

Norsklæreres tiltak for å inkludere svake lesere i klasseromsundervisningen på mellomtrinnet

Masteroppgave i profesjonsrettet spesialpedagogikk med norsk

GUNN HEGE ELVIRA RAKAAS HETLAND

VEILEDER

Oddny Judith Solheim

Universitetet i Agder, våren 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| FIGURLISTE | 4 |
| FORORD | 5 |
| SAMMENDRAG | 6 |
| SUMMARY | 7 |
| 1.0 INNLEDNING | 8 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG STUDIENS RELEVANS | 8 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING | 10 |
| 1.3 OPPGAVENS STRUKTUR | 10 |
| 2.0 TEORI | 11 |
| 2.1 LESING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET | 11 |
| 2.2 LESEVANSKER | 12 |
| 2.3 TIDLIG INNSATS | 14 |
| 2.4 TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERENDE UNDERVISNING..... | 16 |
| 2.5 LÆRERENS KOMPETANSE I MØTE MED LESEOPPLÆRING HOS SVAKE LESERE..... | 17 |
| 2.6 MOTIVASJON OG SAMARBEIDSLÆRING | 19 |
| 2.7 TILTAK OG TILRETTELEGGING FOR Å INKLUDERE SVAKE LESERE I KLASSEROMSUNDERVISNINGEN..... | 20 |
| 3.0 METODE | 22 |
| 3.1 VALG AV METODE | 22 |
| 3.2 SPØRREUNDERSØKELSE | 23 |
| 3.2.1 <i>Åpent spørsmål</i> | 23 |
| 3.2.2 <i>Lukkede spørsmål</i> | 24 |
| 3.3 FREMGANGSMÅTE | 24 |
| 3.4 UTVALG | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 3.5 KVALITETEN PÅ FORSKNINGEN OG DATAMATERIALET | 26 |
| 3.5.1 Reliabilitet | 26 |
| 3.5.2 Validitet | 27 |
| 3.5.3 Generalisering..... | 28 |
| 3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER | 28 |
| 3.6.1 Krav om frivillig informert samtykke..... | 28 |
| 3.6.2 Krav om personvern | 29 |
| 4.0 RESULTATER | 30 |
| 4.1 HVILKE KONKRETE TILTAK OG TILPASNINGER INNENFOR KLASSENS RAMMER, KAN VÆRE TIL HJELP FOR ELEVER SOM STREVER I LESING?..... | 30 |
| <i>Kategori 1: Avkoding.....</i> | <i>31</i> |
| <i>Kategori 2: Leseforståelse.....</i> | <i>32</i> |
| <i>Kategori 3: Holdninger og motivasjon.....</i> | <i>32</i> |
| <i>Kategori 4: Tekst tilpasset elevens nivå i lesing.....</i> | <i>32</i> |
| <i>Kategori 5: Digitale hjelpemidler</i> | <i>33</i> |
| <i>Kategori 6: Aktiviteter og tilpasninger for hele klassen.....</i> | <i>33</i> |
| <i>Kategori 7: Lesegruppe/lese sammen.....</i> | <i>34</i> |
| <i>Kategori 8: Lesekurs utenfor klasserommet.....</i> | <i>34</i> |
| 4.2 HVA GJØR DU DERSOM DET ER EN ELEV I KLASSEN DIN SOM STREVER MED LESING? | 36 |
| 4. 3 I HVILKEN GRAD BENYTTET DU DEG AV FØLGENDE TILPASNINGER/TILTAK I ARBEIDET MED ELEVER SOM STREVER MED LESING?..... | 37 |
| 4.3.1 <i>Jeg velger ut egne tekster til bruk i undervisningen ut fra elevens leseferdighet.....</i> | <i>37</i> |
| 4.3.2 <i>Jeg velger ut egne tekster til bruk i undervisningen ut fra elevens interesseområde... </i> | <i>38</i> |
| 4.3.3 <i>Jeg gir eleven forkortede/reduerte lekser og/eller oppgaver.....</i> | <i>39</i> |
| 4.3.4 <i>Jeg går gjennom vanskelige ord i teksten før lesing</i> | <i>40</i> |
| 4.3.5 <i>Jeg leser teksten høyt for elevene</i> | <i>41</i> |
| 4.3.6 <i>Jeg aktiviserer elevenes bakgrunnskunnskap før lesing.....</i> | <i>42</i> |
| 4.3.7 <i>Jeg bruker tilpassede lesestrategier</i> | <i>43</i> |
| 4.3.8 <i>Jeg ber eleven snakke sammen om teksten med mer lesesterke/motiverte elever</i> | <i>44</i> |
| 5.0 DISKUSJON..... | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 5.1 HVILKE KONKRETE TILTAK OG TILPASNINGER INNENFOR KLASSENS RAMMER, MENER NORSKLÆRERE PÅ MELLOMTRINNET AT KAN VÆRE TIL HJELP FOR ELEVER SOM STREVER I LESING?..... | 45 |
| 5.1.1 <i>Tekst tilpasset elevens nivå i lesing</i> | 45 |
| 5.1.2 <i>Digitale hjelpemidler</i> | 47 |
| 5.1.3 <i>Lesegruppe/lese sammen</i> | 48 |
| 5.1.4 <i>Avkoding og leseforståelse</i> | 50 |
| 5.1.5 <i>Oppsummering</i> | 50 |
| 5.2 I HVILKEN GRAD IVERKSETTER LÆRERNE TILTAK OG HVEM INVOLVERER DE I DE TILTAKENE? | 51 |
| 5.2.1 <i>Læreren arbeider individuelt med eleven</i> | 51 |
| 5.2.2 <i>Eleven arbeider med spesialist</i> | 52 |
| 5.2.3 <i>Samarbeid med hjemmet</i> | 53 |
| 5.2.4 <i>Læreren venter og ser om resultatene bedrer seg med modning</i> | 54 |
| 5.2.5 <i>Oppsummering</i> | 55 |
| 5.3 I HVILKEN GRAD TILPASSER LÆRERE PÅ MELLOMTRINNET KLASSEROMSUNDERVISNINGEN TIL SVAKE LESERE VED Å TILPASSE TEKSTER OG OPPGAVER, ARBEIDE MED LESESTRATEGIER OG LA ELEVENE SAMARBEIDE? | 56 |
| 5.3.1 <i>Tilpasse tekster og oppgaver</i> | 56 |
| 5.3.2 <i>Tilpassede lesestrategier</i> | 57 |
| 5.3.3 <i>Elevsamarbeid</i> | 58 |
| 5.3.4 <i>Oppsummering</i> | 59 |
| 6.0 AVSLUTNING | 60 |
| LITTERATURLISTE | 63 |
| VEDLEGG | 76 |
| VEDLEGG 1: MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER | 76 |
| VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV | 79 |
| VEDLEGG 3: BEARBEIDING OG KATEGORISERING AV ÅPENT SPØRSMÅL | 81 |

Figurliste

| | |
|---|----|
| FIGUR 1: ANDEL LÆRERE SOM OPPGIR HVILKE KONKRETE TILTAK OG TILPASNINGER INNENFOR KLASSENS RAMMER SOM KAN VÆRE TIL HJELP FOR ELEVER SOM STREVER I LESING. | 35 |
| FIGUR 2: HVA LÆRERE GJØR NÅR EN ELEV I KLASSEN STREVER MED LESING. | 36 |
| FIGUR 3: ANDEL LÆRERE SOM VELGER TEKSTER UTFRA ELEVENS LESEFERDIGHET SOM EN TILPASNING I ARBEIDET MED SVAKE LESERE I KLASSEROMMET. | 37 |
| FIGUR 4: ANDEL LÆRERE SOM VELGER TEKSTER UTFRA ELEVENS INTERESSEOMRÅDE SOM EN TILPASNING I ARBEIDET MED SVAKE LESERE I KLASSEROMMET. | 38 |
| FIGUR 5: ANDEL LÆRERE SOM GIR ELEVEN FORKORTEDE/REDUSERTE LEKSER OG/ELLER OPPGAVER SOM EN TILPASNING I ARBEIDET MED SVAKE LESERE I KLASSEROMMET. | 39 |
| FIGUR 6: ANDEL LÆRERE SOM GÅR GJENNOM VANSKELIGE ORD I TEKSTEN FØR LESING, SOM EN TILPASNING I ARBEIDET MED SVAKE LESERE I KLASSEROMMET. | 40 |
| FIGUR 7: ANDEL LÆRERE SOM LESER HØYT FOR ELEVENE, SOM EN TILPASNING I ARBEIDET MED SVAKE LESERE I KLASSEROMMET. | 41 |
| FIGUR 8: ANDEL LÆRERE SOM AKTIVERER ELEVENS BAKGRUNNSKUNNSKAP FØR LESING, SOM EN TILPASNING I ARBEIDET MED SVAKE LESERE I KLASSEROMMET. | 42 |
| FIGUR 9: ANDEL LÆRERE SOM BRUKER TILPASSEDE LESESTRATEGIER, SOM EN TILPASNING I ARBEIDET MED SVAKE LESERE I KLASSEROMMET. | 43 |
| FIGUR 10: ANDEL LÆRERE SOM BER ELEVEN SNAKE SAMMEN OM TEKSTEN MED MER LESESTERKE/MOTIVERTE ELEVER, SOM EN TILPASNING I ARBEIDET MED SVAKE LESERE I KLASSEROMMET. | 44 |

Forord

Denne masteroppgaven markerer enden på fem år som lærerstudent. Det har vært fem utrolig lærerike, inspirerende og minnerike år. Hvert semester har jeg lært noe nyttig, møtt fine folk og utviklet meg som både lærer og menneske. Jeg sitter igjen med vennskap for livet etter studietiden ved Universitetet i Agder. Disse fem årene vil jeg alltid bære med meg og tenke på med stor takknemlighet.

Tidlig i studieløpet fikk jeg interesse for spesialpedagogikkens fagfelt. Gjennom spesialpedagogikken ved UiA, fikk jeg ta fire ukers praksisopphold i Beograd. Den erfaringen vil jeg alltid verdsette høyt. Jeg har også fått møte mange ulike og spennende elever gjennom praksisoppholdene hjemme i Norge. Disse elevene har åpnet øynene mine, når det gjelder viktigheten av å tilrettelegge for inkludering i klasserommet. Samtidig fikk jeg tidlig i studieløpet en stor interesse for leseopplæring. Dermed fant jeg ut at jeg ønsket å skrive min masteroppgave om elever som strever med lesing. Det er et svært aktuelt tema, og noe enhver lærer vil møte i sitt klasserom. Gjennom denne masterprosessen har jeg lært utrolig mye, og fått en dypere og bredere forståelse for nettopp lesing og elevene som strever med dette.

Gjennom masterarbeidet mitt, er det flere som har hjulpet meg på ulike måter. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Oddny Judith Solheim, for grundig og konstruktiv veiledning, alltid gitt med et smil. Jeg vil også takke familie og venner for støtte og motiverende ord gjennom hele studietiden. Takk til forelesere, medstudenter og mine kolleger i skolen, for faglige diskusjoner. Og sist, men ikke minst, takk til min kjæreste Sveinung Rossevatn, som alltid pusher og utfordrer meg til å gjøre mitt beste og nå målene jeg setter meg.

Gunn Hege Hetland

Hommersåk, 8. mai 2022

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker hvilke tiltak og tilpasninger norsklærere på mellomtrinnet kjenner til, for elever som strever i lesing – og i hvilken grad de benytter ulike tilpasninger innenfor klassens rammer. Oppgavens formål består i å beskrive læreres praksis i arbeid med svake lesere, og se dette i lys av teori og forskning på fagfeltet. Det teoretiske grunnlaget bygger på både anerkjente forskere og deres teorier, samt skolens rammeverk og lovverk.

I denne oppgaven er datamaterialet samlet inn ved bruk av spørreskjema, som er en kvantitativ forskningsmetode. Spørsmålene brukt i spørreskjema er et åpent og to lukkede spørsmål. Spørsmålene er hentet fra spørreskjema sendt ut i regi av *Engasjer-prosjektet*, som er et samarbeidsprosjekt mellom Bærum kommune og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. De to lukkede spørsmålene i denne undersøkelsen er også benyttet i PIRLS 2016. Resultatene i denne oppgaven er basert på 220 informanter; norsklærere på mellomtrinnet. Disse resultatene ble behandlet i Excel.

Opgavens resultater viser at den største andelen av norsklærere på mellomtrinnet har kjennskap til ulike tiltak og tilpasninger i arbeidet med svake lesere, samt at flertallet av informantene ofte benytter disse. Noen lærere velger å ikke iverksette tiltak for svake lesere med det samme, noe som gir grunn til bekymring.

Summary

This thesis examines the approach Norwegian teachers working at the 5th, 6th and 7th grade use toward students showing signs of reading difficulties, and to what extent they use different adaptations within the classroom. The purpose of this thesis consists of describing teachers' methods and practice when working with students having reading challenges, within the classroom. This approach is analysed in comparison to relevant theory and research in the field, which is based on both recognized research and theories, as well as the school's legislative framework.

The data material is collected using a questionnaire, which is a quantitative research method to collect information. The questionnaire consists of one open question and two closed questions. The questions used are retrieved from questionnaires sent out under the auspices of the *Engasjer-projekt*, which is a collaborative project between Bærum municipality and the National Centre for Reading Education and Research, University of Stavanger. The two closed questions in this survey are also used in PIRLS 2016. The results of this thesis are based on 220 respondents. The results were processed using Excel.

Results show that the largest portion of Norwegian teachers working in these grades, are familiar with various methods when working with students showing signs of reading difficulties. Even though the majority of the teachers often use these, some teachers choose not to act right away, which causes concern.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og studiens relevans

Alle elever i norsk skole har rett på tilpasset opplæring. “Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning skal være en gjennomgående praksis i skolehverdagen. Der tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning ikke strekker til, har eleven rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Det er med andre ord fastslått i norsk lov at elever skal oppleve læring etter sine forutsetninger. Likevel er det omdiskutert hvordan dette skal se ut i praksis. Denne oppgaven vil fokusere på elever som strever med lesing, og hvilke tiltak og tilpasninger norsklærere gjør, for å inkludere svake lesere i klasseromsundervisningen på mellomtrinnet.

Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Leseferdighetene testes årlig på 5., 8., og 9. trinn gjennom Nasjonale prøver. Nasjonale prøver deler resultatene av leseferdighetene i tre mestringsnivåer. I denne oppgaven vil elevene på mestringsnivå 1, altså lavest nivå, forstås som svake lesere. I 2021 omfatter dette 22,9% av elevene på 5. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er naturlig å konkludere med at det er flere ulike, komplekse og sammensatte årsaker til at disse elevene presterer lavere på leseprøven enn gjennomsnittet. Eksempelvis kan dette forklares med “sviktende forutsetninger for skriftspråktilegnelse på arvelig (biologisk) eller miljømessig grunnlag, samtidige vansker som språkvansker, ADHD og synsvansker eller mangelfull opplæring” (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 19). Uavhengig av årsakene til elevens svake leseferdighet, skal læreren tilrettelegge undervisningen utfra elevens forutsetninger. Forskning og internasjonale undersøkelser viser at svake leseferdigheter kan ha en direkte negativ innvirkning på unges fremtidige arbeidsliv, utdanning og helse (OECD, 2013). Derfor er det viktig å iverksette hjelpende tiltak.

Som nevnt kan 22,9% av elevene på 5. trinn kategoriseres som svake lesere. Samtidig vet vi at hver elev har rett på tilpasset opplæring, eller spesialundervisning om den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig. Videre er det interessant å se på i hvilken grad og hvordan

svake lesere inkluderes i klasseromsundervisningen. Alle elever skal oppleve en naturlig tilhørighet i klassens fellesskap og føle seg inkludert i skolehverdagen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Den profesjonelle lærer må være sin rolle bevisst i forhold til tilpasset opplæring ovenfor svake lesere. Det er naturlig å tro at den enkelte lærer ønsker det beste for sin elev, og at ethvert tiltak har en god hensikt. Likevel er det viktig å poengtere at tiltak eller tilpasninger kan oppleves både segregerende, selv om hensikten er å inkludere. “Elevs opplæring må dermed utformes i spenningsfeltet mellom et inkluderende fellesskap og en optimalisering av den enkeltes læringsutbytte” (Fasting et al., 2011). Dette krever en profesjonell og bevisst lærer.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en internasjonal undersøkelse av tiåringers leseferdigheter. I PIRLS 2016 rapporteres det at færre norske elever på 4. og 5. klassetrinn nå kan betegnes som svake lesere, enn tidligere år. Dette er et godt tegn i utviklingen. Likevel er guttene fremdeles i flertall når det gjelder svake leseferdigheter. I denne oppgaven er det særlig interessant å studere hva læreren velger å gjøre, når en elev strever med lesing. Det er naturlig at ulike skoler har ulik kultur for hvordan det arbeides med svake lesere i klasserommet. Likevel er statistikken fra PIRLS noe bekymringsfull. Selv om antallet svake lesere synker, øker andelen lærere som “venter og ser om lesevanskene bedrer seg”, før de igangsetter tiltak og tilpasninger (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 164). PIRLS rapporterer også at en betydelig del lærere aldri får hjelp av en spesialist på leseopplæring. Basert på disse funnene, ønsker jeg å finne ut mer om hvilke tilpasninger og tiltak lærere kjenner til, og i hvilken grad de selv benytter seg av ulike tiltak og tilpasninger i klasserommet, for å ivareta og inkludere svake lesere i klasseromsundervisningen.

1.2 Problemstilling

Min problemstilling er som følger: «Hvilke tiltak og tilpasninger kjenner norsklærere på mellomtrinnet til, for elever som strever i lesing – og i hvilken grad benytter de ulike tilpasninger innenfor klassens rammer?»

For å svare på problemstillingen, stiller jeg tre forskningsspørsmål:

- Hvilke konkrete tiltak og tilpasninger innenfor klassens rammer, mener norsklærere på mellomtrinnet at kan være til hjelp for elever som strever i lesing?
- I hvilken grad iverksetter lærerne tiltak og hvem involverer de i de tiltakene?
- I hvilken grad tilpasser lærere på mellomtrinnet klasseromsundervisningen til svake lesere ved å tilpasse tekster og oppgaver, arbeide med lesestrategier og la elevene samarbeide?

Med denne problemstillingen og disse forskningsspørsmålene, vil oppgaven belyse og beskrive norsklæreres praksis og tilnærming til elever som strever i lesing, og hvordan disse inkluderes i klasseromsundervisningen. Dette er et praksisnært og aktuelt tema for alle lærere, noe som begrunner mitt valg for å undersøke dette nærmere.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven tar for seg svake lesere på mellomtrinnet. Jeg vil se på dette i sammenheng med hvilke tiltak og tilpasninger norsklærere på mellomtrinnet kjenner til og hva de gjør, for å inkludere disse elevene i klasseromsundervisningen. Denne oppgaven er derfor strukturert på følgende måte: Etter innledningen, vil jeg presentere relevant teori som jeg mener belyser tematikken på en hensiktsmessig måte. Videre vil jeg gjøre rede for valgt forskningsmetode og de ulike vurderinger og valg jeg har gjort i den sammenheng. Deretter vil jeg presentere resultatene, før jeg så diskuterer disse i lys av teorien fra kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg oppsummere oppgavens hovedtrekk og vurdere studiens relevans for videre arbeid på fagfeltet.

2.0 Teori

2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene eleven må beherske. Dette er en ferdighet som utvikles kontinuerlig. Det finnes flere ulike definisjoner av hva lesing er. En treffende definisjon kan være: “Lesing er en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng” (Lyster & Frost, 2012, s. 342). En av fagfeltets mest anerkjente definisjoner av lesing er Gough & Tummer (1986) sin leseformel, også kjent som *the simple view of reading*: “Leseforståelse = avkoding x språkforståelse”. Avkoding er lesingens tekniske komponent og svært viktig i leseprosessen, men det er også språkforståelsen (Traavik, 2013, s. 40). Hensikten med å lese er å forstå innholdet og skape mening ut fra tekstens tekniske oppbygning. Dette er godt beskrevet av prest og seminarlærer Andreas Faye (1853): “at lese uden at forstaae er som at pløie uden at saae” (Skjelbred, 2010, s. 92). Lesing er altså en språkprosess hvor lyd og symbol settes sammen, med forståelse for tekstens innhold, slik at dette skaper mening og forståelse.

Det å kunne lese en tekst handler ikke kun om å lese en fagtekst, et avisoppslag eller en bok. “Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttryksmåter. 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” (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Elevene må tilegne seg kunnskap om ulike typer tekst som finnes og hvordan disse tekstene kan leses mest hensiktsmessig. Samtidig må eleven være klar over hvorfor det er viktig å utvikle leseferdigheten. Lesing er en viktig forutsetning for å være en delaktig samfunnsborger, noe som også er en del av skolens samfunnsmandat (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Dette viser at læreren har et viktig ansvar i møte med elevens leseopplæring.

Utdanningsdirektoratet (2017a) beskriver fire ferdighetsområder innenfor lesing: det første er å *forberede, utføre og bearbeide*. Dette innebærer at leseren kan benytte seg av hensiktsmessige strategier i lesing og avkoding. Videre skal leseren *finne* både implisitt og eksplisitt informasjon i teksten, før *tolkning* av innholdet. Det fjerde og siste ferdighetsområdet innebærer evnen til

selvstendig *refleksjon og vurdering* av lest tekst. Disse ferdighetsområdene må trenes på og utvikles. Dette må den enkelte lærer legge til rette for.

Det finnes flere ulike modeller som forklarer hvordan leseferdighetene kan utvikles. En av disse er *lesetrappa*, konstruert av Gerd Salen (2003, s. 35). Denne lesetrappa består av seks ulike trinn. For hvert trinn vil leseflyt og lesefart gradvis øke i takt med leseforståelsen. Det første trinnet handler om språklig bevisstgjøring og bokstavlyder, mens det andre trinnet fokuserer på å lære bokstaver, syntese og begynnerlesing. Tredje trinn tar for seg ordautomatisering og gjenkjenning av ord, mens leseforståelsen tar form. Fjerde trinn øker ordidentifikasjonen, mens leseflyten stadig bedres. Dette gir rom for raskere ordidentifikasjon, økt motivasjon og leselyst på det neste trinnet, noe som gjør at eleven på det siste og sjette trinnet vil ha god leseforståelse og være i stand til mer avansert lesing. På femte og sjette trinn øker elevens metakognitivitet og evnen til selvregulerende lesing. Dette er en modell som kan være til veiledende støtte i leseopplæringen, og utviklingen av leseferdighetene. “Leseutvikling krever gode strategier for å kunne søke og bearbeide informasjon. Bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene, er derfor avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet” (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

2.2 Lesevansker

Som lærer vil en møte elever som strever med lesing. Dette kan være på grunn av lesevansker, som kommer til uttrykk på ulike måter, i ulik grad og av ulike årsaker. Hovedsakelig deles lesevansker inn i to kategorier: primære og sekundære lesevansker. Det er viktig med særlig tett oppfølging for å utvikle leseferdighetene hos elever som strever med lesingen.

Primære lesevansker, også kalt spesifikke lesevansker, omfatter blant annet *dysleksi*. Dysleksi er tradisjonelt knyttet til “en diagnostisk kategori som strever med ordavkodingsvansker, samt språkets fonologiske struktur” (Lyster & Frost, 2012, s. 344). Basert på at leseforståelse = avkoding x språkforståelse, kan vi forstå at primære problemer med ordavkoding leder til sekundære problemer med leseforståelsen. Noen mennesker er født med en genetisk risiko for å utvikle dysleksi, som altså er en slik språkbasert vanske. “Dysleksi har en insidens på 3-6 % i befolkningen, er noe vanligere hos gutter enn jenter, og 40 % har førstegradslektning med

dysleksi” (Lindquist, 2016). Dysleksi kan altså være arvelig, og flere gutter enn jenter opplever denne formen for lesevanske. Det er også viktig å påpeke at dersom en elev strever med primære lesevansker, kan eleven ha rett på bruk av spesifikke hjelpemidler i undervisningen.

Hele 20% av Norges befolkning opplever generelle lesevansker, også kalt sekundære vansker. Av mennesker utenfor arbeidslivet, har omtrent 50% av disse sekundære lesevansker (Dysleksi Norge, 2021). “Lesevansker er vansker med å gjøre seg nytte av skrevet eller trykket tekst og brukes ofte i sammenheng med skrivevansker” (Folkehelseinstituttet, 2015). Med andre ord er det ikke noe diagnostisk krav for å streve med generelle lesevansker. Denne formen for lesevansker kan som nevnt komme til uttrykk på ulike måter og ha ulike årsaker.

Generelle lesevansker kan som nevnt ha flere ulike årsaker. Rygvold (1993, s. 42) kategoriserer årsaksforholdet slik: “biologiske forhold, språklige/kognitive årsaker, perspesjonsvansker, motoriske vansker og miljømessige vansker”. Det er naturlig å tenke at årsakene er sammensatte av flere ulike faktorer. I noen tilfeller kan det være faktorer utenfor elevens kontroll, som motorikk, genetikk eller kognitive årsaker. Likevel er det god grunn til å tro at de miljømessige faktorene utgjør en avgjørende årsak. Studier blant norske elever viser at lesevansker kan være dobbelt så vanlig hos elever som stadig opplever nederlagsopplevelser i skolegangen, enn hos andre elever (Bru, 2008, s. 140). Elever med lav mestring i skolen, har ofte lav motivasjon og vil dermed være mer utsatt for å streve med lesing og utvikle lesevansker (Skaftun & Solheim, 2014, s. 43). Samtidig viser undersøkelser at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn, samt liten omgang med litteratur i hjemmet, kan ha en negativ innvirkning på elevens leseprestasjon (Frønes & Jensen, 2020, s. 245). Kort forklart er det mange ulike og nokså komplekse årsaker til at en elev kan oppleve lesevansker. Den enkelte lærer må tilegne seg nok kunnskap på dette feltet, for å kunne fange opp når en elev behøver støtte i sin utvikling av leseferdigheter. Vansker med lesing får dessuten konsekvenser for læring i alle fag, da lesingen er viktig for å tilegne seg alle typer fagstoff.

Elevene skal utvikle lesing som en grunnleggende ferdighet gjennom skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det er nødvendig at eleven har funksjonelle lese- og skriveferdigheter, for å ivareta både seg selv og andre i samfunnet på en god måte (Salen, 2003,

s. 89). Lesevansker kan som nevnt komme til uttrykk på ulike måter. Læreren har et overordnet ansvar for sine elever og deres faglige utvikling. Dermed må læreren vite hva som kjennetegner lesevansker, slik at elevene får nødvendig oppfølging. Eksempelvis kan lesevansker hos eleven vise seg ved utfordringer knyttet til å gjøre følgende:

- Å trekke sammen bokstav og stavelser til ord
- Å gjenkjenne en bokstav (både fonem og grafem)
- Å lese bokstavene i ord i riktig rekkefølge
- Å lese for langsomt eller i et høyt og opprevet tempo der meningen blir borte
- Å gjette (for å forstå) hva som står i teksten
- Å forstå en lesetekst
- Å uttale nye ord riktig eller huske ord

(Salen, 2003, s. 90).

Det er viktig at lærerne i skolen har kunnskap og kompetanse til å kjenne igjen elever som strever med lesing tidlig, slik at gode tiltak kan vurderes og iverksettes tidlig ved behov. Dette er et poeng som blir tydeliggjort i resultatene fra PIRLS 2016. Resultatene fra PIRLS 2016 viser at andelen svake lesere i Norge er blitt redusert de siste ti årene. Likevel er det generelt flere gutter enn jenter som kan kategoriseres som svake lesere. Norske lærere vurderte også at det er en større andel elever som behøver støtteundervisning i lesing, enn antallet som faktisk mottar dette (Lundetræ og Gabrielsen, 2017, s. 160). Dette kan tenkes å ha en sammenheng med tilgjengelige ressurser i skolen. Omtrent en tredjedel av norske lærere som arbeider på 4. og 5. trinn, mener de aldri har tilgang på en spesialist i leseopplæring, men i større grad har hjelpelærer eller assistent tilgjengelig (Lundetræ og Gabrielsen, 2017, s. 161). Dette kan være problematisk, da det ikke er spesifisert i spørsmålet hvilken fagkompetanse denne hjelpelæreren eller assistenten besitter.

2.3 Tidlig innsats

Tidlig innsats er et kjent begrep i undervisningens kontekst. Begrepet kan forstås slik: “Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak”

(Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Tiltak skal altså settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Dette prinsippet legger en klar ramme for norske læreres undervisningspraksis og deres daglige profesjonsvalg. Likevel vet vi at mange lærere venter, før tiltak og tilpasninger utformes og iverksettes når slike utfordringer avdekkes (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 162).

Stortingsmelding 21 (2016-2017) vektlegger viktigheten av tidlig innsats i skolen. Lærerne har et ansvar for sine elever. Tiltak skal iverksettes så fort det er mistanke om at eleven har behov for tettere oppfølging og støtte i sin undervisning. Den enkelte lærer må sørge for tilpasset opplæring i et inkluderende klasserom, men også ta tak når elever viser en negativ utvikling, faglig eller sosialt. Effekten av tiltak er best, dess tidligere disse iverksettes.

Tidlig innsats innebærer at barnehagene og skolene setter i verk tiltak for barn og elever med en gang det er behov, når som helst i barnehage- og skoleløpet. Det er likevel god grunn til å legge særlig vekt på de første årene fordi tiltak tidlig i opplæringsløpet har høyere effekt på elevenes læring og personlige utvikling enn tiltak senere i opplæringsløpet. Forskning viser samtidig at læring foregår i et samspill mellom kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter. Sosiale og emosjonelle ferdigheter som utholdenhet, det å håndtere egne følelser, nysgjerrighet og det å takle motgang spiller altså en stor rolle for elevenes læring. Tidlig innsats må derfor ligge til grunn for barnehagen og skolens arbeid på alle områder – enten det gjelder det pedagogiske arbeidet, læringsmiljøet eller barnas og elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 42).

Tidlig innsats er viktig av flere årsaker. Mangel på tidlig innsats kan føre til negative konsekvenser for elevenes faglige og sosiale utvikling i skoleløpet, og få videre føringer for arbeidsliv og livssituasjon senere (Wilson et al., 2010, s. 89). Med andre ord er det svært viktig for elevens gode utvikling at læreren aktivt arbeider for å sikre eleven best mulig læringsutbytte. Det er også viktig å unngå negative læringsspiraler og at avstanden til de andre elevene øker.

2.4 Tilpasset opplæring og inkluderende undervisning

I skolens læreplan løftes viktige verdier og prinsipper ved den norske skolen frem. I den overordnede delen fremgår det hvordan hver enkelt elev skal ivaretas gjennom undervisning og tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning. Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet. Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Alle elever i norsk skole har altså rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Den norske enhetsskolen bygger på verdier om likeverd og rettferdighet, og ønsker at alle elever skal ha mulighet til å lære det samme i en felles skole (Haug, 2011, s. 243). For å få til dette, må den enkelte elev oppleve inkludering i læringsfellesskapet. Det er flere ulike forståelser for hvordan denne inkluderingen kan forstås og praktiseres. Wilson (2018, s. 17) uttrykker at “inkludering innebærer at elevene lærer gjennom deltakelse i et fellesskap”. Videre påpeker Hausstätter (2007, s. 24) at inkluderingsbegrepet ikke nødvendigvis er enstydende med at enhver elev skal være inne med klassen hele tiden. Derimot vil det ifølge Hausstätter være inkluderende undervisning å vurdere mengden klasseromsundervisning, etter elevens forutsetninger og muligheter til læring.

Befring (2020, s. 106) skriver om opplæringskvalitet. I den sammenheng vektlegger han at elevene skal oppleve opplæringskvalitet og skolekvalitet, gjennom “gode skoler med deres rause spesialpedagogiske tilbud for elever med særlige behov”. Befring peker på at skolen må gi elevene rom til å utfolde seg på den måten de selv lærer best, og at elevene på den måten vil inkluderes i læringsfellesskapet. Dermed må den gode skole vike fra den systematiske diskrimineringa. Ifølge Befring er dette diskrimineringen av elever som “har en sterkere praktisk

enn teoretisk orientering” (Befring, 2020, s. 104). Dette perspektivet understreker at inkluderende undervisning innebærer tilpasset opplæring med et bredt opplæringstilbud, som resulterer i lærings- og mestringsglede. Denne forståelsen peker også Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) på, da den vektlegger at alle elever og ansatte i skolen skal inkluderes i undervisningen. Denne erklæringen påvirket igjen forståelsen av at inkludering i klasserommet betyr mer enn fysiske plassering, men heller elevens subjektive opplevelse av inkludering og læring (Uthus, 2020, s. 17).

Betydningen av begrepet inkluderende undervisning har i mange år vært omdiskutert. Elever med særskilte behov (inkludert lesevansker) forstås ofte i to ulike teoretiske perspektiver, et individorientert-, samt et systemorientert perspektiv (Skidmore, 1996). Tradisjonelt har det individorienterte perspektivet vært problemorientert, hvor behovene har opphav i enkeltindividet - men likevel preget av optimisme for elevenes utvikling gjennom spesialundervisning som læringsmiddel (Shakespeare & Watson, 1997). Videre utviklet systemperspektivet seg, da de særskilte behovene hos enkelte, heller skulle forstås som en konsekvens av systemet enkeltindividet oppholdt seg i (Uthus, 2020, s. 19). I dag anser flere forskere og fagfolk begge perspektivene som viktige i forståelsen og arbeidet med elever som strever: “Det kan være hensiktsmessig å forstå perspektivene som to sider av samme sak. Ved å ta både individuelle og kontekstuelle forhold i betraktning oppnås en mer helhetlig forståelse av særskilte behov og hvordan man imøtekommer disse” (Uthus, 2020, s. 22). Kort forklart er inkluderende undervisning et komplekst begrep, som krever sammensatt kunnskap og kompetanse av læreren i møte med svake lesere.

2.5 Lærerens kompetanse i møte med leseopplæring hos svake lesere

Den profesjonelle lærer skal gjøre gunstige tilpasninger og iverksette hensiktsmessige tiltak, for å styrke elevenes læring (Munthe & Postholm, 2012, s. 147). Læreren må kontinuerlig vurdere elevens læring formativt og normativt, slik at undervisningspraksisen stadig kan forbedres og tilpasses elevens forutsetninger og behov (Slemmen, 2010, s. 87). Når en lærer observerer at en elev strever med lesing, foretar den læreren umiddelbart både bevisste og ubevisste profesjonsvalg. Den enkelte lærers kompetanse i forhold til leseopplæring er en viktig forutsetning for å ta gode valg og gi den svake leseren et verdig opplæringstilbud.

Forskrift om rammeplan for dagens grunnskolelærerutdanning (2010, § 2) uttrykker at en ferdig utdannet lærer skal kunne følgende: “kan i samarbeid med foresatte og faglige instanser identifisere behov hos elevene og iverksette nødvendige tiltak”. Enhver lærer har altså et ansvar for å overvåke elevens faglige og sosiale utvikling. Læreren skal ha kompetansen til å forstå når en elev strever og har behov for økt støtte, samt kunne iverksette hensiktsmessige tiltak på en god måte. Dette gir også utdanningsinstitusjonene et stort ansvar, for å utruste fremtidige lærere med nødvendig kompetanse til å utføre dette.

Grimsæth & Holgersen (2015) har utført en studie som tar for seg nyutdannedes læreres kompetanse i forhold til leseopplæring av elever med lesevansker. Resultatene viser at ingen av de nyutdannede lærerne i studien opplever å ha tilstrekkelig kompetanse om elever med lesevansker. Informantene er opptatt av inkluderende undervisning, men innrømmer at de ikke har nok kjennskap til de hjelpemidler og metoder, som svake lesere har god nytte av i undervisningen. Til slutt vektlegges det at disse nyutdannede lærerne savner tid og mulighet for faglig og praktisk utvikling på arbeidsplassen, men også økt relevant og praktisk erfaring i utdanningsløpet (Grimsæth & Holgersen, 2015).

Nyutdannede lærere som mottar veiledning i leseopplæring oppnår bedre resultater i sin undervisning (Spear-Swerling & Brucker, 2004, s. 355). Generelt er samarbeidslæring og faglig utviklingsarbeid blant kolleger viktig for lærerens profesjonalitet og kompetanseutvikling (Grimen, 2008, s. 71). God fagkunnskap utvikles gjennom refleksjonen som oppstår når teoretisk kunnskap og praksiserfaringen møtes (Schön, 1983). Dette gjelder både for den enkelte lærer individuelt, men også for læringsfelleskapet i sin helhet. Med andre ord kan dette oppsummeres slik:

Å undervise i leseopplæring og ha kunnskap om lesevansker innebærer teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder, praktiske ferdigheter og god kjennskap til kunnskapen personalet ved den enkelte skole samlet innehar. Utvikling av profesjonskunnskap handler om å erverve mer fagkunnskap, utvikle ferdigheter i praksis samt pedagogisk kyndighet ved kunnskapsprosesser (...) For at slike kunnskapsprosesser

skal komme i gang innen leseopplæring generelt og leseopplæring av elever med lesevansker spesielt, er det nødvendig med solid fagkunnskap fra utdanningen, et arbeidsfellesskap bygget på avsatt tid til fagdiskurser og kompetansebygging, samt en planmessig og formalisert veiledning i yrket (Grimsæth & Holgersen, 2015, s. 13).

Det er bekymringsfullt at nyutdannede lærere i Norge opplever manglende kompetanse og kunnskap i møte med elever med lesevansker. Det er viktig at både utdanningsinstitusjonene, samt arbeidsplassene gir rom for kunnskapsprosesser og fagutvikling.

2.6 Motivasjon og samarbeidslæring

Elever som er motiverte lesere, særlig i tidlig alder, blir bedre lesere (Lewis & Samuels, 2003, s. 21). Elevens autonomi er viktig for å øke motivasjonen for lesing, da i form av at eleven selv får velge sitt eget lesemateriale utfra eget interesseområde (Guthrie et al., 2007). Samtidig er det gunstig for leseutviklingen med en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer i møte med lesing (Cornelius-White, 2007). En annen viktig faktor for motivasjon, er elevens mestringsforventning. Elever som opplever mestring, vil lettere forvente å mestre igjen, noe som påvirker elevens egeninnsats og motivasjon i møte med nye læringsaktiviteter (Bandura, 1997). For at eleven skal oppleve mestring og dermed motivasjon, må læreren tilrettelegge med læringsaktiviteter tilpasset den enkelte elevs forutsetninger. Dette er kanskje et særlig viktig tiltak for elever som strever i undervisningen.

I planleggingen av undervisning og tilpasset opplæring, må læreren kjenne den enkelte elevs faglige nivå. Det er en viktig forutsetning for å velge ut hensiktsmessige tiltak i opplæringen. Hver elev har potensial for utvikling i sine faglige ferdigheter, noe Vygotsky (1978) vektlegger i sin kjente teori om *den nærmeste utviklingssonen*. Hver elev befinner seg på et faglig nivå, hvor de selv klarer å løse oppgaver. Samtidig har elevene også en utviklingszone, et område hvor de har potensiale til å lære og utvikle sine ferdigheter, ved hjelp og støtte fra en kompetent annen (Vygotsky, 1978). Det er altså viktig å skape meningsfulle lærings situasjoner for eleven som strever med lesing, og sikre at eleven får god støtte fra en kompetent annen, eksempelvis lærer eller medelev som er sterkere, eventuelt mer motivert i lesing. Eksempelvis kan modellering

være et hensiktsmessig tiltak, for å bidra til både leselyst, lesemotivasjon og faglig utvikling (Svanes & Øgreid, 2020, s. 16).

2.7 Tiltak og tilrettelegging for å inkludere svake lesere i klasseromsundervisningen

Læreren kan organisere klasseromsundervisningen på flere ulike måter, for å inkludere svake lesere. En slik metode kan være at elevene leser sammen i mindre grupper. Lesing i mindre grupper kan forbedre leseferdighetene (Lou et. al., 2000; Puzio & Colby, 2010). Svake lesere får mest utbytte av slik lesing i mindre grupper, dersom de leser med medelever som er sterkere i lesing enn dem selv (Lleras & Rangel, 2009). Det er nødvendig at læreren velger ut lesetekster tilpasset elevenes ferdighetsnivå, slik at eleven opplever mestring og motivasjon (Bandura, 1997). For elever som strever med lesing, kan skjønnlitterære tekster være mer hensiktsmessig enn saktekster, da eleven får mulighet til å leve seg inn i en annen verden, noe som kan vekke leseinteressen i større grad (Alsrup, 2015, s. 22).

Svake lesere vil ha nytte av å lære seg å bruke lesestrategier aktivt (Brevik et al., 2019, s. 64). Elever som bruker lesestrategier på en hensiktsmessig måte, opplever å ha bedre leseforståelse (Duke & Pearson, 2009). Flere studier viser at de svake leserne har størst nytte av å bruke lesestrategier, samt at svake lesere oftere velger å bruke memoreringsstrategier fremfor kontrollstrategier (Brevik et al., 2019, s. 64). Det finnes mange ulike lesestrategier elevene kan benytte seg av. Slike strategier kan være BISON-overblikk, skumlesing, skanning, dybdelesing, understreking, høytlesning, repetert lesing, VØL-skjema, tankekart og flere (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Det er viktig at eleven lærer å velge seg en hensiktsmessig lesestrategi, basert på hva som er målet med lesingen. Læreren må derfor integrere bruken av dette i undervisningen.

I tillegg til å trene på leseforståelse, er det nødvendig at eleven som strever i lesing øver på avkodingsferdighetene sine (Klinkenberg, 2015). Avkoding er en nødvendig forutsetning for leseforståelse, og dermed læringsutbytte (Gough & Tummer, 1986). Eksempelvis kan et nyttig tiltak for å trene på avkoding, være arbeid med høyfrekvente ord. Svake lesere kan oppleve at flere høyfrekvente ord er vanskelige å avkode fonologisk (Klinkenberg, 2015). Eksempler på

andre hensiktsmessige øvelser for å forbedre avkodingen, vil ifølge ulike studier være arbeid med stavelser og konsonantklynger (Klinkenberg, 2015).

Et annet tiltak svake lesere kan ha nytte av i undervisningen, er digitale hjelpemidler. Gjennom fagfornyelsen LK20, vektlegges den digitale kompetansen i skolen, og elevenes digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Bruken av digitale hjelpemidler skal være til hjelp for alle elever. Elever som strever i lesing, kan ha særlig nytte av bruke PC eller iPad i undervisningen (Statped, 2020b). Det er flere digitale ressurser som har til formål å hjelpe svake lesere med lesing og skriving. Noen av disse har en avhjelpende funksjon, mens andre har en kompensatorisk funksjon. Avhjelpende tiltak skal bidra til å forbedre leseferdighetene, mens kompenserende tiltak skal bidra til å kompensere for elevens vanske. Det er viktig at eleven som skal benytte disse digitale hjelpemidlene, lærer å bruke dem på en hensiktsmessig måte. Dette må skolen tilrettelegge for og hjelpe elevene med.

3.0 Metode

I dette metodekapittelet vil jeg forklare hvilken forskningsmetode jeg har valgt og hvorfor denne er hensiktsmessig i min oppgave. Videre vil jeg beskrive spørreundersøkelsen som er benyttet, samt begrunne mine valg i arbeidet med spørreundersøkelsen og innsamlet datamateriale. Jeg vil også ta for meg utvalget og prosedyren, i tillegg til å gjøre rede for kvaliteten på forskningen og datamaterialet, før jeg avslutningsvis reflekterer omkring relevante forskningsetiske vurderinger.

3.1 Valg av metode

Enhver forskningsoppgave bør ta utgangspunkt i en valgt forskningsmetode. Metode, av det greske ordet *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Det finnes flere ulike metoder og fremgangsmåter forskeren kan benytte seg av i slike prosesser. Den valgte metoden presenterer en fremgangsmåte, men det er forskeren selv som har ansvar for å følge den metodiske tilnærmingen, samt være grundig og systematisk i sitt arbeide. I mitt fagfelt benyttes samfunnsvitenskapelig metode. «Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

Den samfunnsvitenskapelige metoden skiller mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Hver metode har sine styrker og svakheter, som forskeren må vurdere i sitt valg av metode. Kvantitativ metode er mest hensiktsmessig når forskeren ønsker å undersøke tendenser og få klare resultater i form av statistikk, mens kvalitativ metode egner seg godt i å få frem informantens egne erfaringer og tanker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Jeg har valgt en kombinasjon av disse metodiske tilnærmingene i mitt arbeide. Først og fremst har jeg hovedsakelig valgt å benytte kvantitativ forskningsmetode i denne masteroppgaven. Kvantitativ metode gir rom for å standardisere innsamlet datamateriale og dermed kan forskeren oppgi representativ statistikk i resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166).

I forhold til min problemstilling og mine forskningsspørsmål er kvantitativ metode et hensiktsmessig valg, da jeg valgte å undersøke om lærerne bruker bestemte tiltak og tilpasninger

i arbeidet med svake lesere, og i hvilken grad disse tiltakene benyttes. For å oppnå et systematisk og statistisk svar, valgte jeg å bruke spørsmål med ferdig utformede svaralternativ. I tillegg til dette ønsket jeg å undersøke hvilke tiltak lærerne selv oppga å kjennskap til. For å få svar på dette var det hensiktsmessig å også velge et åpent spørsmål, uten forhåndsoppgitte kategorier. Dette er fordi jeg ønsket å finne ut hvilke tiltak og tilpasninger lærerne mener er til hjelp for svake lesere, basert på lærernes egen kunnskap om dette. Derfor var det ikke hensiktsmessig å benytte ferdig utformede svaralternativ i dette spørsmålet, men heller la lærerne selv formulere sine egne svar uten ledende føringer. Spørsmålene ble stilt gjennom en spørreundersøkelse.

3.2 Spørreundersøkelse

I denne studien er spørreundersøkelse benyttet for å samle inn datamaterialet.

Spørreundersøkelse er den mest brukte datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapene (Ringdal, 2018, s. 191). Spørreundersøkelse er altså en kvantitativ tilnærming til innsamling av datamateriale. Denne tilnærmingen gjør det mulig å arbeide systematisk, ved å forberede aktuelle spørsmål og svaralternativer, før undersøkelsen sendes til et representativt utvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 260). Deretter kan den innsamlede dataen benyttes til å utforme statistikk og dermed synliggjøre tendensene som forskeren ønsker å studere. Det er også mulig å stille åpne spørsmål i en spørreundersøkelse. Som nevnt, har jeg valgt å bruke både to lukkede og et åpent spørsmål. De lukkede spørsmålene er også tidligere brukt som en del av PIRLS-undersøkelsen. Nedenfor vil jeg kort beskrive spørsmålene.

3.2.1 Åpent spørsmål

Jeg har valgt å benytte et åpent spørsmål i min studie. Dette behandles derfor kvalitativt.

Fordelen med å inkludere et slikt spørsmål er at informantene selv har mulighet til å formulere svaret. Med dette spørsmålet ønsket jeg å få frem hvilke tiltak og tilpasninger lærerne selv kjenner til. Derfor ville det ikke vært hensiktsmessig å bruke et lukket spørsmål i dette tilfellet. I arbeidet med det åpne spørsmålet hadde jeg en induktiv tilnærming til forskningen. Ved en induktiv tilnærming går forskeren fra empiri til teori, ved å først samle aktuell informasjon før dette systematiseres og kategoriseres, slik at teoriene kan dannes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Gjennom arbeidet med lærernes svar la jeg merke til hvilke områder og kategorier som vokste frem fra det. Dermed kunne jeg danne teorier ut fra datamaterialet. Det er viktig å påpeke

at det ikke er mulig å arbeide rent induktivt, da en forsker alltid vil være preget av sin egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Forskeren vil også mer eller mindre bevisst påvirkes av teorien som ligger til grunn for undersøkelsen.

3.2.2 Lukkede spørsmål

I min oppgave har jeg valgt å benytte to spørsmål med lukkede svaralternativ. Disse behandles kvantitativt. Disse spørsmålene valgte jeg hovedsakelig fordi jeg ønsket å få oversikt over hva lærere gjør når elever strever i lesing, basert på kjente og forskningsbaserte tiltak og tilpasninger, samt i hvilken grad de benyttet seg av ulike tiltak og tilpasninger. Dermed egnet det seg godt med lukkede spørsmål, fordi jeg visste hva slags svar jeg var ute etter, og ønsket å undersøke disse tendensene rent statistisk. Formuleringen av disse spørsmålene er som nevnt hentet direkte fra PIRLS 2016.

3.3 Fremgangsmåte

Dataene i studien er hentet fra forskningsprosjektet *Engasjer -skolebasert beredskap for effektive og engasjerende tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet*. Engasjer er et samarbeidsprosjekt mellom Bærum kommune og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, og er finansiert av Norges Forskningsråd. Prosjektet er vurdert godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 1).

Engasjer er et innovasjonsprosjekt som har som hovedformål å utvikle ressurser skoler kan ta i bruk for å planlegge og gjennomføre tiltak for elever som strever med lesing på mellomtrinnet. Som del av Engasjer-prosjektet ble det innledningsvis gjennomført en spørreundersøkelse for å kartlegge læreres kunnskap om lesevansker og vanlig praksis i tilrettelegging for elever som strever med lesing på mellomtrinnet. Spørreskjemaet ble utformet i Survey Exact og ble distribuert via post til alle lærere på mellomtrinnet i den aktuelle kommunen. Da denne oppgaven har fokus på tilpasning innenfor klassens ramme, har jeg i denne masteroppgaven valgt ut spørsmålene som omhandler dette. Utvalget mitt består av lærere som underviser i norsk ettersom norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I denne oppgaven har jeg ikke selv utarbeidet selve spørreundersøkelsen som datamaterialet er hentet fra. Da jeg hadde bestemt meg for oppgavens tema og problemstilling, kom det frem at min veileder hadde tilgjengelig rådata som tok for seg nøyaktig de spørsmålene jeg ønsket å studere i min masteroppgave. Etter en faglig diskusjon med veileder omkring hvilke data jeg selv ønsket å samle inn og hvordan dette skulle utføres mest hensiktsmessig, valgte jeg å følge hennes råd og takke ja til å arbeide videre med hennes rådata, ettersom utvalget, tematikken og forskningsspørsmålene var treffende for min masteroppgave. Dermed valgte jeg selv ut den rådataen jeg fant hensiktsmessig og interessant, når det gjelder å belyse og besvare min problemstilling.

Etter å nøye ha valgt ut hvilke spørsmål jeg ønsket å studere videre, eksporterte jeg datamaterialet til Excel. Opprinnelig lå datamaterialet i SPSS, men selv har jeg god erfaring og kjennskap til Excels mange tekniske muligheter i form av utregning og utforming. Derfor valgte jeg å benytte dette verktøyet. Først førte jeg opp en tabell som viste frekvens og svarprosent ved hvert stilte spørsmål. Deretter omgjorde jeg svarprosentene til linje- og sektordiagram, for å synliggjøre informantenes svar på de ulike spørsmålene. En slik tydelig fremstilling gjør det også lettere å sammenligne de ulike svarene.

3.4 Utvalg

Mitt utvalg består av 220 informanter fra en stor kommune på Østlandet, som i spørreundersøkelsen oppga at de arbeider som norsklærere på mellomtrinnet. Undersøkelsen ble sendt til alle lærere på mellomtrinnet i kommunen. Hele spørreundersøkelsens svarprosent var på 80%. Informantene består av 161 kvinner og 59 menn. 34 av informantene er under 30 år gamle, 125 er mellom 30 og 50 år, mens 61 av dem er over 50 år. Av disse oppgir 166 at de har fungert som kontaktlærere, 36 har erfaring som faglærer, mens 55 av informantene har arbeidet som ressurslærer/spesialpedagog. Noen av informantene har erfaring innenfor flere av de nevnte funksjonene. Av de 220 informantene, oppgir 164 at de har utdanningsbakgrunn som grunnskolelærer/allmennlærer, hvorav 105 av disse har videreutdanning. 174 av informantene oppgir at de har en bachelorgrad, mens 43 oppgir at de har en mastergrad. Flerparten av de resterende informantene jeg til nå ikke har nevnt, har utdanningsbakgrunn som faglærer/fagarbeider eller førskolelærer.. Det er også verdt å nevne at informantene ble spurt om

lese- og skrivevansker var et emne i utdanningen. 80 av informantene mener dette ikke har vært inkludert i undervisningen i det hele tatt, mens 113 har fått en innføring i emnet. 26 av informantene hadde lese- og skrivevansker som et fordypningsemne i sin utdanning.

3.5 Kvaliteten på forskningen og datamaterialet

For å avgjøre forskningens kvalitet, må forskeren på en kritisk måte beskrive hvordan han har gått frem i arbeidet og hvilke vurderinger som er gjort underveis i prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I denne delen vil jeg reflektere omkring mine valg og vurderinger i forhold til forskningsarbeidets kvalitet, altså forskningens reliabilitet, validitet og generalisering.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) knyttes reliabiliteten til “refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Dette krever to ting: at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den.”

Det er flere faktorer i denne studien som kan påvirke forskningens reliabilitet. Jeg vil nå løfte frem og reflektere omkring de faktorene jeg tenker er særlig relevante. Først ønsker jeg å påpeke at de lukkede spørsmålene, som nevnt, er hentet direkte fra spørreundersøkelsen til PIRLS. I slike internasjonale studier ligger det grundig arbeid, inkludert utprøvinger bak. En annen faktor er at det i denne studien ikke er noen fysisk relasjon mellom forsker og informant, noe som gjør utformingen av selve spørreundersøkelsen svært viktig. For å oppnå mest mulig reliabilitet, er det viktig med klar kommunikasjon, for å unngå misforståelser. I spørreundersøkelsen som er brukt, stiller forsker tydelige spørsmål med ord og begreper informanten kjenner til. Det er derfor liten grunn til å tro at dette skulle være en utfordring, da utvalget er norsklærere som i teorien skal kjenne til grunnleggende pedagogiske aspekter og begreper. Når dette er sagt, ønsker jeg også å løfte frem at det er stor grunn til å tro at utvalget har tilstrekkelig kompetanse til å uttale seg om spørsmålene i spørreundersøkelsen. Dette baserer jeg på at hele utvalget har arbeidserfaring med norskundervisning i grunnskolen.

Det som derimot kan utfordre studiens reliabilitet, er den enkeltes subjektive tolkning. Dette gjelder i enhver forskningsstudie, både for forskeren selv og informanten. Forskeren kan stille ledende spørsmål basert på egne iakttagelser, eller risikere å tolke svarene slik en ønsker å forstå dem. Dette krever at forsker er bevisst sin egen rolle i forskningen, og streber etter å være tro og rettferdig mot både forskningsfelt og forskningsobjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 242). Som nevnt har jeg ikke selv utformet spørreundersøkelsen, men jeg har forsøkt å behandle datamaterialet og resultatene så objektivt som mulig, ved å gjengi informantenes svar ordrett (åpent spørsmål) og ved bruk av tydelig statistiske diagrammer (lukkede spørsmål).

Forskeren som har utformet spørreundersøkelsen, har satt opp spørsmålene slik at svarkategoriene alltid har samme rekkefølge. Dermed er det naturlig å tro at selve rekkefølgen ikke skaper forvirring. Likevel kan de ulike svarkategoriene tolkes ulikt, da enhver preges av egen subjektivitet og egne erfaringer. Samtidig velger informantene selv om de ønsker å svare mest mulig korrekt i forhold til hva spørsmålene etterspør, eller om de velger å krysse av tilfeldige svar i spørreskjema. Noen kan også velge å avgi mer positive svar enn det som faktisk gjenspeiler virkeligheten (sosial ønskverdighet), i ønske om at det var slik. Dette er faktorer forskeren ikke kan påvirke, men det er viktig å vite at muligheten for eventuelle feilkilder derfor finnes.

3.5.2 Validitet

Validitet dreier seg om studien gir svar på og måler det den faktisk spør om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Dermed er god validitet at studien måler det den etterspør. Spørreundersøkelsen jeg har valgt å benytte, ble nøye gjennomarbeidet for å sikre validiteten. Validiteten vil i stor grad være avhengig av hvor god jobb som er gjort å finne de riktige spørsmålene, og om disse er formulert på en relevant måte i forhold til det som skal kartlegges. Det ble utført en pilotundersøkelse, før datainnsamlingen startet. På den måten er sjansen større for å unngå målefeil eller misforståelser i spørsmålene. Med andre ord bør validiteten være god, men det er viktig å påpeke at informanter og forsker eksempelvis kan oppfatte spørsmål ulikt, noe som vil gjøre at informantene avgir et annet svar enn hva forskeren forventet. Samtidig er det naturlig å mene at valideringsgrunnlaget er godt, ettersom de lukkede spørsmålene også er

brukt i PIRLS. Likevel ser det ut til at resultatene stemmer overens med tidligere forskning på feltet. Dette kommer jeg tilbake til i resultat- og drøftingsdelen.

3.5.3 Generalisering

Generalisering handler om i hvilken grad studiens funn kan overføres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Eksempelvis kan dette være hvorvidt praksisen på en skole eller i en kommune kan overføres til en annen. I min studie er utvalget som nevnt 220 norsklærere fra en stor kommune på Østlandet. Dette er et større utvalg som gir en større variasjon av lærere. Som beskrevet tidligere representerer norsklærerne i mitt utvalg ulike aldersgrupper og ulike utdanningsbakgrunner. Dette bør gi et nyansert og representativt bilde av lærergruppen, uavhengig av hvilken skole eller kommune de arbeider i. Likevel kan det være forskjell på lærere som arbeider i bygder eller urbane strøk, samt den enkeltes kommune eller skoles norm og kultur. Dette kan gjøre at funnene ville sett noe annerledes ut om studien endret utvalget. Samtidig skal alle skoler følge samme overordnede læringsplan og lovverk, samt at den pedagogiske forskningen er den samme, uavhengig av hvor utvalget er bosatt. Totalt sett mener jeg det er grunn til å tro at dette utvalget kan være representativt for lærere i Norge, altså at studiens funn kan overføres til andre lærere.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

I forskning har den som forsker et etisk ansvar. Dette ansvaret er rettet mot både fagfeltet og datamaterialet, samt informanter og personer involvert i prosjektet. I dag er det tre grunnleggende krav i Norge, knyttet til forskningsetikk: “informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Disse kravene er viktige og nødvendige etiske prinsipper i forskningsprosessen. I denne studien har jeg ordrett gjengitt informantenes svar i det kvalitative spørsmålet. For de to kvantitative spørsmålene i studien, er det særlig to krav som er svært viktige:

3.6.1 Krav om frivillig informert samtykke

Ved forskning der personer skal delta, skal disse avgi et frivillig og informert samtykke før forskningen starter. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet flere forskningsetiske retningslinjer. Når vedkommende samtykker til å

delta i forskningen, skal dette samtykket være frivillig. Det vil si at invitasjonen gis uten noen form for press eller ytre forventning om deltakelse, og at vedkommende når som helst har mulighet til å trekke seg fra prosjektet, uten å erfare negative konsekvenser av dette (NESH, 2021). Samtidig må samtykket være informert. Deltakeren skal ha forståelig og tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet og dets hensikt, samt hvordan personvern opplysninger behandles (NESH, 2021).

Informantene som deltok i forskningsprosjektet *Engasjer* mottok et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som beskrev studiens formål, hva deltakelse i forskningen innebar for informantene, informasjon om frivillig deltakelse og behandling av personvern, samt deltakernes rettigheter. Informantene samtykket til deltakelse gjennom å besvare spørreundersøkelsen.

3.6.2 Krav om personvern

Deltakere som frivillig og informert har samtykket til å delta i et forskningsprosjekt, har krav på personvern og privatliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Ethvert forskningsprosjekt som behandler personopplysninger som gjør at deltakerne på noe vis kan gjenkjennes, skal meldes inn og godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2022). Prosjektet *Engasjer* er som nevnt vurdert og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 1).

4.0 Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra spørreundersøkelsen. Det første spørsmålet er et åpent spørsmål. Resultatene fra dette spørsmålet presenteres først gjennom en beskrivelse av kategoriene jeg har valgt å anvende, før jeg presenterer et oversiktsdiagram som sammenstiller andelen lærere som har oppgitt svar innenfor de ulike kategoriene. De to siste spørsmålene har forhåndsoppgitte svarkategorier, derfor vil jeg her presentere resultatene i diagrammer og beskrive disse underveis. Det første spørsmålet etterspør informantenes kunnskap om tema, mens de to siste etterspør informantenes egne handlinger og erfaringer.

4.1 Hvilke konkrete tiltak og tilpasninger innenfor klassens rammer, kan være til hjelp for elever som strever i lesing?

I dette åpne spørsmålet fikk informantene selv formulere sine svar. Jeg har valgt å fordele informantenes svar i åtte ulike kategorier. Disse kategoriene vokste frem fra datamaterialet, basert på tiltakene/tilpasningene informantene selv nevner i sine svar. Videre måtte jeg ta noen runder med kategorisering, før jeg fant en inndeling som fungerte hensiktsmessig.

Noen av informantene avgir svar som kan plasseres i flere av kategoriene. Dette gjør at total prosenten i figur 1 (se side 35) utgjør over 100%. 5,9% av de 220 informantene oppga ugyldige svar, altså svar ikke besvarte spørsmålet. Jeg har likevel valgt å beregne svarprosenten i figur 1 ut fra alle 220 informanter, da alle informantene deltok i spørreundersøkelsen og hadde mulighet til å svare. Uavhengig av dette vil diagrammet i figur 1 gi en god oversikt over fordelingen i kategoriene. Kategoriene jeg har valgt å benytte er følgende: avkoding, leseforståelse, holdninger og motivasjon, tekst tilpasset elevens nivå i lesing, digitale hjelpemidler, aktiviteter og tilpasninger for hele klassen, lesegruppe/lese sammen og lesekurs utenfor klasserommet. Under følger et eksempel av hvordan et svar kan plasseres i flere kategorier:

Informantens svar: «Arbeide for et inkluderende læringsmiljø. Gi nivådifferensierte lesetekster. Forskjellige apper som Lydhør og lignende.» Dette svaret har jeg valgt å kategorisere under både *holdninger og motivasjon, tekst tilpasset elevens nivå i lesing, digitale hjelpemidler og aktiviteter og tilpasninger for hele klassen*. Min begrunnelse er at «et inkluderende læringsmiljø»

omhandler både *holdninger* og *motivasjon*, men også *hele klassen* som fellesskap.

«Nivådifferensierte lesetekster» handler først og fremst om *tekst tilpasset nivå*, men kan også gjennomføres *felles i klassen*. Forhåpentligvis kan også en «nivådifferensiert lesetekst» virke *motiverende* for eleven som strever med lesing. Til slutt har jeg plassert «forskjellige apper» under *digitale hjelpemidler*.

Det er viktig å bemerke at spørsmålet er formulert med *hvilke* konkrete tiltak og tilpasninger, ikke *hvordan* eller *hvorfor*. Det gjør at flere av informantene ofte velger å svare ved å nevne noen konkrete tiltak og tilpasninger i form av korte svar og stikkord, fremfor beskrivende forklaringer. Samtidig må jeg påpeke at spørsmålet ikke spør etter hva den enkelte informant selv gjør i sin undervisning, men etterspør informantens kunnskap og personlige mening om hvilke konkrete tiltak og tilpasninger innenfor klassens rammer, som kan være til hjelp for elever som strever i lesing. Videre i dette kapittelet vil jeg gi en kort generell beskrivelse av hver kategori, samt relevante eksempler hentet direkte fra innsamlet datamateriale.

Kategori 1: Avkoding

Denne kategorien omfatter den tekniske ferdigheten ved lesingen. “Avkoding er evnen til å gjenkjenne skrevne ord” (Statped, 2020a). 34,5% av informantene har oppgitt svar som er plassert i denne kategorien. Eksempelvis nevnes “øve på avkoding og høyfrekvente ord” og “helhetslesing.” Det er også flere måter å trene elevens avkoding på. Eksempelvis kan det være hensiktsmessig å “øve på f.eks remser med konsonantforbindelser”, utføre “øvelser i fonemisk bevissthet” og trene på “stavelser og lesing.”

Det er enkelte svar jeg opplever i gråsonen, og som jeg nøye har vurdert plasseringen av. “Repetert lesing” er et tiltak som skal fremme leseflyt. “Leseflyt” plasserer jeg under kategorien *leseforståelse*, mens jeg velger å holde “repetert lesing” i denne kategorien. Jeg kunne også plassert den under *leseforståelse*, men velger her å fokusere på Statpeds definisjon av avkoding, hvor viktigheten av ordgjenkjenning vektlegges. Repetert lesing fokuserer også på ordgjenkjenning og automatisering, noe som er viktig for den tekniske leseferdigheten. Derfor velger jeg å plassere det under *avkoding* i dette tilfellet.

Kategori 2: Leseforståelse

Den andre kategorien fokuserer på elevens leseforståelse. I denne sammenhengen innebærer dette eksempelvis arbeid med vokabular, begrepsforståelse, samt bruk av lesestrategier som fremmer leseforståelse. 21% av informantene oppgir at slike tiltak og tilpasninger i forhold til leseforståelse kan være til hjelp for elever som strever i lesing.

Konkret nevnes “leseforståelsesoppgaver” og “bruke tid på begrepsforståelse” som nyttige tiltak. Også “tverrfaglig arbeid med lesestrategier” og å “øve på lesestrategier som f.eks hva de gjør de ikke forstår ord, når de skal igang med å lese (SALTO eller BISON)” mener informantene er til hjelp for elever som strever i lesing.

Kategori 3: Holdninger og motivasjon

Den tredje kategorien tar for seg elevenes holdninger til lesing og lesevansker, samt elevens motivasjon knyttet til dette. 16,8% av informantene nevner arbeid med holdninger og motivasjon som tiltak og tilpasninger, de mener vil være til hjelp for elever som strever med lesing.

Informantene mener at «positiv holdning i klassen til lesing» og å «lese bøker som interesserer» er til hjelp for disse elevene. Videre nevnes blant annet «motivasjonsopplegg», «trygge eleven og foreldrene», samt «skape leseglede.» Til slutt ønsker jeg å løfte frem «individuell tilpasning, slik at det som leses i størst mulig grad gir flyt, glede og mestring» og viktigheten av «fokus på trygt klassemiljø slik at det er ok å slite.» Dette er alle eksempler som viser til at arbeid med elevenes holdninger og motivasjon til lesing, kan være nyttige tiltak for eleven, ifølge informantene.

Kategori 4: Tekst tilpasset elevens nivå i lesing

Den fjerde kategorien vektlegger at lesetekster, lekser og oppgaver tilpasses elevens nivå og forutsetninger i lesing. Dette gjelder alle former for tekster, som f.eks. skjønnlitteratur, fagtekster og digitale tekster. 65% av informantene oppgir at tekst bør tilpasses elevens nivå, som hjelpende tiltak for elever med lesevansker. Det er viktig å bemerke at flere av informantene kun oppgir at de tilpasser tekster og lekser til elevens nivå, uten å videre utdype hvordan de gjør dette.

Eksempelvis oppgir informantene «tilpassede lesetekster», «forenklede tekster med lavere vanskelighetsgrad» og «tilpasning av tekstmengde, tekststørrelse og tekstfonter» som tiltak som kan være til hjelp for elever som strever i lesing. Andre informanter vektlegger at det er viktig å f.eks. «finne bøker som passer nivå» og at læreren benytter seg av «nivådelte tekster, som sol og måne i Salto.»

Kategori 5: Digitale hjelpemidler

Den femte kategorien løfter frem bruken av digitale hjelpemidler i klasserommet, som et tiltak som kan være til hjelp for elever som strever i lesing. 53% av informantene oppgir digitale hjelpemidler i sitt svar. Informantene nevner flere ulike digitale hjelpemidler. Noen av disse har en avhjelpende funksjon som f.eks. «Aski Raski», «Showbie» og «Relemo.» Andre hjelpemidler som nevnes er kompensatoriske. Eksempelvis kan kompensatoriske hjelpemidler her være «lydbøker», «innlest tekst» og «brettbok.» Jeg vil også påpeke at noen av disse digitale hjelpemidlene også *kan* hjelpe med avkoding eller leseforståelse, men jeg har valgt å kun krysse av disse under denne kategorien, da de først og fremst er digitale hjelpemidler med avhjelpende eller kompensatorisk funksjon.

Uavhengig av hvilke digitale hjelpemidler som brukes mener en informant at «med digital skole er det lett å tilrettelegge større oppgaver/tekst med å lese inn tekst/oppgaver på iPad, slik at de kan lytte fremfor å lese alt selv.»

Kategori 6: Aktiviteter og tilpasninger for hele klassen

Den sjette kategorien inkluderer ulike former for tilpasninger, leseaktiviteter og organisering i selve klasseromsundervisningen. Det er viktig å få frem at denne kategorien handler om klassen som helhet. Derfor har jeg kun inkludert svar som nevner aktiviteter, tilpasninger og organiseringer innenfor klasserommets vegger, som påvirker hele klassen som fellesskap. 31% av informantene nevnte dette som et konkret tiltak/tilpasninger i klasserommet, til hjelp for elever som strever med lesing.

Eksempler på tiltak som kan iverksettes for hele klassen, i form av aktivitet eller tilpasning kan være «høytlesning» og «felleslesing.» Noen informanter løfter frem viktigheten av «faste

lesetimer» og «lesestund hver morgen.» Lesing kan også foregå i «rullende stasjoner, hvor en stasjon er lesestasjon.» Leseaktivitetene kan også organiseres i form av «lek», «litterære samtaler» eller «språkverksted i klassen.» Når elevene skal lese, kan læreren be om «lesebestillinger i klasserommet», samt «gi tydelige beskjeder, skrive på tavla, lese oppgavene for elevene, la elever svare muntlig.» En informant løfter også frem at «lystilpasninger i rommet» kan være til hjelp for elever som strever i lesing.

Kategori 7: Lesegruppe/lese sammen

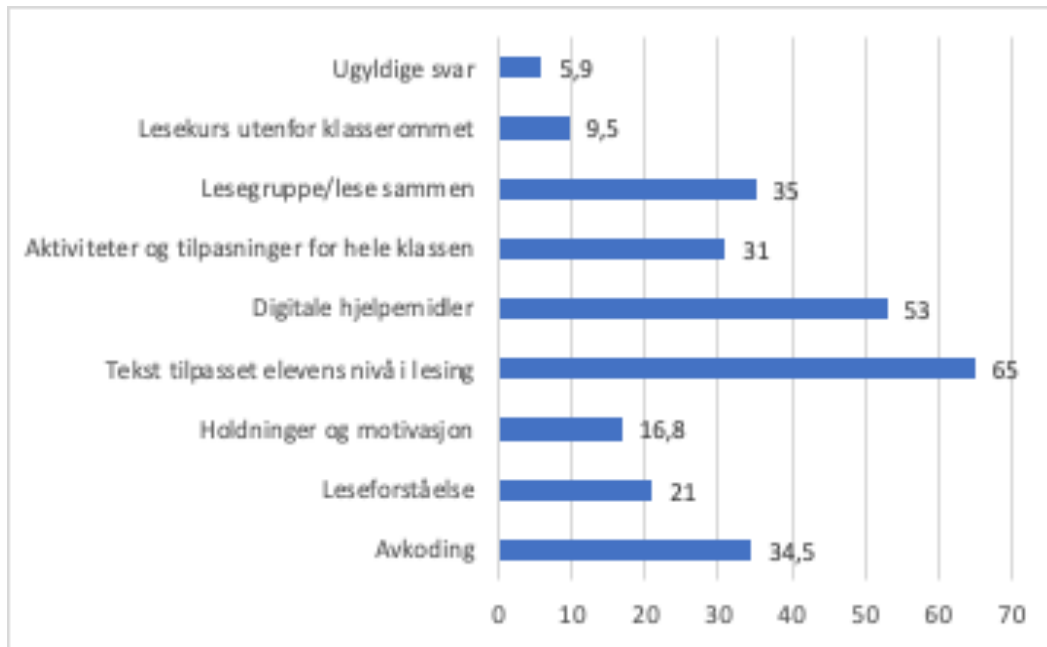
Den syvende kategorien handler om at eleven som strever med lesing, leser sammen med andre. 35% av informantene oppgir lesegruppe eller det å lese sammen med noen, som et tiltak/tilpasning for elever med lesevansker. Dette kan være i form av en organisert lesegruppe med færre elever, eller å lese sammen med en voksen eller medelev. Denne kategorien skiller seg fra kategori 6 ved at disse tiltakene og tilpasningene kun involverer en liten gruppe i klassen, eller selve eleven som strever med lesing. Dermed er denne grupperingen mer avgrenset og fokuserer på lesingen som et mål i seg selv, fremfor ulike lesefremmende klasseaktiviteter og klasseromsorganisering.

Informantenes svar som er plassert i denne kategorien kan eksempelvis være «tilpassede lesegrupper», «veiledet lesing» og «lese en til en.» Gjennomgående for denne kategorien er at elevene har behov for «lesehjelp» eller «tett støtte fra lærer/spesialpedagog (korte, men hyppige leseøkter) med tilpasset fokus.» Noen nevner også at det kan være lurt for eleven som strever i lesing å «lese høyt i mindre grupper etter nivå», samt å «jobbe i mindre grupper med en voksen / sitte sammen med en annen som er på tilnærmet likt nivå.»

Kategori 8: Lesekurs utenfor klasserommet

Den siste kategorien er lesekurs. Lesekurs arrangeres vanligvis utenfor klassens rammer, og er derfor ikke et direkte svar på dette spørsmålet i spørreundersøkelsen. Likevel er det viktig å påpeke at det kan arrangeres innad i klassen også. Ettersom 9,5% av informantene nevnte dette som et tiltak/tilpasning som kan hjelpe elever som strever med lesing, velger jeg å inkludere dette svaret i resultatene, for nyanseringens del.

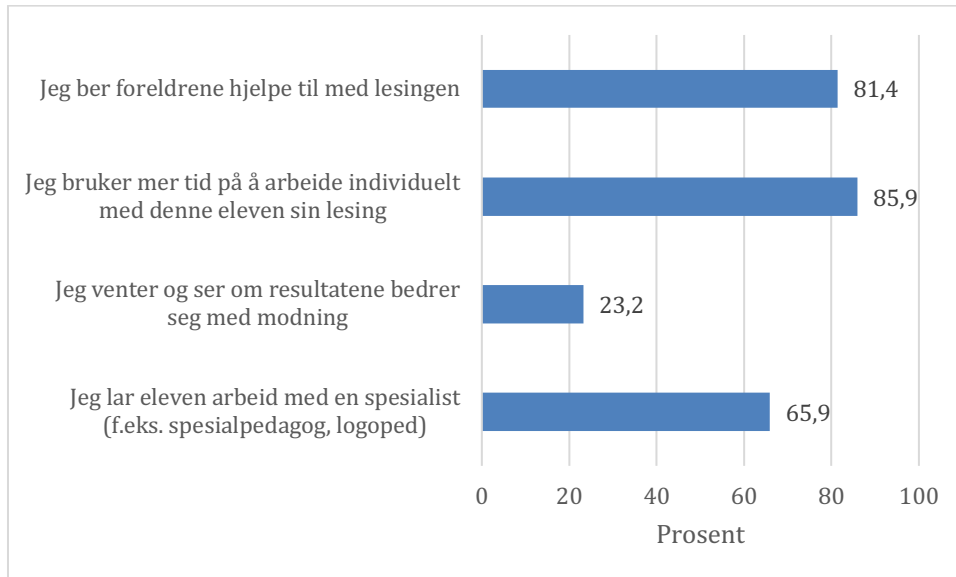
Eksempler hentet fra informantenes svar: «lesekurs med fokus på det eleven trenger», «felles lesekurs som går på nøyaktighetslesing» og «klasselesekurs, intensive lesekurs.»



Figur 1: Andel lærere som oppgir hvilke konkrete tiltak og tilpasninger innenfor klassens rammer som kan være til hjelp for elever som strever i lesing.

4.2 Hva gjør du dersom det er en elev i klassen din som strever med lesing?

Det første spørsmålet tar for seg hva lærerne gjør dersom en elev i klassen strever med lesing. Spørsmålet presenterer fire svaralternativer. I dette spørsmålet kunne informantene krysse av på flere svaralternativer og dette er årsaken til at svarprosenten overstiger 100%.



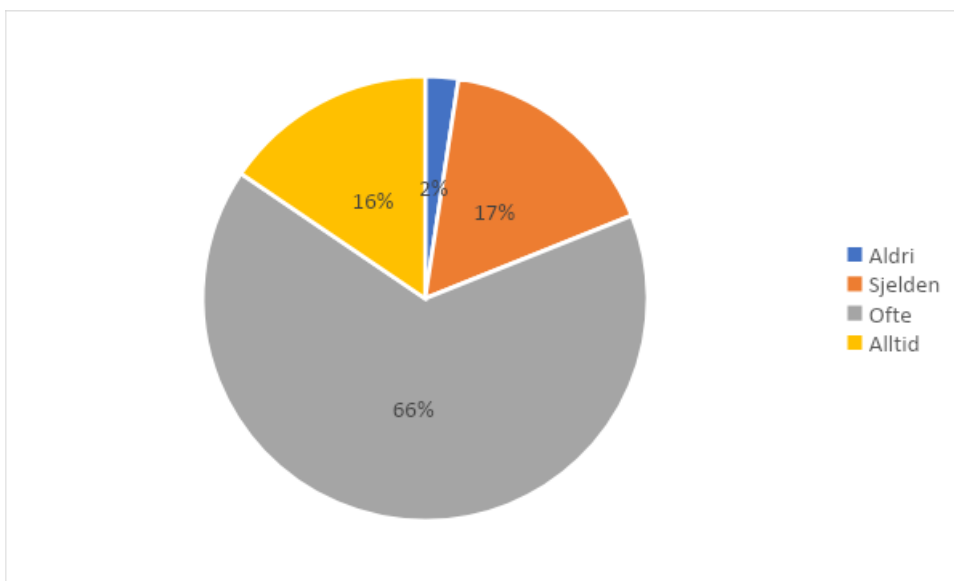
Figur 2: Hva lærere gjør når en elev i klassen strever med lesing.

Resultatene fra figur 2 viser at 81,4% av de 220 informantene, velger å be foreldrene hjelpe til med lesingen, når eleven strever med lesing. Samtidig bekrefter 85,9% at de velger å bruke mer tid på å arbeide individuelt med eleven sin lesing, når en elev i klassen strever med lesing. Det er 23,2% av informantene som velger å vente og se om resultatene bedrer seg, mens 65,9% lar elevene arbeide med en spesialist (f.eks. spesialpedagog, logoped).

4. 3 I hvilken grad benytter du deg av følgende tilpasninger/tiltak i arbeidet med elever som strever med lesing?

Dette spørsmålet handler om i hvilken grad den enkelte lærer gjør konkrete tilpasninger og tiltak, i arbeidet med elever som strever med lesing. Spørsmålet presenterer 8 ulike påstander, hvor informantene skal angi om de utfører oppgitt tilpasning/tiltak *aldri*, *sjelden*, *ofte* eller *alltid*. Dette medfører at informantene kun kan velge et av disse fire svarene i graderingen, noe som gir en svarprosent på 100.

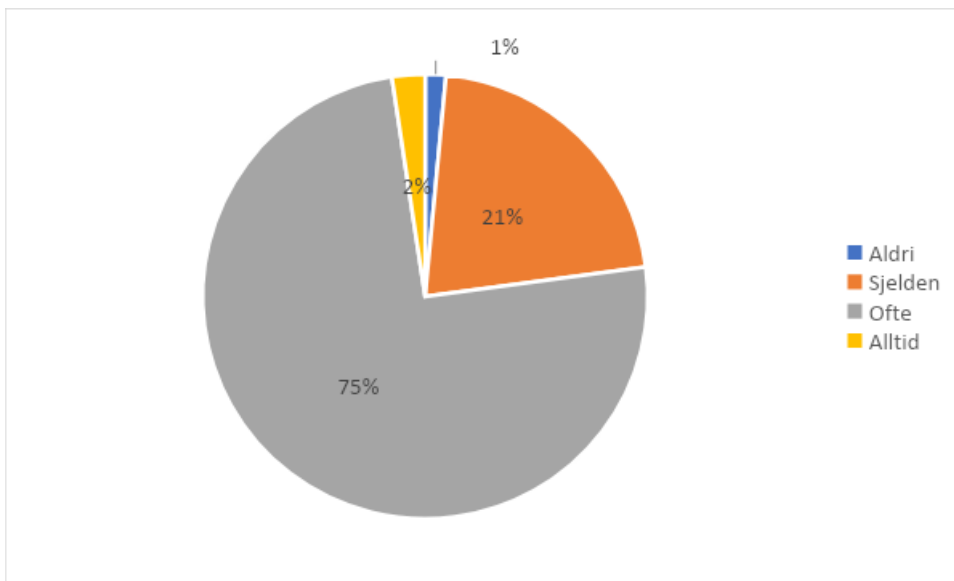
4.3.1 Jeg velger ut egne tekster til bruk i undervisningen ut fra elevens leseferdighet



Figur 3: Andel lærere som velger tekster utfra elevens leseferdighet som en tilpasning i arbeidet med svake lesere i klasserommet.

Figur 3 viser at 66% av de 220 informantene *ofte* velger egne tekster til bruk i undervisning, ut fra elevens leseferdighet. 17% sier de *sjelden* gjør dette, mens 15% mener de *alltid* velger tekster ut fra leseferdighet. Kun 2% benytter *aldri* denne tilpasningen/tiltaket.

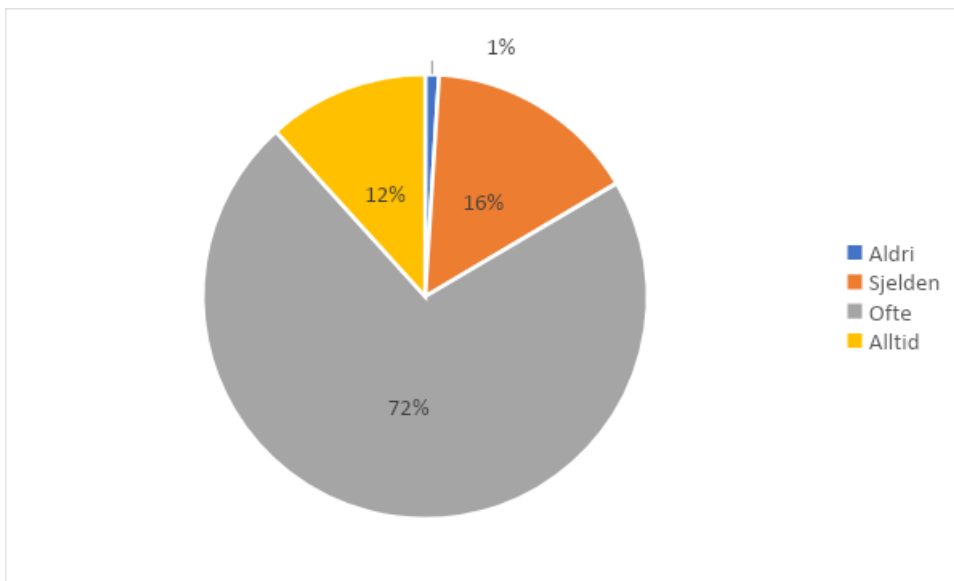
4.3.2 Jeg velger ut egne tekster til bruk i undervisningen ut fra elevens interesseområde



Figur 4: Andel lærere som velger tekster utfra elevens interesseområde som en tilpasning i arbeidet med svake lesere i klasserommet.

Figur 4 viser at hele 75% av informantene *ofte* velger egne tekster til bruk i undervisningen ut fra elevens interesseområde. På den annen side oppgir 21% at de *sjelden* benytter denne formen for tilpasning/tiltak. 2% mener de *aldri* gjør dette, mens en annen 2% *alltid* benytter seg av tilpasningen/tiltaket.

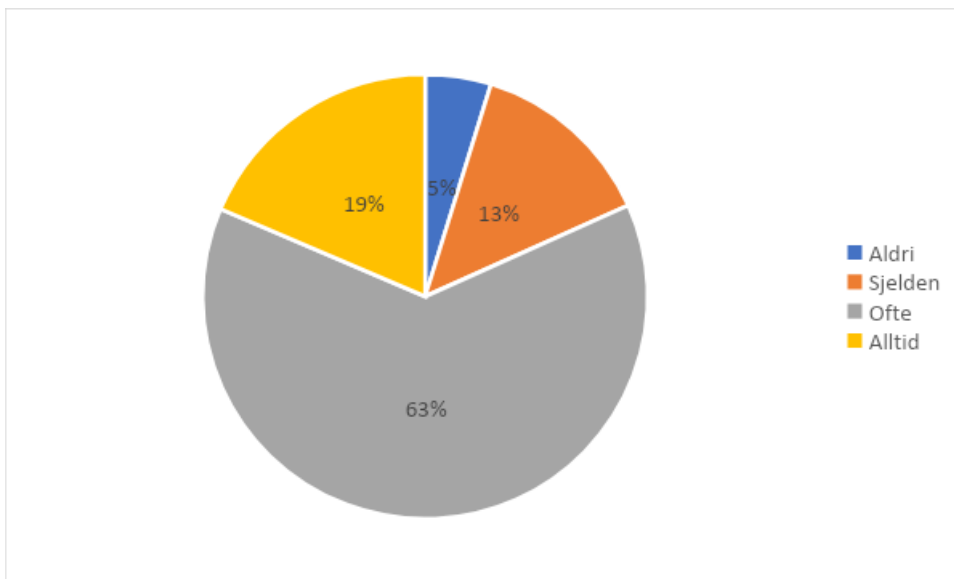
4.3.3 Jeg gir eleven forkortede/reduuerte lekser og/eller oppgaver



Figur 5: Andel lærere som gir eleven forkortede/reduuerte lekser og/eller oppgaver som en tilpasning i arbeidet med svake lesere i klasserommet.

Resultatene fra figur 5 viser at 72% av informantene *ofte* velger å gi eleven som strever med lesing, forkortede/reduuerte lekser og/eller oppgaver. 15% mener de *sjelden* gjør dette, mens 12% sier de *alltid* bruker denne formen for tilpasning/tiltak. Kun 1% av informantene gjør *aldri* dette i sin undervisning.

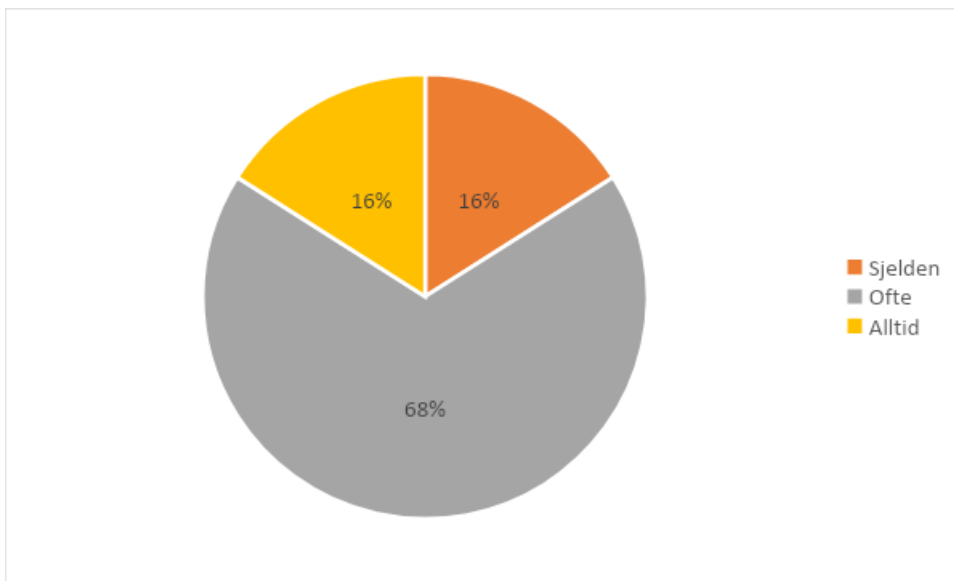
4.3.4 Jeg går gjennom vanskelige ord i teksten før lesing



Figur 6: Andel lærere som går gjennom vanskelige ord i teksten før lesing, som en tilpasning i arbeidet med svake lesere i klasserommet.

Av de 220 informantene, forteller 63% at de *ofte* går gjennom vanskelige ord i teksten før lesing. 19% gjør *alltid* dette, mens 13% gjør det *sjelden*. Av alle informantene er det 5% som *aldri* går gjennom vanskelige ord i teksten før lesing.

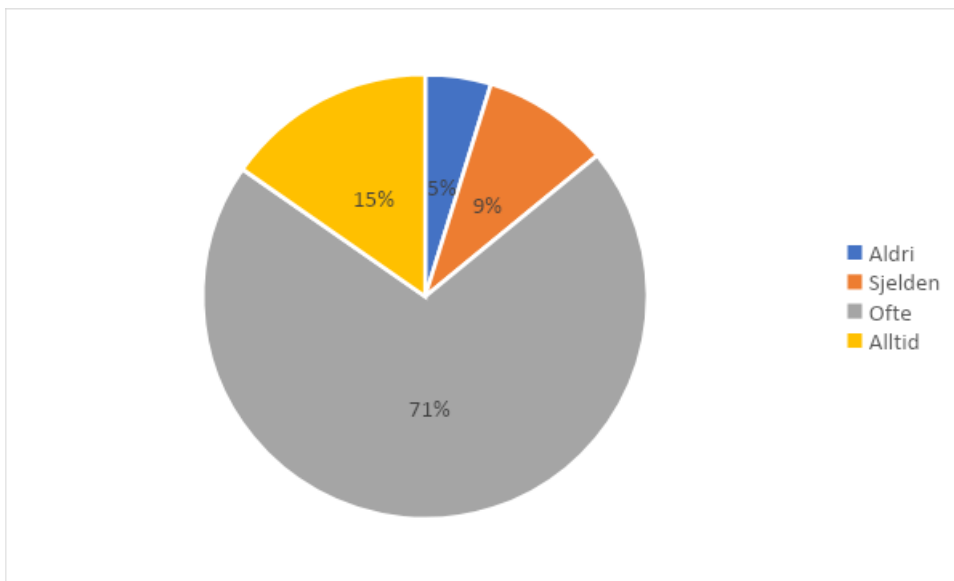
4.3.5 Jeg leser teksten høyt for elevene



Figur 7: Andel lærere som leser høyt for elevene, som en tilpasning i arbeidet med svake lesere i klasserommet.

I figur 7 presenteres svaret i tre grader, ikke fire slik som de andre. Det vil si at ingen lærere har valgt å benytte seg av svaralternativet *aldri* på dette spørsmålet. Derimot har 68% svart at de *ofte* leser høyt for elevene som strever med lesing, mens 16% *alltid* gjør dette. De siste 16% velger *sjelden* å lese høyt for elevene.

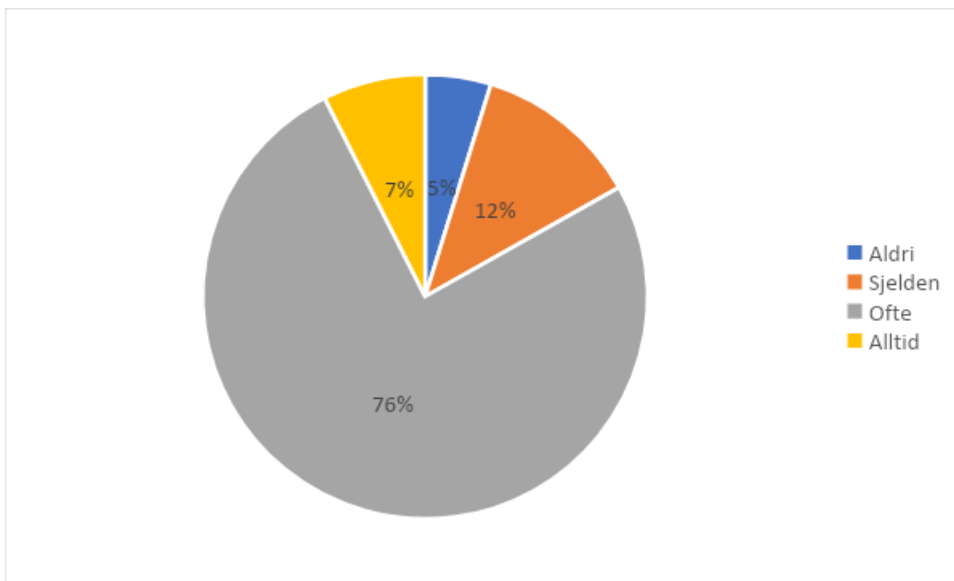
4.3.6 Jeg aktiviserer elevenes bakgrunnskunnskap før lesing



Figur 8: Andel lærere som aktiviserer elevens bakgrunnskunnskap før lesing, som en tilpasning i arbeidet med svake lesere i klasserommet.

Figur 8 viser at 71% av informantene *ofte* velger å aktivere elevens bakgrunnskunnskap før lesing. Det er 15% som har svart at de *alltid* gjør dette, mens 9% svarer *sjeldent*. 5% benytter seg *aldri* av denne tilpasningen/tiltaket i møte med svake lesere.

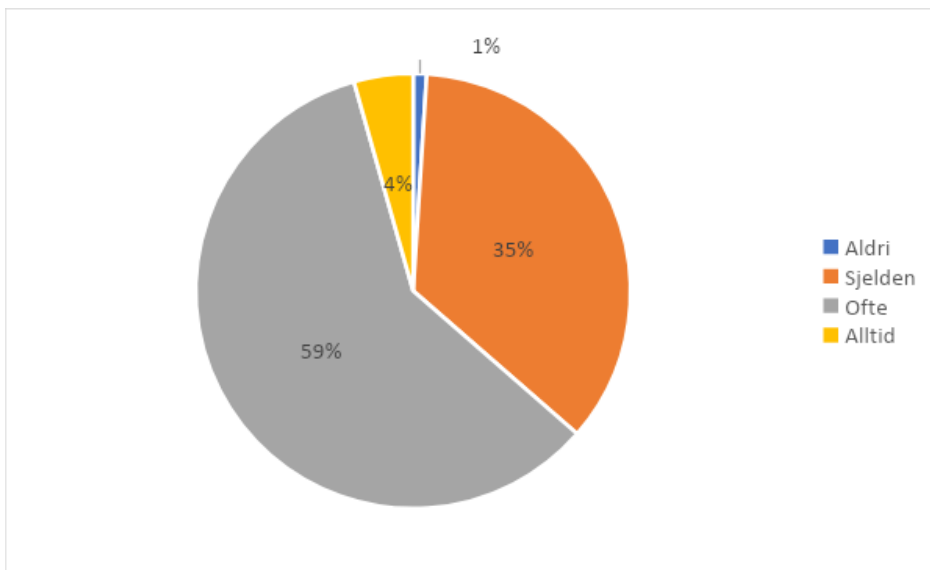
4.3.7 Jeg bruker tilpassede lesestrategier



Figur 9: Andel lærere som bruker tilpassede lesestrategier, som en tilpasning i arbeidet med svake lesere i klasserommet.

I dette spørsmålet oppgir 76% av informantene at de *ofte* bruker tilpassede lesestrategier som tilpasning/tiltak i arbeid med elever som strever med lesing. 12% svarer at *sjelden* bruker tilpassede lesestrategier, mens 7% på den andre side svarer at *alltid* benytter seg av dette. 5% mener de *aldri* gjør dette.

4.3.8 Jeg ber eleven snakke sammen om teksten med mer lesesterke/motiverte elever



Figur 10: Andel lærere som ber eleven snakke sammen om teksten med mer lesesterke/motiverte elever, som en tilpasning i arbeidet med svake lesere i klasserommet.

Resultatene fra figur 10 viser at 59% av informantene *ofte* ber elevene som strever med lesing, snakke sammen om teksten med mer lesesterke/motiverte elever. 35% svarer at de *sjelden* ber elevene gjør dette, mens 4% *alltid* gjør det. Kun 1% mener de *aldri* bruker dette som tiltak/tilpasning for svake lesere i klassen.

5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere de funnene i resultatdelen, som jeg anser mest interessant og relevant for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg vil knytte dette opp mot relevant teori og forskning benyttet i teoridelen. Her vil jeg ta for meg et forskningsspørsmål om gangen, inndelt i underkategorier.

5.1 Hvilke konkrete tiltak og tilpasninger innenfor klassens rammer, mener norsklærere på mellomtrinnet at kan være til hjelp for elever som strever i lesing?

I dette åpne spørsmålet har informantene selv formulert sine egne svar. Spørsmålet etterspør lærernes *kunnskap* om hvilke tiltak og tilpasninger som kan være til hjelp for elever som strever i lesing. Dermed svarer ikke lærerne her på hva de selv gjør, men på hvilke tiltak de kjenner til og vurderer som nyttige. Hele 65% av de 220 informantene nevnte *tekst tilpasset elevens nivå i lesing* som et konkret tiltak. Dette er kategorien som er nevnt mest. Videre nevner 53% av informantene *digitale hjelpemidler*, mens 35% nevner *lesegruppe/lese sammen*. 34,5% oppgir arbeid med *avkoding* som et tiltak, mens 21% nevner *leseforståelse*. Ettersom dette er de mest fremtredende resultatene, altså de konkrete tiltakene og tilpasningene som informantene nevner hyppigst, er det disse jeg vil løfte frem i diskusjonsdelen videre.

5.1.1 Tekst tilpasset elevens nivå i lesing

Flest informanter nevner at det er nyttig å tilpasse teksten til elevens nivå, som et konkret tiltak/tilpasning innenfor klassens rammer, for å hjelpe elever som strever i lesing. Tilpasning av teksten til elevens nivå, kan være et godt tiltak for å hjelpe elever som strever i lesing, dersom det gjøres riktig. Det er imidlertid viktig å tilpasse teksten slik at eleven opplever både mestring og utfordring (Bandura 1997; Vygotsky, 1978). Det avgjørende spørsmålet blir *hvordan* teksten tilpasses eleven, og hva som er lærerens hensikt med tilpasningen. Hensikten med å tilpasse teksten, kan eksempelvis være å gi eleven økt leseforståelse eller trening i avkoding. Avhengig av hensikten, bør tilpasningen skje på ulike måter.

Det er viktig at lærerne som tilpasser teksten til elevens nivå, gir eleven mestringsforventning og mestringsfølelse (Bandura, 1997). I denne studien svarer ikke lærerne på hvordan de tilpasser

teksten, men uavhengig av hvordan det gjøres, er det viktig å velge tekster og gjøre tilpasninger som passer i elevens nærmeste utviklingszone. Ved å gi elevene tekster og oppgaver som utfordrer deres læringspotensiale på en nyttig måte, kan de både selv og ved hjelp av en kompetent annen, stadig utvikle sine faglige ferdigheter (Vygotsky, 1978). Elever som mottar passende utfordringer og mestrer dem, vil oppleve mestringsfølelse og dermed få en forventning om at de er i stand til å mestre flere utfordringer (Bandura, 1997). Dette er en hensiktsmessig og ønskelig praksis i forhold til tilpasset opplæring, både for eleven, foresatte og skolen (Barneombudet, 2017, s. 11). For å lykkes med dette, er det viktig at elevene får tilstrekkelig støtte til å mestre de oppgavene som utfordrer.

I Barneombudets fagrapport fra 2017 løftes det frem flere problemstillinger omkring tilpasset opplæring, spesialundervisning og barnets beste. Det er ikke slik at alle svake lesere har rett på spesialundervisning, men rapporten er likevel treffende for hvordan undervisningen tilpasses elever som strever faglig eller sosialt. Gjennom rapporten kommer det frem at flere elever opplever at spesialundervisningen, eller det tilpassede opplegget elevene mottar, er for lett og lite utfordrende faglig. Samtidig oppleves den ordinære undervisningen for vanskelig. Elevene i rapporten forteller at lærerne stiller lave forventninger til hva de kan mestre, noe som påvirker læringsutbytte, motivasjon og selvbilde på en negativ måte (Barneombudet, 2017, s. 30). Dette er en uønsket tendens, som den enkelte lærer og den enkelte skole bør arbeide med.

Noen av informantene i denne studien oppgir at de forkorter eller forenkler tekstene til eleven, når de skal tilpasse til elevens nivå. Da ville det vært interessant å studere nærmere hvordan lærerne begrunner disse valgene. Mottar elevene svært forkortede eller forenklete tekster, eller er det moderate endringer? Er det samme tekst som resten av klassen leser? Er teksten forenklet i så stor grad, at tekstens læringsutbytte reduseres? Dette er faktorer denne undersøkelsen ikke kan besvare, men som den enkelte lærer selv må vurdere når de velger å tilpasse tekster til elevens nivå - særlig dersom hensikten er å hjelpe elever som strever i lesing. Dette vil også påvirke hvorvidt undervisningen er inkluderende eller ikke, dersom eleven til stadighet leser andre tekster eller har et annet læringsutbytte enn sine medelever. Læreren må altså vurdere konsekvensene av sine valg, når ulike type tekster velges og tilpasses. Det kan også være en fare

for at eleven ikke får øvd seg tilstrekkelig på ulike type tekster, som den vil møte igjen senere, dersom tilpasningens hensikt ikke er gjennomtenkt.

5.1.2 Digitale hjelpemidler

Digitale hjelpemidler er tiltaket informantene nevner nest flest ganger, i spørsmålet om hva som kan hjelpe svake lesere innenfor klassens rammer. Mens noen informanter kun svarer “digitale hjelpemidler”, har andre navngitt bestemte hjelpemidler. De navngitte digitale hjelpemidlene har ulike funksjoner, noen er kompensatoriske og andre er avhjelpende.

Elever som strever med lesing og skriving kan ha god nytte av tilrettelegging og bruk av digitale hjelpemidler, som kan kompensere for utfordringene knyttet til lesing og skriving (Statped, 2022) Digital lese- og skrivestøtte kan også bidra til økt inkludering i klasserommet, da alle elever har mulighet til å lese den samme teksten, uavhengig av ferdighetsnivå (Statped, 2020b). Elevene har rett på å bli inkludert i læringsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). En god skole tilbyr rause tilbud til elever med særlige behov, slik at elevene kan utvikle seg faglig og sosialt (Befring, 2020, s. 15). Dersom elever som strever i lesing kan benytte seg av digitale hjelpemidler i undervisningen, kan dette bidra til en opplevelse av inkludering og læring i skolehverdagen (Uthus, 2020, s. 22). Forskning viser at bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen, har god effekt for svake lesere (Gustafson et al., 2011). Dersom eleven lærer og benytter seg av både avhjelpende og kompensatoriske digitale hjelpemidler, kan det altså øke læringsutbyttet og opplevelsen av inkludering i klassen (Uthus, 2020, s. 22). Dermed kan argumentene være gode, for å bruke digitale hjelpemidler i undervisningen.

Dersom skolen og lærere ønsker å tilrettelegge for svake lesere ved hjelp av digitale hjelpemidler, må både elevene og lærerne tilegne seg nødvendig kunnskap, slik at disse hjelpemidlene benyttes riktig. Det finnes en rekke programmer til PC eller iPad, som egner seg for svake lesere i skolen. Eksempelvis er Aski Raski et kjent avhjelpende program, mens brettbøker med opplesningsfunksjoner er eksempel på et kompensatorisk program som ofte benyttes av svake lesere (Statped, 2020b). Til tross for at det finnes gode og aktuelle digitale hjelpemidler, må bruken av dette innlæres og integreres i skolehverdagen, for at hjelpemidlene faktisk skal være til hjelp. Dette krever at lærerne har tilstrekkelig digital kompetanse, samt at

elevene får trene seg i dette. Dette ble vektlagt i regjeringens digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017-2021, som skal bidra til økt digital kompetanse og læring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan også tenkes at noen av elevene som strever i lesing, opplever det segregerende å ta frem en PC eller iPad, eller hodetelefoner, dersom resten av klassen ikke gjør det samme. Samtidig kan bruk av slike digitale hjelpemidler ha en motiverende effekt, dersom eleven har en egeninteresse for å benytte seg av det (Imsen, 2016, s. 417). Det er viktig at skolen arbeider for å normalisere ulike vansker, slik at elevene opplever det naturlig å benytte synlige hjelpemidler i undervisningen.

5.1.3 Lesegruppe/lese sammen

Flere av informantene oppgir at det å lese sammen i lesegruppe eller med en annen, enten medelev eller voksen, er et tiltak som kan hjelpe elever som strever i lesing. Noen av informantene oppgir at dette foregår på grupperom, mens andre vektlegger at elev og læringspartner leser tekstene sammen i klasserommet. Det er med andre ord flere ulike måter å organisere lesingen på. Det er viktig å ha et tydelig formål med den valgte organiseringen. Formålet med undervisningen bør alltid ha elevens beste som utgangspunkt.

Elever som strever med lesing vil ha god nytte av å lese sammen med en annen kompetent leser, som kan gi støtte, konkrete tilbakemeldinger, samt være lesemodell ved høytlesning (Lesesenteret, 2020). Ved modellering i lesing kan eleven se og lære gunstige rutiner ved leseprosessen, som for eksempel å få oversikt over teksten, peke ut vanskelige ord og diskutere meningen med andre (Ljosland, 2015). Gjennom støtte fra en kompetent annen vil eleven ha bedre mulighet for å utvikle sine leseferdigheter (Vygotsky, 1978). Utvikling av ferdigheter kan gi opplevelse av mestring og motivasjon, som igjen kan føre til mer utvikling og læring (Bandura, 1997). Dette er et ønskelig resultat, som hver lærer bør tilrettelegge for.

Guthries motivasjonsprogram for lesing tar for seg fem viktige områder for å styrke leserens motivasjon og lese lyst. Et av disse er viktigheten av sosial interaksjon i lesingen. For å øke elevens lese motivasjon, må læreren tilrettelegge for at leseren kan lese teksten sammen med andre, samt diskutere og reflektere omkring tekstens innhold (Guthrie et al., 2012). Forskning viser at svake lesere som leser og snakker om teksten sammen med andre, forbedrer

leseferdighetene (Lesesenteret, 2020). Dermed kan læreren med god faglig samvittighet, la eleven lese sammen med andre.

Ved lesing i grupper skal læreren tilpasse teksten til elevens nivå (Godøy & Monsrud, 2011, s. 24). Lesegrupper kan derfor være en organisert form til tilpasset opplæring. Den enkelte elev har krav på at undervisningen organiseres slik at læringsutbytte er tilfredsstillende (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I en velfungerende lesegruppe bør læreren legge føringer for lesingen, modellere, men også gi elevene rom til å lese og reflektere på egenhånd, eller sammen med medelever (Godøy & Monsrud, 2011, s. 25). Det kan være hensiktsmessig at lesegruppa arbeider med den samme teksten over noe tid, slik at lesehastigheten, og dermed lesekvaliteten kan øke fra gang til gang (Lesesenteret, 2020).

Det er ikke alltid nødvendig med en organisert lesegruppe. Formålet med lesingen avgjør hvordan det er mest hensiktsmessig å organisere lesingen. I andre tilfeller kan det være like gunstig at eleven leser sammen med en medelev, eller at teksten leses høyt i klassen. Selv om forskning viser at det er hensiktsmessig for svake lesere å lese sammen med andre, er det også svært viktig at eleven får mulighet til å trene på lesing på egenhånd (Lesesenteret, 2020).

Likevel, når elevene først skal lese sammen med en annen, er informantene i denne studien delte meningen i hvordan dette bør organiseres. Noen foreslår at den svake leseren bør lese med elever på samme nivå, mens andre mener det er bedre å lese med en sterk leser. Som vist i diskusjonen ovenfor, er det flere argumenter for å lese sammen med en kompetent annen. Likevel ønsker jeg å stille spørsmål ved hva som er inkluderende undervisning - kan noe oppleves segregerende? Hvordan opplever den svake leseren å bli plassert i en gruppe med andre svake lesere? Kan det skape en følelse av fellesskap eller utenforskap? Samtidig må læreren huske på at også sterke lesere skal få utfordre og utvikle sine leseferdigheter. Reduseres deres mulighet til dette av å lese sammen med svake lesere, dersom dette gjøres ofte? Dette er spørsmål den enkelte lærer bør reflektere over og diskutere i sitt profesjonsfellesskap, når det gjelder planlegging og organisering av lesing omkring svake lesere og deres medelever.

5.1.4 Avkoding og leseforståelse

I denne undersøkelsen nevner lærerne arbeid med *avkoding* som et nyttig tiltak, flere ganger enn de nevner arbeid med *leseforståelse*. Svake lesere strever ofte med avkodingen. Dette kan eksempelvis komme til uttrykk ved utfordringer knyttet til fonologisk eller leksikalsk avkoding (Klinkenberg, 2015). Avkoding er essensielt for å oppnå leseforståelse og skape mening fra tekstens innhold. Elever som strever i lesing, behøver derfor mer leseøvelse andre lesere (Klinkenberg, 2015). Det er flere evidensbaserte tiltak som kan forbedre svake leseres avkoding - eksempelvis gjelder dette repetert lesing, intensiv øvelse og arbeid med bokstav-lyd-enheter (Ehri, 2014; Klinkenberg, 2015; Snowling, 2013; Therrien, 2004). Det er med andre ord god grunn til at norsklærerne i denne undersøkelsen mener arbeid med avkoding er et nyttig tiltak, for elever som strever i lesing.

Leseforståelse er produktet av avkoding og språkforståelse (Gough & Tumber, 1986). Svake lesere som strever med avkodingen, strever også med leseforståelsen (Klinkenberg, 2018). I tillegg til å trene på avkoding, er det også nyttig for svake lesere å trene på leseforståelse. Eksempelvis er bruk av lesestrategier og begrepslæring nyttige tiltak for å øke svake leseres leseforståelse (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 21; Klinkenberg 2018). Kort oppsummert er det viktig å arbeide med både avkoding og leseforståelse, for å styrke svake leseres leseferdigheter.

5.1.5 Oppsummering

Norsklærere i denne undersøkelsen nevner ulike tiltak og tilpasninger innenfor klassens rammer, som kan være til hjelp for elever som strever i lesing. Forslagene de nevner, har støtte i forskning, noe som viser at de har en forståelse og kjennskap til svake leseres behov. Noen informanter nevner spesifikke forslag, andre mer generelle. Det som skiller seg betydelig ut, er at kun 21% nevner tiltak som kategoriseres innenfor kategorien *leseforståelse*. I denne kategorien er *lesestrategier* inkludert. Samtidig oppgir 83% av informantene i et annet spørsmål i samme undersøkelse, at de selv *ofte* og *alltid* benytter *tilpassede lesestrategier* som et tiltak, i eget arbeid med svake lesere. Dette er et interessant funn, som det ville vært interessant å studere nærmere.

5.2 I hvilken grad iverksetter lærerne tiltak og hvem involverer de i de tiltakene?

Når en elev strever med lesing, skal læreren iverksette tiltak (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 42). Disse tiltakene kan involvere flere enn læreren selv. I resultatdelen så vi at informantene ble spurt hva de gjorde, når en elev i klassen strever i lesing. Dette viser hva slags tiltak lærerne iverksetter. 85,9% av informantene bruker da mer tid på å arbeide individuelt med elevens lesing, mens 65,9% lar eleven arbeide med en spesialist. En slik spesialist kan eksempelvis være spesialpedagog eller logoped. 81,4% av informantene ber foresatte hjelpe til med lesing. 23,2% velger å ikke iverksette tiltak med det samme, men venter og ser om resultatene bedrer seg med modning. Som nevnt tidligere, kunne informantene her krysse av flere svaralternativer. Dermed vet vi at noen av dem benytter seg av flere av tiltakene. Videre vil jeg diskutere disse ulike tiltakene og hvordan lærere kan involvere andre i slike tiltak.

5.2.1 Læreren arbeider individuelt med eleven

Lærere som bruker mer tid på å arbeide individuelt med elevens lesing, kan gjøre dette på flere ulike måter. Eksempelvis kan læreren tilpasse tekster og oppgaver til elevens leseferdighet og interesseområde, lese teksten høyt med eleven, gå gjennom vanskelige ord, samt lære eleven å benytte tilpassede lesestrategier både før, under og etter lesing. I spørreundersøkelsen har flertallet av informantene svart at de *ofte* benytter seg av disse tiltakene, i arbeidet med svake lesere.

Når en lærer arbeider med en elev, er det viktig å kjenne elevens forutsetninger, interesser og faglige nivå, for at opplæringen skal lykkes (Gambrell et al., 2011). Det er essensielt med en tydelig og realistisk målsetting for hver økt, slik at både lærer og elev til enhver tid vet hva som skal læres, hva som forventes i læringsprosessen, samt hvordan eleven skal nå sine mål (Hattie 2009, s. 353). Ifølge Jean Piaget er det nødvendig at læreren kjenner til elevens eksisterende kunnskap og ferdigheter, slik at de nye målene kan bygge videre på det eleven allerede kan og mestrer (Imsen, 2005; Piaget, 2003). Elevens motivasjon er essensiell for å lykkes i lesing, og forskning viser at elever som klarer å internaliserer den ytre motivasjonen, oftere er suksessfulle (Ryan & Deci, 2000; Deci & Moller, 2005). Dette legger tydelige føringer for hvordan læreren bør tilrettelegge for det individuelle arbeidet med eleven som strever i lesing. Samtidig kan det oppleves utfordrende for en lærer å stå i en slik prosess alene.

5.2.2 Eleven arbeider med spesialist

Noen av informantene oppgir at de lar eleven som strever i lesing, arbeide med en spesialist. Ved å arbeide med en spesialist, er eleven sikret å bli møtt med tilstrekkelig kompetanse i forhold til sine leseutfordringer. Forskning viser at elever som strever faglig, og dermed mottar undervisning fra en spesialpedagog, har bedre læringsutbytte enn tilsvarende elever som ikke får undervisning fra en spesialpedagog (Egelund og Tetler, 2009; Haug, 2014, s. 40). Samtidig oppgir spesialpedagoger at de føler seg faglig trygge når de driver spesialundervisning (Bele, 2012, s. 234). Lærere som opplever i trygghet i egen undervisning, påvirker elevens resultater og motivasjon (Bandura, 1997; Henson, 2002). Det kan med andre ord være et klart nyttig tiltak å la elever som strever i lesing, få arbeide med kvalifiserte spesialpedagoger. Dette er også et tiltak som kan gi lærerne økt støtte.

I PIRLS 2016 kommer det frem noen bekymringsfulle tall i forhold til svake lesere og spesialister. I undersøkelsen fikk lærerne spørsmål om i hvilken grad de hadde tilgang på en spesialist i leseopplæring. 1 av 3 lærere på 4. og 5. trinn i Norge, oppgir at de *aldri* har tilgang på en spesialist i leseopplæring - derimot oppgir de fleste lærerne at de har en hjelperlærer eller assistent tilgjengelig det meste av tiden (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 161). Forskning viser at elever med behov for ekstra støtte i skolen, oftest får dette av lærere eller assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse (Bele, 2012, s. 235; Haug 2014, s. 40).

Den norske skolen og dens lærere har en utfordring i forhold til tilgang på, samt fordeling av ressurser. Som vi ser, tyder forskning på at elever som strever i lesing, har godt av å arbeide med lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Dette styrker elevene faglig. Derimot opplever 1 av 3 lærere at de ikke har den nødvendige ressursen tilgjengelig, ifølge PIRLS. Dette samsvarer med resultatene i denne undersøkelsen, hvor 65,9% av informantene rapporterer at de lar eleven arbeide med en spesialist. Videre kunne det vært interessant å finne ut om skolene i utvalgs kommunen har bedre tilgang på slike ressurser enn gjennomsnittet, eller om informantene i denne undersøkelsen har en annen forståelse av begrepet "spesialist".

5.2.3 Samarbeid med hjemmet

Mer enn 4 av 5 lærere i denne undersøkelsen velger å involvere hjemmet, i arbeidet med elever som strever i lesing. Dette samsvarer også med resultatene fra PIRLS 2016 (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 162). Leseaktiviteter i hjemmet kan komplimentere det eleven lærer på skolen, noe som er særlig effektivt om de foresatte benytter seg av spesifikke leseaktiviteter, anbefalt av læreren (Darling & Westberg, 2004). Eksempelvis kan det være nyttig for barnets leseutvikling at foresatte lytter og korrigerer når barnet leser høyt (Sénéchal & Young, 2008). Generelt bør enhver skole involvere hjemmet i elevens læring, da denne støtten og oppfølgingen fra hjemmet, kan forbedre elevens faglige prestasjoner, samt elevens holdninger til opplæringen (Jeynes, 2005). Det ser dermed ut til at et godt skole-hjem-samarbeid er hensiktsmessig for å hjelpe den svake leseren.

Det er flere faktorer i hjemmet som kan påvirke elevens leseferdigheter. I oppveksten har barnets hjem stor innflytelse over hvilke holdninger til lesing og litteratur barnet selv utvikler (Klauda & Wigfield, 2012). Ifølge PIRLS er det også en tydelig positiv sammenheng mellom barn som har blitt utsatt for litteratur og høytlesning i tidlig alder, og eldre barns gode leseferdigheter. Barn som tidlig motiveres for lesing, blir også bedre lesere (Lewis & Samuels, 2003, s. 21). Med andre ord er hjemmet en viktig og avgjørende ressurs som påvirker barnets leseferdigheter. Det vil dermed være avgjørende at elever som strever i lesing, får støtte og hjelp hjemmefra.

Det kan forekomme utfordringer i forhold til å be hjemmet hjelpe til med lesingen. Det er en tydelig sammenheng mellom hjemmets sosioøkonomiske bakgrunn og barnets leseferdighet (Bradley & Corwyn, 2002). Ulike hjem kan ha ulik vurdering av utdanningens verdi og viktigheten av akademiske ferdigheter (Jeynes, 2005). For noen hjem kan det være viktig å trene på leseferdigheter og gjøre det godt på skolen, mens andre hjem prioriterer andre egenskaper. I noen hjem kan det være dårligere forutsetninger for lærere å be foresatte om hjelp. Likevel er det naturlig å tro at alle ønsker at sitt barn skal lære å lese godt. En annen faktor læreren må ta hensyn til, er om elevens foresatte også strever med lesing. Noen former for lesevansker er arvelige, og dermed er det mulig at noen av elevens foreldre også strever i lesing. Uavhengig at dette, er det ønskelig at hjemmet bidrar i elevens leseopplæring. I slike tilfeller kan det være lurt at læreren gir noen konkrete leseøvelser eller leseoppdrag.

5.2.4 Læreren venter og ser om resultatene bedrer seg med modning

I denne studien svarte mer enn 1 av 5 lærere på 5. trinn, at de venter og ser om resultatene bedrer seg med modning, dersom de oppdager at en elev strever i lesing. Dette er betraktelig lavere enn i PIRLS 2016, der nærmere 2 av 5 lærere på 4. og 5. trinn rapporterte at de velger å vente. Det kan være flere årsaker til at resultatene er ulike mellom informantene i denne studien, og resultatene PIRLS presenterer. Mens PIRLS har et representativt utvalgt for hele landet, er mitt utvalg hentet fra en kommune på østlandet. Er det ulike trekk ved informantene, eller er rutinene i min utvalgskommune bedre innarbeidet enn i resten av landet? Denne forskjellen ville det vært interessant å studere videre.

I Stortingsmelding nr. 21 (2016–2017) vektlegges viktigheten av tidlig innsats i skolen. Ifølge både Stortingsmelding nr. 21 og Statped (2022) skal tidlig innsats iverksettes med det samme vansken oppdages. “Forskning at elever med lese- og skrivevansker har bedre utbytte av tidlige tiltak enn av seinere tiltak” (Solheim et al., 2019; Vellutino & Zhang, 2008). Også annen forskning bekrefter at tidlig innsats har en positiv effekt på svake lesere: Forskningsprogrammet Triple Focus viser en signifikant forbedring av svake leseres leseferdigheter ved intensiv leseopplæring på 1. og 2. trinn - samtidig som færre elever forbedret leseferdighetene, når de utførte samme undervisning på 3. trinn (Rongved, 2017). Dette viser at tidlig innsats er mest effektiv, dess tidligere den iverksettes.

Noen lærere velger altså å avvete elevens utfordring i lesing, og se om resultatene bedrer seg med tiden. Det kunne vært interessant å undersøke hvorfor disse lærerne velger denne løsningen. Forskning tyder på at flere allmennlærere ikke har tilstrekkelig kompetanse, når det gjelder å avdekke og iverksette hensiktsmessige tiltak i forhold til elevers faglige vansker (Tøsse, 2014). Samtidig har norske læreplaner fått kritikk for å være uklare eller inneholde manglende presiseringer, når det gjelder hvordan tidlig innsats skal drives og hvem som har ansvaret for dette arbeidet (Bjørnsrud & Nilsen, 2013, s. 52). Det kan med andre ord være ulike årsaker til hvorfor læreren velger å vente. Disse usikkerhetene tydeliggjør viktigheten av et godt profesjonsfelleskap, hvor kompetanse kan utveksles og utvikles. Det er også viktig at læreren benytter seg av skolens tverrfaglige profesjonsfelleskap, eksempelvis PPT, BUP, helsestasjon og

lignende (Tøsse, 2014). I slikt samarbeid kan elevers faglige og sosiale utfordringer diskuteres, og læreren kan motta veiledning for veien videre. Det viktigste er at eleven får den støtte og hjelp, som den har rett på.

5.2.5 Oppsummering

Lærerne i denne undersøkelsen iverksetter tiltak for svake lesere i ulik grad, og involverer ulike aktører i prosessen. Flertallet oppgir at de arbeider individuelt med eleven. Det ville vært interessant å se nærmere på hvordan dette individuelle arbeidet organiseres, og hva det innebærer. Nesten like mange oppgir at de ber hjemmet hjelpe til med lesingen. Videre er det svært interessant at 65,9% av informantene oppgir at eleven får arbeide med en spesialist, samtidig som PIRLS rapporterer at 1 av 3 aldri har tilgang på slik kompetanse. Det er også interessant at hele 23,2% velger å ikke iverksette tiltak, når vansker oppdages. Disse to siste punktene, hadde det vært særlig spennende å undersøke videre.

5.3 I hvilken grad tilpasser lærere på mellomtrinnet klasseromsundervisningen til svake lesere ved å tilpasse tekster og oppgaver, arbeide med lesestrategier og la elevene samarbeide?

Alle lærere må tilpasse undervisningen til elevene. I denne undersøkelsen har informantene oppgitt tilpasninger de mener hjelper elever som strever med lesing - og krysset av for i hvilken grad de benytter noen utvalgte tilpasninger og tiltak. Noen av disse tiltakene er å *tilpasse tekster og oppgaver til elevens nivå, arbeide med tilpassede lesestrategier og la eleven samarbeide med mer lesesterke/motiverte elever*. I denne delen vil jeg diskutere i hvilken grad lærerne oppgir at de benytter seg av disse tilpasningene, i arbeidet med svake lesere.

5.3.1 Tilpasse tekster og oppgaver

Det er ulike måter å tilpasse tekster og oppgaver på. Eksempelvis kan en gi eleven reduserte/forkortede lekser/oppgaver, eller en kan velge tekster ut fra elevens leseferdighet eller interesseområde. Disse kan gjerne kombineres, slik at eleven får en kortere eller enklere tekst tilpasset sin leseferdighet og interesse. I denne undersøkelsen oppgir omkring 4 av 5 lærere at de *ofte* eller *alltid* gir eleven reduserte/forkortede lekser/oppgaver, eller velger tekster ut fra leseferdighet eller interesse. Dermed er rundt 1 av 5 lærere som *sjelden* eller *aldri* velger å tilpasse på den måten.

Det er flere gode argumenter for å tilpasse tekster og oppgaver til den enkelte elev. Tekster og oppgaver bør tilpasses elevens faglige nivå, slik at eleven har mulighet til å videreutvikle sine ferdigheter (Frost & Waaler, 2020). Tekster med kortere setninger, enklere språk og gjerne illustrasjoner, kan øke også mestringsfølelsen og lesemotivasjonen til svake lesere (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 22). Motivasjonen for lesing, og dermed utvikling av lesekompetanse, er avhengig av elevens interesse ovenfor teksten (Roe & Taube, 2012, s. 72). Dersom eleven interesserer seg for tekstens innhold, opplever eleven i større grad leseglede og dermed leseutvikling (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 23). Læreren har derfor et ansvar for å bli kjent med hva eleven liker å lese, og velge tekster deretter (Hoel et al., 2009). Tilpassing av tekster og oppgaver har altså flere fordeler, dersom det gjøres på en hensiktsmessig måte.

Det er noen faktorer ved tilpasningen, som læreren må tenke gjennom. Alle lærere har en mer eller mindre bevisst oppfattelse av sine elever og deres faglige forutsetninger (Marzano, 2012). Dersom læreren har lave faglige forventninger til eleven som strever i lesing, viser studier at dette vil påvirke hvordan tilpasningen skjer og at elevens læringsutbytte reduseres (Faldet & Nordahl, 2017, s. 42; Marzano 2012). Med andre ord er lærerens forventninger til eleven svært viktig, og noe enhver lærer være bevisst. Tilpasningen av tekster kan nemlig resultere i faglig og sosial ekskludering, der inkludering er det ønskelige. Dersom tekstene er for enkle, korte eller har et annet innhold enn medelevers tekster, kan dette føre til sosial og faglig ekskludering (Danielsen & Stabæk, 2019). Samtidig kan for enkle tekster uten utfordring, gjøre at spesifikke lesevaner ikke oppdages (Klinkenberg, 2018). Læreren har et ansvar i møte med den svake leseren, når tilpasning av tekster og oppgaver skjer. Læreren bør hele tiden vurdere sine egne holdninger, og ta avgjørelser basert på hva som er det beste for eleven, slik at motivasjon for lesing, og dermed utvikling av ferdigheter sikres.

5.3.2 Tilpassede lesestrategier

“Lesestrategier er en form for læringsstrategier som elever bruker når de skal lese og forstå tekster” (Brevik et al., 2019, s. 62). Formålet med tilpassede lesestrategier, er at eleven skal lære å bruke noen konkrete metoder for å øke utbytte av lesingen. Dette gjelder både avkoding og leseforståelse (Afflerbach et al., 2017, s. 33). Forskning viser at elever som strever med leseforståelsen, kan fremme denne ved å aktivt benytte seg av lesestrategier (Brevik et al., 2019, s. 62). Dette krever at læreren kjenner til ulike strategier og kan bruke disse hensiktsmessig, slik at eleven også lærer å benytte seg av dem. Nærmere 4 av 5 lærere i denne undersøkelsen, oppgir at de benytter tilpassede lesestrategier i arbeidet med svake lesere *ofte*, mens nærmere 1 av 5 *sjelden* eller *aldri* gjør det.

Lærere som arbeider med svake lesere, bør arbeide med tilpassede lesestrategier. “Flere studier viser at det er de svake leserne som har størst nytte av lesestrategier” (Brevik et al., 2019, s. 64). Enhver lærer må kjenne utfordringene i sine fag og tekstene i faget, slik at de svakeste elevene kan hjelpes til å velge de mest hensiktsmessige lesestrategiene (Roe & Jensen, 2017, s. 19). Svake lesere kan også utvikle seg til å bli strategiske og effektive lesere, med tilstrekkelig støtte fra lærer, samt opplæring i praktisk bruk av konkrete og nyttige strategier (Brevik et al.,

2019, s. 64). Det er tydelig at den enkelte lærer har et ansvar overfor sine elever, når en ser at arbeid med lesestrategier kan utvikle leseferdigheter.

Det finnes noen utfordringer knyttet til effektiv bruk av lesestrategier i klasserommet. Både forskning og læreplanverket vektlegger viktigheten av lesestrategier i undervisningen. Likevel viser også forskning at norske lærere i mindre grad selv bruker, og lærer bort lesestrategier - og når elevene lærer det, er det ikke alltid de benytter seg av det (Anmarkrud og Bråten, 2012; Brevik, 2014). For at elevene skal bli trygge og selvstendige brukere av lesestrategier, er det nødvendig med eksplisitt og strukturert leseforståelseundervisning (Pressley, 2006). Dersom den eksplisitte undervisningen ikke oppleves meningsfull for elevene, vil motivasjonen synke og resultere i mindre bruk av lesestrategier (Andreassen, 2014, s. 74; Bandura, 1997). Med andre ord må elevene se nytteverdien i lesestrategier, motiveres til å aktivt bruke dem og trenes i å velge ut hensiktsmessige strategier (Brevik et al., 2019, s. 63). Dette gjelder kanskje særlig svake lesere, som i større grad trenger støtte av en kompetent annen i sin leseopplæring (Vygotsky, 1978).

5.3.3 Elevsamarbeid

Et tiltak i arbeidet med svake lesere, kan være å la elevene samarbeide. Mer enn 3 av 5 lærere i denne undersøkelsen, oppgir at de *ofte* eller *alltid* lar elever som strever i lesing, samarbeide med mer lesesterke/motiverte elever. Under 2 av 5 oppgir at de *sjelden* eller *aldri* gjør dette.

Det er flere grunner til å la elevene samarbeide. En metaanalyse utført av Kunnskapscenteret for utdanning (2022), oppgir at elevsamarbeid har større læringseffekt enn individuelt arbeid, og at læringseffekten ved elevsamarbeid er like god som når eleven arbeider med en voksen. Samtidig er elevene er i større grad engasjert i egen læring, når de får samarbeide med medelever (Hattie, 2009, s. 143). Læring er en kognitiv prosess som krever at eleven deltar og samhandler med andre i læringsprosessen (Piaget 2003; Vygotsky 1978). Samarbeidet kan med fordel utføres sammen med mer lesesterk/motivert medelev/en kompetent annen, da denne kan støtte og hjelpe den svake leseren i sin utvikling (Vygotsky 1978). Dersom samarbeidet oppleves motiverende og læringseffekten er tilstede, vil dette gjøre at eleven opplever mestring og føler tilhørighet i klasseromsundervisningen (Bandura 1997).

Elevsamarbeid krever klasseledelse og planlegging. Læringseffekten ved elevsamarbeid er størst, når elevene har et konkret og felles mål å arbeide mot (Kunnskapssenteret for utdanning, 2022). Dette krever at læreren har tydelige rammer og et klart formål med samarbeidet, slik at elevene vet hva som forventes og dermed kan delta i egen læreprosess (Vygotsky 1978). For at dette skal lykkes, er det viktig at læreren ikke overstyrer elevenes samarbeid og utfoldelse, men heller gir støtte ved behov, noe som også vil virke motiverende (Deci & Ryan, 2012). En annen faktor læreren må være bevisst når det gjelder elevsamarbeid, er klassens sosiale miljø. Et trygt og støttende klassemiljø gir økt læring, og vil føre til økt trivsel og dermed gjøre det lettere for enhver elev å bidra i samarbeidet (Haug, 2017). Læreren må altså legge nyttige rammer og føringer for å oppnå et godt elevsamarbeid.

5.3.4 Oppsummering

Lærere tilpasser i ulik grad klasseromsundervisningen til svake lesere ved å tilpasse tekster og oppgaver, arbeide med lesestrategier og la elevene samarbeide. Generelt er tallene positive i forhold til aktuell forskning, hvor flertallet benytter seg av hensiktsmessige tilpasninger. 4 av 5 lærere tilpasser tekster og oppgaver til den enkelte elev - samt benytter tilpassede lesestrategier i arbeidet med svake lesere. Lesestrategier er et nyttig tiltak og hjelpemiddel for å forbedre leseferdighetene. Elever profeterer også faglig av samarbeid med andre. Mer enn 3 av 5 lærere lar elever samarbeide med mer lesesterke/motiverte elever. Dette tallet er noe lavere, men det er mulig at noen lærere lar elever samarbeide med elever på samme nivå, fremfor lesesterke elever, og dermed ville svart annerledes om spørsmålet var formulert slik.

6.0 Avslutning

Gjennom denne oppgaven har jeg utforsket problemstillingen “Hvilke tiltak og tilpasninger kjenner norsklærere på mellomtrinnet til, for elever som strever i lesing – og i hvilken grad benytter de ulike tilpasninger innenfor klassens rammer?” For å besvare problemstillingen, har jeg diskutert tre forskningsspørsmål, i lys av innsamlet datamateriale, relevant teori og aktuell forskning på fagfeltet. Videre i denne delen vil jeg først si noe om oppgavens bakgrunn og motivasjon. Deretter vil jeg oppsummere oppgavens hovedfunn, før jeg gir noen tanker om videre forskning. Til slutt vil jeg dele noen refleksjoner omkring hva jeg sitter igjen med etter å ha skrevet denne masteroppgaven.

Tilpasset opplæring og inkluderende undervisning har vært sentrale begreper gjennom denne oppgaven, samt viktige for å forstå oppgavens bakgrunn og motivasjon. Hver elev er et unikt individ, med ulike erfaringer, styrker og utfordringer i sin bagasje. I den norske skolen har den enkelte elev rett og krav på at undervisningen tilpasses, slik det står beskrevet i Opplæringslova (§ 1-3): «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven.» I tillegg til den tilpassede opplæringen, skal også hver enkelt elev få oppleve tilhørighet i klassen. Dette betyr at lærerne som arbeider med eleven, har et ansvar for å velge tiltak og tilpasninger, som gjør at eleven sikres læringsutbytte, men også inkluderes i klassens fellesskap.

Utdanningsdirektoratet (2022) gir en god beskrivelse av hva dette innebærer: «Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet (...) En grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø er at alle elever føler tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap.» Dette gjorde det interessant å undersøke hvilke inkluderende tiltak og tilpasninger lærerne faktisk kjenner til, og i hvilken grad de benytter slike tiltak og tilpasninger i egen undervisning.

Oppgavens hovedfunn viser at norsklærere på mellomtrinnet har generelt god kjennskap til ulike tiltak og tilpasninger innenfor klassens rammer, som er til hjelp for elever som strever i lesing. Tiltakene som nevnes, er tiltak som støttes av forskning og anerkjente teorier i fagfeltet. Hyppigst ble følgende tiltak nevnt av lærerne: *tekst tilpasset nivå*, *digitale hjelpemidler*, *lese sammen*, samt *arbeid med avkodning*. Videre viser det seg at flest norsklærere ofte arbeider

individuell med elevens lesing, samt at de fleste involverer hjemmet i lesingen. Flere norsklærere lar også eleven arbeide med en spesialist. Det er mulig at enda flere ville benyttet seg av en spesialist, men 1/3 av lærere fra PIRLS 2016 rapporterer at de mangler tilgang på en slik spesialist. Dette samsvarer med resultatene i denne undersøkelsen. Når det gjelder i hvilken grad norsklærere benytter ulike tilpasninger, oppgir et betydelig flertall at de *ofte* bruker de ulike tiltakene/tilpasningene som er nevnt i spørreskjemaet. Dette er et positivt funn, som viser at den største andelen av norsklærere på mellomtrinnet baserer undervisningen sin på nyttige tiltak. Det er også et par andre funn som er verdt å nevne. Det ene er at mens nærmere alle informantene oppgir at de *ofte* eller *alltid* selv benytter lesestrategier i arbeidet med svake lesere, er det svært få som oppgir dette som et nyttig tiltak i det åpne spørsmålet. Det andre funnet jeg vil trekke frem, er at over 1 av 5 bevisst ikke iverksetter tiltak når en lesevanske oppdages, men venter og ser om resultatene bedrer seg.

I arbeidet med denne oppgaven og det innsamlede datamaterialet, er det flere ting jeg har bemerket meg, som det ville vært interessant å forske videre på. Et av de gjennomgående punktene i denne undersøkelsen er at informantene har svart på *hva*, *hvilke* og *i hvilken grad* ulike tiltak og tilpasninger benyttes, men ikke *hvorfor*. Det ville vært svært spennende å studere *hvorfor* de ulike informantene nevner de ulike tiltak, og *hvorfor* de velger å benytte dem eller ikke. Jeg mener dette perspektivet kan tilføre faglig dybde, samt en bredere forståelse av tematikken og læreres undervisningspraksis. Særlig interessant ville det vært å undersøke hvorfor noen lærere velger å vente og se om elevens vanske bedrer seg med modning, fremfor å iverksette tiltak umiddelbart. Dette er spørsmål jeg vil ta med meg videre og reflektere over i min egen profesjonsutøvelse som lærer og spesialpedagog.

Etter å ha arbeidet med denne masteroppgaven, er det flere ting jeg selv sitter igjen med, som har gjort inntrykk på meg. For det første ser jeg viktigheten av å iverksette tiltak tidlig, dersom en elev strever med lesing. All forskning viser at det kan være avgjørende at eleven får hjelp tidlig, slik at vansken forhåpentligvis kan forebygges, og slik at eleven kan få tilgang til nødvendig hjelp og støtte. Dette henger tett sammen med elevens rett på tilpasset opplæring, noe jeg mener enhver lærer kan bli enda bedre på å gjennomføre. Læreren har et ansvar overfor den enkelte elev og dens læring, og dette ansvaret må tas på alvor og følges opp. For å lykkes med dette, må

læreren være interessert i sine elever og lære dem å kjenne. Samtidig skal tiltakene og tilpasningene inkludere eleven i klassens fellesskap. Dette krever at læreren tenker gjennom ulike valg og tilpasninger, slik at eleven ikke ekskluderes faglig eller sosialt. Det er mange ting en lærer skal ha tid til, og det er ikke alltid en strekker til. Det gjør det enda viktigere å støtte seg på et godt profesjonsfellesskap, samt samarbeide med både elevens hjem, spesialister, PPT og andre relevante instanser, som kan være til hjelp. Ved å holde seg oppdatert på forskning og sikre seg nødvendig kompetanse, vil en også være bedre rustet til å møte ulike utfordringer i arbeidshverdagen.

Denne oppgaven har vist at arbeid med svake lesere er komplekst, og noe av det viktigste for å lykkes, er å velge tiltak som motiverer og skaper interesse for lesing. Derfor vil jeg helt avslutningsvis gjengi et kjent sitat av B. F. Skinner, som kan være til veiledning når en lærer skal ta slike valg: «We shouldn't teach great books; we should teach a love of reading.»

Litteraturliste

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. (2017). Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why they matter. I K. Mokhtari (Red.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (s. 33-50). Rowman & Littlefield.
- Alsup, J. (2015). *A case for teaching literature in the secondary school: Why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization*. Routledge.
- Amundsen, M. L., & Garmannslund, P. E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 61(3), 16-23.
- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasse leseopplæring* (s. 223- 242). Gyldendal Akademisk.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport 2017: uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok I spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Bele, I. (2012). Hva er spesielt med spesialundervisning – slik lærere ser det? I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 223-241). Det Norske Samlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk*, 78(3), 42–54.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Brevik, A. L. M. (2014). *Læreres bruk av lesestrategier. En del av den tause kunnskapen*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/lareres-bruk-av-lesestrategier---en-del-av-den-tause-kunnskapen/>
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Ekström, L. (2019). Lesestrategier – en kunnskapsoversikt. *Bedre skole* 31(1), 62-69.
- Brevik, L., & Gunnulfsen, A. (2012). *Les mindre - forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 8.-13. trinn*. Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-144). Hertevik Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.

- Danielsen, H. K. & Stabæk, G. (2019). *Helhetslesing som et redskap for faglig og sosial inkludering for elever med store sammensatte lærevansker*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/helhetslesing-som-et-redskap-for-faglig-og-sosial-inkludering-for-elever-med-store-sammensatte-larevansker/>
- Darling, S., & Westberg, L. (2004). Parent involvement in children's acquisition of reading. *The Reading Teacher*, 57(8), 774.
- Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 579–597). Guilford Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. I E. T. Higgins (Red.), *Handbook of theories of social psychology* (s. 416–436). Sage Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Duke, N. K., & David Pearson, P. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122.
- Dysleksi Norge (2021). *Statistikk ulike lærevansker*. <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>
- Egelund, N. og Tetler, S. (Red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i kompliserede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Ehri, L.C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21.
- Faldet, A. C., & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, (13), 40-54.
- Fasting, R., Hausstätter, R. S., & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85-90. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- Folkehelseinstituttet. (2015, 10. oktober). *Fakta om leseferdigheter*. <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/fakta-om-leseferdigheter/>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>
- Frost, J. & Waaler, V. L. (2020). *Kvalitetssikring av språk og leseopplæringen for elever med behov for støtte*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/kvalitetssikring-av-sprak--og-leseopplaringen-for-elever-med-behov-for-stotte/>
- Frønes, T. & Jensen, F. (2020). Lesing som portvokter: Har elever fra ulike sosioøkonomiske grupper like muligheter? I F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse: 20 år med lesing i PISA* (s. 242-249). Universitetsforlaget.
- Gambrell, L. B., Malloy, J. A., & Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices for comprehensive literacy instruction. *Best practices in literacy instruction*, 4, 11-56.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.

Grimsæth, G. & Holgersen, H. (2015). Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av egen faglige kompetanse i leseopplæring generelt og av elever med lesevansker spesielt. *Acta Didactica*, 9(1), Art 14. <https://doi.org/10.5617/adno.2368>

Godøy, O. & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring - en veiledning*. https://www.statped.no/contentassets/fd7fecc289bb43c19f0d388c09f15495/statped_spesialpedagogisk leseopplaering_web_4.pdf

Gough, P.B. & Tumber, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.

Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I., Tjus, T., & Heimann, M. (2011). *Effects of Three Interventions on the reading skills of children with reading disabilities in grade 2*. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 123-135.

Guthrie, J.T., McRae, A., & Klauda, S.L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. I *Handbook of research on student engagement* (s. 601-634). Springer, Boston, MA.

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

Haug, P. (2011). Rammer for lærerarbeidet: Enhetsskolen og den inkluderende skolen. I R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid 5-10: for elevens læring* (s. 233-250). Høyskoleforlaget.

- Haug, P. (2014). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, (8), 31–42. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/128094/174299>
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational psychologist*, 37(3), 137-150.
- Hoel, T., Håland, A. & Begnum, A. C. (2009). Kunsten å lage litteraturliste til gutter på ungdomstrinnet. I P. Kaldestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka Litteratur for barn og unge* (s. 78-87). Det norske samlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden, Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Kluda, S. L., & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3-44.
- Klinkenberg, J. E. (2015). *Utvikling av avkoding og leseflyt*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/utvikling-av-avkoding-og-leseflyt/>

Klinkenberg, J. E. (2018). *Spesifikke vansker med leseforståelse når ordene ikke gir mening.*

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/spesifikke-vansker-med-leseforstaelse-nar-ordene-ikke-gir-mening/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021.*

https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kunnskapssenteret for utdanning. (2022, 2. februar). *Læringseffekten av elevsamarbeid.*

<https://www.uis.no/nb/skole/laeringseffekten-av-elevsamarbeid#Metaanalyse>

Lesesenteret. (2020, 10. desember). *Elever som strever med leseflyt og den andre*

leseopplæringen. <https://www.uis.no/nb/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaeringen-0>

Lewis, M. & Samuels, S. J. (2003). *Read more—Read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement.* University of Minnesota.

Lindquist, S. (2016). *Barn med lese- og skrivevansker.* Helsebiblioteket.

<https://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/oftalmologi/smabarnsoftalmologi/barn-med-lese-og-skrivevansker>

Ljosland, O. H. (2015). *Den videre leseopplæringen - en undersøkelse av praksis på*

mellomtrinnet. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/den-videre-leseoppleringen---en-undersokelse-av-praksis-pa-mellomtrinnet/>

- Lleras, C., & Rangel, C. (2009). Ability grouping practices in elementary school and African-American/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, 115(2), 279–304.
- Lou, Y., Abrami, P.C., & Spence, J.C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101–112.
- Lundetræ, K. & Gabrielsen, E. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s.154-165). Universitetsforlaget.
- Lyster, S. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov: Hva er lesing og skriving? I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. Utg, s. 341-365). Cappelen Damm Akademisk.
- Marzano, R. J. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Marzano Research Laboratory.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/s-tm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/s-tm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/s-tm201620170021000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Munthe, E. og Postholm, M.B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I R. Krumsvik. (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 137-154). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Norsk senter for forskningsdata. (NSD). (2022). *Spørreskjema*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sporreskjema/>

OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap5>

Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive Development in Children--Piaget Development and Learning. *Journal of research in science teaching*, 40.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. A. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Pressley, M. (2006). *Reading Instructions That WORKS. The Case for Balanced Teaching*. (3. utg.). The Guilford Press.

Puzio, K. & Colby, G. (2010). *The effects of within class grouping on reading achievement: A meta-analytic synthesis*. Society for Research on Educational Effectiveness.

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Roe, A., & Jensen, R. E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2).
- Roe, A. & Taube, K. (2012). To read or not to read- that is the question. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund. (Red.), *Northern Lights on PISA 2009- focus on reading* (s. 45-74). Nordic Council of Ministers.
- Rongved, E. (2017). *Mest effektivt å gi førsteklasinger hjelp for lesevansker*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/mest-effektivt-a-gi-forsteklassinger-hjelp-for-lesevansker/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Rygvold A-L. (1993) Lese- og skrivevansker. I T. Ogden (Red.). *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 38-89). Universitetsforlaget.
- Salen, G. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen: kvalitetssikring av ferdigheter*. Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of educational research*, 78(4), 880-907.

- Shakespeare, T., & Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, 12(2), 293-300.
- Skaftun, A. & Solheim, O. J. (2014). Tilpasset leseopplæring i en sammensatt tekstkultur: lesere med store vansker. I P.H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 33-53). Cappelen Damm Akademisk.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Speacial Needs Education*, 11(1), 22-47.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Snowling, M.J. (2013). *Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), s. 7–14.
- Solheim, O. J., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2019). *På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/pa-sporet--et-eksempel-pa-tidlig-intensiv-opplaring-i-lesing/>
- Spear-Swerling, L., & Brucker, P.O. (2004). Preparing Novice Teachers to Develop Basic Reading and Spelling Skills in Children. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 332-364.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2020a). *Om lesing og skrivning*. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/om-lesing-og-skriving/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (Statped). (2020b). *Digital lese- og skrivestøtte*.
<https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/temaside-om-digital-lese--og-skrivestotte/digital-lese--og-skrivestotte/lesestotte/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (Statped). (2022). *Tiltak ved lese- og skrivevansker*.
<https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/tiltak-ved-lese--og-skrivevansker/>

Svanes, I. K. & Øgreid, A. K. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica 14*(1) Art 2.

Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of Repeated Reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 4*. 52–261.

Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.

Tøsse, M. (2014). *Tidlig innsats for livslang læring - teori og praksis*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/tidlig-innsats-for-livslang-laring--teori-og-praksis/>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.

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

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - Prinsipper for skolens praksis: undervisning og tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 05. juni). *Utvikle digital kompetanse i skolen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/utvikle-digital-kompetanse-i-skolen/#a154482>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 10. november). *Analyse av nasjonale prøver for 5. trinn 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/analyse-av-nasjonale-prover-for-5.-trinn-2021/#a169332>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen I en inkluderende skole*. Gyldendal.

Vellutino, F.R., & Zhang, H. (2008). Preventing long-term reading difficulties through kindergarten and first grade intervention: The case for early intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(1), 22–33.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wilson, D., Hausstätter, R. S. & Lie, B. (2018). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

800334

Prosjekttittel

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

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.08.2020 - 31.07.2024

Vurdering (1)

24.06.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 24.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2024.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Til lærere på mellomtrinnet i Bærumskolen

Engasjer

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

Formål

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

Hva innebærer det å delta?

Du vil bli bedt om å gjennomføre to spørreundersøkelser: en som handler om hva du som lærer opplever som utfordrende ved å implementere tiltak for svake lesere og en som handler om lesevaner og tiltak. Enkelte lærere vil også bli bedt om å delta i intervju for å beskrive opplevde utfordringer i forbindelse med implementering av tiltak for elever med svake leseferdigheter. I løpet av prosjektperioden vil vi regelmessig prøve ut og observere tiltakene som utvikles. I noen klasser vil disse utprøvingene bli videofilmet. I etterkant av utprøvingene vil enkelte lærere også bli bedt om å delta i intervju. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Informasjon som samles inn kobles sammen med informasjon om elevenes leseferdighet, motivasjon for lesing og opplevelse av leseundervisningen.

Det er frivillig å delta

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

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare forskerne i prosjektet som har tilgang til opplysningene. Datamaterialet blir lagret på en sikker

måte i tråd med personregelverket. Personopplysninger oppbevares adskilt fra øvrige data, og blir erstattet av koder i datamaterialet. Ingen enkeltelever, lærere eller skoler vil kunne gjenkjennes i publikasjoner fra prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: • Universitetet i Stavanger ved Oddny Judith Solheim, tlf. 51 83 31 36 eller 926 11 189

- Personvernombud ved Universitetet i Stavanger Rolf Jegervatn. E-post: personvernombud@uis.no

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

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

På forhånd takk for samarbeidet og for deres bidrag til denne viktige undersøkelsen.

Med vennlig hilsen
Oddny Judith Solheim
Prosjektansvarlig

Vedlegg 3: Bearbeiding og kategorisering av åpent spørsmål

| | | A | | | | | | | | | |
|----|--|----------|----------------|--------------------|--------------|----------|-------|----------------|----------------|-----------|------|
| | | B | C | D | E | F | G | H | I | | |
| | | Avdeling | Leseforståelse | Holdninger og m... | Telestilpass | Digitale | Hjelp | Aktiviteter og | Lesegrupper/le | Leserburs | uter |
| 1 | SVAR: | | | | | | | | | | |
| 2 | Svå lesegrupper. Valgfritt lesing. | | | | | | | | | | 1 |
| 3 | Læskur med fokus på det eleven trenger. F.eks. helhetlesing | 1 | | | | | | | | | 1 |
| 4 | Hjelp eleven med å finne adekvate bøker, bruke lydbøker, høyttalning, BISON, staver og lyder | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | repetert lesing | 1 | | | | | | | | | |
| 6 | Digital tekst med lyd og tekst. Forenklete tekster med lavere vanskelighetsgrad. Støtte til lesingen. Snakke om ulike strategier, gjerne synliggjøre med plakater på vegger. Snakke om tekst før man leser, undervise i lesingen og etterkant av lesingen | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | Langtids | | | | | | | | | | 1 |
| 8 | Jobbe i mindre grupper med en voksen / Site sammen med en annen som er på tilnærmet likt nivå. | | | | | | | | | | |
| 9 | Lesing i mindre grupper, enkle tekster, større skrift | | | | 1 | | | | | | 1 |
| 10 | IDP. Grupperarbeid (stasjons opplegg) | | | | | | | | | 1 | 1 |
| 11 | Tilpassede leselekter i boka og på skolen - lydfiler - hjelp fra lærer og læringspartner | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | Tilpassede tekster med tilhørende leseforståelsesoppgaver. Lydfiler til tekster. Systematisk jobbing med begreper og rettskriving. Positiv holdning i klassen til lesing. Tilpassede leser. Repetert lesing med støtte fra en voksen. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | Åvære leseapper, lydbøker med bilder og skrift. | | | | | | | | | | |
| 14 | Tilpassede tekster og leser øve på avkoding og høyfrekvente ord mm | 1 | | | | | | | | | 1 |
| 15 | Svå grupper, digitale hjelpemidler, tilpassede oppgaver | | | | | | | | | | 1 |
| 16 | Tilpassede tekster som skal leses, digitale tekster med lyd/ill. noen tilfeller. | | | | | | | | | | 1 |
| 17 | Fellelesing, læringspartner, Høredøner, Bil lest for | | | | | | | | | | 1 |
| 18 | Lydopplag. Tilpassing av tekstmengde. Tilpassing av tekststørrelse. Leserstryk, for eksempel briller/linser. Lydtalrangeringer i rommet. | | | | | | | | | | 1 |
| 19 | Det er flere mulige tiltak. Konkret tiltak: leie en til en, egne tilpassede oppgaver, egen plan, egne tekster, egne hjelpemidler herunder bøker tilpasset eleven. | | | | | | | | | | 1 |
| 20 | Brake grupper for mer ro, jobbe med en læringspartner som er en sterk leser som kan hjelpe, god kommunikasjon lærer/eleve, tilpassede tekster. | | | | | | | | | | 1 |
| 21 | Med digital skole er det lett å tilrettelegge større oppgaver/tekst med å lese inn tekst/oppgaver på iPad, slik at de kan lytte fremfor å lese alt selv. Å gi ekstra støtte i timen med å forklare og hjelpe. Arbeide med begreper. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 22 | Støtte fra ressurser, tilpassede tekster, repetert lesing, lesekort. | | | | | | | | | | 1 |
| 23 | Eksempels tilrettelagt litteratur, muligheter for å opplest tekst. | | | | | | | | | | 1 |
| 24 | Rulleende stasjoner, hvor en stasjon er lesestasjon. | | | | | | | | | | 1 |
| 25 | Til støtte fra lærer/lydopplag, korte, men hyppige lesekort med tilpasset fokus. Leserburs. Repetert lesing, helhetlesing, arbeid med staver, arbeid med lesetrategier (før under og | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 26 | Finne bøker som passer nivå og interesse. | | | 1 | | | | | | | 1 |
| 27 | Finne lesetimer, Tydelige forventninger, Leserhjelp, Veiledning i lån av bok | | | 1 | | | | | | | 1 |
| 28 | Høyttalning, Langtids, Tilpassede tekster | | | | | | | | | | 1 |
| 29 | Leserburs, Tilpassede bøker, Lydbøker/Opplagt tekst | | | | | | | | | | 1 |
| 30 | Tilpassede lesegrupper og lesekort. | | | | | | | | | | 1 |
| 31 | Lydbøker og høyttalningsprogram, øveoppgaver på ord, lyder og staver, motivasjonsopplagg, leseavtaler, avtaler med hjemmet, hjelp til litteratursk, emosjonell og kunnskapsbasert støtte til forståelse av utfordringen for eleven, hjem | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 32 | Tilpassede tekster som skal leses. Ita types skrift som er enklere å lese. Større skrift. Lydfiler til tekstene. Tilpassede lesekort. | | | | | | | | | | 1 |
| 33 | Vi har delingstimer, eller er timene med ekstra lærer ermerket elev med opp. Noen ganger lages del grupper rundt svake elever. Showbøye for mulighet til oppfølging av lærer/elever på individuelt plan. Repetert lesing tilbys, men viktig. | 1 | | | | | | | | | 1 |
| 34 | Repetert lesing - Leserhøys - Leser høys - Leser høys som interesserer - Leseløgg | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 35 | Lydbøker, Tilpasset litteratur | | | | | | | | | | 1 |
| 36 | Sette av tid til lesing. Telling i avkoding. Bruke tid på begrepsforståelse. Individuell hjelp til å finne tilpasset litteratur. Tilpassede lesekort | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 37 | Beitbøker, Leserhjelp | | | | | | | | | | 1 |
| 38 | Tilpassede bøker/tekster, Lydfiler, Leserhøys, Leserhøys som f.eks. repetert lesing | 1 | | | | | | | | | 1 |
| 39 | Tilpassede tekster i alle fag. Benytte seg av digitale hjelpemidler med oppløsing av tekst. Tett vokseoppløsing. | | | | | | | | | | 1 |
| 40 | Arbeide for et inkluderende læringsmiljø. Gi mvidifferensierte lesetekster. Forskjellige apper som lydbøker og lydfiler. | | | 1 | | | | | | | 1 |
| 41 | Tilpasset opplærings, baringsing av elevens utvikling, da kan tilskene tilpasses elevens utvikling. | | | | | | | | | | 1 |
| 42 | Differensierte lesekort, tematiske lesekort, Strukturert lesplan | | | | | | | | | | 1 |
| 43 | Tidlig kartlegging og tidlig verkretting av tiltak er det viktigste. På elever som kan klare seg uten spesialundervisning blir det viktigste er å finne frem til lesetrategier som fungerer for eleven og at eleven finner lesetilfelle som interesserer og engasj | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 44 | Tid til lesing. | | | | | | | | | | 1 |
| 45 | Etter grundig kartlegging bør eleven jobbe med spissede tiltak. Eleven bør få direkte undervisning i det han/hun strever med, men kan trene en del videre i klassen. For eksempel bruk av lydbøker eller eleven ser teksten mens han/hun | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 46 | Lydfiler til lesingen (Øve høyttalning) og/eller på lesetrategier som f.eks. hva de gjør når de ikke forstår ord, når de skal igang med å lese (SAVO eller BISON). Øve på f.eks. remner med konsonantforbindelser. Oppmuntre til lesing h | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 47 | Tilrettelagte tekster som eleven skal lese. Ikke for vanskelige, men tilpasset eleven's nivå. Repetert lesing har jeg sett gode resultater av. Damms leseløst. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 48 | Øve tilpassede leseletter med fokus på og/eller lesehjelp/leseforståelsesbruk av ulike strategier. | | | | | | | | | | 1 |
| 49 | Bruk av lydfiler på pc/iPad, lydbøker, Lydfiler i oppgaver, langhøys/linghøys, tilpassede lesekort i form av repetert lesing | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 50 | Lyddopplag, Lydfiler, Leserhøys | | | | | | | | | | 1 |
| 51 | Helhetlesing og oppgaver knyttet til dette. Tilpassede lesekort og oppgaver. Hyppig høyttalning for en voksen - f.eks. Relems. Leserburs om mulig. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 52 | Det spurs hva det er. Digitalhjelp, egne lesetimer, helhetlesing, lek med ord og bokstaver. Langtids, oppløsing av tekst. Begreper i språk etc | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 53 | Intensivopplærings for eksempel lesingstimer. Lesstoff tilpasset nivå. Lydfiler. Veiledning av voksen i forstå arbeid oppgaver. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 54 | Forenklete tekster, Lydbøker, korlesing, Godt samarbeid med foreldre. Innlesing av oppgaver/tekster. Jobbe i mindre grupper. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 55 | repetert lesing, egne lesekort, høyttalning daglig, leserburs med mer | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 56 | Lydfiler til tekster, Langtids, Inthovers | | | | | | | | | | 1 |
| 57 | Repetert lesing, Ordo, Lesegrupper. Viktig at eleven ved sin side for å korrigere. Her må foreldre også på banen. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 58 | Forenklete tekster, Lydbøker, Korlesing, Samarbeid med foreldre. Innlesing av oppgaver/tekster. Jobbe i mindre grupper. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 59 | Bråk av innleste tekster / oppgaver, korte skriftlige forklaringer, samarbeid med andre elever | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 60 | Tilpasset leseleser, jobb med lesestrategier i klasse | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 61 | Veiledet lesing, repetert lesing, Tilpassede tekster og bruk av visuell støtte | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 62 | Les sammen med en lærer, les annen hves seining?, Les teksten en gang til etter at den er gjennomgått, bruke programmer som kan lese opp teksten for eleven | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 63 | Tilpasset nivå Skrivning på tastatur, Lydopplering | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 64 | repetert lesing, tilpassede tekster, øve på høyfrekvente ord, digitale verktøy (f.eks. Into Words) | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 65 | Bruke hørbudslesingsprinsipper i alle ledefag. | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 66 | Leskurs | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 67 | Lesing hver dag med kontaktlærer, hjelp til valg av bok, jobb med ledeforståelsesoppgaver | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 68 | Tilbak. Sette av faste lesetimer i klasse med lesefilak som girner alle elevene i full klasse ut i fra alder/lesetaktet: øveser i fonemisk bevissthet, høyfrekvente ord, repetert lesing, -lengsette intensive leskurs for eleven, øvt i liten gru | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 69 | Tilpassing nivå, tekst, innhold, Motivasjon, Hjelpelining, Spalte fra vokser, Lydbøker | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 70 | Lydstøtte, repetert lesing, aktivere forforståelse, bearbeiding av lesetekster - lydlege strategier | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 71 | Les tekster sammen/høyt, litterære samtaler, ulike nivå på tekstene, lesgrupper, stasjonsundervisning | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 72 | X | | | | | | | | |
| 73 | X | | | | | | | | |
| 74 | Kortere tekster, lese opp tekst på skjerm, relemo leserenning | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 75 | Relemo (Repetert lesing) Jobbe med ledeforståelse både på skolen og i klasse. Høyfrekvente ord. Det finnes ulike apper. Lydlyr. Lytte til lydbøker. Brettbøke (lærarkapene blir lest opp). Ut i liten gruppe når ulike tester/prøver blir g | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 76 | Få tekst lest opp. Bruke lydlyr. Bruke Lingvix/Intowords - rettskrivningsprogram | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 77 | A | | | | | | | | |
| 78 | Lydstøtte til tekster. Passer lengde på tekster og bokur. Tilpassede lesebøker iPad, Lydbok, Tastatur | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 79 | Finne tilpassede tekster. Jobbe systematisk med lesestrategier | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 80 | Vi har nå individuelle og felles leskurs som går på nøyaktighetslesing. Tilpasset leseleser, talenotat osv | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 81 | vektlegge en fonologisk tilnærning kombinert med lese- og stavetrening, fokus på språklig bevissthet parallelt med lese- og stavetaktikater, leskurs | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 82 | Tilpassede leseoppgaver, Lydstøtte | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 83 | Tilpassede tekster på riktig nivå, jobbe med ulike strategier for lesing, arbeide med begreper, øve repetert lesing, tilpassede leser. | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 84 | Lydstøtte, jobbe med høyfrekvente ord, diktat/hurtig staving. | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 85 | Oppnunte, hjelpe til rett litteratur | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 86 | Tilpasset nivå, lydbøker | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 87 | Få opplest tekst samtidig som de leser, få skrivehjelp ved f.eks. tastatur og apper som IntoWords | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 88 | Individuelt, men gruppearbeid med ressurser, oppfølging av spes. post, arbeid med ledeforståelse, oppfølging hjemme (egenforordling av det de har lest, f. eks.) iPad | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 89 | Systemiske tilbak. Legge tilrette for diskusjon av ord og begreper. Ha stillingslesing/leser trening. Sjenge for ro. Trykke eleven og foreldrene. | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 90 | Digitale hjelpemidler som Intowords, Lydlyr. Tilpassede leskur og bokur. | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 91 | Ulike former for lesing, repetert lesing, helvetslesing, sameide. Gi nok støtte og tid til å lese. Lydbok mens eleven følger egen bok. | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 92 | Ulike former for lesing, repetert lesing, helvetslesing, sameide. Gi nok støtte og tid til å lese. Lydbok mens eleven følger egen bok. | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 93 | vankeleg å si | | | | | | | | |
| 94 | Kortlesing, repetert lesing etc | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 95 | Tilpassing av materiale som skal leses. Lære et sett med lesestrategier for å kunne adressere egne utfordringer, metakognisjon, koble på forforståelse, målretting, Begreper og leding. | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 96 | Tilpassede tekster, Lydstøtte, Skriveprogram Assistent | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 97 | Elever som stiller med lesing, vil alle fall ikke lese høyt, så å trykke dem på at de slipper det, kan være en ting. En kan avtale kortere leseleser. De kan få sitt eget opplegg med repetert lesing. Vålig med godt samarbeid med foreldrene. | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 98 | Tilpassede tekster, få tekster lest opp, lesetund hver morgen, lett lese bokur med lydlyr, fokus på ulike lesestrategier osv. | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 99 | Legge til rette for at oppgaver også blir lest høyt via apper eller annet. Trykke former i klasse. Tilpassede elestekster. Øve på høyfrekvente ord. Utlens begreper. Utlens ord. Utlens oppgaver som går på oppbygging av ord, høying av ord | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 100 | Lydbøker. Skrivestøttende apper. Kortere tekster. Jobbe selvstendig med for eksempel OrdO | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 101 | Egne leseleser, lesebestillinger i klasserommet, lesepartner. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 102 | Tilpasset leseopplering, ledefris, kortlegging | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 103 | Smartbøker, lese høyt for lærer på gruppen, hjelp fra spesialpedagog hvis mulig, tilpassede leser | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 104 | Delta i mindre grupper. Tilpassede tekster i klasserommet (iPad). Les en lydfil for eleven slik at han/hun kan lytte til teksten før han/hun leser. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 105 | Oppfølging hjemme, tilbak på skolen | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 106 | Lydstøtte, mindre mengde, mulighet for å få opplest tekst på skjerm. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 107 | Det å finne egne de bker, som trefler eleven på vanskelighetsgrad og innhold. La eleven få mulighet til å lese høyt med meg og voksne hjemme. La eleven få snakke om og lære til det hen leser, både med meg om med medelever som har lest boken. Lesetjenlig m | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 108 | Lydstøtte, gjennomgang av lærer før lesing på egenhånd, forberede lesingen med lesestrategier, forenklet tekst | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 109 | Hjelpe til ved valg av litteratur, faste lesøkter hver dag i klasse, eleven lese for lærer, lydbøker, ... | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 110 | Gi lydlege beskjeder, skriv på nivå, lese oppgaver for eleven, la eleven svare muntlig. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 111 | får hjelp av spes. ped lærer | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 112 | Eget opplegg i lesing, mindre leker/tilpasset, repetert lesing og andre hjelpemidler, god dialog med hjemmet, dialog med spesialpedagog med mer. | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 113 | Ekstra læreresurser, Tilpasset leseleser | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 114 | Starte hver skoledag med 15 min stilling i egen bok. Lærer leser høyt fra bok. Snakke sammen i klasse om hva hva man har lest. Snakke om forside på boken, font, både og hva slags forventninger man har til boken, før man leser. | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 115 | Visuell støtte, tilpassede tekster som kan brukes i sammenheng med de andre tekstene man bruker i vanlig undervisning, dele opp oppgaver/tekstene, ha repetert lesing og andre lesedifferensierende øvelser i delte klasse som for øde | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 116 | Les inn lyd på oppgaver. Eleven kan lese inn lyd selv for å formidle sin kunnskap. Kunne bruke et gruppeom for å jobbe ro. Skrivestøtte Intowords. Digitale leserverk med lyd/vidsstøtte | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 117 | Lesegrupper, alternative oppgaver, hjelp av lærer og ressurser | | | | 1 | | | | 1 |
| 118 | X | | | | | | | | |
| 119 | X | | | | | | | | |
| 120 | Les på riktig nivå. Mengdetrening. Repetert lesing. Tilgang på lydbøker og opplyste tekster | 1 | | | 1 | | | | |
| 121 | Eleven kan høre teksten. Sjåre og enkle tekster. | | | | 1 | | | | |
| 122 | Eleven kan få tilgang til lydbøker og annen lesestotte. Eleven kan få tilpassede tekster. Eleven kan få øve på bestemte avsnitt i forbindelse med høylytning, slik at hen får delatt på å linje som de andre | | | 1 | | | | | |
| 123 | Kompenenserende tiltak - digitale verktøy - tilpasset undervisningen så den ligger innenfor elevens utviklingszone, ekstra oppmerksomhet fra lærer, sjfte fra elevens styrker, la eleven få vise sin kompetanse til de andre, kanskje lage en film i stedet for å skrive en presentasjon osv, bære | | | | 1 | | | | |
| 124 | X | | | | | | | | |
| 125 | Tilpassning av tekster og arbeidsformer. Oppsummer etter lesing, snakke om tekst, lydbøker | | | | 1 | | | | 1 |
| 126 | leer inn tekst | | | | | | | | 1 |
| 127 | Tilrettelagt opplegg med øving på smord og høyfrekvente ord. | 1 | | | 1 | | | | |
| 128 | Arbeid med rotordem, språkværktøid i klassen med fokus opp stavekrykkeler/diffonser, arbeid med repetert lesing og leseforståelse. | 1 | 1 | | | | | | 1 |
| 129 | lydtekt til tekst, predifonser, tilpasset tekst og menigde, fokus på begrepsforståelse i klassen, bildesjtte | 1 | 1 | | | | | | 1 |
| 130 | Lydbøker/opplæing. Skrift på skjerm tilpasset lesevansker. Pugging av høyfrekvente ord. Gjennomgang av lengre tekster på forhånd for klasseromsgang. Avtale med elev om høylytning i klassen | 1 | 1 | | | | | | 1 |
| 131 | Leseriket, tilpasset lesetoff | | | | 1 | | | | 1 |
| 132 | Repetert lesing. Veiledet lesing. Tilpassede tekster. Klasselekturs intensive lesekurs. Lesing i flere fag/like sjngere. Sjtt og begrepsforståelse. Jobbe med ord for å skape ordbilder. Leseforståelse, tilpasset nivå. | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 |
| 133 | Eleven kan ha krav på verktøy som kan hjelpe med lesingen. enten at tekster blir les opp, at man visualiserer tekstens innhold, kan forstyre tekst, arabde med ord og begreper, leseforståelse, mengdetrening. | | | | 1 | | | | 1 |
| 134 | Vel ikke | | | | | | | | |
| 135 | Lesegrupper. Høylytning. Bruke leserdinger. Stoppe opp og si khusker og hva jeg leste nå. Stave gjennom vanskelige ord | 1 | 1 | | | | | | 1 |
| 136 | Tilpassede tekster, repetert lesing og lesekurs. | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 137 | Hjelpemidler, 1 til 1 oppfølging av lærer | | | | | | | | 1 |
| 138 | vanskelig å gjøre noe konkret, når man strever med uto i timene og ikke får hjelp | | | | | | | | |
| 139 | Det er mulig å kjere lesekurs med enkelt elever eller hele klassen. Repetert lesing med tilpassede tekster. Sette av mye tid til lesing med lesebestillinger. Slik at man har mulighet til å følge opp den enkelte. Elever som strever kan også få | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 140 | X | | | | | | | | |
| 141 | Leser tekster høyt sammen med læringspartner eller med støtte i digitale læremidler hvor teksten er les inn. Bruke visuell støtte til tekst, legge til rette for at tekst/oppgaver kan svares på muntlig i stedet for skriftlig. | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 142 | Jeg tenker at man må tilpasse tekst/beskrivelser på tåva med bilder/sjnginger og forklaring som støtte. Når man har tekster man jobber med så tenker jeg at det er viktig at vi går gjennom teksten sammen i klassen, at vi snakker om hva | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 143 | ressurser lærer | | | | | | | | 1 |
| 144 | Leser høyt med lærer utenfor klasserommet. Lesekurs - repetert lesing. Stasjonsundervisning med høylytning på en stasjon. «Lesekvart» (15-20min)lesing om morgenen. Lesing som leser Bok/tekst i de ulike i Innledede time/tema med b | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 145 | Ulike tilnæringer til en tekst, også innledning. Bruken av frileining, men man leser og etterleingstrategier. Modellering av strategier og tilnæringer | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 146 | lydtekt til tilpassede tekster til elevens nivå. trening i høyfrekvente ord (eks. Ordo og Ordstress) | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 147 | Felles leseoppløvelser, hjelp med frileing, lydfiler, arbeid med begreper... | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 148 | Tilpasset leseøse, tilpassede oppgaver, oppløning av tekst (gjørne digitalt) som lærestøtte | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 149 | Felles lesegrupper, lesing i små grupper, egne leserøser og leseoppgaver med mer lettelst tekst | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 150 | Sambruk til lesing av lyting til lengre tekst. Opplæring i stavesesling. Tilpassa menigde øvestoff. Repetert lesing til dem som har nytte av det. Gjennomgå viktige ord i tekst på forhånd. | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 151 | Individuell tilpassing, slik at det som leses i størst mulig grad gir fly, glede og mestring. Bruke digitale hjelpemidler som lyting av tekst når "laktatekst" skal leser raskt for samtale osv. Kompensatoriske tiltak slik at elevens kognitive kapasitet (ener) blir stimulert s | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 152 | tilpasset tekst nok tid til å lese veiledning i bok/av på biblioteket vokones som motiver og viser interesse | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 153 | tilretteløing med lydbøker innlesing av tekst innledet leserøser | | | | 1 | | | | 1 |
| 154 | En til en mengdetrening. leseforståelseoppgaver apper | | | | 1 | | | | 1 |
| 155 | En til en lesing, eller lesing i mindre grupper. Ulike opplegg sammen med spesialpedagog og kartlegging. Lingsly og tilpassede digitale ressurser. | | | | 1 | | | | 1 |
| 156 | Få tekster med større tekst, færre linjer, men også ha en person som støtter opp der det skulle være behov. | | | | 1 | | | | 1 |
| 157 | Lesegrupper. Tett oppfølging individuelle leserøser. Samarbeid med foreldre. Samarbeid med leslærer | | | | 1 | | | | 1 |
| 158 | spesialtilpasset opplegg/leser henhold til nivå og progresjon. - helhetlig lesing. - systematisk arbeid med tekstforståelse. - små grupper/ direkte veiledning av spesialpedagog | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 159 | lesekvart. lese med elever fokus på ulike leserstrategier. fokusere på lyder skriveveining. bruk av tastatur. lydfiler/lydbøker. leseprosjekter på gruppe i samarbeid med bibliotekar. la elevene finne en bok de selv blir grepet av. fortelle om | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 160 | Tilpassa øksens slik at eleven får en leseøse tilpasset sitt eget nivå. Benytt seg av en tydlig skrifttype når du skriver, for eksempel. Les opp ting du skriver. | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 161 | Eleven kan tilpasse tekster i form av redusert menigde, gjennomgang av kollektive oppgaver på forhånd. - tett oppfølging i lesing. - Lærer eller assistent kan ta eleven ut i en liten gruppe og jobbe når det er mulig. - Øve på å sammen | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 162 | Lesegrupper, enkle bøker | | | | 1 | | | | 1 |
| 163 | Spesialpedagogen tar ut elever i mindre grupper, jeg gjør det når jeg er ekstra i klassen, dele ut egne hefter som de kan jobbe med hjemme som leser, tilpassede tekster og oppgaver | | | | 1 | | | | 1 |
| 164 | Tilpassing av tekster til elever. Motivasjon og lyst til å lese må være grunnmuren. | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 165 | intowords høylytning, lese inn teksten for dem. | | | | 1 | | | | 1 |
| 166 | Tilpassede leseoppgaver, lesebestillinger, hvor de metrer 80, 90 prosent av teksten. Legge inn lydnotat til tekst, bruke lydfiler eller ta bide av tekst og få det opplest. Stille mellom teknisk leseøvelse, sikre forståelse. Veiledet lesing | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 167 | Sitte langt framme. Få god hjelp til å velge ut litteratur. Skaffe lydbøker, lese instruksjoner høyt for å sikre forståelse. Les inn teksten på forhånd for eleven(e) det gjelder. Gi leserbøker med lydtegn bilder og passende språk. | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 168 | Forutlæring undervisning, dagplaner. Tydelige mål. Tilpassede oppgaver/ leser. Smarteaker, lydbøker. bruk av nettbrett. Taleopptak. | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 169 | Nivådelte tekster som Faks sol og måne i Salto 1-4. Tydelige lesebestillinger og skriveømer. Førforståelse og prat rundt tekster før de skal leses. Lærer lese inn lydfil på tekster som skal leses. Lydbøker | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 170 | tilpasset lesetoff i menigde og vanskelige ord, lydtekt, visuell støtte | | | | 1 | | | | 1 |
| 171 | øve konsontantforbindelser. lese nonord. dele opp tekster som står uten mellomrom mellom ord. repetert lesing | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 172 | Enkle tekst - samme innhold. Samme tekst - med innlest lydfil (jobber med nettbrett) slik at elevene slipper å lese selv. Spørsmål også les inn med lydfil. Leseløse der elevene leser tilpassede tekster inn med lydfil og har hatt sjanse til å øve. | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 173 | Ekstra ressurser i klasserommet, tilpassede bøker, tilpassede tekster i alle fag, tekst er lest høyt på pad, skrive ord og setninger/ jobbe med ordlyder, | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| 174 | Leser med vokalen, aksi raskt, ølerno, lydtekt | 1 | | | 1 | | | | 1 |

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I |
|-----|--|------|----|------|-----|-----|----|----|-----|
| 175 | Tipasede tekster, øving på høyfrekvente ord, støtte ved puljen, lydtekst, opplæring på iPad. | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 176 | Lydlytte. | | | | | | | | |
| 177 | Tipasert underveisning / leks, øve en tekst på ulike måter slik at den ikke lar seg uttenst. Større tekst. Hjelp med veiledende spørsmål og forklaringer. Snakke om vanskelige og lange ord i teksten. Analyser ord ift hvordan de er bygget. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 178 | Les enkle tekster, oppgave fyt | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 179 | Lydlytt på tekster. Differensierte tekster. | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 180 | Felles arbeid med begreper og ord hvor det fokuseres på ordets innhold, form og bruk. Ulike typer lesetrening, korrigering, veiledning etc. i kunnskapsfagene bør de få utføre, mulighet til å lytte til tekster. Tekster bør tilpasses i mengde og innhold. | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 181 | Læsegrupper. Mindre grupper med større lærerfetteth. Prøve å finne bøker sammen med eleven som siter med lengete. Lydtekst. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 182 | For en elev som strever med lesing er det fint å gjennomføre leksur, der elevene får konkrete, mindre oppdrag eller oppgaver til teksten. At eleven er utstyrt med headset og har tilgang på lydtekst er også fint på veien mot å bli en tryggere og bedre leser. Bøker med stor skrift og bilde | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 183 | Små grupper, leksur | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 184 | Innlest tekst, leksur, bruk av tastatur, smartbøker osv | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| 185 | Lydlytte i form av lydtekst, gjennomgang av tekst i klasse før eget arbeid. Tilgang på hjelpemidler som tastatur og PC/iPad. | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| 186 | Tipasert og forberede oppgaver. Individuell veiledning. egne oppgaver. skrive på nettbrett/pc. sitte ved siden av noen de er trygge på | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 187 | Tipaserte tekster til eleven som strever. Veiledning fra lærer og assistent. Høyfrekvente fra lærer. | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 188 | Lytt til lesing hver dag | | | | | | 1 | 1 | 1 |
| 189 | Forskerpedagog, tipasert leseleser hver dag, lære hver eleven i lesing hver dag, oppfølging hjemme | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 190 | Visuell støtte, lydlytte. Ulike hjelpesprogrammer på pc/iPad. Ekstra støtte og oppmuntning fra lærer. Leksur. Fokus på lesestrategier | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 191 | Tipaserte tekster. Lytt oppgaver. Skrive oppgaver. Sammenlikne. Etc. Lesing er mer en bare å lese ord etter hverandre. Det handler også om forståelse, sammenheng og bruk. Gi eleven følelsen av mestring | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 192 | Tipaserte tekster, opplest tekst, klasseleksur, høyfrekvent med lærer mens de andre jobber, fokus på lesestrategier i klasserommet, fokus på trykt klasseromsjil slik at det er nok å lese. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 193 | Tipaserte tekst, lese inn for dem med lyd | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 194 | Tipaserte leksur både innholdsmessig, teknisk og kontekst. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 195 | Tipaserte tekster, tipaserte leksur, leksur, kartlegging | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 196 | Les inn for eleven, riktig skrift osv | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 197 | digitale læreverktøy som gir mulighet for å lytte til tekst, tilgang på høretedøner og et miljø som gir rom for å bruke dem selv om ikke alle gjør det. | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 198 | Oppslæringsverktøy som taleyntese kan stille inn på iPad. Tilgang på headsett og tastatur. Bruke sinto words i . Jobbe med bokstaver som b og d, og p i full klasse. Bruke tid på å finne. Jobbe med høyfrekvente ord. Lære | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 199 | Oversikt over dagen på tavle. Innleste tekster, lydtekst, høretedøner, tastatur og tastaturmenning. Tipaserte oppgaver (kan for eksempel svare muntlig i stedet for skriftlig) | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 200 | Hjelpemidler som for eksempel opplæringsfunksjon på tekst på iPad/jc. Hjelp eleven med å finne passende bøker til lesing. Lydtekst. Tipaserte leksur, leksoppgaver til flere nivåer, men med samme hovedinnhold som klassen. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 201 | Tipaseringer i forhold til tekster (nivået), tilpasninger i forhold til rettskrivingsregler og grammatikk. Jeg mener dette fordi at tegning kan ha noe med hvordan du leser å gjøre. Noen opper hjelper elevene med lesertempo og lesing | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 202 | enkle bokst, repetisjon av høyfrekvente ord, finne bøker som motiverer til lesing, høyfrekvent i liten gruppe med samme nivå, snakke om bøkene, sette av tid til lesing på skolen, | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 203 | Lydtekst - Skrivehjelp - Opplesing av oppgaver - tilpassing av leselekter | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 204 | Tipaserte tekster, organisere elevene i grupper etter nivå, repetert lesing i riktig nivå. Jeg mener at å stimulere til lesing er viktig. Elevene må få lese tekster de er interesserte i - det er ikke noe i veien for å la elevene lete seg | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 205 | Lengre tid på prøver. Spørte med lesing på prøver. IP siden brukes som hjelpemiddel. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 206 | x | | | | | | | | |
| 207 | Mindre grupper, tipaserte tekster. Tett oppfølging. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 208 | Tilpassing av tekster | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 209 | Differensierte tekster. Intensivgrupper i lesing. Kartleggingsverktøy. Finne tekster og litteratur som interesserer eleven. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 210 | Tilrettelagt lesing. Tid til å lese ekstra på skolen. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 211 | Gjennomgang av tekst før lesing, slik at elevene kobler seg på tematet. Se på vanskelige ord, både lange ord og fremmedord. Snakke om hva man gjør før man leser en tekst, hva man gjør når man | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 212 | Leksur. Tipaserte tekster og oppgaver. Diverse leseoppgaver og rettskrivingsprogrammer. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 213 | Det er vanskelig å gi nok tilpassninger når det er mange i en klasse som har ulike utfordringer. Finne riktig leselekst for eleven på rett nivå. Lære opp tekst i spørsmål for eleven. Bruke lydtekst | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 214 | x | | | | | | | | |
| 215 | Forsøke å trygge i forbindelse med høyfrekvent. Gi lesehjelp, lydlytte. Gjennomgå tekster grundig. Snakke om lagord og begreper. Øve på å slå opp ord som er vanskelige. Jobbe med en læringspartner man er trygg på. Bruke ulike ptt | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 216 | Finne bøker på riktig nivå. Sette av tid til lesing. Oppfordre til lesing hjemme. Tett kontakt med hjemmet. Finne ut om det er en diagnose på eleven. Motivere eleven. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 217 | Mulighet til å få lest teksten eller oppgavene. Bruke hodelededøner i arbeid på lyd | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 218 | Les noe som eleven interesserer seg for, læsegrupper | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 219 | ekstraresurs i klasserommet | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 220 | lesehjelp, teknologiske hjelpemidler, tipaserte oppgaver. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 221 | Tipaserte leseleser. - Tilpasset tekster i timen. - Lydlytte til lydtekst. | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 222 | | | | | | | | | |
| 223 | | | | | | | | | |
| 224 | Totalt antall gyldige svar: 207 | | | | | | | | |
| 225 | | | | | | | | | |
| 226 | Markert med rødt = ugyldig svar | | | | | | | | |
| 227 | ANTALL SVAR | 76 | 46 | 37 | 143 | 117 | 68 | 77 | 21 |
| 228 | | | | | | | | | |
| 229 | | 34,5 | 21 | 16,8 | 65 | 53 | 31 | 35 | 9,5 |
| 230 | PROSENTANDEL AV 220 FORSKNINGSDIAGNØSE | | | | | | | | |
| 231 | PROSENTANDEL UGULDIGE SVAR AV 220 | 5,9 | | | | | | | |