer en deduktiv tilnærming.

3.7.3 – Analyse og tolkning gjennom abduksjon

Samspillet mellom induksjon og deduksjon er med på å kunne skape en forståelse av studiens problemstilling som går utover de beskrivelsene som lærerne bidrar med. Å tolke lærernes beskrivelser i lys av teori kan ses på som en rekontekstualisering for å fremheve mening i intervjuetekstene (Thagaard, 2013). Lærernes erfaringer rekontekstualiseres gjennom å knytte disse erfaringene til teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Dette dialektiske forholdet mellom empiri og teori betegnes med begrepet abduksjon (Thagaard, 2013). Gjennom analyse og fortolkning har lærernes beskrivelser blitt knyttet til perspektivene som er presentert i det teoretiske rammeverket (kapittel 2.0) og tidligere forskning (delkapittel 1.2). Teori og empiri kan med dette betegnes som dialogpartnere i utviklingen av kunnskap om studiens problemstilling (Alvesson, 2011). Kodene og kategoriene har blitt konstruert med utgangspunkt i studiens problemstilling, det teoretiske rammeverket og lærernes bidrag. På denne måten var det sentralt i analysearbeidet å utvise åpenhet for innspillene fra både empiri og teori, og rollen som fortolker var med dette helt avgjørende for de valg av koder og kategorier som har blitt foretatt. Gjennom å beskrive planleggingen, gjennomføringen og analysen av intervjuene, har forskningsprosessen blitt gjort transparent og gjennomsynlig. På denne måten kan forskningens kvalitet bli gjort åpen for vurdering.

3.8 – Studiens kvalitet

I vurderingene av studiens kvalitet kan ulike begreper benyttes i drøftingen av forskningens troverdighet gjennom betraktninger om forskningens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at kvalitative forskere har ytret ønske om å ignorere

begrepene reliabilitet, validitet og generalisering når det gjelder forskningsresultater. Disse begrepene har tradisjonelt fordret en streng standardisering, et krav om representativitet og at gyldig kunnskap anses ut fra en korrekt korrespondanse med en eventuell virkelighet. Med et fortolkende utgangspunkt hvor kunnskap produseres gjennom fortolkning av den virkeligheten som intervjupersonene presenterer, blir slike betraktninger vanskelig å forholde seg til. Likevel er begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet nyttige for å kunne drøfte forskningens kvalitet. I det følgende drøftes derfor denne studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet gjennom benyttelse av disse begrepene tilknyttet studiens troverdighet.

3.8.1 – Reliabilitet

Tradisjonelt handler forskningens reliabilitet om hvorvidt forskningens resultater vil kunne reproduseres av andre forskere ved å gjennomføre studien på nye tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Dette fordrer en form for repliserbarhet som er vanskelig å realisere i kvalitative studier, siden forskerens rolle og personlige egenskaper er av stor betydning. Med et fortolkende utgangspunkt spiller forskerens forforståelse og valg en avgjørende rolle for forskningens resultater. Derfor peker Thagaard (2013) på at forskeren i kvalitative studier må argumentere for studiens reliabilitet gjennom å redegjøre for de valgene som fører til utviklingen av kunnskap. Dette bidrar til å gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig og transparent, noe som gir leseren mulighet til å vurdere om denne kunnskapen har blitt utviklet på en pålitelig og gyldig måte. Dette har blitt gjort i denne studien gjennom en utførlig redegjørelse av planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet med analyse av lærernes bidrag. Dette styrker studiens troverdighet gjennom en argumentasjon for studiens reliabilitet.

Likevel bør visse valg som ble foretatt i arbeidet med studien kommenteres. Et av disse valgene var å gjennomføre to av intervjuene med personer som jeg hadde kjennskap til gjennom egen praksis i grunnskolen. En argumentasjon om forskningens reliabilitet bør innebære en refleksjon tilknyttet relasjonene til deltagerne i studien (Thagaard, 2013). Min relasjon til disse to lærerne har ikke hatt betydning for hvordan deres bidrag har blitt analysert eller behandlet sammenlignet med bidragene til de tre øvrige lærerne. Den profesjonelle relasjonen jeg har hatt til disse to lærerne har heller ført til en større åpenhet og muliggjort delingen av erfaringer, refleksjoner og beskrivelser. I tillegg vil min utdanningsbakgrunn som grunnskolelærer potensielt kunne ha bidratt til en økt åpenhet også i relasjonen i de øvrige intervjusamtalene, ved at intervjupersonene opplevde å kunne dele et felles utgangspunkt. Som nevnt tidligere (delkapittel 3.2), vil denne bakgrunnen sammen med rollen min som

forsker, kunne føre til mer nyanserte fortolkninger som øker studiens troverdighet gjennom en økt pålitelighet.

For å forsterke studiens reliabilitet, har det også blitt valgt å presentere beskrivelsene som lærerne bidro med i et eget kapittel (kapittel 4.0). I dette kapittelet er direkte sitater fra lærerne markert og tydeliggjort. Ved å presentere den deskriptive analysen i et eget kapittel og drøftingen av disse beskrivelsene i et annet kapittel, gjøres det mulig for leseren å skille mellom hva som er lærernes beskrivelser og hva som i større grad er mine fortolkninger. Likevel vil det alltid være et element av fortolkning gjennom utvelgelse av kategorier, beskrivelser og sitater, men ved å forsøke å skille mellom lærernes bidrag og mine fortolkninger av disse bidragene, økes mulighetene for leseren til å vurdere studiens reliabilitet.

3.8.2 – Validitet

Validitet kan forstås som at studien undersøker det som ønskes undersøkt, og i hvilken grad de ulike fortolkningene som gjøres kan anses som gyldige (Thagaard, 2013). En studies validitet kan betraktes gjennom intern og ekstern validitet. Ekstern validitet bli drøftet i neste delkapittel der fortolkningenes overførbarhet diskuteres. En kritisk gjennomgang av egen forskningsprosess gjør at forskeren styrker en studies validitet (Thagaard, 2013). Derfor er en gjennomiktig forskningsprosess avgjørende, og forskeren bør klargjøre sine fortolkninger. I denne studien produseres fortolkningene i et samspill mellom studiens problemstilling, det teoretiske rammeverket og lærernes beskrivelser i intervjusamtalene. Gjennom dette samspillet drøftes studiens resultater, med fortolkninger som representerer en indre konsistens.

Kvale og Brinkmann (2009) peker på koherenskriteriet for sannhet. Dette kriteriet for hva som kan regnes som sannhet har stått sterkt innenfor hermeneutiske tilnærminger til forskning, hvor ulike deler i samspill utgjør en helhet. Denne helheten belyser igjen delene, og på denne måten utvikles igjen fortolkninger av delene. Koherenskriteriet for sannhet kan med dette bli forsøkt innfridd gjennom at delene til slutt utgjør en enhetlig helhet som er troverdig og overbevisende. På denne måten vil valideringsarbeidet i en forskningsstudie være pågående i alle de ulike delprosessene, og ikke kun i form av en avsluttende kontroll (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette medfører at jeg i arbeidet med studien har hatt et kritisk blikk og stilt kritiske spørsmål til egne fortolkninger i forkant, under og etter gjennomføringen av forskningsintervjuene. Dette er helt avgjørende for validering gjennom en hermeneutisk fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et valg som ble foretatt i utviklingen av kunnskap i denne studien som behøver nærmere argumentasjon, er valget om å dele ut intervjuguiden til lærerne på forhånd. Dette kan ha gått på bekostning av studiens gyldighet dersom lærerne har presentert et idealisert bilde av egen praksis fremfor sine egne opplevelser av studiens fenomen. Samtidig kan valget om å dele ut intervjuguiden ha virket styrkende for studiens validitet fordi det kan ha støttet lærerne ved å gjøre deres erfaringer og refleksjoner mer eksplisitte enn det som ville kunne vært tilfellet om de ikke hadde fått denne muligheten. Dersom de ikke hadde fått utdelt denne informasjonen på forhånd, ville dette kunne ha ført til at lærerne ikke var like bevisstgjorte på sin egen praksis og sine egne refleksjoner, og de beskrivelsene som lærerne bidro med ville kunne vært mindre utførlige. Derfor betraktes utdeling av intervjuguiden som styrkende for studiens gyldighet og kvalitet.

3.8.3 – Overførbarhet

På spørsmålet om en kvalitativ studies mulige overførbarhet, bør det skilles mellom beskrivelsene som intervjupersonene, i dette tilfellet, bidrar med og de fortolkningen som gjøres av disse beskrivelsene. Det er fortolkningene og den meningen som skapes gjennom dette som gir grunnlag for overførbarhet, ikke beskrivelsene og tendensene i lærernes bidrag (Thagaard, 2013). Denne studien tematiserer hvordan et utvalg lærere i grunnskolen tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. Derfor er det heller ikke hensikten å generalisere for hvordan alle lærere tilrettelegger dette. Studiens utvalg er et strategisk utvalg, og utvalget omfatter derfor på ingen måte en representativitet for lærere i norsk grunnskole. Likevel kan de fortolkningene som rekontekstualiserer lærernes bidrag være gjenkjennbare for andre lærere som arbeider i grunnskolen, og disse fortolkningene kan derfor settes inn i en videre sammenheng (Thagaard, 2013).

Lærere i grunnskolen kan kjenne seg igjen i de fortolkningene som gjøres av intervjupersonenes bidrag. Gjennom egen fortolkning kan denne kunnskapen som studien har produsert bidra til inspirasjon, nytte og opplevelsen av gyldighet for lærere som arbeider i grunnskolen og andre som finner interesse i tematikken. Dette berører studiens eksterne validitet (Thagaard, 2013). Den forståelse som har blitt utviklet i denne studien, kan være gyldig for andre sammenhenger. Lærere kan med dette gjennom studiens gjennomsiktighet vurdere studiens troverdighet, og påliteligheten og gyldigheten i fortolkningene som har blitt gjort, åpnes for vurdering.

4.0 – Presentasjon av resultater

Det har blitt valgt å titulere dette kapittelet som ”Presentasjon av resultater”. Dette valget har blitt foretatt for å vise at uttalelsene og beskrivelsene som lærerne har bidratt med i intervjuene er bidrag til samspillet i forskningsstudien. Samspillet mellom intervjupersonenes beskrivelser og min fortolkning har ført til de resultatene som her presenteres. Tradisjonelt kunne dette ha blitt betegnet som ”Presentasjon av funn”, men å betegne dette som resultater kan bidra til å fremheve det konstruktivistiske utgangspunktet for studien. Jeg betrakter min forskerrolle som en medspiller i konstruksjon av kunnskap om studiens tematikk, og kategoriseringen som her presenteres er følger av samspillet mellom lærernes beskrivelser og min fortolkning av sammenhenger i disse beskrivelsene. Resultatene er konstruert gjennom samspillet og fortolkningen som har ført til valg av de ulike kategoriene.

Resultatene presenteres gjennom de fire forskningsspørsmålene som utgjør studien. De fire forskningsspørsmålene omhandler opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker (delkapittel 4.1), arbeidet som gjøres med leseforståelsesstrategier for disse elevene (delkapittel 4.2), lærernes egen rolle i dette arbeidet (delkapittel 4.3) og lærernes involvering av foreldre med tanke på denne tematikken (delkapittel 4.4). Forskningsspørsmålene har blitt skrevet om til kortere titler med det samme meningsinnholdet som de opprinnelige spørsmålene. Dette har blitt valgt for å gjøre presentasjonen mer leservennlig.

Presentasjonen av resultatene i dette kapittelet kan betegnes som en deskriptiv analyse av hva lærere forteller om sine erfaringer og refleksjoner tilknyttet den overordnede problemstillingen om hvordan det tilrettelegges for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. Som nevnt er disse resultatene konstruert gjennom et samspill mellom lærernes bidrag og min fortolkning av disse bidragene. Min konstruksjon av kategoriene bidrar på denne måten til den deskriptive analysen av lærernes beskrivelser, men i påfølgende kapittel, hvor disse resultatene drøftes (kapittel 5.0), kommer min rolle som fortolker enda tydeligere frem. Sitatene som fremheves i dette kapittelet er ikke representative for alle lærernes erfaringer, men de eksemplifiserer ulike sider ved lærerens praksis. Sitatene er knyttet til hver av de fem lærerne gjennom en tilfeldig nummerering.

4.1 – Opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker

I intervjuene delte lærerne erfaringer som de har fra sine møter med elever som opplever spesifikke lesevansker. Alle lærerne har erfaringer med å tilrettelegge opplæringen for elever

som opplever disse vanskene, som kan innebære vansker med avkoding, leseflyt, og leseforståelse, i tillegg til utfordringer knyttet til motivasjon for lesing.

4.1.1 – Elevmangfold

Lærerne forteller alle om et mangfold blant disse elevene, og de synes det kan være vanskelig å gi noen generelle beskrivelser. På den ene siden opplever enkelte av lærerne elever som ofte viser lite motivasjon for leseaktiviteter, og at elevene heller velger å unngå situasjoner hvor det forventes at de leser. På den annen side forteller lærerne også om elever som legger ned ekstra mye innsats i skolearbeidet, og elevene utøver engasjement og deltagelse i leseaktiviteter såfremt det tilrettelegges for dem. I tillegg peker lærerne på at elever som opplever spesifikke lesevansker, ofte vil kunne oppleve komorbide vansker, og særlig gjelder dette spesifikke språkvansker. På denne måten forteller lærerne om et arbeid med en heterogen gruppe elever.

4.1.2 – Tilpasning av tekst

Tilretteleggingen for elevene gjøres gjennom tilpasninger av skrevne tekster og benyttelse av lyd. Tekstene som elevene arbeider med må tilpasses det lesenivået som elevene kan mestre, og dette innebærer enkelte ganger individuelle tilpasninger som lærerne foretar gjennom redigering av disse tekstene. Ved siden av tilpassede skrevne tekster, beskriver lærerne også bruk opplest tekst som hensiktsmessige tilpasninger for elever som opplever spesifikke lesevansker. Gjennom bruk av digitale hjelpemidler kan elevene få opplest tekster, og gjennom valgene lærerne tar om at de leser høyt for elevene, blir dette en fremtredende tilpasning i det daglige arbeidet med lesing. I tillegg er organiseringen av opplæringen et element som bidrar i tilretteleggingen.

4.1.3 – Organisering av opplæringen

Enkelte av lærerne forteller om en opplæring som organiseres i mindre grupper. Gjennom denne organiseringen blir det mulig å skape trygghet og øke mulighetene for å hjelpe elevene der de er, i følge lærerne. De som forteller om en slik organisering har erfaring med at gruppene ikke må være for store, og at et antall på 4-6 elever på hver gruppe har blitt erfart hensiktsmessig.

Jeg er for at en skal ut i grupper for å slippe å sitte og, at den eleven skal vise at den ikke mestrer noe så godt som de andre. Hvis en unge går herfra uten å ha mestra, så er den timen mislykka for meg (Lærer 1).

Likevel forteller lærerne at elever som opplever spesifikke lesevansker i stor grad deltar i undervisningen som finner sted innenfor den større basisgruppen, og arbeidet i gruppene utgjør en mindre del av opplæringen. Opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker tilrettelegges med dette gjennom tilpasning av tekster, muligheter for benyttelse av lyd og opplest tekst, samt en viss tilrettelegging gjennom arbeid i mindre grupper.

4.1.4 – Individualisering

Lærerne som utgjør utvalget i intervjustudien opplever ikke tilretteleggingen av tekster og bruk av lyd som utfordrende. De forteller heller at de synes denne tilretteleggingen er spennende, og de opplever en trygghet når det kommer til å bistå elevene med tanke på de utfordringene som elevene kan møte. En lærer forteller at hun derimot synes det er utfordrende å tilrettelegge for tiltak som ikke oppleves som negative av eleven selv.

Det som jeg opplever som vanskelig først og fremst er jo den psykiske biten ved det, for elevene. Når elevene ser at de er forskjellige, at de får andre ting, og mange av elevene reagerer jo på det også. Så jeg synes jo det er det vanskeligste, det å klare å lage gode tilpasninger som ikke virker nedverdiggende for elevene (Lærer 2).

En annen lærer forteller at de har vektlagt samtaler med elevene om hvordan elevene selv ønsker at opplæringen skal tilrettelegges, og dette innebærer individuelle avtaler med elevene.

Også har vi snakket med elevene om liksom, ja, for eksempel. ”Jeg vil ikke lese engelsk høyt i klassen”. Så kan vi på en måte tilrettelegge for at da gjør vi ikke det (Lærer 3).

Gjennom de individuelle avtalene tilrettelegges opplæringen for elevene, og læreren opplever at disse avtalene er med på å skape en felles forståelse mellom lærerne og eleven om hvordan opplæringen kan gjøres best mulig.

4.1.5 – Negative leseerfaringer

Et gjennomgående tema i alle intervjusamtalene med lærerne er mestring. Det fortelles om elever som kan ha negative erfaringer med lesing, og at dette kan by på utfordringer. En ungdomsskolelærer forteller at det kan avhenge av hvilken skole elevene har gått på tidligere.

Vi får jo elever fra mange barneskoler vi vettu. Og du ser jo tydelig, ehm, tydelig litt hva slags boost de har fått (Lærer 4).

Noen av de elevene, de er nesten sånn der, de gidder ikke åpne boka fordi de føler bare at de, de mestrer ikke noe liksom og gir opp (Lærer 3).

På den måten beskriver lærerne at de erfaringene som elevene har opplevd tidligere i løpet av sin skolegang er av stor betydning for hvilken innstilling eleven har til lesing. I samtalene med ungdomsskolelærerne kommer dette spesielt tydelig fram, og det fortelles om elever som velger å ikke engasjere seg i skolearbeidet. Lærerne opplever dette som utfordrende, men gjennom relasjonen de utvikler til elevene, ønsker lærerne å gi uttrykk for at eleven kan mestre og at de skal hjelpe eleven med de utfordringene som han eller hun opplever.

Eleven må vite at jeg kan flytte fjell, og det kan jeg. Og det, om jeg ikke får det til, så viser jeg at jeg, gjør et inntrykk av at det skal vi få til sammen. Så kommer du inn med relasjon, trygge eleven på at ”Deg vil jeg noe vel. Jeg skal ordne til sånn at du kan mestre” (Lærer 4).

Lærerne som arbeider på barnetrinnet forteller også om elever som kan oppleve nederlag i møtet med leseaktiviteter, og at dette påvirker deres arbeid med tekster. ”Det er ikke alltid at de ønsker å legge inn den arbeidsinnsatsen som kreves da” (Lærer 2). Elevene kan med dette oppleve utfordringene som for krevende til at de vier tilstrekkelig engasjement til arbeidet, i følge lærerne.

En annen lærer forteller om skolens systematiske praksis tilknyttet igangsetting av tiltak tidlig i skoleløpet for elevene som møter utfordringer i leseopplæringen. Hun gir uttrykk for at dette arbeidet bidrar til elevenes opplevelse av mestring gjennom at ”de har ikke tid til å miste motivasjonen” (Lærer 1). Elevenes mestring og positive opplevelser tilknyttet leseaktiviteten betyr svært mye for lærerne.

Lærerne forteller at de forsøker å skape mestringsopplevelser for elevene gjennom tilrettelegging av tekst, benyttelse av lyd, samt arbeid med tekster som elevene har interesse for og potensielt kan noe om fra før. En lærer vektlegger også arbeidet med de mer tekniske aspektene ved lesing i form av avkodingsferdighetene.

Hvis ikke den er på plass, så kan det ikke nytte å putte på læringsstrategier eller noen ting (Lærer 1).

Å arbeide med gode avkodingsferdigheter blir, i følge henne, et avgjørende grunnlag for å arbeide med leseforståelsesstrategier. Samtidig formulerer hun refleksjoner om at leseforståelsesstrategiene likevel kan være nyttige selv om elevene opplever vansker med avkoding.

Hvis ikke den tekniske lesinga er på plass, så må de jo allikevel ha lesestrategiene på plass, for da, gjennom å høre høytlesing eller lydbøker, så de på en måte, ”Åssen er det jeg forstår det her?” (Lærer 1).

På denne måten kan det antydes en tvetydighet fra denne læreren i forbindelse med hvilken nytte de som opplever utfordringer med avkodingsferdighetene har av leseforståelsesstrategier.

I samtaler med elever som opplever spesifikke lesevansker og de utfordringene disse elevene kan ha med avkoding, forteller en annen lærer at det samtales om dette med elevene selv, og utfordringene med avkoding ikke nødvendigvis betyr at de ikke skal klare å oppnå forståelse av det som leses.

Det synes dem er artig, at dem kan gå høyt opp på pyramiden, bli bevisste strategiske lesere og bli voksen litterære lesere uten å kunne lese perfekt (Lærer 4).

Gjennom denne tilretteleggingen og samtalene med eleven, ønsker lærerne å legge et grunnlag for at eleven skal mestre og at elevene utvikler en trygghet og et mot til å imøtekomme de utfordringene de kan møte i arbeidet med tekster spesielt og skolen generelt.

For det handler om å gi så god tilpassa undervisning at eleven får mestring, og da får mot, ikke sant. Til å gå på, igjen, selv om en har falt veldig mange ganger, og da kommer motivasjonen, og da kommer ny mestring, og da opprettholder vi motet. For det, når lyset i øynene deres slukker ned, da er motet borte. Da har vi ødelagt dem (Lærer 4).

Denne bevisstheten rundt elevenes erfaringer med lesing og betydning av å bidra til positive leseerfaringer preger intervjusamtalene, også i tematiseringen av leseforståelsesstrategier.

4.2 – Betydningen av å lære leseforståelsesstrategier

Lærerne betegner leseforståelsesstrategier som ”redskaper”, ”verktøy” eller ”teknikker” for å imøtekomme tekster, og disse redskapene kan hjelpe til med å forstå det som leses. I tematisering av leseforståelsesstrategier forteller samtlige lærere at disse strategiene oppleves som overlappende med begrepet læringsstrategier. Både leseforståelsesstrategiene og læringsstrategiene betraktes som verktøy som kan støtte opp om elevers leseforståelse.

4.2.1 – Behovet for leseforståelsesstrategier

Samtlige lærere erfarer at elever som opplever spesifikke lesevansker har stort utbytte av å lære leseforståelsesstrategier, og læring av disse strategiene støtter elevene gjennom å strukturere og organisere arbeidet med skrevne tekster.

Spesielt den monitorbiten, det at de venner seg selv til å stille spørsmål om ”Hva leste jeg om nå?” (Lærer 2).

De er nødt til å sortere, de er nødt til å vite ”Hva er det som kreves av meg? Hvordan skal jeg angripe det her? Hva kan jeg gjøre? Hva kan hjelpe meg?” (Lærer 4).

I intervjusamtalene fortelles det om ulike leseforståelsesstrategier som det arbeides systematisk med i klasserommet.

4.2.2 – Systematisk arbeid

Enkelte av lærerne forteller om et systematisk arbeid med tre faser i lesingen som omhandler hvilke valg som gjøres før man leser, hvilke valg som gjøres underveis i lesingen, og hvilke valg som gjøres etter at teksten er lest. I disse fasene benyttes ulike strategier. I førlesingsfasen fortelles det om å bevisstgjøre seg selv på sin forforståelse av tekstens tema og å forsøke å predikere og foregripe hva teksten vil kunne handle om. I tillegg er det en nyttig strategisk tilnærming å orientere seg i eventuelle bilder og illustrasjoner som tilhører teksten. I arbeidet underveis i lesingen forteller lærerne om leseforståelsesstrategier som omhandler overvåking av sin egen forståelse gjennom å benytte spørsmål til hva som står i teksten, hva som står mellom linjene i teksten og hvordan elevene knytter tekstens innhold til sine egne erfaringer. Etter at elevene har lest, arbeides det ofte med leseforståelsesstrategier som å organisere og oppsummere innholdet i tekstene gjennom å lage tankekart, skjemaer og notater. En av lærerne forteller at ved hjelp av digitale hjelpemidler kan elevene foreta lydopptak og spille inn et sammendrag av teksten fremfor å skrive sammendraget. Flere av lærerne forteller at elever som opplever spesifikke lesevansker gjerne ønsker å tegne istedenfor å skrive, når det kommer til bruk av tankekart og formulering av sammendrag. Lyd, bilde og tegning blir derfor alternativer til skriving for elever som opplever utfordringer med blant annet staving, elever som uttrykker at skriving er ”kjedelig” eller bruker lang tid på å formulere seg skriftlig. Lærerne forteller også at bruk av digitale bøker, hvor teksten kan bli lest opp, blir en strategisk tilnærming for å konstruere mening i møtet med teksten.

En av lærerne presenterer hvordan hun gjennomfører et strategisk arbeid med tekst gjennom bruk av spørsmål. Disse spørsmålene betegnes som ”FOSS-strategier”, som omhandler forholdet mellom spørsmål og svar. Denne tilnærmingen benyttes i skolens systematiske arbeid med observasjon av elevenes leseferdigheter. I denne tilnærmingen stilles spørsmål som elevene kan finne svar på i teksten, spørsmål som må besvares gjennom å reflektere over ulike tekstelementer i sammenheng, og spørsmål som elevene kan besvare ut fra sin egen forforståelse og refleksjon.

Det er jeg som modellerer først da. Ikke sant. Og så leser eleven det her. (...) Og så sier jeg ”Kan du lese en gang til, også stoppe opp sånn som jeg gjorde?”, og da er han litt tryggere når han har fått lest. Først en gang selv, og så leser han, så stopper han opp og så prøver han å spørre sånn som jeg. (...). Da skjer det en prosess i hodet på eleven (...). Det er bestemt at vi skal trene ungene i der og da-spørsmål, tenke og les-spørsmål og i hodet-spørsmål (Lærer 4).

Denne tilnærmingen og disse spørsmålene beskrives som ”nøkkelen til leseforståelse” av læreren. På denne måten fungerer spørsmålene som en leseforståelsesstrategi når elevene velger å stille seg disse spørsmålene for å utvinne og skape mening i samhandling med teksten.

I tillegg til det systematiske arbeidet med leseforståelsesstrategier i de tre fasene, forteller lærerne om en systematikk tilknyttet hvilke leseforståelsesstrategier som velges ut og hvordan dette organiseres. Enkelte av lærerne fremhever at arbeidet med leseforståelsesstrategier er forankret i skoleeiers retningslinjer og i skolens egne lokale lære- og handlingsplaner. De to ungdomsskolelærerne forteller om en praksis som innebærer at det på åttende trinn arbeides med et utvalg strategier som tilbys elevene. Den ene læreren forteller om at det arbeides mye med disse strategiene på dette trinnet, og at det deretter forventes at elevene i økende grad benytter de leseforståelsesstrategiene som de finner hensiktsmessig.

Vi bruker strategier hele tida, og i åttende legger vi mye vekt på de strategiene og øver på de, mens i tiende så forventer vi egentlig at elevene velger den strategien som passer best for de selv da (Lærer 3).

Elevene får med dette et økende ansvar for å velge hvilke leseforståelsesstrategier de ønsker å benytte i arbeidet med ulike tekster. Arbeidet med leseforståelsesstrategier har med dette en sentral plass i arbeidet med lesing hos alle lærerne. Det systematiske arbeidet med dem oppleves av lærerne som nyttig for elever med spesifikke lesevaner og deres organisering, planlegging og overvåking av egen lesing.

4.2.3 – Leseforståelsesstrategier som meningsfull aktivitet

Flere av lærerne forteller at arbeidet med leseforståelsesstrategier kan være svært tidkrevende, og elevene har behov for repetisjoner over lengere tid dersom disse strategiene skal utvikles til de redskapene som elevene vil kunne benytte seg av. Lærerne fremhever at leseforståelsesstrategiene må oppleves som meningsfulle og nyttige for at de skal bli en del av elevenes ”verktøykasse”. I forbindelse med dette reflekterer enkelte av lærerne omkring de særegne utfordringene elever som opplever spesifikke lesevaner vil kunne erfare, sett i lys

av betraktningene om mestring. Leseforståelsesstrategiene skal gi positive erfaringer med lesing og opplevelser av å forstå innholdet i ulike tekster.

Og at alle opplever mestring mens de gjør det, at ikke det på en måte er noe som gir de negativ opplevelse med lesing da. Det er jo veldig viktig (Lærer 2).

Samtidig forteller en av ungdomsskolelærerne om elever som på grunn av sine negative erfaringer med lesing, kan vise lite vilje til å benytte leseforståelsesstrategiene i arbeidet med skrevne tekster.

Men en dyslektiker, vettu. Han har hatt så mye motstand han, at han tenker ”Hva kan jeg velge ut?”. Det også ta i bruk noe nytt. Det skal være ganske gunstig for han altså (Lærer 4).

På denne måten må elevene erfare at leseforståelsesstrategiene er nyttige for dem.

Vi lærere, vi presser de til å bruke de forskjellige, i hvert fall i åttende så må de, og når du på en måte blir tvunget til å gjøre noe, så er ikke det det beste utgangspunktet egentlig da for å lære (Lærer 3).

Det må være strategier som elevene er motivert for selv. Du kan ikke stå å undervise og si at ”Nå skal vi alle lære om tankekart”, også sitter det en elev der som ”Jeg liker ikke, jeg skjønner ikke når dem, når dem peker i retning. Kan jeg ikke få sette det nedover her?” (Lærer 4).

Lærerne forteller dermed at for å gjøre opplevelsen av leseforståelsesstrategiene betydningsfulle og nyttige, vil det være nødvendig at elevene får mulighet til å gjøre valg om hvilke leseforståelsesstrategier de ønsker å benytte, samt hvordan de ønsker å benytte disse.

Oppsummert involverer lærernes arbeid med leseforståelsesstrategier mange ulike tilnærminger gjennom aktivisering av forforståelse, å stille spørsmål, oppsummere tekster i sammendrag, strukturere innhold i tekster ved hjelp av tankekart og notater, samt overvåking av sin egen leseforståelse. Lærerne forteller at elever som opplever spesifikke lesevaner gjerne velger å illustrere fremfor å skrive, eller foretar digitale opptak av sine sammendrag, som strategiske tilnærminger til å skape mening i møtet med tekster de leser. I intervjuamtalene kommer det til uttrykk en systematikk og en plan for hva slags leseforståelsesstrategier det skal arbeides med, men samtidig bør elevene selv utvikle et eierskap til strategiene og velge dem som de selv finner hensiktsmessig og erfarer som nyttige. Elevene bør oppleve å være motivert for benyttelse av leseforståelsesstrategiene, noe som kan være utfordrende for enkelte av elevene som opplever spesifikke lesevaner. Lærerne erfarer at elever som opplever spesifikke lesevaner har stort utbytte av å lære

leseforståelsesstrategier fordi det hjelper dem med å organisere, strukturere og overvåke leseaktiviteten.

4.3 – Lærerenes rolle i tilretteleggingen for læring av leseforståelsesstrategier

4.3.1 – Modellering og samarbeid

Gjennom intervjuamtalene kommuniserer lærerne et ønske om å være forbilder for elevene med tanke på bruk av leseforståelsesstrategier. Lærerne forteller om viktigheten av å vise hvordan leseforståelsesstrategiene kan utøves, og dette gjøres gjennom å modellere for elevene hvordan lærerne selv vil gå frem for å utøve strategiene. Enkelte av lærerne er klare på at elevenes læring er avhengig av hvor tydelig de som lærere klarer å være i sin modellering.

På spørsmål om hvordan det undervises i leseforståelsesstrategier, svarer en av lærerne følgende.

Da bruker jeg gjerne å lage en, altså modellering, da lager jeg et skjema sammen med elevene, sånn at de ser hvordan det ser ut, forstår hva jeg tenker når jeg putter, hvilke ord jeg velger ut, hvor finner jeg forklaringene hen. Så gjør vi det først sammen, og så skal de da gjøre det selv etterpå, og så noen ganger så begynner vi kanskje med at de kan samarbeide to og to. (Lærer 3).

En annen lærer uttrykker også ideen om å lære gjennom å observere lærerens modellering ved at elevene kan forsøke å kopiere henne når de selv skal utøve leseforståelsesstrategier.

Så er det jo forventa at de hermer, når de møter tekst seinere da. At det blir observasjonslæring på en måte, de møter på en modell og observerer og lærer via det (Lærer 2).

Både når det arbeides med leseforståelsesstrategier i små grupper eller i større basisgrupper, peker lærerne på at det ofte organiseres som samarbeid blant elevene.

Vi bruker ofte think-pair-share, at de skal lese noe og så skal de tenke ”Hva leste jeg nå?” og så skal de gå i par og snakke om ”Hva tenkte jeg at jeg leste nå?”, og så at vi deler det litt høyt (Lærer 2).

I arbeidet med modellering opplever flere av lærerne at hvilken relasjon de har til elevene er av stor betydning. En lærer forteller at elevene må ha tillit til at hun ønsker det beste for dem.

Det aller viktigste for meg, er å ha en god kontakt med de, sånn at de vil bruke de, og de stoler på meg og at jeg vil det beste, og hvis ikke vi hadde hatt det sånn, så tror jeg vi bare, jeg kunne bare sisset her og fortalt til jeg ble grønn og blå (Lærer 1).

Når det kommer til modellering er det visse ulikheter mellom lærerne, og noen er mer eksplisitte på dette gjennom bruk av selve begrepet. En av lærerne som var tydelig på nødvendigheten av modellering, sier også at dette kan være utfordrende. Hun erfarer at det ofte tys til lærebøker fremfor å vise hvordan leseforståelsesstrategiene kan utøves og hvorfor disse er hensiktsmessige. For enkelte lærere fremstår derfor modellering som et avgjørende virkemiddel for at elever skal lære å benytte leseforståelsesstrategier.

4.3.2 – Teksttilpasning

Et annet aspekt ved lærerens rolle er å skape muligheter for å utøve leseforståelsesstrategiene i møtet med tilpassede tekster som elevene har forutsetninger for å mestre. Tilrettelegging av tekster var fremtredende i tematiseringen av opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevaner, og samtlige lærere forteller at tilrettelegging av teksten er vesentlig i arbeidet med leseforståelsesstrategiene. Nivået på tekstene bør ikke være for vanskelig eller for omfattende for elevene.

Jeg har ofte hjulpet de med å sette litt streker i teksten, hvis jeg vet at denne teksten er for lang for de å lese i et strekk, så har jeg gått inn og enten klipt opp teksten i fysiske biter på en måte og nummerert de, eller bare satt inn småstreker, at "Les hit, og så stopper du opp. Og så leser du hit, og så stopper du opp" (Lærer 2).

De hjelper ikke strategiene alene. Du må tilpasse teksten. Du er nødt til å gjøre den kortere (Lærer 4).

4.3.3 – Intensitet

På spørsmål om tilretteleggingen for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevaner utøves på andre måter enn for elever som ikke opplever slike vansker, forteller lærerne at disse elevene kan ha nytte av ekstra støtte i form av hyppigere repetisjoner og samtaler med læreren. Dette gjøres gjennom modellering og samtaler en-til-en, eller med arbeid i mindre grupper.

Og da kan vi jo for eksempel bare begynne med "Ja, hvordan lærer du?", (...) også kan vi snakke og ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer da, og høre liksom "Ja, nå skal vi jo begynne på et nytt kapittel", og litt sånn. At vi er litt undrende da. Og da får vi på en måte veldig ofte svar fra elevene som kan også hjelpe, som vi kan lære en del av, og hvordan de tenker å angripe et nytt kapittel for eksempel (Lærer 3).

En lærer stiller spørsmål ved om det er hensiktsmessig for læringen av leseforståelsesstrategier når det arbeides på gruppe med en assistent, som eventuelt ikke har

kunnskaper om leseforståelsesstrategiene, men heller ivaretar en form for menneskelig omsorg som elevene enkelte ganger kan ha behov for.

Det er noen elever som er ute mange timer i uka og, som har dysleksi eller andre ting da, og da er de ofte ute, så er liksom greia da. At da bruker man ofte assistenter, ikke sant, som ikke har lærerutdanning eller... Jeg vet ikke helt hva de kan om læringsstrategier da (Lærer 3).

En annen lærer fremhever viktigheten av at disse elevene får tid alene med en lærer, og at samtalen og undervisningen en-til-en vil kunne være svært nyttig for elevene som opplever spesifikke lesevansker.

De får en hel time med en ekspertleser. Også hjelper, forklarer dem gjennom den måten jeg viste deg, sånn at de skal skjønne hvor smarte tinga er da. Det er den forskjellen. Dem får en individuell time med meg, kanskje to (Lærer 4).

Med denne støtten sier læreren at hun forsøker å få elevene til "å føle seg som vinnere" gjennom å bevisstgjøre elevene på hva de allerede mestrer og hvordan de kan benytte seg av leseforståelsesstrategier i arbeidet med å mestre utfordrende tekster eller oppgaver. En annen lærer forteller at det kan være krevende å gjennomføre dette med en større gruppe elever.

Det synes jeg også er litt vanskelig å få til som lærer. I hvert fall hvis du er lærer i en stor klasse, så er det ikke alltid, med mindre du driver veileda lesing og har de på tomannshånd, så er det vanskelig å få godt nok overblikk over den enkelte da i klasserommet, til å gi de disse strategiene (Lærer 2).

På denne måten erfarer lærerne at elever som opplever spesifikke lesevansker vil kunne ha stort utbytte av å arbeide i organiseringsformer hvor lærerens støtte og modellering kan intensiveres i læringsarbeidet med leseforståelsesstrategier.

4.4 – Involvering av foreldre i leseopplæringen

I intervjusamtalene var involveringen av foreldrene et eget tema. Dette var et tema som bragte mye engasjement til intervjusamtalen hos enkelte lærere, og foreldrenes rolle ble av noen lærere også tematisert uten at det hadde blitt direkte forspurt om det til da i intervjuforløpet. Blant annet forteller en lærer at elevene kan sammenligne seg med sine foreldre.

"Nei, hvorfor trenger de å lese, de trenger jo ikke lese de, mamma og pappa kan kanskje ikke lese så godt", så, "og de klarer seg jo helt fint", ikke sant (Lærer 2).

På denne måten oppleves foreldrene som rollemodeller for barna sine når det kommer til lesing, noe som kan være med å underbygge inkluderingen av dette temaet i studien. På

samme måte som at elever som opplever spesifikke lesevaner beskrives som veldig forskjellige, forteller lærerne om at foreldre til disse elevene kan ha ulike tilnærminger til samarbeidet mellom hjem og skole.

4.4.1 – Begrepsbruk og kommunikasjon

Lærerne forteller at de forsøker å informere om ulike leseforståelsesstrategier, men det må være en balansegang på hvor mye informasjon de kan dele med foreldrene. Samtlige lærere uttrykker en bevissthet om at begrepet ”leseforståelsesstrategi” kan virke fremmed, og de tenker de må utvise en forsiktighet med tanke på hvordan de presenterer dette.

Ordet ”strategi” for mange vettu, det er fremmedspråk. Det kan en ikke bruke. Du kan bruke ”studieteknikk”, lære seg å studere. Da er dem med. (...) Du må begrense deg hvor mye du kan si til foreldrene. (...) Så snakker jeg heller dialekt også sier jeg ”For hun er jo en smart leser, vettu” (Lærer 4).

I forbindelse med foreldremøter og utviklingssamtaler gis det informasjon om ulike leseforståelsesstrategier, hvor det deles ut informasjonsskriv om hva en strategisk leser gjør før, under og etter lesing. Lærerne informerer også muntlig om hvordan de arbeider i klasserommet. Det fortelles at de fleste foreldre er interessert og ønsker denne informasjonen, men noen av lærerne opplever at enkelte foreldre ikke deltar på disse møtene. En av lærerne forteller at hun synes det er hensiktsmessig å finne ut hvilke leseforståelsesstrategier eleven liker å benytte seg av. Deretter kan dette videreformidles til foreldrene, slik at foreldrene ikke får så mange ulike strategier å forholde seg til, men heller kan støtte opp om de leseforståelsesstrategiene som eleven opplever som nyttige.

4.4.2 – Relasjoner og tett samarbeid

Å ha god kontakt med foreldre oppleves som svært hensiktsmessig for lærerne, og de opplever at det ligger store muligheter i et godt samarbeid.

Du får jo de gevinstene når du får det til. Det er kanskje den beste muligheten å få. Hvis du får til et godt samarbeid med de foresatte, så føler jeg at da har vi vunnet da (Lærer 3).

En av ungdomsskolelærerne forteller at hun synes det er enklere å tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier for elever hun er kontaktlærer for. I form av denne rollen har hun muligheten til hyppig kontakt med foreldre i forbindelse med gjennomføring av prøver og hvordan elevene har forberedt seg til prøvene. I tillegg vektlegger hun at hun opplever det som nyttig å bygge videre på et godt samarbeid når det går bra.

Det er jo sånn at jeg har, det er noen foreldre jeg snakker oftere med enn andre og da tror jeg også det er viktig å ta den telefonen eller sende den mailen når det går bra (Lærer 3).

Å ha god kontakt og god relasjon med foreldre anses som avgjørende for om lærerne skal etablere et velfungerende samarbeid, og den relasjonen som kontaktlærerrollen bidrar til å utvikle, anses som svært nyttig.

4.4.3 – Passivitet

På tross av dette opplever flere av lærerne visse utfordringer i samarbeidet med foreldre. Det fortelles om at foreldrene kan stille forventninger som lærerne ikke kan innfri, for eksempel gjennom ønsker om at deres barn kun skal lese om spesielle temaer som barnet har interesse for. Samtidig fortelles det om at enkelte foreldre kan vise lite engasjement i samarbeidet om opplæring.

Jeg har nok mest erfaring med at foreldrene satser på at skolen gjør jobben sin, og at skolen på en måte, på sett og vis, skal trylle frem noen vanvittige leseferdigheter hos eleven uten at det nødvendigvis krever så mye engasjement fra deres side da (Lærer 2).

På denne måten gir læreren uttrykk for at enkelte foreldre kan velge en passiv rolle i samarbeidet mellom hjem og skole.

4.4.4 – Foreldres egen skolegang

Enkelte av lærerne forteller om foreldre som selv har opplevd negative erfaringer med skole og lesing, og at dette kan påvirke samarbeidet og involveringen av foreldre.

Noen gruer seg til og med til å komme inn i bygningen her, og det synes jeg jo er trist. At ikke det har vært enklere for de å gjennomføre skolegangen da (Lærer 3).

Jeg har jo nå ei mor som har kjempestore traumer fra skolen sin selv, og da må du passe deg i den samtalen, altså (Lærer 4).

Lærerne forteller at foreldrenes erfaringer fra egen skolegang på denne måten er med på å påvirke og skape forutsetninger for samarbeidet mellom hjem og skole.

Det er klart at det er, når du møter foreldre som har veldig sånn motstand, så, og til og med sitter på utviklingssamtaler og sier at ”Ja, du klarer sikkert ikke noe mer enn en toer, for det gjorde ikke jeg”. (latter) Da blir jeg litt sånn ”Åh, jeg skulle ønske du ikke sa det høyt” (latter). For da føler jeg på en måte at de forteller barna sine at det er helt greit at du ikke lykkes. Jeg skulle jo ønske at de var mer sånn ”At hør her, det her

klarer vi”, liksom. ”Nå skal jeg hjelpe deg og”, ja. Ikke sant, ”Det går jo bra” (Lærer 3).

4.4.5 – Betydningen av tidlig innsats

En av lærerne på barnetrinnet forteller om et svært velfungerende foreldresamarbeid. Grunnen til det gode samarbeidet tilskriver hun den innsatsen som legges ned tidlig i barnas skolegang. Foreldrene får tidlig informasjon om hva det vil kunne innebære å oppleve spesifikke lesevansker og hvordan de kan være med på å støtte barna sine. Denne læreren forteller at hun er klar i sine forventninger til foreldrene.

Jeg sier helt ærlig til foreldrene ”Ikke vær så snill med de som sliter. Det er ikke å være snill. Gi på nå altså fra begynnelsen”. Det er misforstått snillhet å stakkarliggjøre noen som sliter nå, for det er så mye verre når de kommer opp (Lærer 1).

På denne måten legges grunnlaget tidlig for at samarbeidet mellom foreldre og skolen skal være til elevens beste. Dette skiller seg fra hvordan en annen barneskolelærer beskriver opplevelsen av foreldresamarbeidet for elever som opplever spesifikke lesevansker.

Istedenfor å presse eleven hardt til å ”Jammen, les mer”, eller sette av mer tid til lesing hjemme, så søker de heller ut over på ting som kanskje er litt mer lettvent og som oppfattes mer positivt også for eleven da (Lærer 2).

Læreren sier hun forstår hvorfor foreldrene ønsker ulike kompenserende tiltak, ved at leseaktiviteten kan oppleves som negativ og krevende, både for barnet og foreldrene. Samtidig savner hun at foreldre engasjerer seg mer i hvordan barnet kan videreutvikle sine leseferdigheter fremfor benyttelse av kompenserende verktøy for de utfordringene barnet opplever.

4.4.6 – Usikkerhet

Det fortelles om at foreldrene viser en usikkerhet tilknyttet til de utfordringene som barna kan oppleve med de spesifikke lesevanskene. Lærerne forteller at de forsøker å informere om disse utfordringene, og på den måten forsøker å myndiggjøre foreldre i hvordan de kan støtte barna sine. En av lærerne forteller at foreldre tidligere har opplevd usikkerhet tilknyttet stor mengde tid viet til hjemmearbeidet.

Ofte så er det da ingen tilbakemeldinger fra foreldre, fordi at de tenker at ”Barnet mitt har kanskje vansker for det, vi må bare bruke den tida, de andre barna bruker ikke så lang tid”, ikke sant (Lærer 5).

Gjennom å bli bedre kjent med hverandre og utvikling av gode relasjoner, forteller lærerne at dette kan skape en åpenhet omkring utfordringene med lesing som disse elevene vil kunne oppleve, og dette virker betryggende for enkelte foreldre.

4.4.7 – Sosial støtte

En av lærerne forteller at hun i forbindelse med gjennomføring av prøver erfarer foreldrenes støtte som svært viktig for elever som opplever spesifikke lesevansker. Hun opplever ofte at disse foreldrene er svært involverte i barnas skolegang.

Jeg vet hun ene mammaen til han ene gutten i klassen min, hun øver med han før hver prøve, og det er jo kjempeflott. For han får jo relativt greie karakterer, sånn tre fire i hvert fall da. Selv om han sliter veldig med lesinga. Han kan nesten ikke lese faktisk (Lærer 3).

Oppsummert om involveringen av foreldre kan det sies at lærerne forsøker å gi informasjon om leseforståelsesstrategier til foreldre gjennom samtaler på foreldremøter og utviklingssamtaler, samt informasjonsskriv som sendes med hjem. Gjennom dette kommuniserer lærerne sine forventninger om hva en strategisk leser gjør, og hvordan foreldrene kan være med på å støtte opp om barnas strategiske lesing med benyttelse av leseforståelsesstrategier. Samtidig forteller lærerne om at de er bevisst hvordan dette presenteres, og hvilke begreper som benyttes i informeringen om hva leseforståelsesstrategier vil kunne innebære. På tross av disse mulighetene gjennom involveringen av foreldre, fortelles det om utfordringer i dette samarbeidet ved at foreldre kan opptre som passive eller ha forventninger som lærerne opplever som lite hensiktsmessige. Et element som påvirker dette samarbeidet er de utfordringene som foreldrene selv potensielt kan ha opplevd med lesing og sin egen skolegang.

5.0 – Drøfting

I dette kapitlet drøftes lærernes beskrivelser som ble presentert med de ulike kategoriene i presentasjonen av studiens resultater (kapittel 4.0). Disse beskrivelsene drøftes ved hjelp av de teoretiske perspektivene som det ble redegjort for i det teoretiske rammeverket (kapittel 2.0), samt tidligere forskning som ble presentert innledningsvis (delkapittel 1.2). Hensikten er å skape forståelse for studiens problemstilling gjennom samspillet mellom empiri og teori. Drøftingen av studiens problemstilling om hvordan de utvalgte lærerne tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker gjøres

gjennom en diskusjon av aspekter tilknyttet de fire forskningsspørsmålene. Slik som i den deskriptive presentasjonen av lærernes beskrivelser, har det blitt foretatt en omskriving av forskningsspørsmålene. Hvert av de fire delkapitlene drøfter hvert sitt forskningsspørsmål.

5.1 – Opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker

Opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker tilrettelegges av lærerne gjennom ulike tiltak. Lærerne som arbeider på barnetrinnet omtaler i større grad arbeid med det som kan betegnes som lesingens tekniske aspekter, slik som avkodingsferdigheter og avkodingsstrategier. Dette kan forstås i lys av de ulike læringsbehovene som elever kan oppleve, alt ettersom hvilke trinn de befinner seg på i grunnskolen (Edmonds et al., 2009). Lærere i begynneropplæringen vil naturligvis ha økt oppmerksomhet rettet mot avkoding sammenlignet med lærere som underviser eldre elever. Etter hvert som elevene befinner seg på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn, så endres læreres tilpassede opplæring seg gradvis på denne måten fra å konsentrere seg om primærvanskene tilknyttet fonologisk bevissthet og avkodingsstrategier til leseforståelsesstrategier. De to ungdomsskolelærerne er også tydeligere på en risiko om elevenes potensielle lave forventning om mestring. Hvordan læreres tilpassede leseopplæring for elever som opplever spesifikke lesevansker endres i takt med elevenes alder drøftes i delkapittel 5.1.1. Alle lærerne fremhever også bruk av lyd gjennom opplest tekst som en sentral tilpasning for elever som opplever spesifikke lesevansker. Bruken av opplest tekst drøftes i delkapittel 5.1.2.

5.1.1 – Teknisk lesing vs. forståelse

En av lærerne som arbeider på barnetrinnet var i intervju samtalen spesielt tydelig på at en ekstra vektlegging av avkodingsferdigheter er av avgjørende betydning for elever som opplever spesifikke lesevansker. Arbeidet med disse primære vanskene vil være gunstig for disse elevene og deres tilpassede opplæring. Snowling og Hulme (2012b) betegner avkodingsvansker som en flaskehals for leseforståelse. Dersom vansker med avkoding kan betegnes som en slik flaskehals, vil arbeid med de primære utfordringene kunne utvide denne flaskehalsen og bidra til økt leseforståelse. En opplæring for elever som opplever spesifikke lesevansker bør i følge Snowling og Hulme (2012b) inkludere trening i bokstavlyder, fonologisk bevissthet og arbeide med å sammenkoble fonem og grafem gjennom fonologiske avkodingsstrategier. Chapman og Tunmer (2003) presiserer at dette arbeidet med hensiktsmessige avkodingsstrategier vil virke styrkende for elevens selvbilde og forventning om mestring tilknyttet lesing. På denne måten kan det argumenteres for at arbeid med de

tekniske aspektene ved lesing vil kunne forsterke grunnlaget for arbeidet med leseforståelse. Her kan det ansføres konturer av et syn på lesing nært tilknyttet "the simple view of reading" (Hoover & Gough, 1990), ved at leseferdighetene forbedres i den grad avkodingskomponenten styrkes gjennom de ulike tiltakene. De tekniske sidene ved lesing, og elevenes ulike ferdigheter tilknyttet disse sidene, vil legge premissene for elevenes mestring og erfaringer med lesing, og dette vil igjen kunne bidra med ulike utgangspunkt for arbeidet med leseforståelsesstrategier.

Elever som opplever spesifikke lesevansker vil kunne ha store utfordringer med å automatisere avkodingsferdighetene (Høien & Lundberg, 2012), men en ungdomsskolelærer peker på at selv om de tekniske sidene ved en elevs leseferdigheter ikke er perfekte, vil elevene likevel kunne utvikle seg som strategiske lesere. Tidligere forskning viser at elever som opplever spesifikke lesevansker nyttiggjør seg av leseforståelsesstrategier i deres læring gjennom skrevne tekster (Bråten et al., 2010). Ungdomsskoleelevene i studien til Bråten et al. (2010) opplever alle spesifikke lesevansker og utfordringer med de tekniske aspektene ved lesing gjennom sine vansker med avkoding. Disse elevene benytter dype leseforståelsesstrategier, og kombinerer med disse strategier for organisering, utdyping og overvåking av egen forståelse av skrevne tekster. Bruken av slike strategier betegnes som en kompensering for avkodingsvanskene (Bråten et al., 2010). Den nevnte læreren på ungdomstrinnet som vektlegger læring av leseforståelsesstrategier ignorerer likevel på ingen måte de tekniske aspektene ved lesing, men læring av leseforståelsesstrategier anses av henne som svært hensiktsmessig for elever i denne alderen. Å arbeide med avkodingsferdigheter i ungdomsskolen vil kunne bli en tyngende oppgave for elever som potensielt allerede opplever lite mestring i arbeidet med lesing. Det vil, som en annen lærer påpeker, kunne oppleves som belastende å arbeide med noe som få av de andre elevene arbeider med. I tidligere forskning påpeker derfor Chapman og Tunmer (2003) at eldre elever vil kunne ha utbytte av den eksplisitte støtten gjennom undervisning i leseforståelsesstrategier, og dette kan styrke elevenes selvbylde når det gjelder opplevelsen av seg selv som leser. Samtidig vil det gjennom arbeidet med leseforståelsesstrategier bli tatt utgangspunkt i disse elevenes potensielt sterke sider, slik som forståelse, kritisk tenkning og problemløsning (Williams & Lynch, 2010). De ulike sidene ved en tilpasset opplæring for elever som opplever spesifikke lesevansker vil med dette kunne vektes ulikt avhengig av elevenes alder.

Sett med bakgrunn i foregående drøfting, vil det kunne ansføres subjektive overbevisninger blant lærere som opponerer mot hva tidligere forskningsstudier har funnet ut. Disse subjektive overbevisningene, eller teoriene som Helmke (2013) beskriver dem,

omhandler i hvilken grad lærere i grunnskolen anser arbeidet med leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker som nyttig eller som feil bruk av tid og ressurser. Dette er riktig nok ikke fremtredende beskrivelser gjort av lærerne i studiens utvalg, men det kommer likevel til uttrykk en tvetydighet hos en av lærerne når det kommer til forholdet mellom avkoding og forståelse. Disse overbevisningene vil kunne være mer styrende for læreres praksis enn vitenskapelige teorier (Helmke, 2013), og de blir ubevisst ledende for læreres handlinger. På denne måten risikeres det at elevenes potensielt sterke sider ikke vektlegges i opplæringen, og elevenes konstruksjon av mening gjennom bruk av leseforståelsesstrategier svekkes. Lærernes oppmerksomhet rettet mot elevenes primære utfordringer med de tekniske aspektene ved lesing kan overskygge arbeidet med elevenes læring av strategier for utvinning og konstruksjon av mening i skrevne tekster. I studien til Skaalvik (2004) presenteres det at voksne som opplever lesevansker ikke har fått veiledning og støtte til å utvikle hensiktsmessige leseforståelsesstrategier i egen skolegang. Dette kan være en mulig konsekvens dersom lærere i grunnskolen kun retter oppmerksomheten mot de tekniske sidene ved lesing for elever som opplever spesifikke lesevansker. Samtidig er oppmerksomheten viet til primærutfordringene en sentral komponent i en tilpasset opplæring de første årene i grunnskolen. Læreres benyttelse av subjektive og vitenskapelige teorier kan derfor sies å påvirke deres tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier.

5.1.2 – Bruk av opplest tekst

En fremtredende tilpasning som alle lærerne trekker frem i sine beskrivelser av opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker, er bruk av lyd gjennom opplesning av tekster. Dette omhandler lærerens opplesning eller opplesning via digitale og teknologiske hjelpemidler. Bruken av lyd muliggjør på denne måten en form for mediert læring gjennom tekstene det arbeides med. Med dette blir lyden et redskap (Säljö, 2006) eller en teknologisk ressurs (Bråten et al., 2010) for konstruksjonen av mening i tekster. Å benytte seg av opplesning av tekst presenteres som et viktig element for å kunne skape forståelse for tekstene det arbeides med for de elevene som har sine primære vansker med avkoding. På denne måten kan tilretteleggingen som lærerne gjør gjennom benyttelse av digitale bøker, være med på å skape mestringserfaringer, som kan være en viktig kilde til forventning om mestring av ulike tekster (Bandura, 1995). Opplevelsen av å konstruere mening i tekster det arbeides med i skolen, og opplevelsen av å kunne delta i dialoger om disse tekstene, vil dermed kunne ha positiv betydning for elevens engasjement og motivasjon.

Likevel kan det stilles spørsmål ved på hvilken måte benyttelse av opplest tekst er med på å støtte elevenes læring av leseforståelsesstrategier. På den ene siden peker enkelte av lærerne på bruken av lyd som en strategisk tilnærming til tekstene det arbeides med. Å lytte til tekster kan derfor beskrives som et handlingsvalg som gjøres for å støtte opp om forståelsen av tekstene. På den andre siden beskrives dette som valg som i stor grad foretas av læreren selv. Bruk av lyd blir en tilrettelegging som gjøres av læreren og en strategi for undervisning gjennom oppleste tekster. Det kan derfor stilles spørsmål ved om bruk av lyd kan karakteriseres som en leseforståelsesstrategi når det ikke er eleven selv som fatter valget om å benytte seg av denne medierende ressursen. Elevene i studien til Bråten et. al. (2010) forteller at de benytter teknologiske ressurser som alternativer til de skrevne tekstene de arbeider med, slik som oppleste tekster og benyttelse av levende bilder. Benyttelsen av disse ressursene beskrives som en strategisk bruk av teknologiske ressurser (Bråten et al., 2010). Lærernes beskrivelser tyder ikke på at det er eleven selv som velger å lytte igjennom teksten før lesing eller i etterarbeidet med den skrevne teksten. Dermed blir bruk av lyd i større grad en undervisningsstrategi som læreren velger å benytte, fremfor å være en forståelsesstrategi som eleven fatter valget om å benytte seg av.

I tillegg blir bruken av opplest tekst på denne måten en form for lytteforståelsesstrategi sammenlignet med en leseforståelsesstrategi når det arbeides med opplest tekst. De strategiske tilnærmingene som å stille spørsmål til teksten, oppsummere teksten eller å forsøke å foregripe hva som vil skje videre, som kjennes igjen fra studier om resiprok leseundervisning (Palinscar & Brown, 1984), vil være strategiske tilnærminger i konstruksjonen av mening gjennom lytting. Slik sett kan elevene lære strategier i møtet med tekster, men det kan stilles spørsmål ved om det er leseforståelsesstrategier som læres gjennom å tilpasse opplæringen gjennom opplest tekst. Likevel utgjør denne tilretteleggingen muligheter for læring av de ulike strategiske tilnærmingene.

Å imøtekomme skrevne tekster vil for elever som opplever spesifikke lesevansker kunne være krevende. Skrevne tekster vil kunne skape lavere forventninger om å mestre oppgaver tilknyttet disse tekstene, sammenlignet med om elevene får arbeide med oppleste tekster. Deres strategiske tilnærminger og valg i lesing av skrevne tekster vil derfor gjennom lave mestringsforventninger kunne påvirkes og svekkes gjennom liten tro på egne ressurser. Når tekstene derimot tilpasses gjennom å få dem lest opp, vil elevene kunne ha høyere forventning om å skape forståelse for tekstens innhold, og strategiene som da benyttes vil kunne virke hensiktsmessige og nyttige i konstruksjonen av mening. Den økte forventningen om å mestre vil kunne påvirke elevenes kognitive prosesser gjennom målsettinger for arbeidet

med teksten, samt handlinger som bidrar til planlegging og visualisering av problemløsninger (Bandura, 1995). I tillegg vil mulighetene for å få tekstene lest opp kunne påvirke motivasjonen og engasjementet for oppgavene tilknyttet tekst og utøvelsene av strategiene. Motivasjon og engasjement for aktivitetene økes gjennom den økte forventningen om å mestre (Bandura, 1995). Derfor kan det argumenteres for at arbeid med opplest tekst, og utøvelse av strategier i arbeidet med disse tekstene, vil kunne være en mulig initiering til bruk av leseforståelsesstrategier. Dette kan begrunnes med at arbeidet med oppleste tekster vil kunne oppleves som mindre krevende, og elevenes forventning om å mestre økes når tekstene blir lest opp for dem. Å konstruere sammendrag, å stille spørsmål til, og å knytte tekstens innhold til egne erfaringer, kan derfor være strategier som oppleves å være mer tilgjengelig når tekstene leses opp sammenlignet med når tekstene må leses selv. Dersom strategiene mestres i forbindelse med lytting til tekst, kan det argumenteres for at elevene utvikler en tro på mestring av disse strategiene gjennom mestringserfaringene de opplever (Bandura, 1995). Denne mestringen kan bidra til økt fornyet forventning om mestring også når strategiene skal utøves i samhandling med skrevet tekst. På denne måten vil opplest tekst kunne bli en tilrettelegging som i deler av arbeidet med leseforståelsesstrategier vil kunne være hensiktsmessig for læring av disse strategiene. Å benytte strategier i lytting til tekst, vil for elever som opplever spesifikke lesevansker kunne være en inngang til senere benyttelse av disse strategiene i arbeidet med konstruksjon av mening i møtet med skrevne tekster. Med dette kan elevene på sikt utvikle seg som selvregulerte og strategiske lesere.

Læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker og deres primære vansker med avkoding vil derfor kunne støttes opp om av opplest tekst, og disse elevene bør utvikle en strategisk holdning til bruk av opplest tekst som en teknologisk ressurs. Dersom lærerne er de som utelukkende fatter valgene om å benytte seg av opplest tekst i undervisningen, kan dette tvert imot føre til en avhengighet av lærernes tilrettelegging i større grad enn at elevene utvikler en handlekraft gjennom individuell benyttelse av opplest tekst som en strategi for økt forståelse. Denne potensielle avhengigheten drøftes nærmere når lærerens rolle i tilretteleggingen for læring av leseforståelsesstrategier tematiseres (delkapittel 5.3).

5.2 - Betydningen av å lære leseforståelsesstrategier

Alle lærerne opplever læring av leseforståelsesstrategier som nyttig for at elever som opplever spesifikke lesevansker skal strukturere og organisere sitt arbeid med lesing, selv om det som tidligere nevnt kan være ulike læringsbehov alt ettersom hvilke trinn elevene befinner seg på.

De opplever at disse strategiene bistår elevene med å konstruere mening i møtet med ulike tekster som det arbeides med. Leseforståelsesstrategier er derfor til stor hjelp for elever som karakteriseres som dårlige planleggere (Høien, 2011), og disse strategiene kan støtte passive elever med å utvikle en handlekraft i egen lese- og læringsprosess. Samtlige lærere vekslet mellom betegnelsene leseforståelsesstrategi og læringsstrategi underveis i intervjuene. Denne sammenstillingen av de to begrepene drøftes i delkapittel 5.2.1. I intervjusamtalene ble det vektlagt at arbeidet med leseforståelsesstrategiene burde være systematisk og samtidig oppleves som nyttig for elevene gjennom at de utvikler et eierskap til de ulike strategiene. Dette drøftes i delkapittel 5.2.2.

5.2.1 – Leseforståelsesstrategier som læringsstrategier

Samtlige lærere knytter paralleller mellom betegnelsen læringsstrategi og leseforståelsesstrategi. På denne måten blir de to begrepene tilnærmet synonyme i samtalene med lærerne. Grunnen til disse parallellene drøftes i det følgende.

På den ene siden kan det tas utgangspunkt i læreplanverket og bli forsøkt forstått som at læring gjennom lesing står sentralt når Kunnskapsløftet fremhever lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). I rammeverket for grunnleggende ferdigheter er det formulert at disse ”ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). Når lærere i grunnskolen i dag har arbeidet med inkorporering av de grunnleggende ferdighetene i alle fag i snart ti år, er det derfor en naturlig konsekvens at lesing blir et redskap for læring, og leseforståelsesstrategier blir med dette strategier for læring. I en terminologi tilknyttet et sosiokulturelt perspektiv på læring blir lesing avgjørende for læring og internalisering av kunnskap gjennom tekster (Säljö, 2006). Lesing og leseforståelsesstrategier blir med dette et redskap for læring, og læringen blir med dette mediert gjennom disse redskapene (Säljö, 2006). Når lærerne betegner de mer domenespesifikke leseforståelsesstrategiene som generelle læringsstrategier, kan dette tolkes som at lærerne arbeider i tråd med læreplanens intensjon om lesing som en grunnleggende ferdighet for læring.

I forlengelse av dette kan denne parallellen mellom begrepene læringsstrategi og leseforståelsesstrategi på en annen side også knyttes til lærerens tilrettelegging for elever som opplever spesifikke lesevansker. Å benytte et begrep som læringsstrategi vektlegger at strategiene skal bistå elevene i deres læring, og for elever som potensielt opplever vansker med lesing, kan et begrep som læringsstrategi virke mindre skremmende enn begrepet

leseforståelsesstrategi. Ved å vektlegge læring fremfor forståelse, kan det hevdes at strategiene potensielt kan virke mer meningsfulle enn om strategiene knyttes til lesing, som enkelte elever vil kunne ha reduserte eller negative erfaringer med. Begrepsbruken bidrar til økt oppmerksomhet for hva strategiene skal bidra med, med en målsetting om læring. Derfor kan læreres bruk av begreper være verdt refleksjon når det skal tilrettelegges for læring av strategier for elever som kan oppleve vansker og negative erfaringer tilknyttet lesing.

5.2.2 – Systematikk og eierskap

Enkelte av lærerne fremhever betydning av systematikk i arbeidet med leseforståelsesstrategier. Det fortelles om en introduksjon av bestemte strategier som er forankret i skolens og skoleeiers lokale læreplaner. I tillegg beskrives et systematisk arbeid i faser forut for lesingen, underveis i lesingen, samt etter lesingen. Samtidig vektlegges det at elevene får muligheter til å utvikle et eierskap til strategiene. Det blir med dette en balansering mellom bestemte strategier som det skal arbeides med og benyttes på den ene siden, og betydningen av at elevene på den andre siden opplever strategiene som meningsfulle og utvikler et eierskap til dem.

Systematikken som lærerne fremhever kan være med på å klargjøre forventningene til elevene, og ved å foreta et utvalg av leseforståelsesstrategier som det skal arbeides med, kan det med Bruner (1966) sine ideer sies at det foretas en økonomisering av alternativene. Å redusere antall leseforståelsesstrategier kan være hensiktsmessig for å aktivere elevenes læring av dette utvalget av strategier, og det kan være formålstjenlig for å vedlikeholde arbeidet med strategiene. Om antall leseforståelsesstrategier blir for stort, kan dette bli mer krevende å forholde seg til. Dette gjenspeiles i diskusjoner tilknyttet tidligere forskning om læreres tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier, hvor det fremheves et behov for refleksjoner viet til hvordan strategiene kan brukes, med hvilken hensikt, samt hva slags strategier som kan og bør kombineres (Brevik, 2015). Med et mindre antall leseforståelsesstrategier kan det være enklere å gi retning i arbeidet med å bruke disse strategiene for å utvinne og konstruere mening i møtet med skrevne tekster. På denne måten vil økonomiseringen av antallet leseforståelsesstrategier og det systematiske arbeidet i de tre ulike fasene bidra til aktivering, vedlikehold og retning for læringen av leseforståelsesstrategiene, sett i lys av hvordan Bruner (1966) presenterer undervisning og instruksjon. Det bør derfor foretas et utvalg av strategier, og til sammen vil disse leseforståelsesstrategiene kunne utgjøre elevenes egen verktøykasse.

Lærerne vektlegger, i tillegg til denne systematikken, nødvendigheten av at leseforståelsesstrategiene ikke kun forblir tekniske prosedyrer som benyttes i møtet med tekster. Leseforståelsesstrategiene må oppleves som meningsfulle og nyttige for elevene, dersom disse strategiene etter hvert skal kunne benyttes på en selvstendig måte. Dette kan ses i lys av tidligere forskning som har funnet ut at gode lesere er mer fleksible i sin utøvelse av strategier, mens elever som opplever vansker med lesing ofte er mer rigide og utøver strategier som er mindre hensiktsmessige (Cromley & Wills, 2016). Svakere lesere kan finne uthevede nøkkelord i tekster, men kun gjøre inferenser om at ordet vil være viktig siden det er uthevet, og deretter kopiere eller markere ordet i teksten. Mer kompetente lesere vil, i følge Cromley og Wills (2016), kombinere ulike nøkkelord, se dem i sammenheng og velge ut hvilke ord som er viktige for forståelsen av tekstens innhold. Dette kan ses på som at mer kompetente lesere opplever et sterkere eierskap til leseforståelsesstrategiene og derfor utøver større fleksibilitet. Lærerne i studien ønsker at elevene skal utvikle dette eierskapet, selv om det kan være utfordrende.

Som lærerne tematiserer i intervjusamtalene, så vil disse elevene potensielt ha negative erfaringer med lesing og gjennom dette ha lave forventninger om mestring. En lærer forteller at enkelte elever som opplever disse vanskene gjerne velger bort det som ikke anses som gunstig. Dersom utøvelse av bestemte leseforståelsesstrategier ikke finnes hensiktsmessig eller meningsfullt, vil enkelte elever potensielt velge bort disse strategiene. Dette kan ses i lys av hvordan personer som ikke forventer å mestre ulike domener, gjerne velger å unngå forsøk på å mestre disse domenene (Bandura, 1995; Chapman & Tunmer, 2003). Dette presenterer en særegen utfordring for elever som opplever spesifikke lesevansker og deres lærere som skal tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier. Det kan derfor stilles spørsmål ved om en fast og forpliktende systematikk, som innebærer å arbeide med bestemte leseforståelsesstrategier på bestemte måter, vil være hensiktsmessig for elever som opplever spesifikke lesevansker.

På den ene siden kan en eksplisitt undervisning være nødvendig for elever som opplever vansker med lesing, ved at disse elevene har stor nytte av den tydeligheten som læreres eksplisitte undervisning bidrar med (Denton et al., 2014; Guthrie & Davis, 2003). Det systematiske arbeidet som lærerne i studien beskriver, vil med dette kunne være formålstjenlig for elevenes læring av leseforståelsesstrategier. Samtidig vil læring av disse strategiene involvere elevenes egne valg i arbeidet med skrevne tekster, støttet opp om av lærerens veiledning (Rosenshine & Meister, 1992). Det blir derfor en balansegang for lærere når det kommer til hvordan det kan tilbys en systematikk for elever som, i følge forskning,

opplever nytte av en eksplisitt undervisning, og hvordan det samtidig kan tilbys tilstrekkelig med frihet til å gjøre egne valg som oppleves som meningsfulle for eleven selv. På denne måten kan det argumenteres for en eksplisitt undervisning i leseforståelsesstrategier med den nødvendige fleksibiliteten som tar høyde for enkeltelevers preferanser og egne handlingsvalg. Ungdomsskolelærerne beskriver dette gjennom at det arbeides eksplisitt med leseforståelsesstrategiene i starten på ungdomstrinnet. Deretter forventer lærerne etter hvert at elevene selv velger hvilke strategier de ønsker å benytte. Manglende systematikk vil kunne føre til manglende retning for arbeidet med leseforståelsesstrategiene, og manglende opplevelse av nytte vil kunne føre til at leseforståelsesstrategiene velges bort eller forblir tekniske prosedyrer uten den nødvendige kraften og betydningen for elever som opplever spesifikke lesevaner.

Et tiltak som lærerne fremhever for å skape opplevelsen av strategienes betydningen er tilrettelegging av tekster med en lengde og et ordnivå som eleven har forutsetninger for å mestre. I tillegg arbeides det med tekster som elevene opplever som interessante og spennende. Læring av leseforståelsesstrategiene er derfor på denne måten i et gjensidig forhold til den teksten strategiene utøves i samspill med. Dermed er det ikke tilstrekkelig å vektlegge leseforståelsesstrategiene alene, men det bør også vies fokus til tekstene det arbeides med i skolen. Samtidig vil det kunne skape engasjement for arbeidet med skrevne tekster, dersom det arbeides med temaer som elevene opplever interesse for. Dette beskriver lærerne som nyttige grep for å bidra til elevenes engasjement, og tidligere forskning vektlegger også at læring av leseforståelsesstrategier bør kombineres med tekster som elever finner spennende og interessante (Guthrie & Davis, 2003; Guthrie et al., 2004). Dette gjenspeiles i studien til Bråten et. al. (2010) hvor elevene i studien ga uttrykk for at læring gjennom tekst gjøres mer meningsfullt dersom tekstens tema er av interesse. Dette vil igjen kunne bidra til at elevene opplever leseforståelsesstrategiene som nyttige og betydningsfulle, og deres vilje til å utøve leseforståelsesstrategiene vil kunne forsterkes. I Alexander (2005) sin modell for utvikling av ekspertise fremheves et økende behov for individuell interesse i kombinasjon med benyttelse av dype leseforståelsesstrategier. Kombinasjonen av å arbeide med strategier, i form av organisering, elaborering og overvåking av egen forståelse, og arbeid med interessante og engasjerende tekster, kan derfor være hensiktsmessig for at elever som opplever spesifikke lesevaner skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier. Gjennom å kombinere arbeidet med leseforståelsesstrategier og tilrettelagte tekster, vil arbeidet med leseforståelsesstrategier kunne oppleves som meningsfullt.

En av lærerne i studien fremhevet bruk av spørsmål, gjennom det hun beskriver som FOSS-strategier. Disse strategiene involverer hvilket forhold det er mellom spørsmål og svar som eleven benytter i arbeidet med tekster. De omhandler hvorvidt svarene kan letes opp direkte i teksten, om svarene må letes opp gjennom å kombinere lesing av ulike tekstdeler, eller om svarene må konstrueres av eleven selv i møtet med teksten. Denne bruken av spørsmål som en strategi for økt leseforståelse er gjenkjennelig fra tidligere studier tilknyttet elevers nyttiggjørelse av leseforståelsesstrategier (McMaster et al., 2015; Palinscar & Brown, 1984), og forskning viser at bruk av spørsmål vil kunne være hensiktsmessig for overvåking av egen forståelse (Joseph et al., 2016). Dette arbeidet med spørsmål involverer både leseforståelsesstrategier som kan betegnes som enkle gjennom å lese tekstdeler om igjen eller å streke under svar som kan hentes ut av teksten, og spørsmålene skaper også mulighet for å utøve de dypere leseforståelsesstrategiene hvor ulike tekstdeler må kombineres og transformeres gjennom å knytte teksten til sine egne erfaringer (Cromley & Wills, 2016). På denne måten beskriver læreren et arbeid med leseforståelsesstrategier som systematisk retter seg mot hvordan elevene stiller spørsmål til teksten og til sin egen forståelse, og gjennom bruk av en form for internalisert tale kan spørsmålene støtte elevene i læringen av leseforståelsesstrategiene. Læreren er tydelig på at i arbeidet med å lære disse strategiene, er hennes rolle svært avgjørende.

5.3 – Læreres rolle i tilretteleggingen for læring av leseforståelsesstrategier

Samtlige lærere som deltok i studien fremhevet sin egen rolle i arbeidet med læring av leseforståelsesstrategier gjennom å modellere, å veilede og å støtte elevene i denne prosessen. I det systematiske arbeidet med leseforståelsesstrategier, som i foregående avsnitt ble drøftet opp mot elevenes egne valg i utøvelsen av strategiene (delkapittel 5.2.2), vil lærerens rolle være betydningsfull.

I intervju-samtalene beskrev lærerne sine erfaringer og opplevelser tilknyttet sin rolle, og gjennom lærernes beskrivelser i dialogen kan det pekes på et trekk som underbygger lærerne som språklige modeller. I samtalene forekom det hyppige former for eksemplifisert modellering av fiktive samtaler med elever gjennom lærernes bruk av språk og tonefall. Dette kan ses gjennom de ulike markerte sitatene i lærernes utsagn i den deskriptive analysen (kapittel 4.0). Lærerne eksemplifiserte med dette en imitasjon av hvordan de gjennomfører dialoger med elevene ved at de spilte rollene som både lærer og elev i sine beretninger. Dette kan tolkes dit hen at modellering og dialog er sentrale komponenter ved læreres tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier, i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring.

På denne måten presenterte lærerne hvordan det arbeides for at elevene skal internalisere de ulike strategiske tilnærmingene, og dette gjøres gjennom språket som en medierende ressurs. Lærerens bruk av tale støtter elevene i deres læring av leseforståelsesstrategier, og på denne måten fungerer læreren som den kompetente andre som støtter eleven i hans eller hennes nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978). Gjennom denne støtten reises det stillaser rundt eleven som støtter opp om mestringen av strategiene, og det skaper et arbeid som orienteres mot læring og mestring av leseforståelsesstrategier som verktøy for leseforståelse. Dette støttende stillaset som lærere kan utgjøre drøftes i delkapittel 5.3.1. Deretter stilles det i delkapittel 5.3.2 spørsmål ved om elever som opplever spesifikke lesevansker har særegne behov i opplæringen i leseforståelsesstrategier, og eventuelt hvilke følger dette får for lærerrollen, før det i delkapittel 5.3.3 drøftes hvordan lærere kan bidra til en økt tro på egne ressurser for disse elevene.

5.3.1 – Lærere som støttende stillas

De teoretiske prinsippene for konstruksjonene av det støttende stillaset (Wood et al., 1976), som det ble redegjort for i det teoretiske rammeverket (delkapittel 2.4.4), kan være med på å utgjøre en fortolkningsramme for hvordan lærerne beskriver sin rolle i arbeidet med læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. Lærerne i studien engasjerer elevene i arbeidet med strategiene gjennom å initiere prosessen. De bruker språket for å forklare hensikten med arbeidet, eller de modellerer for elevene hvordan de selv ville arbeidet for å utøve de strategiske tilnærmingene. Slik blir representasjonen av leseforståelsesstrategiene en enaktiv og symbolsk presentasjon (Bruner, 1966). Gjennom denne initieringen kan elevenes interesse for å løse ulike problemstillinger øke. Læreren foretar deler av problemløsningen, som reduserer elevenes grad av frihet (Wood et al., 1976). En av lærerne var tydelig på at det i denne prosessen forsøkes å få elevene til ”å føle seg som vinnere”. Underveis i prosessen så pekes det dermed på kjennetegn som viser at elevene mestrer leseforståelsesstrategiene i møtet med tekster. Dette blir en form for sosial overtalelse fra læreren kombinert med elevens egne autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1995), hvor lærerne eksplisitt påpeker elevenes mestring. Sammen med de vikarierende erfaringene elevene opplever gjennom modelleringen som foretas av læreren, er disse kildene til forventning om mestring med på å utgjøre et støttende stillas som kan bistå elevene i deres læring av leseforståelsesstrategier gjennom å øke elevenes tro på egne ressurser. Slik Afflerbach et. al. (2013) presenterer, så vil lesing involvere emosjonelle aspekter. Dette støttende stillaset som lærerne beskriver vil derfor involvere en emosjonell støtte som utrustrer

elevene med et mot til å imøtekomme oppgaver som involverer lesing av skrevne tekster, og elevene vil med dette kunne ”føle seg som vinnere”.

Det støttende stillaset kan være med på å skape mestring, motivasjon og læring, men det foreligger også en risiko for å skape en avhengighet av den kompetente andre (Wood et al., 1976). Læreren bør veilede eleven på en slik måte at eleven med tiden kan overta rollen som en veileder for seg selv (Bruner, 1966). På denne måten skal det støttende stillaset bidra til at elevene lærer å bli selvregulerte i sin læring (Bråten, 2002). Dersom elevene ikke overtar rollen som sin egen veileder, blir det støttende stillaset stående, og elevene blir heller ikke selvregulerte. Elever som karakteriseres som passive og ikke-strategiske, står derfor i en risiko for å bli avhengige av lærerens hjelp, og på denne måten vil de kunne oppleve utfordringer i arbeidet med å lære leseforståelsesstrategier. Samtidig gir læring av slike strategier muligheter for elevenes selvregulering, økt forventning om mestring og økt leseforståelse (Chapman & Tunmer, 2003; Guthrie & Davis, 2003). Virkningen av det støttende stillaset er derfor avhengig av hvordan læreren utøver sin rolle som den kompetente andre.

I arbeidet med å konstruere det støttende stillaset uttrykker lærerne i intervju samtalen at de er opptatt av å møte eleven ”der den er”. Sett i lys av studiens teoretiske rammeverk (delkapittel 2.4.3), kan dette beskrives som at lærerne ser viktigheten av å kartlegge elevens nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978). Elever som opplever spesifikke lesevansker vil kunne møte utfordringer med å lese tekster på egenhånd dersom tekstene er krevende og omfattende. Lærerne forteller derfor at de foretar tilpasninger av disse tekstene gjennom å redigere dem både når det kommer til lengde og ordnivå, eller gjennom å lytte til tekstene dersom de har tilgjengelig lydopptak. På denne måten kan det sies at det legges forutsetninger for å arbeide i elevenes nærmeste utviklingssone. Tekstene blir gjort tilgjengelige for elevene gjennom disse tilpasningene, og elevenes læring av leseforståelsesstrategier tilrettelegges gjennom lærerens støtte. Lærerens bruk av spørsmål og avklaringer blir en bruk av språket som medierende ressurs. Elevene får dermed muligheter til å internalisere den sosialt rettede talen som læreren utøver, og dermed blir denne internaliserte talen en ressurs i planleggingen, utøvingen, evalueringen og overvåkingen av sine egne handlinger (Vygotsky & Luria, 1994). Å overvåke sin egen forståelse fremheves av lærerne som svært nyttig for elever som opplever spesifikke lesevansker.

Ut fra hvordan lærerne i utvalget beskriver sin modellering og veiledning, kan dette knyttes til hvordan læringen først støttes opp om på et sosialt nivå gjennom en interpsykologisk kategori (Vygotsky & Luria, 1994). Etter hvert omgjøres dette til en intra-

psykologisk funksjon ettersom elevene internaliserer lærerens tale, og læringen skapes med dette på et individuelt nivå (Vygotsky & Luria, 1994). Læring av leseforståelsesstrategier skapes først gjennom samarbeidet mellom lærer og elev, eller som et samarbeid mellom elevene, og deretter gjennom elevenes individuelle utøvelse av strategiene. Elevene vil gjennom internalisering av kompetente andres tale kunne utvikle en sosial holdning til seg selv som en strategiske leser. Internalisering av kunnskap om leseforståelsesstrategier gjøres med dette gjennom språket, og språket utgjør derfor en viktig del av lærerens støttende stillas. Gjennom tilpasningene som lærerne gjør gjennom redigering av tekst, opplesning av tekst, modellering og bruk av språket, tilrettelegges det for læring av leseforståelsesstrategier og utvikling av elevenes leseferdigheter.

Likevel kan disse tilpasningene være med på å gjøre elevene avhengig av disse ressursene. Elever kan bli avhengige av å få tilpasninger gjort i form av opplest tekst, eller elevene kan forbli avhengige av lærerens modellering. Dersom det støttende stillaset etter hvert ikke tas bort eller reduseres, vil elevene kunne utvikle en avhengighet av læreren i utøvelsen av leseforståelsesstrategier. Sett med tanke på de utdanningspolitiske ambisjonene om livslang læring (Meld. St. 30, 2003-2004) og utviklingen av leseekspertise som en livslang prosess (Alexander, 2005), vil dette være uheldig. Det kan derfor stilles spørsmål ved om det vil kunne være hensiktsmessig å gjøre om noen av disse valgene om tilrettelegging fra valg som læreren foretar, til handlinger eleven selv utøver og blir bevisst. Det vil kunne være utfordrende å forvente at elever selv endrer og redigerer tekst, men bevisst bruk av opplest tekst i eget arbeid med forståelse, vil kunne hjelpe elevene med å bli selvregulerte i sin læring, slik studien til Bråten et. al. (2010) viser. På denne måten vil bruken av opplest tekst bli elevens egne valg i en strategisk tilnærming til forståelse av tekster gjennom teknologiske ressurser. Dette gir elevene mulighet til å bli aktive og strategiske fremfor passive og ikke-strategiske. I akklimatiseringsfasen, som Alexander (2005) beskriver i sin modell for utvikling av ekspertise, vil det kunne være behov for læreres tilrettelegging, men dersom elevene skal utvikle seg som kompetente lesere er det økende behov for å utøve leseforståelsesstrategier. Sammen med kompetente andre kan elever utvikle den deklorative prosedurale og kontekstuelle kunnskapen som forutsetter utøvelsen av strategisk lesing (Paris et al., 1983). Derfor er det avgjørende at lærere tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier gjennom å tilby en støtte som tilrettelegger for at elever mestrer strategiene som de ikke vil mestret på egenhånd. De leseforståelsesstrategiene som eleven mestrer sammen med den kompetente andre, blir en indikasjon på hvilke strategier han eller hun i nær fremtid vil kunne mestre på egenhånd (Vygotsky, 1978).

Læreren spiller med dette en svært sentral rolle for elevenes læring av leseforståelsesstrategier. Det må balanseres hvilken støtte som gis og hvordan denne støtten trekkes tilbake, slik det drøftes i blant annet Rosenshine og Meister (1992) sin sammenfatning om tidligere forskningsstudier tilknyttet lærerens støttende stillas. Rupley et. al. (2009) oppsummerer med at det ikke eksisterer noen oppskrift på hvordan lærere kan utøve et støttende stillas gjennom blant annet eksplisitt undervisning, og et mulig svar på hvordan dette kan utøves må ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og lærers kunnskap om elevers ulike læringsforskjeller.

5.3.2 – Spesielle behov?

Elever som opplever spesifikke lesevansker, vil med bakgrunn i lærernes erfaringer kunne ha særegne behov om det skal kunne tilrettelegges for læring av leseforståelsesstrategier. Som nevnt forteller lærerne om et behov for å tilrettelegge tekster, og denne tilretteleggingen oppleves som avgjørende for at elevene skal kunne utøve leseforståelsesstrategiene og oppleve disse strategiene som nyttige og betydningsfulle.

I tillegg til disse behovene for tilrettelagt tekst, kan det også forstås ut fra lærernes utsagn at det er behov for en økt intensitet i arbeidet med leseforståelsesstrategiene. Tidligere forskning viser at det nødvendigvis ikke er andre typer tilrettelegging som elever med spesielle behov har utbytte av, men heller en økt intensitet når det kommer til de pedagogiske prinsippene i arbeidet med ulike utfordringer (Norwich & Lewis, 2007). Dette vil for eksempel kunne omhandle en mer eksplisitt modellering av leseforståelsesstrategiene (Denton et al., 2014). Dette kan gjenspeiles i lærernes erfaringer med elevenes økte utbytte av å arbeide organisert i mindre gruppe hvor læreren har større muligheter til å følge opp og bidra med tilbakemeldinger til hver enkelt. En lærer fremhever denne intensiteten som kan tilbys i undervisning og samtaler en-til-en, og hvordan modelleringen som gjøres i denne instruksjonen er svært nyttig for disse elevene. Lærerne beskriver at det kan være vanskelig å tilrettelegge for denne intensiteten i større grupper.

Dette kan karakteriseres som at lærerne foretar en kontinuerlig kartlegging gjennom en økt intensitet i arbeidet en-til-en eller i mindre grupper. I forbindelse med læring av leseforståelsesstrategier, vil denne kartleggingen kunne bestå av samtaler i forbindelse med vurderingssituasjoner, slik som prøver i de ulike fagene. I disse situasjonene forventes det av elevene at de leser tekster tilknyttet innholdet det har blitt arbeidet med i forkant av prøven. På denne måten beskriver enkelte lærere en praksis med en målsetting om tilbakemeldinger tilknyttet elevenes selvregulerende prosesser, slik Hattie og Timperley (2007) presenterer i sin

sammenfatning om hvordan læreres tilbakemeldinger kan bidra til å fremme elevers læring. Den intensiteten som tilbys gjennom disse samtalene, vil kunne støtte opp om læring av leseforståelsesstrategiene i forberedelse til prøvene og i etterkant gjennom en vurdering sammen med eleven om hvordan strategiene ble utøvet og hvordan disse var nyttige for elevens forståelse og læring. Dette kan forstås i lys av Vygotsky (1978) sin ide om den nærmeste utviklingssone, og hvordan de hyppige samtalene med elevene kan støtte opp om elevenes læring. I disse samtalene vil grunnlaget for at elevene utvikler seg som strategiske og selvregulerte lesere kunne legges.

Med bakgrunn i denne drøftingen kan det derfor argumenteres for at elever som opplever spesifikke lesevansker vil kunne ha behov for en tilpasning av tekst, og at denne tilretteleggingen er sentralt for læringen av leseforståelsesstrategier. Samtidig kan det argumenteres for et behov for økt intensitet i arbeidet med leseforståelsesstrategier, og denne intensiteten realiseres i størst mulig grad dersom det er en tilgang på kompetente andre som kan veilede, støtte og modellere bruk av leseforståelsesstrategiene. Fuchs, Fuchs og Vaughn (2014) presiserer at hvilken kompetanse læreren har, vil ha betydning for hvor stor gruppen kan være. I tillegg vil hva slags vansker elevene opplever, være med på å avgjøre et læringsutbytte når det arbeides i større eller mindre grupper (Fuchs et al., 2014). Lærerne som bidro i studien erfarer at realiseringen av intensiteten i størst mulig grad oppnås gjennom arbeid i mindre grupper eller i samtaler en-til-en for elever som opplever spesifikke lesevansker. Likevel vil intensiteten også kunne realiseres i større grupper, dersom det er tilstrekkelig med kompetente andre som kan bistå i læringsprosessen.

Arbeidet med å tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker skiller seg ikke i stor grad fra hvordan dette gjøres med elever som ikke opplever disse utfordringene, i følge lærerne. Likevel vil lærernes bevissthet om elevenes potensielt ulike forventninger om mestring være betydningsfullt i arbeidet med strategiene. Læreres kunnskap om læringsforskjeller og hvordan ulike elever vil kunne oppleve ulike utfordringer blir med dette avgjørende. På denne måten kan det argumenteres for at det ikke er spesielle undervisningsmetoder som er avgjørende, men det er heller den spesielle kunnskapen som lærerne har om ulike læringsbehov og forutsetninger for læring, kombinert med en intensitet når det gjelder de pedagogiske prinsippene, slik Norwich og Lewis presenterer (2007), som er betydningsfull for elevenes læring.

Ulike syn på hva spesifikke lesevansker vil kunne være, som det ble redegjort for i det teoretiske rammeverket (delkapittel 2.3.1), innebærer ofte en årsaksforklaring som er nært knyttet til språket. Det forklares med en svekkelse i den fonologiske komponenten, og dette

resulterer i vansker med automatisert ordavkodning som oppøves gjennom fonologiske avkodningsstrategier (Høien & Lundberg, 2012; Lyon et al., 2003). Spesifikke lesevansker har ofte en komorbiditet med spesifikke språkvansker (Snowling, 2005). Lærerne som deltok i studien har erfaring med at enkelte elever som opplever spesifikke lesevansker også opplever denne komorbiditeten. Å oppleve spesifikke vansker med språket utover de fonologiske ferdighetene, vil kunne gi ytterligere utfordringer med forståelse av det som leses, knyttet til semantikk og syntaks (Rygvold, 2012). På denne måten vil en gruppe elever som opplever spesifikke språkvansker ved siden av de spesifikke lesevanskene, kunne oppleve arbeidet med leseforståelse som enda mer krevende. Disse forskjellene og mulighetene for komorbide vansker gjør at lærere som skal tilrettelegge for elever som opplever spesifikke lesevansker må utøve en bevissthet for hvor heterogene og forskjellige disse elevene vil kunne være.

Dette gjør at det kan pekes på visse behov for elever som opplever spesifikke lesevansker gjennom tilrettelagte tekster og intensitet når det kommer til det pedagogiske prinsippet om et støttende stillas. Likevel bør det, med bakgrunn i at disse vanskene betegnes som en idiosynkratisk vanske (Helland, 2012), også utøves forsiktighet med å generalisere tiltak for utvikling av strategisk lesing. Elevene bør imøtekommes ”der de er”, og læring av leseforståelsesstrategier bør tilrettelegges gjennom kjennskap til elevens sterke sider i form av forståelse og problemløsning, tilpasning av tekster og intensitet i det støttende stillaset.

5.3.3 – Læreres støtte for elevenes forventning om mestring

Lærerne som deltok i intervjustudien forteller om ulike måter for å bidra til elevenes økte tro på egne ressurser. Elever som opplever spesifikke lesevansker vil kunne oppleve negative erfaringer med lesing, og som følge av dette utvikle lave forventninger om å mestre leseaktiviteter (Bru, 2011). Denne lave forventningen om å mestre påvirker elevenes planlegging, overvåking og evaluering av egen forståelse, og det påvirker elevenes motivasjon for lesing (Bandura, 1995). Som nevnt tidligere forteller lærerne i studien om tilpasninger som foretas for å skape autentiske mestringserfaringer, slik som bruk av opplest tekst og tilpassede tekster når det kommer til lengde og nivå. Lærernes støtte og eksplisitte påpeking når elevene mestrer leseforståelsesstrategier på en hensiktsmessig måte, vil kunne forsterke elevenes tro på at de kan mestre strategiene også i fremtiden. På denne måten blir mestringserfaringene avgjørende for å kunne underbygge elevenes forventning om mestring. Disse erfaringene med å mestre leseforståelsesstrategiene er i følge Bandura (1995) den sterkeste kilden til økt forventning om mestring, og eleven vil kunne vil kunne ”føle seg som vinnere”. Leseforståelsesstrategiene gir muligheter for å planlegge og overvåke sin egen

lesing, og gjennom denne bevisstheten utvikles leseferdighetene. Læringen av strategiene støttes dermed opp av mestringen som oppleves underveis, og mestringen av leseforståelsesstrategiene kan være mulige springbrett for økt leseforståelse og flere mestringserfaringer, slik tidligere forskning også påpeker (Guthrie & Davis, 2003).

Læreres modellering fremheves som avgjørende for elevers læring av leseforståelsesstrategier. I denne prosessen kan det pekes på kilder til forventning om mestring i form av de vikarierende erfaringene som elevene kan oppleve gjennom læreres modellering og i form av den sosiale overtalelsen som lærerne bidrar med (Bandura, 1995). Gjennom støtten og tilbakemeldingene som læreren gir, vil elevene kunne utvikle et mot til å gå ulike utfordringer i møte. Dette motet som elevene utvikler vil være gunstig for elevenes motivasjon og utholdenhet i arbeidet med lesing, slik en lærer tydelig påpeker. Dette kan ses i lys av Bandura (1995) sine teorier, hvor fortolkning av egne emosjonelle reaksjoner bidrar til å øke eller senke forventningen om å mestre. Læreren erfarer at dersom dette motet ikke skapes, vil elevene kunne bli passive og uengasjerte. Når elevene mestrer leseforståelsesstrategier, mestrer de derfor også verktøy som kan skape opplevelse av kontroll og økt mot til å imøtekomme krevende tekster. Læreres rolle i tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategiene kan på denne måten bidra til å skape og vedlikeholde dette motet til å imøtekomme ulike utfordringer.

Lærerne tilrettelegger deler av opplæringen gjennom å organisere arbeidet i mindre grupper. På den ene siden kan dette bidra til økt forventning om mestring og en trygghet for elevene, i følge lærerne. Den intensiteten som kan utøves med denne tilretteleggingen, blir dermed av stor betydning for at elevene skal utvikle motet til å imøtekomme nye utfordringer. Samtidig kan det stilles spørsmål med hvorvidt dette bidrar til vikarierende erfaringer som en kilde til forventning om mestring. I følge teoriene til Bandura (1995), vil observasjonen av at andre personer lykkes kunne øke troen på at en selv vil mestre oppgavene det arbeides med. Derfor vil elever som arbeider med leseforståelsesstrategier en-til-en sammen med en lærer risikere å ikke observere modeller som han eller hun identifiserer seg med. Elever som arbeider i mindre grupper, eller innenfor den større basisgruppen, vil derimot oppleve økte muligheter for å observere medelever som lykkes. På denne måten kan arbeid individuelt eller i mindre grupper føre til at elever som opplever spesifikke lesevansker i manglende grad får muligheter til å observere kompetente strategiske lesere gjennom observasjon av medelever som mestrer utøvelse av leseforståelsesstrategiene. Elevene blir gitt muligheter gjennom en intens modellering utført av læreren, men den potensielt positive virkningen som medelevers mestring av strategiene har, vil kunne være fraværende. Dette gjør at organiseringen av

arbeidet påvirker mulighetene for å utvikle en økt forventning om mestring. Lærerens rolle og konstruksjon av kilder til forventning om mestring blir med dette betydningsfullt for elevenes tro på egne ressurser. Lærere kan gjennom gode relasjoner, tilrettelegging for mestringserfaringer, sosial overtalelse og vikarierende erfaringer bidra til økt forventning om mestring og et økt mot til å imøtekomme utfordringer med lesing.

5.4 – Involveringen av foreldre i leseopplæringen

Å tematisere foreldrenes rolle i barns utvikling av leseferdigheter og hvordan lærere involverer foreldre i arbeidet med leseopplæringen og læring av leseforståelsesstrategier, bragte mye engasjement i intervju samtalen. Samarbeidet mellom hjem og skole er et sentralt prinsipp for opplæringen, og skolen har ansvaret for å initiere og legge til rette for dette samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forskning viser at foreldre påvirker barnas motivasjon for lesing (Baker, 2003). Dersom utviklingen av leseeksperise anses som en livslang prosess (Alexander, 2005), vil det derfor være hensiktsmessig å inkludere foreldres muligheter i elevenes arbeid med å lære leseforståelsesstrategier. Studien til Bråten et. al. (2010) viser at elevene som opplever spesifikke lesevansker, benyttet seg av den sosiale støtten som foreldre kan bidra med. Likevel kan det stilles spørsmål ved om foreldre skal instruere og veilede barna sine, eller om støtten som foreldre kan gi bør forbli en form for emosjonell støtte og en medskaper av interesse for lesing (Baker, 2003). Rollen til foreldre som et støttende stillas i læringen av leseforståelsesstrategier drøftes i delkapittel 5.4.1.

Tidligere forskning viser i tillegg at foreldre til barn som opplever spesifikke lesevansker, vil kunne erfare utfordringer i møtet med skolen ved at de opplever å ikke få støtten de har behov for, dårlig kommunikasjon, og uenigheter når det kommer til organisering av opplæringen (Buswell Griffiths et al., 2004; Roll-Pettersen & Heimdahl Mattson, 2007). Den arvelige komponenten tilknyttet spesifikke lesevansker (Lyytinen et al., 2004) utgjør også en risiko for at foreldre til barn som opplever spesifikke lesevansker, opplever og har opplevd disse vanskene selv. På denne måten vil disse foreldre kunne ha egne negative erfaringer med skolen, noe som lærerne påpeker i intervju samtalen. Dette kan skape utfordringer i et samarbeid om elevens læring av leseforståelsesstrategier. Lærerens arbeid for å støtte foreldrenes tro på egne ressurser drøftes i delkapittel 5.4.2.

5.4.1 – Foreldre som støttende stillas

Lærerne som deltok i studien opplever at foreldre har funksjonen som rollemodeller for sine barn når det kommer til lesing og interesse for leseaktiviteter. Foreldre støtter barna sine i

deres læring gjennom lesing ved å bistå dem i forberedelse til prøver, og i kontaktlærerrollen kan læreren ha hyppig kommunikasjon med foreldrene om hvordan opplæringen kan tilrettelegges på en best mulig måte for eleven. På denne måten blir foreldre og lærere partnere i samarbeidet om opplæringen.

Det forsøkes fra lærernes side å kommunisere nytten som leseforståelsesstrategier vil kunne ha for elevene, og hvordan en strategisk leser arbeider med skrevne tekster. En av lærerne opplever at kontaktlærerrollen er svært viktig for henne i denne delen av samarbeidet med foreldre, fordi det kan deles informasjon om elevens strategiske lesing i forbindelse med prøvesituasjoner og hvordan eleven har forberedt seg hjemme til disse prøvene. Den nærheten som kontaktlærerrollen kan være med på å gi, kan derfor være en styrke for lærerne i deres tilrettelegging for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. God kommunikasjon i partnerskapet mellom hjem og skole kan med dette anses som hensiktsmessig med målet om elevens utvikling som en strategisk leser.

Likevel vil denne kommunikasjon og dette samarbeidet kunne påvirkes av foreldrenes egne opplevelser og erfaringer med skolen. Lærerne forteller om foreldre som har opplevd negative erfaringer i egen skolegang, og dette innvirker på samarbeidet for elevens utvikling av leseferdigheter. Foreldre kan gjennom sine egne negative erfaringer forvente mindre av sine barn, slik en lærer beskriver det, og på denne måten forringe elevens forventning om mestring. Foreldre som selv opplever spesifikke lesevansker vil kunne erfare mindre tro på egne ressurser, og i samtaler med sitt barn senke forventningene som barnet har til seg selv. Dette vil kunne føre til at eleven ikke engasjerer seg i leseaktiviteter i like stor grad som han eller hun ville kunne gjort dersom foreldre gjennom vikarierende erfaringer og sosial overtalelse hadde bidratt som kilder til forventning om mestring (Bandura, 1995). På denne måten, som kilder til forventning om mestring, er foreldre medskapere av elevenes mot til å imøtekomme utfordringer med lesing. Med bakgrunn i lærernes opplevelser kan det tolkes dit hen at dette er en utfordring i involveringen av foreldre i hjem-skole-samarbeidet.

Samtidig erfarer lærerne også et samarbeid med foreldre som utviser engasjement og sterk vilje til å bistå barna sine så godt de kan med skolearbeidet. På denne måten kan foreldre ha rollen som et støttende stillas, i likhet med hva lærerne kan. Foreldre kan bistå med en emosjonell og sosial støtte, som for elever som opplever spesifikke lesevansker vil være svært betydningsfull, slik blant annet studien til Bråten et. al. (2010) også peker på ved å omtale foreldre som sosiale ressurser i arbeidet med lesing. Et samarbeid og partnerskap mellom hjem og skole hvor det er stor grad av enighet, vil kunne ivareta intensiteten som potensielt

vil kunne styrke opplæringen. Foreldrene kan på denne måten aktivere, vedlikeholde og gi videre retning for barnas arbeid med å bli strategiske lesere.

Dette kan innebære at foreldre bør innta en aktiv rolle for barnas læring av leseforståelsesstrategier. Om utvikling av leseferdigheter skal ses i et livslangt perspektiv, slik Alexander (2005) gjør, vil det være hensiktsmessig for elevenes utvikling av lesekompetanse dersom foreldrene er aktive medspillere i denne prosessen. Læring av leseforståelsesstrategier vil kunne være tidkrevende (Hilden & Pressley, 2007), og foreldre følger barna sine i utdanningsløpet på andre måter enn det lærere gjør. Lærere følger ofte sine basisgrupper over noen få år, men foreldre vil kunne bistå barna sine gjennom hele grunnskolen. På denne måten ligger det store muligheter dersom foreldre bevisstgjøres på ulike strategiske tilnærminger til tekst og hvordan de som sosiale ressurser kan støtte sine barn i læringen av disse tilnærmingene. Dersom dette realiseres, kan det argumenteres for at dette vil kunne støtte den livslange prosessen med utvikling av strategisk lesing gjennom intensitet, støtte og veiledning både på skolen og hjemme.

Buswell Griffiths et. al (2004) tematiserer i sin forskningsstudie i hvilken grad foreldre anses av skolen som partnere eller klienter i samarbeidet om opplæringen, og med forventninger om en aktiv foreldrerolle, kan det argumenteres for at foreldre i større grad blir aktive partnere heller enn passive klienter. Når lærerne i intervju samtalen vektlegger viktigheten av et godt foreldresamarbeid, kan dette forstås som et ønske om foreldre som aktive medspillere og partnere. For elever som potensielt vil kunne ha behov for økt intensitet og støtte, kan det argumenteres at dette vil være svært nyttig med tanke på hensikten om læring av leseforståelsesstrategier. En enighet og et tett samarbeid mellom hjem og skole blir derfor betydningsfullt for elever som opplever spesifikke lesevansker og deres nyttiggjørelse av ulike leseforståelsesstrategier over tid. Dette samarbeidet vil kunne virke styrkende for foreldres funksjon som et støttende stillas.

Likevel innebærer dette potensielle utfordringer med tanke på hvordan lærerne beskriver ulike tilnærminger til dette samarbeidet fra foreldrenes side. Enkelte foreldre beskrives som passive, og forventningene de har til sine barn, kan i følge lærerne være lave. Dette fører til at læreres involvering av foreldre bør inkludere aspekter om foreldrenes egen forventning om mestring.

5.4.2 – Læreres støtte for foreldres forventning om mestring

Enkelte av lærerne forteller om en usikkerhet blant noen foreldre om hva barnas utfordringer med spesifikke lesevansker vil kunne kreve av dem som foreldre. Det kan, ut fra lærernes

beskrivelser, ansføres en usikkerhet med bruk av tid som vies til hjemmearbeid og hvordan de best mulig kan støtte barna sine. Tidligere forskning har funnet ut at hjemmearbeidet kan være et utfordrende aspekt ved hvordan foreldre opplever å bidra med støtte til barna sine, og hjemmearbeidet er preget av en dualitet (Roll-Peterson & Heimdahl Mattson, 2007). I studien til Roll-Peterson og Heimdal Mattson (2007) pekes det på denne dualiteten gjennom at hjemmearbeidet vil kunne styrke elevenes ferdigheter, samtidig som at arbeidet er krevende og kan føre til konflikter mellom foreldre og barn. Derfor kan det argumenteres for at det bør vies særskilt oppmerksomhet fra læreres side til hvordan foreldre og barn sammen kan arbeide med lesing og tekster, og sett med tanke på at foreldre følger sine barn gjennom utdanningsløpet, vil det kunne være hensiktsmessig å vie oppmerksomheten til hvordan disse barna med støtte fra sine foreldre kan utøve strategisk lesing. Disse strategiske ferdighetene som elever kan lære, og som foreldre kan støtte opp om, vil potensielt kunne føre til reduserte konflikter i hjemmearbeidet siden elevene utvikler strategiske verktøy for hvordan de kan arbeide med skrevne tekster. Med dette som målsetting bør lærere informere og myndiggjøre foreldre i deres rolle, og gjennom dette kan foreldre øke sin forventning om å mestre foreldrerollen i samarbeidet mellom hjem og skole. I studien til Buswell Griffiths et. al. (2004) pekes det på at den kunnskapen om utfordringene som disse barna kan oppleve og fagpersoners delingen av informasjon tilknyttet disse mulige utfordringene, vil kunne redusere en eventuell usikkerhet for foreldrene. Dermed er delingen av kunnskap med på å forsterke partnerskapet mellom hjem og skole. På denne måten kan foreldrene myndiggjøres som partnere gjennom en økt tro på egne ressurser som viktige støttespillere for barnas leseutvikling.

Læreren på barnetrinnet som forteller om et svært velfungerende samarbeid mellom hjem og skole, er tydelig på at forventningene til foreldre og informasjonen om spesifikke lesevaner som deles tidlig i barnas skolegang er svært hensiktsmessig. Denne informasjonen kan redusere usikkerheten som foreldre vil kunne oppleve, og forventningene om foreldres engasjement vil gi barna en god start i grunnskolen. Selv om barna kan oppleve vansker i arbeidet med lesing, bør ikke disse barna ”stakkarsliggjøres”. Da vil foreldre og lærere stå i fare for å redusere barnas forventning om egen mestring og troen på seg selv som leser, siden den sosiale overtalelsen fra lærere og foreldre vil kunne være fraværende. Med bakgrunn i hva en annen lærer på barnetrinnet forteller om en mer passiv foreldrerolle, vil den innsatsen som legges i samarbeidet med foreldre fra tidlig av, kunne redusere passiviteten gjennom foreldres økte trygghet og forventning om mestring. Samtidig kan det argumenteres for at dersom lærere opplever foreldre som passive i samarbeidet om elevens opplæring, kan

en tilnærming til dette samarbeidet bli at foreldre anses som klienter heller enn partnere, slik Buswell Griffiths et. al. (2004) tematiserer.

Myndiggjøringen og det aktive partnerskapet kan derfor bli utfordret av foreldres potensielt manglende tro på egne ressurser når det kommer til lesing. I arbeidet med leseforståelsesstrategier vektlegger lærerne at de må ta hensyn til hvordan dette presenteres. Bruk av begreper fremstår som viktig for i hvilken grad foreldre skal kunne se betydningen av arbeidet med leseforståelsesstrategier. Det kan argumenteres for at lærere er medierende ressurser i samarbeidet mellom hjem og skole, og hvordan språket som redskap brukes for å utvikle et godt samarbeid er av stor betydning. Dette argumentet om fagpersoners mediering av kunnskap støttes opp om av tidligere forskningsresultater, som viser at foreldre kan se nye aspekter ved hvordan de kan støtte barna sine (Buswell Griffiths et al., 2004). Mediering gjennom språket behøver likevel ikke alltid være hensiktsmessig, og bruk av språket kan med dette også utfordre god kommunikasjon og en delt forståelse (Säljö, 2006). Slik sett kan det stilles spørsmål ved om skriftlig kommunikasjon er hensiktsmessig dersom disse foreldrene selv opplever utfordringer med lesing. Den skriftlige kommunikasjonen må tilpasses de forutsetningene foreldre har for å nyttiggjøre seg av denne kommunikasjonen. Når det kommer til bruk av begreper er lærerne tydelige på at bruk av betegnelsen "leseforståelsesstrategier" kan være uheldig, og det brukes heller begreper som lærerne anser som mer kjente for foreldrene, slik som "studieteknikk" eller "smart leser". Dette gjør at språket innehar funksjonen som en medierende ressurs slik lærerne ønsker, og god kommunikasjon gjøres mulig gjennom bruk av veloverveide begreper. Denne bruken av språket skaper en økt foreldreinvolvering og potensielt større tiltro til egne ressurser for foreldrene. Lærerne beskriver med dette at de foretar tilpasninger for å utvikle det aktive partnerskapet mellom hjem og skole.

På denne måten fungerer lærernes tilrettelegging som kilder til foreldrenes forventning om mestring. Gjennom en form for sosial overtalelse kan lærere veilede foreldre i hvordan barnas læring av leseforståelsesstrategier kan støttes best mulig hjemme, og foreldres forventning om mestring forsterkes gjennom lærernes kommunikasjon i samarbeidet mellom hjem og skole. Foreldre kan dermed bli bevisstgjort sin rolle som et støttende stillas. Samtidig bør lærere vise forståelse for foreldres utøvelse av foreldrerollen, og i søken etter et aktiv partnerskap bør lærere unngå å betrakte foreldre som passive klienter. Myndiggjøringen og troen på egne ressurser, vil kunne føre til at foreldre utøver sin rolle som en aktiv samarbeidspartner for elevenes læring av leseforståelsesstrategier, i tråd med læreplanens prinsipper for opplæringen.

6.0 – Avslutning

I løpet av arbeidet med denne studien har det blitt utviklet kunnskap om hvordan et utvalg grunnskolelærere legger til rette for at elever som opplever spesifikke lesevaner skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier. For å kunne utvikle kunnskap om denne tematikken har de fire forskningsspørsmålene, som ble utledet av studiens problemstilling, og lærernes beskrivelser i tilknytning til disse, blitt drøftet i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver tilknyttet læring. I dette avsluttende kapitlet forsøkes det å konkludere for hvordan læreres tilrettelegging vil kunne utøves (delkapittel 6.1), samt hvilke implikasjoner dette får for læreres praksis (delkapittel 6.2). Til slutt pekes det på studiens begrensninger (delkapittel 6.3).

6.1 – Konklusjon

Fra tidligere av var det i forskning lite belyst hvordan lærere kan tilrettelegge for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevaner. Denne studien er et bidrag med forslag til hvordan dette kan gjøres.

Det første forskningsspørsmålet etterspurte hvordan opplæringen tilpasses for elever som opplever spesifikke lesevaner. En opplæring for elever som opplever disse vanskene tilpasses gjennom tilrettelegging av tekst, organisering av deler av opplæringen i mindre grupper, samt en tilpasning gjennom bruk av opplest tekst. Begynneropplæringen vektlegger de tekniske aspektene ved lesing, men jo eldre elevene blir, jo større behov kommuniserer lærerne for å arbeide med leseforståelsesstrategier.

Det andre forskningsspørsmålet tematiserte hvilken betydning lærerne mente disse elevene har av å lære leseforståelsesstrategier. Samtlige lærere opplever at elevene har en nytte av å lære slik strategier for å utvinne og konstruere mening i skrevne tekster, og disse hjelper dem med å organisere og overvåke sitt eget arbeid med leseforståelse. For å skape denne nytten legger lærerne opp til et systematisk arbeid med strategiene, i tillegg til at de ønsker at elevene skal utvikle et eierskap til leseforståelsesstrategiene med en fleksibel utøvelse av strategier de selv finner hensiktsmessig. Dette kan være utfordrende for elever som potensielt er lite motiverte for å benytte leseforståelsesstrategiene. Likevel anses leseforståelsesstrategiene som verktøy for å kunne mestre lesing av krevende tekster.

Det tredje forskningsspørsmålet tok for seg lærerens rolle i arbeidet med leseforståelsesstrategier, og lærerne forteller om en rolle som kan forstås med perspektiver om den kompetente andre som et støttende stillas. Lærerne tilpasser tekstene det arbeides med, og lærerne veileder og modellerer for elevene hvordan strategiene kan utøves. Lærerne legger

dermed til rette for at elevene kan mestre både strategiutøvelsen og leseaktiviteten. Det legges opp til en økt intensitet i dette arbeidet, og det må utøves en bevissthet for hvilke potensielt negative erfaringer og manglende tro på egne ressurser som disse elevene kan oppleve. Som kilder til forventning om mestring, er det derfor en avgjørende del av lærerrollen å skape et mot hos eleven til å imøtekomme krevende tekster. Dette motet kan skapes gjennom læringen av leseforståelsesstrategier.

Det fjerde forskningsspørsmålet i studien etterspurte hvordan lærerne involverer elevenes foreldre i arbeidet med leseforståelsesstrategier. Til foreldre informeres det om ulike strategier og hvordan det arbeides med disse i klasserommet. I arbeidet med strategisk lesing og foreldresamarbeid fremheves kontaktlærerrollen som viktig, fordi det gir muligheter for kommunikasjon mellom hjem og skole i forbindelse med prøver og hvordan forberedelsene til prøver har blitt gjennomført av eleven. Likevel forteller lærerne om utfordringer i et samarbeid med foreldre, og det kan være vanskelig å skape et aktivt samarbeid, dersom foreldre forblir passive. De potensielt negative erfaringene som foreldre selv kan ha opplevd i egen skolegang, kan være med på å forklare dette.

På denne måten tilrettelegger lærerne for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker gjennom å tilpasse tekster, benytte oppleste tekster, utøve et støttende stillas som bistår elevene med den hjelpen de trenger, og det forsøkes å involvere foreldre i barnas utvikling av strategiske leseferdigheter. Drøftingen av studiens resultater peker på utfordringene som kan oppstå i dette arbeidet, men også mulighetene som ligger i lærerens tilrettelegging og et aktivt samarbeid med foreldre.

6.2 – Implikasjoner for praksis

Den kunnskapen som har blitt utviklet gjennom denne studien kan inspirere lærere som arbeider i skolen til hvordan de selv kan tilrettelegge for at elever som opplever spesifikke lesevansker skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier. Lærere som til daglig arbeider med eldre elever vil kunne finne mulige innganger til hvordan det kan arbeides med lesing og fornyet tro på egne ressurser gjennom at elevene utvikler redskaper for leseforståelse. Dette kan bidra i en tilpasset opplæring for elever som opplever spesifikke lesevansker, og det vil kunne bidra til en økt mestring av hverdagslige aktiviteter. Lesing preger hverdagen til mennesker, og læreres tilrettelegging når det kommer til læring av strategier vil kunne hjelpe personer som opplever spesifikke lesevansker i deres videre voksenliv. På denne måten gir mestring av disse strategiene muligheter for å mestre sentrale aspekter ved menneskers hverdag.

I tillegg vil studien kunne inspirere foreldre til barn som opplever spesifikke lesevansker. Kunnskapen som er produsert gjennom denne studien vil være hjelpelig for foreldre som ønsker å hjelpe sine barn med å mestre lesing, og med tanke på et krevende hjemmearbeid, vil slike strategier kunne redusere de potensielle konfliktene som oppstår i forbindelse med dette hjemmearbeidet.

Denne forskningsstudien bidrar dermed med kunnskap som ansatte i skolen og foreldre til barn som opplever vansker med lesing vil kunne nyttiggjøre seg av, med et mål om en tilpasset opplæring og utvikling av leseferdigheter for alle barn i norsk grunnskole.

6.3 – Studiens begrensninger

På tross av den kunnskapen som har blitt utviklet gjennom arbeidet med studien, kan det påpekes visse begrensninger. Ved å utforske studiens problemstilling med kvalitative forskningsintervjuer har det blitt skapt en forståelse for studiens tematikk gjennom hvordan lærerne beskriver sine opplevelser, erfaringer og refleksjoner tilknyttet sin egen tilrettelegging. Det har ikke blitt utforsket hvordan lærerne utøver denne tilretteleggingen, gjennom blant annet observasjon av lærernes praksis. På denne måten har det i arbeidet med denne studien blitt drøftet hvordan lærere beskriver sin egen praksis, og dette skaper grunnlaget for produksjonen av kunnskap. Å observere læreres tilretteleggingen ville kunne gi nye vinklinger og nye aspekter ved denne tilretteleggingen som ikke har blitt belyst gjennom de kvalitative intervjuene. Dette vil kunne være en metodisk tilnærming som vil kunne benyttes i fremtidige studier om hvordan lærere tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker.

En annen begrensning vil gjelde forståelsen av hjem-skole-samarbeidet i forbindelse med studiens tematikk. I intervjuene med lærerne, har det blitt utviklet en kjennskap til hvordan dette samarbeidet oppleves fra lærernes side, og foreldrenes stemme er forblitt uhørt i denne sammenheng. Dersom studien hadde inkludert et foreldreperspektiv, ville dette kunne nyansert drøftingene ytterligere, og deres stemme i dette partnerskapet vil kunne ha blitt hørt. Hvordan foreldre opplever å skulle støtte sine barn i utvikling av strategisk lesing bør derfor undersøkes i fremtidig forskning.

Den kvalitative tilnærmingen som denne studien består av, har bidratt til å svare på hvordan et utvalg grunnskolelærere tilrettelegger for at elever som opplever spesifikke lesevansker skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier. Det har med dette blitt utviklet en forståelse for dette sosiale fenomenet som vil kunne inspirere yrkesutøvere, foreldre og fremtidig forskning tilknyttet lignende problemstillinger.

Litteratur

- Afflerbach, P., Cho, B.-Y., Kim, J.-Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, 66(6), 440-448. doi: 10.1002/TRTR.1146
- Afflerbach, P., Pearson, D. P., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. doi: 10.1598/rt.61.5.1
- Alexander, P. A. (2004). A model of domain learning: Reinterpreting expertise as multidimensional, multistage process. I D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Red.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (s. 273-298). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Alexander, P. A. (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280. doi: 10.1080/00461520.2012.722511
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. London: SAGE Publications Ltd.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences*, 19, 252-256. doi: 10.1016/j.lindif.2008.09.002
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87-106. doi: 10.1080/10573560308207
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet – begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-250). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i norsk skole: Faglig grunnlag, faglige strategier og praktiske erfaringer. . *Skolen på Væggen. Fællesskrift, Dansklærerforeningen*, 2, 30-47.
- Berkeley, S., King-Sears, M. E., Vilbas, J., & Conklin, S. (2016). Textbook characteristics that support or thwart comprehension: The current state of social studies texts. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3). doi: 10.1080/10573569.2014.970721
- Brevik, L. M. (2014). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Educational Research*, 67, 52-66.
- Brevik, L. M. (2015). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19. doi: 10.1080/00313831.2015.1075310

- Bru, E. (2011). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-144). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Bruck, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26(3), 439-454.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28(5), 874-886.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), (s. 164-193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., Amundsen, A., & Samuelstuen, M. S. (2010). Poor readers - good learners: A study of dyslexic readers learning with and without text. *Reading & Writing Quarterly*, 26(2), 166-187. doi: 10.1080/10573560903123684
- Buswell Griffiths, C., Norwich, B., & Burden, B. (2004). Parental agency, identity and knowledge: Mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education*, 30(3), 417-433. doi: 10.1080/0305498042000260511
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5-24. doi: 10.1080/10573560308205
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson.
- Cromley, J. G., & Wills, T. W. (2016). Flexible strategy use by students who learn much versus little from text: Transitions within think-aloud protocols. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 50-71. doi: 10.1111/1467-9817.12026
- Denton, C. A., Fletcher, J. M., Taylor, W. P., Barth, A. E., & Vaughn, S. (2014). An experimental evaluation of guided reading and explicit interventions for primary-grade students at-risk for reading difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(3), 268-293. doi: 10.1080/19345747.2014.906010
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. B. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300. doi: 10.3102/0034654308325998
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific studies of reading*, 9(2), 167-188. doi: 10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-163. doi: 10.1080/1057356980140202
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, L. (2011). Lærings- og mestringsstrategier for personer med dysleksi. I F. E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse* (s. 161-172). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Fink, R. (1998). Literacy development in successful men and women with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 48, 311-336.

- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older learners. *The Reading Teacher*, 61(7), 548-556. doi: 10.1598/rt.61.7.4
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2012). Guided reading: The romance and the reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268-284. doi: 10.1002/TRTR.01123
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20, 373-389. doi: 10.1007/s10648-008-9079-2
- Frey, N., & Fisher, D. (2010). Identifying instructional moves during guided learning. *The Reading Teacher*, 64(2), 84-95. doi: 10.1598/RT.64.2.1
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2014). What is intensive instruction and why is it important? *Teaching Exceptional Children*, 46(4), 13-18. doi: 10.1177/0040059914522966
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Gray, E. S. (2008). Understanding dyslexia and its instructional implications: A case to support intense intervention. *Literacy Research and Instruction*, 47(2), 116-123. doi: 10.1080/19388070701878790
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 59-85. doi: 10.1080/10573560308203
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivation in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. doi: 10.1080/00461520701621087
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N.T. & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.403
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: Diagnostisering, evaluering og utvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51-75. doi: 10.1080/10573560600837651
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Høyen, T. (2011). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I F. E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse* (s. 19-50). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152-173. doi: 10.1080/10573569.2014.891449
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75-82.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M.-L., . . . Torppa, M. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: Birth to early school age. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 184-220.
- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy*, 47(3), 150-156.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 5-25. doi: 10.1080/10573560500203491
- McMaster, K. L., van den Broek, P., Espin, C. A., Pinto, V., Janda, B., Lam, E., . . . van Boekel, M. (2015). Developing a reading comprehension intervention: Translating cognitive theory to educational practice. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 28-40. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.04.001
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag - fordypning - forståelse en fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld. St. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
- Meld. St. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension *Child Development*, 69(4), 996-1011.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Zoom Grafisk AS.
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150. doi: 10.1080/00220270601161667
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- OECD. (2009). Pisa 2009 assessment framework *Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa2009assessmentframework-keycompetenciesinreadingmathematicsandscience.htm>
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. I S. E. Israel & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 32-53). New York: Routledge.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pearson, D. P. (2009). The roots of reading comprehension instruction. I S. E. Israel & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 3-31). New York: Routledge.

- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513-555.
- Ransby, M. J., & Swanson, H. L. (2003). Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 538-555.
- Roberts, K. L. (2013). Comprehension strategy instruction durin parent-child shared reading: An intervention study. *Literacy research and instruction*, 52(2), 106-129. doi: 10.1080/19388071.2012.754521
- Roll-Petterson, L., & Heimdahl Mattson, E. (2007). Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: A swedish example. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 409-423. doi: 10.1080/08856250701650011
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26-33.
- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 125-138. doi: 10.1080/10573560802683523
- Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 323-340). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S., . . . Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific studies of reading*, 3(1), 69-94. doi: 10.1207/s1532799xssr0301_4
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, S. (2004). Reading problems in school children and adults: Experiences, self-perceptions and strategies. *Social Psychology of Education*, 7(2), 105-125.
- Snowling, M. J. (2005). Language skills and learning to read: The dyslexia spectrum. I M. J. Snowling & J. Stackhouse (Red.), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (s. 1-14). London: Whurr Publishers.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012a). Annual research review: The nature and classification of reading disorders - a commentary on proposals for dsm-5. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593-607. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012b). Children's reading impairments: From theory to practice. *Japanese Psychological Research*, 55(2), 186-202. doi: 10.1111/j.1468-5884.2012.00541.x
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27. doi: 10.1080/02702710903256601
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 327-340. doi: 10.1177/0022219411402691
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Strømsø, H. I., Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading: A longitudinal think-aloud study. *Cognition and Instruction*, 21(2), 113-147. doi: 10.1207/S1532690XCI2102_01

- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesen, F. E. (2011). What are skills? Some fundamental reflections. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 11, 149-158.
- Tønnesen, F. E., & Uppstad, P. H. (2015). *Can we read letters?* Rotterdam: Sense Publishers.
- Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2011). Code and comprehension in written language - considering limitations to the simple view of reading. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 11, 159-174.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vaughn, S., Klinger, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A., Roberts, G., Mohammed, S. S., & Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 938-964. doi: 10.3102/0002831211410305
- Vaughn, S., Roberts, G., Klinger, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A., Stillman-Spisak, S. J., . . . Leroux, A. J. (2013). Collaborative strategic reading: Findings from experienced implementers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(2), 137-163. doi: 10.1080/19345747.2012.741661
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D., M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D., M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157-169.
- Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013). *Spørsmål til skole-norge våren 2013: Resultater og analyser fra utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. I R. van der Veer & J. Valsiner (Red.), *The vygotsky reader* (s. 99-174): Blackwell Publishers.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 31-48. doi: 10.1080/026013799293937
- Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What teachers need to know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66-70. doi: 10.1080/00228958.2010.10516696
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv om studien

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt, våren 2016

”En kvalitativ intervjustudie med et utvalg grunnskolelærere og deres arbeid med leseforståelsesstrategier og elever som opplever spesifikke lesevansker”

Bakgrunn og formål

Som en del av arbeidet med min masteroppgave i pedagogikk ved universitetet i Agder, skal jeg gjennomføre en intervjustudie våren 2016. Formålet med denne studien er å beskrive hvordan lærere i grunnskolen tilrettelegger for læring av leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker. Problemstillingene som skal belyses i intervjustudien er hvilke erfaringer og refleksjoner lærere har tilknyttet lesestrategier og elever som opplever disse vanskene med lesing.

Det forespørres om du ønsker å delta fordi du som lærer i grunnskolen vil kunne være en bidragsyter i produksjon av kunnskap om studiens problemstillinger, og gjennom dette bidra til økt kunnskap om læreres praksis for å støtte elever som opplever spesifikke lesevansker i deres læring av leseforståelsesstrategier. Studien etterspør dine erfaringer, opplevelser og refleksjoner tilknyttet dette arbeidet.

Hva innebærer din deltakelse i studien?

Studien bygger på kvalitative intervjuer, og spørsmålene i intervjuet vil omhandle din rolle som lærer og hvordan du som lærer opplever å skulle tilrettelegge for læring av lesestrategier for elever som opplever vansker med lesing. Dataene registreres ved hjelp av lydopptak som senere transkriberes. Din deltagelse i studien innebærer en intervjusamtale og en ev. oppfølgingsamtale, om det finnes hensiktsmessig. Det anslås at intervjusamtalen vil kunne vare opp mot ca. en time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at intervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg. Det er kun jeg og eventuelt min veileder som vil ha tilgang til lydopptakene og transkripsjonene. Opptakene lagres på en bærbar datamaskin med påkrevd brukernavn og passord. Ditt navn vil ikke bli lagret og oppbevart sammen med det øvrige datamaterialet.

Som deltaker vil dine uttalelser ikke kunne gjenkjennes i publiseringen av oppgaven. I analysen vil hver deltager, dersom det er hensiktsmessig, bli gitt et nummer (for eksempel Lærer 1, Lærer 2 etc.). Det vil ikke bli benyttet navn på arbeidsplass eller navn på arbeidsgiver i publikasjonen. Om det skulle vise seg å være hensiktsmessig å benytte navn, vil det bli benyttet fiktive navn som ivaretar din anonymitet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.16, som er dato for innlevering av masteroppgaven. Opptakene og datamaterialet vil bli lagret frem til 30.06.16. Etter denne datoen vil opptakene og intervjudataene bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen

grunn. Dersom du trekker deg, vil fortsatt alle opplysninger om deg bli anonymisert. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. På neste side vil du kunne skrive under dersom du ønsker å delta i studien. Prosjektansvarlig tar med en kopi av dette informasjonskrivet til et eventuelt avtalt intervju, og underskriften kan gjøres i forkant av intervjuet.

Dersom du ønsker å delta, eller om du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med:

Jørgen Valle
masterstudent
Tlf: 98821582
E-post: joergen_valle@hotmail.com

Ragnar Thygesen
veileder
Tlf: 38142167
E-post: ragnar.thygesen@uia.no

Jeg ser frem til å høre fra deg!

**Med vennlig hilsen
Jørgen Valle**

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien, og jeg ønsker å delta. Jeg er innforstått med at alle opplysninger om min person anonymiseres, og at jeg når som helst kan trekke min deltagelse fra studien uten å oppgi grunn.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ragnar Thygesen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 25.01.2016

Vår ref: 46369 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46369	<i>En kvalitativ intervjustudie med lærere på mellomtrinnet og deres arbeid med leseforståelsesstrategier og elever som opplever lesevansker.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnar Thygesen</i>
<i>Student</i>	<i>Jørgen Valle</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 3 – Intervjuguide til bruk i studien

Problemstilling	Temaspørsmål/forsker-spørsmål	Forslag til intervju spørsmål
Innledning/brifing om intervjuet	Innledende spørsmål for å komme i gang.	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor mange år har du arbeidet som lærer? - Hvilke fag underviser du i? - Kan du fortelle kort om din yrkeserfaring? For eksempel hvilke trinn du har arbeidet på tidligere.
Hvordan legger et utvalg grunnskolelærere til rette for at elever som opplever spesifikke lesevansker skal lære å ta i bruk leseforståelsesstrategier?	1) Hvordan tilpasser lærerne opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke erfaringer har du med elever som opplever spesifikke lesevansker? - Hvilke tilpasninger gjøres for disse elevene? For eksempel, hva slags arbeidsformer praktiseres? - Synes du det er krevende å tilrettelegge for disse elevene? Hvorfor/hvorfor ikke? - Hva er ditt inntrykk av disse elevenes motivasjon for skole og lesing? - Hvordan legger du til rette for at disse elevene skal utøve engasjement i lesingen?
	2) Hvilken betydning mener lærerne det har for elever som opplever spesifikke lesevansker å mestre leseforståelsesstrategier?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva legger du i begrepet leseforståelsesstrategi? - Hva er dine egne erfaringer med bruk av slike strategier i egen lesing? - Arbeider dere med leseforståelsesstrategier i klasserommet? På hvilken måte? - Har skolen fokus på læring av slike strategier? Ev. på hvilken måte? - Opplever du at det er hensiktsmessig å arbeide med leseforståelsesstrategier for elever med spesifikke lesevansker? På hvilken måte? - Har du eksempler på strategier som er svært hensiktsmessig for elever med spesifikke lesevansker? På hvilken måte er disse nyttige? - Hva erfarer/mener du er avgjørende for å lykkes med læring av leseforståelsesstrategier?
	3) Hvilken rolle har lærerne i arbeidet med elevenes læring leseforståelsesstrategier?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er viktig for deg som lærer i arbeidet med leseforståelsesstrategier? - Hvordan er rollen din som lærer i dette arbeidet? - Tilrettelegges det for læring av disse strategiene på andre måter for elever med spesifikke lesevansker sammenlignet med andre elever?
	4) Hvordan involverer lærerne foreldre i arbeidet med elevenes utvikling av leseferdigheter og læring av leseforståelsesstrategier?	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte gir du foresatte/foreldre kjennskap til hva som praktiseres på skolen når det gjelder leseforståelsesstrategier? - Ønsker foreldre informasjon om hvordan de kan hjelpe sine barn med strategilæring og lesing? - Opplever du utfordringer i samarbeidet med foresatte? Ev. på hvilken måte?
Avslutning/Debrifing	Oppsummere	Eventuelt: Er det noe vi ikke har snakket om, som du vil belyse? Hvordan har det vært å bli intervjuet?

Vedlegg 4 – Intervjuguide utdelt til lærerne

Studiens temaer	Forslag til intervju spørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor mange år har du arbeidet som lærer? - Hvilke fag underviser du i? - Kan du fortelle kort om din yrkeserfaring? For eksempel, hvilke trinn du har arbeidet på tidligere.
Tema 1: Opplæringen for elever som opplever spesifikke lesevansker	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke erfaringer har du med elever som opplever spesifikke lesevansker? - Hvilke tilpasninger gjøres for disse elevene? For eksempel, hva slags arbeidsformer praktiseres? - Synes du det er krevende å tilrettelegge for disse elevene? Hvorfor/hvorfor ikke? - Hva er ditt inntrykk av disse elevenes motivasjon for skole og lesing? - Hvordan legger du til rette for at disse elevene skal utøve engasjement i lesingen?
Tema 2: Leseforståelsesstrategier for elever som opplever spesifikke lesevansker.	<ul style="list-style-type: none"> - Hva legger du i begrepet leseforståelsesstrategi? - Hva er dine egne erfaringer med bruk av slike strategier i egen lesing? - Arbeider dere med leseforståelsesstrategier i klasserommet? På hvilken måte? - Har skolen fokus på læring av slike strategier? Ev. på hvilken måte? - Opplever du at det er hensiktsmessig å arbeide med leseforståelsesstrategier for elever med spesifikke lesevansker? På hvilken måte? - Har du eksempler på strategier som er svært hensiktsmessig for elever med spesifikke lesevansker? På hvilken måte er disse nyttige? - Hva erfarer/mener du er avgjørende for å lykkes med læring av leseforståelsesstrategier?
Tema 3: Lærerrollen i arbeidet med læring av leseforståelsesstrategier.	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er viktig for deg som lærer i arbeidet med leseforståelsesstrategier? - Hvordan er rollen din som lærer i dette arbeidet? - Tilrettelegges det for læring av disse strategiene på andre måter for elever med spesifikke lesevansker sammenlignet med andre elever?
Tema 4: Involvering av foreldre i tilrettelegging for læring av strategier.	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte gir du foresatte/foreldre kjennskap til hva som praktiseres på skolen når det gjelder leseforståelsesstrategier? - Ønsker foreldre informasjon om hvordan de kan hjelpe sine barn med strategilæring og lesing? - Opplever du utfordringer i samarbeidet med foresatte? Ev. på hvilken måte?
Oppsummering	Eventuelt