

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i spesialpedagogikk

November 2022

«Det er vår elev som leser sakte»

En kvalitativ studie av kartlegging og tiltak som systemarbeid inn mot
elever med lav lesehastighet på mellomtrinnet.

«It`s our pupil that is a slow reader»

A qualitative study of assessment and measures trough system work toward pupils with a
slow speed of reading in middle school.

Pål-Anders Karlsen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Etter endt lærerstudier og flere år som kontaktlærer på mellomtrinnet i Osloskolen har jeg gjort meg opp flere betraktninger når det kommer til å kunne tilby alle elever i skolen en god og inkluderende skolehverdag. Utallige timer med planlegging hvor alle steiner snus for å åpne oppgavene slik at de kan tilpasses. Prøving og mye feiling. Skuffede, frustrerte elever som føler på alt annet enn mestring, men også mange øyeblikk som ga alt arbeidet enorm verdi. Det er veien jeg så tilbake på før jeg bestemte meg for å gjøre et viktig grep.

Spesialpedagogikken er et felt som både har fasinert meg og forundret meg. Jeg har jobbet sammen med flere utrolig dyktige spesialpedagoger og fantastiske lærere, men har stadig undret meg over hvorfor de rollene ikke bygger mer på hverandre? Derfor bestemte jeg meg for å undersøke disse utfordringene innenfor et læringsfelt jeg kjenner godt fra før; leseutvikling.

I mitt arbeid med denne studien har jeg, i likhet med mine tidligere elever, kjent på utfordringer, men også mestring, glede, stress og håpløshet. Følelsen jeg sitter igjen med derimot, er en følelse av økt trygghet. Trygghet på at det er gode lærere og spesialpedagoger som *sammen* gjør en viktig jobb for å heve elevers lesekompetanse. Lærere og spesialpedagoger som inkluderer hverandre, samarbeider og setter standarden for en mer moderne spesialpedagogisk virksomhet hvor det ikke er «ditt og mitt» ansvar, men vårt!

Denne masterundersøkelsen har vært et prosjekt jeg har delt med mange. Jeg vil takke alle de flotte lærerne og spesialpedagogene som stilte opp som informanter i mine fokusgruppeintervjuer. Deres kloke tanker, refleksjoner og samtaler har vært frø som jeg virkelig håper vil få mange elever til å vokse.

Jeg vil spesielt takke min veileder ved OsloMet, Hege Knudsmoen. Takk for all veiledning, gode råd, oppfølging og ikke minst samtaler gjennom halvannet år.

En ekstra takk går til min samboer, Eirunn. Du har støttet meg, hjulpet og inspirert meg til å fordype meg i et prosjekt jeg brenner for. Du har virkelig brydd deg, vært interessert og stilt de gode spørsmålene. Takk for at jeg har fått delt hjemmekontoret med deg gjennom pandemien, og at vi har fortsatt med det hver studiedag etterpå. Uten deg hadde ikke dette vært mulig!

God lesing!

Sammendrag

Det er store individuelle forskjeller i leseferdighet mellom elever i samme klasse, og også i hvordan lærere og spesialpedagoger jobber med å øke elevers lesehastighet. Denne undersøkelsen vil fokusere på elevers lesehastighet, en sentral delferdighet innen lesing. Studiens overordnede mål var å undersøke hvordan lærer og spesialpedagog jobber *sammen* for å utarbeide tiltak rettet mot elever som scorer lavt på lesehastighet. Dette innebærer å undersøke hvilke kartleggingsverktøy som tas i bruk, forskjeller innen systemarbeid, og hvordan fordelingen av ansvar og arbeidsoppgaver foregår mellom lærer og spesialpedagog. Målet var å undersøke om disse faktorene påvirker tiltakene som iverksettes for å øke lesehastigheten, og i hvilken grad disse tiltakene skjer i et klasseromfelleskap.

Undersøkelsen er basert på tre kvalitative semistrukturerte fokusgruppeintervjuer, hvor hver fokusgruppe tilhører ulike skoler. Alle fokusgruppene består av en lærer og en spesialpedagog som jobber på 5.-7.trinn. Fokusgruppeintervjuene er tolket gjennom bruk av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Den teoretiske delen av masteroppgaven beskriver leseferdighetens kompleksitet, hvordan lesehastighet blir målt, og hvorfor lesehastighet brukes som et isolert mål på elevers leseferdighet. Videre vil teoretiske perspektiver på systemarbeid mellom lærer og spesialpedagog beskrives. Det vil også forklares hvordan skolen samarbeider med eksterne instanser for å skape et system hvor strategisk veiledning skal hjelpe elever som leser sakte.

Funn fra fokusgruppeintervjuene indikerer at valg av kartleggingsverktøy hovedsakelig er basert på hvilke verktøy den lokale skolen har brukt tidligere. Det er få indikasjoner som peker på en prosess hvor pedagogene (dvs. lærer og spesialpedagog) valgte kartleggingsverktøy basert på andre kriterier enn tidligere praksis. Fordelingen av ansvar og arbeidsoppgaver mellom lærer og spesialpedagog ser ut til å avhenge av grad av samarbeid, samt arbeidstid brukt sammen. I team hvor det er mindre tid til samarbeid, virker det å være et tydeligere og mer definert skille i ansvarsfordeling knyttet til hvilke arbeidsoppgaver læreren og spesialpedagogen har. Videre indikerer funnene at elever som leser sakte mottar mer undervisning utenfor klassefelleskapet når det er mindre samarbeid mellom pedagogene. Tidligere undersøkelser indikerer at elever som får undervisning i fellesskap med andre elever, har et større læringsutbytte sammenlignet med elever som undervises mer utenfor klassefelleskapet (Nordahl, et al., 2018). Pedagogenes uttalelser i fokusgruppeintervjuene

tyder på at lærere og spesialpedagoger som bruker mer arbeidstid til samarbeid seg imellom, også har mer tid til å vurdere tiltak for elever som leser sakte, og på denne måten i større grad kan inkludere *alle* elever i ordinær undervisning i klasserommet.

Oppsummert indikerer funnene fra fokusgruppeintervjuene at tiltak for å hjelpe elever som leser sakte, hovedsakelig avhenger av graden av systematisk samarbeid mellom lærer og spesialpedagog. Valg av kartleggingsverktøy, på den andre siden, ser ikke ut til å være en påvirkende faktor. Videre viser undersøkelsen at tett samarbeid med foresatte og eksterne pedagogiske instanser hjelper til å individualisere tiltakene rettet mot elever som leser sakte.

Summary

Children need to learn a great number of skills at school. One of these includes the complex ability of reading skills. The present study will focus on pupils reading speed, a central aspect of reading. There are large individual differences in reading skills between children within the same class, and also in how teachers work to increase their pupils reading speed. The overall aim was to assess how the teacher and the special education teacher work together to create interventions directed towards slow readers. This includes assessing which assessment tools are being used, differences in system based work, and differences in the division of responsibilities between the teacher and the special education teacher. The goal was to assess whether these differences affect which type of interventions that is implemented, including the amount of ordinary classroom education versus teaching outside the classroom.

The present study is based on three qualitative semi-structured focus group interviews, with each focus group being from different schools. All focus groups consisted of one teacher and one special education teacher, all working in grade 5-7. The interviews are interpreted using a phenomenological and hermeneutic approach.

The theoretical part of the thesis describes the complex skill of reading, how reading speed is measured, and why reading speed is used as an isolated measurement of pupils reading skills. Furthermore, theoretical perspectives on the systematic cooperation between teachers and special education teachers are presented. The section will also explain how schools collaborate with external actors, with the collaboration aiming to provide guiding strategies directed to help slow readers.

Findings from the focus group interviews indicate that the selection of assessment tools is primarily based on which tools the local school previously has used. There are few indicators pointing towards a process where the pedagogues (i.e., the teacher and the special education teacher) choose assessment tools based on other assessments than historical habits.

Furthermore, the division of responsibilities between teachers and special education teachers seems to depend on the amount of collaboration and time spent together. In teams where there is less time spent on collaboration, there seems to be more defined which tasks the teacher and the special education teacher have, respectively. More specifically, the findings indicate that slow readers receive more teaching away from ordinary class education when there is less

collaboration between pedagogues. Prior research has shown that pupils that spend more time learning with other children has better learning outcomes than pupils that receive more teaching away from the ordinary classroom education (Nordahl, et al., 2018). Supporting collaboration between pedagogues, the report from the focus group interviews indicate that teachers and special education teachers that spend more time working together, also has more time to evaluate interventions towards slow readers, and in this way have greater opportunities to include *all* pupils in the ordinary classroom education.

Overall, the findings indicate that which type of intervention towards slow readers that are being implemented, mainly depend on the amount of systematic cooperation between teachers and special education teachers. Type of assessment tool, on the other hand, was not associated with type of intervention strategy. Furthermore, systematic collaboration with external actors and parents helps to personalise interventions directed towards slow readers.

Innhold

1. Innledning	10
1.1 Aktualitet	10
1.2 Presentasjon av problemstilling	11
1.3 Avgrensing	12
1.4 Oppgavens struktur	13
2. Teori	14
2.1 Lesing i læreplanen	15
2.2 Lesing som ferdighet	16
2.2.1 Avkodingsferdighet.....	18
2.2.2 Lesehastighet.....	21
2.2.3 Leseforståelse.....	21
2.3 Tidlig innsats i skolen	22
2.3.1 Lesing og tidlig innsats	23
2.4 Lesing og sosialkognitive læringsstrategier	25
2.4.1 Den proksimale utviklingssonen.....	28
2.4.2 Lesestrategier	30
2.4.3 Differensiering	32
2.5 Kartlegging av leseferdighet	33
2.5.1 Kvantitativ kartlegging	34
2.5.2 Kvalitativ kartlegging	35
2.5.3 Dynamisk kartlegging.....	35
2.5.4 The fourth grade slump.....	36
2.6 Systemarbeid	39
2.6.1 Skolen som organisasjon.....	40
2.7 Samarbeidet mellom skole og hjemmet	41
2.7.1 Hjemmets rammer.....	41

2.7.2 Hjemmearbeid	42
2.7.3 Inkludering av hjemmet	43
3. Metode	45
3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv	45
3.1.1 Fenomenologi	47
3.1.2 Hermeneutikk.....	47
3.2 Metodevalg.....	48
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	48
3.2.2 Fokusgruppe.....	49
3.2.3 Prosjektskisse	50
3.2.4 Fokusgruppeintervju	51
3.2.5 Intervjuguiden	51
3.3 Datainnsamling.....	52
3.3.1 Utvalg av informanter	52
3.3.2 Prøveintervju	54
3.3.3 Forberedelse av intervju.....	55
3.3.4 Gjennomføring	55
3.3.5 Transkribering.....	56
3.4 Kvalitet i forskningen	58
3.4.1 Reliabilitet.....	58
3.4.2 Validitet.....	59
3.4.3 Generalisering	60
3.5 Etikk	60
4. Analyse – presentasjon av funn	63
4.1 Kartlegging av lesehastighet	63
4.1.1 Didaktiske perspektiver om leseferdigheter.....	63
4.1.2 Tidspunkt for kartlegging.....	65
4.1.3 Kartlegging i skolehverdagen	67
4.2 Tiltak mot elever som strever med lesing	69

4.2.1 Eleven i fokus	70
4.2.2 Systemarbeid mellom lærer og spesialpedagog	72
4.3. Samarbeid mot en bedre leser.....	73
4.3.1 Foresatte	73
4.3.2 Ressursteam	74
4.3.3 Det helhetlige samarbeidet.....	76
4.3.4 Klasserommets begrensninger	76
5. Drøfting.....	78
5.1 Systemarbeid i skolen	78
5.1.1 Systematisk samarbeid mellom lærer og spesialpedagog	78
5.1.2 Spesialpedagogens tilhørighet	80
5.1.3 Rolleavklaring mellom lærer og spesialpedagog	81
5.1.4 Fokusavklaring for helhetlig undervisning og spesialundervisning	84
5.2 Systemarbeid i leseopplæring	85
5.2.1 Kartlegging av leseferdigheter	85
5.2.2 Kartleggingsverktøy	89
5.2.3 Tiltak mot elever som strever med lav lesehastighet	94
5.2.4 Samarbeid mot en bedre leser	98
5.2.5 Samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten for bedre lesere	99
6. Avslutning	101
7. Referanser.....	105
Vedlegg 1: Godkjenning NSD.....	110
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	112
Vedlegg 3: Intervjuguide	115

1. Innledning

Skolen har et ansvar for å legge til rette for strukturer tilpasset opplæring og den spesialpedagogiske virksomheten. Både ovenfor elever, men også for personalet gjennom samarbeid ved den enkelte skole, slik at trivsel og læring fremmes. Det er store forskjeller mellom hvordan denne strukturen er praktisert på forskjellige skoler, som igjen legger rammer for praksisen til pedagogene. Det som ligger til grunn for all faglig tilpasning i skolen, er kjennskap til elevenes faglige nivå og kompetanse. Som en del av arbeidet med å utarbeide og gjennomføre undervisning, er tilegnelse av kunnskap om elevens faglige ståsted svært sentralt. Denne kunnskapen ligger til grunn for all tilpasning som skjer inn mot eleven, faglige mål, samtale med hjemmet, og ikke minst elevens mestringstro.

1.1 Aktualitet

Skolepedagog er et dynamisk yrke. Lærerne og spesialpedagogene som jobber i skolen må også ha kunne håndtere den kompleksiteten og spontaniteten som en skolehverdag fører med seg. Enkeltelever skal ses, ivaretas og veiledes. Innenfor leseutvikling er det mange mindre komponenter som påvirker graden av mestring i løpet av en skolehverdag. Til å hjelpe seg med utviklingen har eleven foresatte, medelever og lærere i undervisningssituasjoner. Noen ganger er det også behov for å få hjelp til å mestre. Dette skjer gjennom tiltak pedagogene, eleven og foresatte sammen har blitt enige om. Det kan få negative konsekvenser for elevens læring hvis tiltak ikke har god nok effekt, ofte forstått som elevens utbytte av opplæringen. Dette kan videre skape situasjoner hvor eleven ikke opplever mestring og utvikling, og i sum ikke får utbytte av den ordinære undervisningen. Da har eleven behov for spesialpedagogiske tiltak. I de senere årene har det blitt dokumentert høy grad av tilfeller hvor spesialpedagogiske tiltak for elever med en lav score på lesehastighet gjennomføres av ufaglært personell. Skoler forsvarer gjerne bruken av ufaglærte med at det sjelden er ment som en langvarig løsning eller at det foreligger generell pedagogisk kompetanse (Nordahl, et al., 2018).

Skolefaglig praksis blir trukket frem i kritikken av spesialundervisning, og de konsekvensene det får for gjennomføringen av spesialpedagogisk virksomhet. Gjennom at kvaliteten på undervisningen er for lav, undervisningen ekskluderer eleven fra fellesskapet eller at det ikke er faglig innhold knyttet tett nok til ordinær undervisning. Her vil det på mange skoler ligge et uforløst potensial for å bedre egen praksis gjennom tettere samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger. For å få spesialpedagogisk kompetanse nærmere elever i læringssituasjoner

har skoler de siste årene hatt større fokus på å få spesialundervisningen inn i klasserommet og at spesialpedagoger i større grad er delaktige i undervisningen der (Ahmadinia, Sundar, & Fasting, 2018). Dette er for å bidra til at elever med behov for hjelp lærer i et klassefelleskap, som kan bidra til å fjerne stigma rundt å tilbringe for mye tid utenfor klasserommet og få dem til å føle seg som en del av en undervisningssituasjon i klasserommet. For eleven kan dette ha positive ringvirkninger, og denne oppgaven tar for seg om det kan knyttes sammenheng mellom lesehastighet og spesialundervisning i klasserommet. Lesing er eksempel på en ferdighet som er viktig for en elevgruppe, men som i stor grad må tilpasses til ulike nivåer. Lesing kan også være målbart og lesehastighet brukes som et måleinstrument for å se på utvikling av flere komponenter av leseferdigheten. Den kan blant annet si noe om avkodningsferdigheter, som mange elever ikke har automatisert på mellomtrinnet.

1.2 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av egen genuin interesse for arbeid med leseutvikling innenfor spesialpedagogikk på mellomtrinnet, samt de store forskjellene i kartleggingsvirksomhet av leseferdighet og tiltak inn mot elever som strever med lesehastighet på mellomtrinnet, har denne problemstillingen blitt utarbeidet;

«Hvordan jobber lærer og spesialpedagog sammen for å kartlegges elever som viser lav lesehastighet, og hvordan påvirker dette hvilke tiltak som benyttes på mellomtrinnet?»

Andre relevante spørsmål som underbygger forskningsspørsmålet, og som derfor må komme tydelig frem i intervjuguiden er:

- Hvordan kartlegges lesehastighet på mellomtrinnet?

Kartlegging omhandler hvordan lærere måler hvor fort elevene leser, hvilke kartlegginger som brukes, hvordan dette gjennomføres, og dokumentasjonen av dette. Kartleggingen gir lærere og spesialpedagoger innsikt i elevens lesehastighet målt i ord per minutt, og er en viktig faktor for elevers leseferdighet på mellomtrinnet i møte med lengre og mer komplekse tekster.

- Hva er innholdet i tiltak for elever med lav lesehastighet?

Innholdet i tiltakene omhandler pedagogiske tilnærming til elever med lav lesehastighet. Disse tiltakene kan i noen tilfeller gå ut over ordinær opplæring og omtales som

spesialundervisning. Relevante spørsmål vil derfor omhandle hvordan denne undervisningen skiller seg fra ordinær opplæring og hvilke tiltak som skjer i klasserommet og hvilke tiltak som skjer utenfor klasserommet. I analysen av datamaterialet ble det sentralt å drøfte hvilke strategier og systemer lærere og spesialpedagoger vektlegger for elever som viser lav lesehastighet på mellomtrinnet.

1.3 Avgrensning

For å ramme inn denne studien, begrenses den til valg av kartleggingsverktøy for måling av lesehastighet på mellomtrinnet, samt didaktiske refleksjoner rundt samarbeid mellom pedagoger, tiltak mot elever som strever med lesehastighet på mellomtrinnet og systemarbeid ut ifra dette.

Jeg vil intervjuere lærere og spesialpedagoger i fokusgrupper om hvordan de på sitt trinn samarbeider og jobber med tema kartlegging i skolehverdagen. Hovedfokuset vil derfor ligge på de didaktiske og profesjonsetiske refleksjonene som skjer i samråd mellom hovedsakelig lærer og spesialpedagog i skolen, men også andre instanser lokalt eller eksternt.

I det teoretiske rammeverket er det bevisst valgt å begrense linjene tilbake til de didaktiske grunntankene som pedagogikken er bygget på, da dette vil være mindre relevant for den konkrete datainnsamlingen og dens analyse. Dette til tross for at de store didaktiske teoriene i undervisningen oppgaven henviser til, har hovedlinjer tilbake til eksempelvis Vygotsky. Begrensningen har bakgrunn i undersøkelsens rammeverk og direkte relevansen for undersøkelsens formål. Undersøkelsens avgrensning i tid fokuseres til når på året eventuelle kartlegginger gjennomføres. Da dette var felles for alle fokusgruppene i januar/februar 2022, ble alle fokusgruppeintervjuene gjennomført i dette tidsrommet.

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven om pedagogisk samarbeid, kartlegging av lesing og tiltak mot elever med lav lesehastighet, er delt inn i seks hoveddeler; innledning, teori, metode, analyse - presentasjon av funn, drøfting og avslutning.

Kapittel 1: *Introduksjon*, en presentasjon av undersøkelsens bakgrunn og begrunnelse, problemstilling og medfølgende forskningsspørsmål og avgrensning

Kapittel 2: *Teorikapitlet*, relevant teori som ligger til grunnlag for undersøkelsens videre utforming og innhold.

Kapittel 3: *Metodekapitlet*, undersøkelsens metodiske tilnærming og redegjørelse for metodiske valg, fremgang, utarbeidelse og gjennomføring. Kapitlet avsluttes med en beskrivelse av undersøkelsens reliabilitet og validitet. Kvalitet i forskningen løftes frem og gjør rede for undersøkelsen reliabilitet, validitet og generalisering. Dette kapitlet tar også for seg de etiske vurderingene som er gjort før, underveis og etter innsamlingen av prosjektets datamateriale.

Kapittel 4: *Studiens funn*, presenterer studiens funn opp mot forskningsspørsmål og problemstilling. Disse er delt inn i tre underkategorier som kategoriserer gangen i fokusgruppens didaktiske arbeidsprosess.

Kapittel 5: *Drøftingskapittel*, studiens funn drøftes og settes i lys av vitenskapelig teori fra kapittel 2. Dette kapitlet er inndelt på samme måte som kapittel 4 for å underbygge studiens datamateriale opp mot problemstilling, forskningsspørsmål, og studiens funn.

Kapittel 6: *Avslutning*, en oppsummering av drøftingen og besvarelse av forskningsspørsmålet, viktige funn og sentrale områder for potensielt videre undersøkelser i en avsluttende kommentar.

2. Teori

Formålet med denne oppgaven vil være å undersøke hvordan kartlegging av lesehastighet, og valg av tiltak for elever med kritisk lav hastighet, utarbeides. For å belyse dette vil hovedvekten av det teoretiske fundamentet, som legger grunnlaget for en slik undersøkelse, favne leseutvikling som helhet, men med særlig fokus på kartlegging av avkodingsferdigheter og forståelse som delkomponenter. På noen skoler vil det være fastlagte kartleggingsverktøy som skolen bruker, andre steder vil det ikke foreligge en slik fast struktur annet enn de prøvene som er statlig pålagt. Resultatet av en kartlegging av eksempelvis lesehastighet vil gi elevene en score på hvor fort de leser. Dette gjøres oftest med ord per minutt. Standardiserte kartleggingsverktøy har gjerne vedlagt graderte scorer hvor det også er definert hvor lav score som utgjør bekymring. For elever som eventuelt har utfordringer knyttet til lesing og forståelse vil en presis og tilpasset undervisningsplan være avgjørende, men også konkrete tiltak for å svare på denne bekymringen fra kartleggingen.

Den spesialpedagogiske virksomheten i barneskolen har i flere år vært debattert og har blitt både aktualisert og kritisert i arbeidet inn mot den nye læreplanen av 2020 (Nordahl, et al., 2018). Kritikken er rettet mot den spesialpedagogiske virksomheten og manglende bruk av tilstrekkelig tilpasset opplæring. Dette er undervisning hvor elever med behov ut over ordinær undervisning systematisk har blitt ekskludert fra klasseromsundervisning, på bekostning av spesialundervisning utenfor klasserommet.

De didaktiske virkemidlene for lærere og spesialpedagogene vil løftes frem på et teoretisk og generelt nivå. I tillegg vil jeg komme inn på skole/hjem-samarbeid, tidlig innsats i skolen som prinsipp og hvordan dette er forankret i læreplanverket og har sammenheng med kartlegging. Det gjøres rede for den spesialpedagogiske tiltakskjeden i spesialundervisning og hvordan denne trer i kraft når det foreligger mistanke om at elever ikke får tilstrekkelig utbytte av de tilpasningene som skjer i ordinær undervisning. Det vil naturlig nok være forskjellig struktur på spesialpedagogisk virksomhet fra skole til skole. En forutsetning som i stor grad kan være med å påvirke elevens utbytte av tiltakene vil være innholdet og pedagogiske vurderinger som foreligger i valg av metode. Oppgaven nevner også noen få læringsteorier som står sterkt i skolen, og som er del av spesialundervisningen elever med svakt lesetempo kan være avhengig av. Innledningsvis vil den sosialkonstruktivistiske tankegangen lesetreningen i skolen ofte er bygget på trekkes frem.

2.1 Lesing i læreplanen

I fagfornyelsen av kunnskapsløftet 2020 foreligger det et rammeverk for de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, muntlig, regning og digitale ferdigheter. Dette rammeverket omhandler viktigheten av hver enkelt delferdighet og hvordan disse skal kunne anvendes i alle skolens fag. Lesing, som en av de fem grunnleggende ferdighetene, er videreført i læreplanverket fra 2006 til 2020, og trekker frem at det ikke bare handler om å lese bokstaver, men også forståelse, samt inkluderer symbolske fremstillinger og illustrasjonen på lik linje med tekst (Utdanningsdirektoratet, 2022). Forståelse av ulike typer tekst og deres funksjon er en sentral del av ferdigheten lesing. I samme læreplanverk står det innfelt at opplæringen skal være likeverdig, også for elever med spesielle behov. Dette bygger på barns rett til et fullverdig opplæringstilbud, uansett utgangspunkt eller forutsetninger. Lesing som grunnleggende ferdighet stiller krav til elever, noe som igjen stiller krav til opplæringstilbudet. Elever som av ulike årsaker ikke følger det opprinnelige opplæringstilbudet, har krav på tilrettelegging ut ifra sine egne forutsetninger, for å ta del i det inkluderende og sosiale fellesskapet den norske skolen er bygget på. Samtidig skal skolen streve etter å legge til rette for at eleven oppnår så høy grad av måloppnåelse som mulig. Dette stiller det pedagogiske tilbudet til ansvar når eleven strever med eksempelvis lesing.

Læreplanen blir heretter referert til som LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2022) trekker frem tre viktige faktorer i elevens møte med tekster; å kunne aktivere forkunnskap, å kunne lese teksten og å kunne bearbeide innholdet er alle sentrale faktorer for å kunne ta i bruk ulike typer lesestrategier senere. Dette blir sentralt for elevene på mellomtrinnet i møte med nye og mer utfordrende tekster. I kartleggingsverktøyene utarbeidet av utdanningsdirektoratet er det særlig lagt vekt på tolkning, refleksjon og søkelesing. Elevene blir kartlagt etter evne til å finne informasjon i teksten, reflektere over innholdet og tolke det som er skrevet. Innenfor de tre nevnte grunnfaktorene har Utdanningsdirektoratet (2020) nivå delt de enkelte delferdighetene for å kunne kartlegge elevs leseutvikling. De standardiserte kartleggingene som Utdanningssetaten gjennomfører på mellomtrinnet, bygger på en forventning om at elevene kan lese og skape en viss meningsbærende forståelse. Dette legger grunnlaget for om en elev kategoriseres som en god leser.

Det heter i Utdanningsdirektoratets «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2021) at norskfaget er tildelt et særlig ansvar for utviklingen av lesing som grunnleggende ferdighet, i tillegg til muntlige og skriftlige ferdigheter. Denne ansvarstildelingen legger vekt på norskfagets arbeid med skriftlige ferdigheter og at disse må ses i sammenheng med leseferdigheten. Særlig vektlegges det at norskfaget, gjennom utforskning av språk, men også arbeidet med å knekke den alfabetiske koden, samler erfaringer hos eleven. Disse erfaringene er nøkkelementer som videre i opplæringen legger grunnlaget for elevens evne til å tolke og reflektere. Det presiseres at leseferdigheten etter hvert i utdanningsløpet, i større grad, setter søkelys på lesestrategier og å knytte lese- og skriveferdigheter tettere sammen. Elevens evne til å arbeide i egen tekst over tid, både som skriver, men også som leser, fremheves som et nøkkelpunkt. En annen ting som fremheves er at det kontinuerlig, gjennom hele utdanningsløpet, skal arbeides med de tekniske leseferdighetene. I takt med vanskelighetsgraden og kompleksiteten på tekstene elevene møter i alle fag, må elevene selv utvikle seg som lesere.

2.2 Lesing som ferdighet

Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Sammen med å kunne regne, skrive, digitale- og muntlige ferdigheter, skal lesing være en del av alle fag i skolen. Gjennom den første leseopplæringen, til avanserte tekster, handler lesing om å avkode og å forstå. Dette krever at eleven på et tidspunkt blir bevisst over hva han eller hun selv trenger videre i egen leseutvikling. Fasting (2005) poengterer at selv om muntlige språkferdigheter ofte utvikles naturlig gjennom samhandling med andre, har flere elever utfordringer når det kommer til å oppfatte det alfabetiske prinsippet og med det skape sammenheng mellom muntlig og skriftlig språk. I skolen vil dette kunne medføre at elever som ikke knekker lesekode og avkoder skriftlig tekst på en god nok måte, kan oppleve det Fasting (2005) omtaler som læringsmessige konsekvenser.

Videre følge av dette er at disse elevene ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen i skolen, eller kan ha behov for tilrettelegging i form av spesialundervisning. Mye av oppmerksomheten og energien til elever som ikke har en funksjonell leseferdighet går til avkodingsprosessen. Ordavkodning, heretter bare omtalt som avkodning, går ut på å omdanne kunnskap om grafemer og fonemer, og sette disse i sammenheng til de gir meningsbærende,

språklig informasjon (Fasting, 2005). Dette vil for noen elever bety at lesingen tar langt mer tid og er mer energikrevende enn hos elever med gode avkodingsferdigheter. Eleven bruker tid, energi og fokus på å sette sammen de minste elementene i ord, og vil få større utfordringer med å se sammenheng og budskap i tekst som helhet. Dette vil opplagt føre til negative konsekvenser for læringsutbytte hos elever med lav avkodingsferdighet (Fasting, 2005).

Å kunne se et symbol, vite hvilken lyd dette symbolet har og sette det i kontekst med de andre symbolene og lydene, slik at du får en meningsbærende enhet, er en komplisert og teknisk øvelse. Undervisning som kombinerer bruken av konkrete og abstrakt læring kan arbeide med dette. Bilder hvor elever knytter begreper kan eksempelvis øke ordforrådet til elever som strever med begreper. Enklere forklart er lesing et resultat av avkodingsferdighet og forståelsesferdighet. Lesing settes ofte i sammenheng med skriftlige ferdigheter. Dette dualistiske synet på samspillet mellom lesing og skriving er utbredt i teorien (Fasting R. , IKT-basert læringsstøtte for elever med lese- og skrivevansker, 2005).

Fasting (2005) henviser til Gough og Tunmer (1986) og deres tolkning av lesing som et resultat av to komponenter. Produktet av avkoding og produktet av forståelsen. Gough og Tunmer (1986) forklarer dette ved at avkoding som ferdighet ikke er nok. Eksemplet du bruker er hvis du selv ser en tekst på et annet språk vil du gjerne klare å avkode teksten i henhold til de avkodingsferdighetene du har, men du vil fortsatt ikke forstå betydningen av det som står der. Så de presenterer den språklige forståelsen som den andre nøkkelkomponenten for lesing. Videre presenterer de hvordan svakheter innenfor disse komponentene kan føre til vansker med lesing. Enten om det er vansker med avkodingsferdigheter, vansker med den språklige forståelsen eller begge. Allikevel forklarer Gough og Tunmer (1986) at det ikke er gitt at elever som mestrer disse to komponentene automatisk er gode lesere, men at dette er en forenkling av lesebegrepet (Gough & Tunmer, 1986). Fasting (2005) påpeker at innenfor hver komponent er det flere komplekse samspill. De ulike delferdighetene innenfor hver komponent kan gi et inntrykk av at tilegning av et funksjonelt skriftspråk absolutt ikke er en enkel og «naturlig».

Hos elever med lav lesehastighet kan det både være utfordringer med avkoding og med forståelse. Det er viktig å kartlegge konkret hva eleven har utfordringer med. På den måten kan tiltak konkretiseres og tilpasses det vanskeområdet eleven utfordres på. Det er ikke gitt at elever som mestrer avkoding automatisk mestrer forståelse, eller motsatt (Gough & Tunmer, 1986). Lesevansker er komplekst og det kan være utfordringer med en av komponentene, men

også begge. For å vite hva den aktuelle eleven trenger støtte til er det viktig med forståelse av hva avkodingsferdighet og forståelsesferdighet innebærer.

2.2.1 Avkodingsferdighet

Avkodingsferdigheter er komplekse og sammensatt av mindre elementer. Frost (2010) beskriver to lingvistiske prinsipper til grunnlag for vårt alfabetiske skriftspråk. Fonemisk, også omtalt som det alfabetiske prinsipp, bygger på at det til hvert skrifttegn er en språklyd eller fonem. Når elevene automatiserer koblingen mellom symbol og lyd vil det være lettere å kunne sette mindre enheter sammen til meningsbærende deler. Etter hvert som flere og flere ordbilder skapes og automatiseres vil også muligheten for utfordringer trenge for å skape stimuli i leseutviklingen.

Kunnskapen og bevisstheten om at ord kan deles inn i enkeltlyder omtales som fonologisk bevissthet. Dette er evnen til å lytte ut fonemer i et ord og pekes av Kulbrandstad (2003) på som en delferdighet det bør vektlegges mye oppmerksomhet til i lesetreningen. Elevens skal lære å gjenkjenne fonemene og plukke fra hverandre meningsbærende enheter til single fonemer, enten ved å hjelpes direkte, eller kunne delta i et læringsmiljø hvor flere kan utvikle denne ferdigheten sammen. Dette er et viktig aspekt i det å sette sammen igjen puslespillet som en tekst kan være. I likhet med lesing kan det være veldig god læring i å ha sett bildet du skal pusle før du skal sette alle bitene sammen. Dette inngår i læringsstrategien helhetslesing. Denne læringsstrategien kommer vi tilbake til senere.

En utfordring som kan komme er når eleven møter ord som ikke er lydrette. Det vil si ord som ikke uttales slik de skrives. Frost (2010) trekker frem evnen fonologisk bevissthet hos gode lesere, som broen mellom å lydere seg frem i ord, og den semantiske forståelsen av innholdet. Automatiserte språkbilder vil hjelpe eleven å knytte eksisterende kunnskap sammen med den nye og med det utarbeide kontekst. Elever hvor den fonologiske bevisstheten ikke er like sterk, vil oppleve utfordringer i møte med tekst. En annen utfordring som Fasting (2005) peker på er misforståelsen hos pedagoger angående ordgjenkjenning og ordforståelse og hvordan disse termene blandes. Ordgjenkjenning representerer ord som gjenkjennes uten at de trenger å prosesseres gjennom ordavkodningen. Eksempelvis at et barn som ikke har lært seg å lese gjenkjenner en logo og uttaler navnet korrekt. Barnet har gjenkjent ordet som et bilde og knyttet dette sammen med den muntlige uttalelsen av navnet. Dette omtales også som ordbilder. Ordavkodning er avkodingsprosessen som videre blir omtalt og som legger

grunnlaget for det alfabetiske prinsippet leseferdigheten er bygget på. Hvis dette ikke oppdages av pedagoger, vil barnet ha skapt en illusjon om egne avkodingsferdigheter. Derfor skal det jobbes kontinuerlig med avkoding i skolen, slik at avkodingsferdigheten vedlikeholdes og forsterkes gjennom hele skoleløpet.

Morfologisk kunnskap er en mer avansert forståelse av språket, men like fullt et område som kan skape utfordringer i leseutviklingen. Dette er et forståelsesgrunnlag spesialpedagoger jobber mye med å utvikle hos elever i skolen med svake leseferdigheter. Morfologisk kunnskap er evnen til å se morfemet (minste meningsbærende enhet) og vite hva den heter, og hvilken mening den representerer (Fasting, 2005). For eksempel vil dette være viktig når tid og form skal endres. Noen ikke-lydrette ord vil for eksempel være nettopp det fordi rotmorfemet skrives på en gitt måte. Ordet beholder denne «roten» videre i bøyningen eller i den kontekstuelle sammenhengen. For eksempel skrives «godt» med «o» og ikke med «å» fordi rotmorfemet er «god». Et annet eksempel er når noen grafem representerer flere lyder, avhengig av hvilke andre morfem som er tilknyttet, dette kaller vi digrafer. Dette kan for eksempel være «ph» som uttales som «f». Den morfologiske kunnskapen er et støttende verktøy til ortografisk lesing, altså når eleven automatiserer og gjenkjenner ordbildet og ikke lenger er avhengig av å jobbe gjennom lyd for lyd. Ikke bare fordi elever gjenkjenner enheter og ord raskere, men også fordi dette åpner for mer utfordrende tekst. Automatisering av den ortografiske lesingen har stor påvirkning på lesehastigheten (Lyster, 2012).

Leseutviklingen er naturlig vis sterkt preget av hvor fort og hvor effektivt elever klarer å utvikle seg. Målet med avkodingstrening er til slutt å automatisere fonemer til en semantisk helhet så raskt som mulig. De små fonemene kan videre settes sammen til større meningsbærende deler og automatiseres. Gjennom å mestre ortografisk lesing har elevene nå et fundament av ordbilder som kan brukes i avkodingen av nye ord eller deler av nye ord. Etter hvert som denne avkodingsprosessen blir videre automatisert, vil eleven mer uanstrengt kunne lese teksten med flyt og heller fokusere på tekstens innhold (Lyster, 2012).

For elever som strever med lesing kan dette vise seg på mange forskjellige måter.

Lesehastighet brukes som indikator for om eleven har gode avkodingsferdigheter og om disse kan anvendes til å skape flyt og sammenheng. Men lesehastigheten gir bare et delvis bilde av elevens ferdigheter, og er derfor ikke alene en god indikator på eventuelle utfordringer med leseferdigheten. I skolens kartlegging av leseforståelse er det ofte hukommelsen som ligger til grunn. Eleven må huske det som er lest, for deretter å sette det inn i en kontekst. Ofte er dette å svare på spørsmål fra teksten. Med andre ord er det mange faktorer som påvirker om en elev

er en god leser. Tilsvarende er det mange områder som må belyses i søk etter bakgrunnen til at andre elever er svake lesere. Elevens ferdigheter må kartlegges for å finne ut hvilke områder eleven strever med. Lav lesehastighet er en slik type område. For elever med lav lesehastighet vil utfordringene med avkodingsferdigheten være årsaken til at elevene må lydere seg igjennom ord, ikke har automatiserte ordbilder, eller på annen måte utfordres med å gjøre skriftegner om til meningsbærende enheter (Lyster, 2012). Slike utfordringer kan, om ikke skolen tilpasser eller setter inn tiltak, medføre lav mestringsfølelse og selvtillit for eleven i møte med tekster senere.

Lav lesehastighet defineres ofte i kartleggingsverktøyet skolen bruker, men kan også gjøres ut ifra å se eleven i sammenheng med egen utvikling. Det er estimert med at elevens utvikling av avkodingsferdigheter medfører et raskere lesetempo. Elevens egne utvikling over tid vil være en indikator for om eleven har sporet av i leseutviklingen. I tillegg til kartleggingsverktøy som bygger på at eleven leser i et angitt tidsrom, kan elevens høytlesning være interessant. Ved høytlesning fremhever Roe og Blikstad-Balas (2022) sentrale områder for å vurdere elevens høytlesning. Lever eleven seg inn i teksten, tas det korrekt hensyn til tegnsetting i teksten, har eleven korrekt intonasjon og tydelig artikulering, og sist, men ikke minst om eleven leser med hensiktsmessig hastighet. Kartlegging av elever må ses i sammenheng med andre elever. Tidligere resultater brukes som sammenligningsgrunnlag med elevens nåværende resultater. På et statistisk nivå vil lokale eller nasjonale resultater for jevnaldrende innhentes for å se om det er noe som skiller elevene fra hverandre på gruppenivå. Hvis det er store sprik mellom enkelte elever og klassen, gruppen eller alderstrinnet, kan dette være indikasjon på at elevens leseutvikling trenger å kartlegges. Faren ved store avvik i elevens leseutvikling er om eleven ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte i henhold til den ordinære opplæringen (Fasting & Breilid, 2018). Her er skolen pliktig til å gjøre tilpasninger basert på elevens ferdigheter og forutsetninger.

Noe som potensielt kan påvirke elevens lesehastighet betraktelig, men som ikke er en del av den konkrete avkodingsferdigheten, er elevens syn. Siden lesing er en fonetisk og semiotisk prosess påvirkes denne i stor grad av synet (Wilhelmsen & Knudsen, 2020). Synet til elevene skal undersøkes som en del av den fysiske utviklingsundersøkelsen for alle barn, men siden synet kan endre seg mellom kontroller, må den også ses i sammenheng med lesing og elever som utfordres eller tilsynelatende strever mer og mer med eksempelvis lesing.

2.2.2 Lesehastighet

Basert på elevens evne til å avkode og forstå innholdet, vil lesehastigheten være samlebegrepet for tiden denne prosessen tar. Begrepet tar også utgangspunkt i kartlegginger som blir gjort på skolen. Lesehastigheten måles i antall ord pr. minutt og er en indikasjon på hvor fort eleven avkoder, men som tidligere beskrevet er det flere faktorer som beskriver om elever har gode avkodingsferdigheter (Gough & Tunmer, 1986). Elever som strever med en eller flere komponenter enten i avkodingen, eller ikke har kunnskap eller forståelse til å forstå tekstens innhold, vil fort få en lavere lesehastighet (Fasting, 2005). Elever som mestrer disse komponentene godt, vil på den andre siden i større og større grad kunne regulere lesehastigheten tilpasset teksten (Kulbrandstad, 2003). Kulbrandstad (2003) påpeker at det også praktiseres ulike lesestrategier som stiller ulike krav til lesehastigheten. Tekster som skal skimleses eller ord som skal finnes i teksten kan leses med et høyere tempo, fordi det er mindre krav til den fullstendige forståelsen a tekstens innhold. Motstykke blir nærlesing, hvor det handler om at leseren skal detaljarbeidet med tekstens form og innhold.

Lesehastigheten kartlegges i en lesetest for å finne ut hvor mange ord eleven leser i minuttet, og brukes som indikasjon på elevens leseferdighet. Som metode kan dette være et verktøy for pedagogen videre ved å lytte og å oppdage hva eleven eventuelt ikke har automatisert. Morfologiske lesere vil bruke tid på hver enkelt lyd, fonologiske lesere vil kunne sette sammen større stavelser til ord. Begge disse manglene på automatiserte ferdigheter vil kunne oppdages ved å lytte til elevens lesehastighet (Lyster, 2012). Dette er derfor en viktig komponent å kartlegge for skolen, samt kontinuerlig overvåke for å hjelpe elever som strever på et tidlig stadium.

2.2.3 Leseforståelse

Å forstå og gi mening til teksten som leses, avhenger av elevens leseforståelse. Å definere leseforståelse er på mange måter å sette sammen mikrokunnskap fra hele individets erfaringsbank, for eksempel gjennom å tolke og reflektere teksten når man leser. Det vil med andre ord si at leseforståelse er en individuell ferdighet med noen grunnleggende prinsipper (Frost, 2010). For elever med vedtak om spesialundervisning i eksempelvis lesing, vil sammenhengen mellom bakgrunnskunnskap, egne erfaringer og avkodingsferdighetene sammen utgjøre leseforståelsen på lik linje med alle andre elever. utfordringer med disse nevnte komponentene kan påvirke lesehastigheten og skape utfordringer for forståelsen hvis prosessen blir tidkrevende (Lyster, 2012). Som tidligere beskrevet vil voksenstøtte kunne

hjelpe elever som sliter med å gjøre en tekst meningsbærende, og sammen sørge for at utfordrende begreper blir assosiert med tidligere erfaringer, og med det skape ny mening og en dypere forståelse av tekstens innhold (Lyster, 2012). Etter hvert vil eleven selv kunne forså tekstens innhold.

Elever med lav leseforståelse kan skåre lavt på lesehastighet til tross for at det ikke nødvendigvis er avkodingsferdigheter som er problemet. Eleven kan ha lest teksten nøye og tatt seg god tid til å forstå innholdet eller ikke klart å knytte innholdet i teksten opp mot egen forståelse slik at innholdet i teksten har vært vanskelig å forstå med normal lesehastighet. Elever med en metakognitiv bevissthet om egen lesing kan ha som strategi at hele eller deler av teksten må leses igjen for at den skal være meningsbærende. Resultatet kan derfor gi indikasjon på at eleven har lest sakte, men i virkeligheten har lest teksten flere ganger for å skape mening.

2.3 Tidlig innsats i skolen

I Meld. St. 20 (2012–2013) (Kunnskapsdepartementet, 2022) omtaler Kunnskapsdepartementet tidlig innsats som et prinsipp hvor utdanning bygger på å legge til rette for sammenheng mellom sosial utjevning og tilrettelagt læring. Godt tilpasset undervisning og gode rammer for opplæringen fra start i utdanningsløpet, skal forhindre at elever faller utenfor eller ikke kan delta i undervisning. Prinsippet for utjevning og tilrettelegging skal legge grunnlag for videre læring med et utgangspunkt i barnets tidlige liv. Med utjevning menes å bygge opp tilpasningen rundt elever som strever eller står i fare for ikke å få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen.

Vi kan se tidlig innsats på to forskjellige måter ifølge Unhjem, Olsen og Fasting (2021). Først den tidlige innsatsen som skjer for å sikre grunnleggende læring i overgangen mellom barnehage og skole, og deretter den tidlige innsatsen som settes i gang når det avdekkes at elever faller av eller ikke treffes av den ordinære undervisningen, uansett hvor i skoleløpet eleven befinner seg. Sammenfattet kan vi si at det er et forebyggende perspektiv og et tilretteleggende perspektiv (Unhjem, Fasting, & Harkestad Olsen, 2021). Tidlig innsats dreier seg derfor om tilrettelegging av allmenn opplæring, samt oppdage elever som ikke har ønsket læringsutbytte i skoleløpet som tilbys. Tidlig innsats kan med andre ord fungere som et

forebyggende, avdekkende og inkluderende prinsipp for læring, slik Unhjem, Fasting og Harketstad (2021) fremstiller det.

Ettersom den forebyggende delen av tidlig innsats skjer tidlig i skoleløpet, vil det for eldre alderstrinn handle om å få avdekket vansker og sette inn hensiktsmessige tiltak tidlig for å støtte eleven i videre utvikling. Samtidig er tidlig innsats et svar på kritikk mot skolens tradisjonelle spesialundervisning der elever i stor grad har blitt utelatt fra klassefelleskapet (Nordahl & Overland, 2021). På mellomtrinnet er det derfor hovedfokus det forebyggende- og det inkluderende perspektivet som praktiseres (Unhjem, Fasting, & Harketstad Olsen, 2021). En del av det forebyggende perspektivet i tilpasset opplæring er det obligatoriske kartleggingsverktøy som brukes for å kartlegge elevenes leseferdigheter. Denne obligatoriske kartleggingen har som en av flere funksjoner å avdekke og forebygge lesevansker, samt bidra til en mer konkret tilpasset skolehverdag for elever som strever med eksempelvis lesing. Det er en løpende prosess gjennom hele elevenes skoleløp for å kunne avdekke og kartlegge og eventuelle utfordringer.

Språkets betydning for elever i grunnskolen er elementær. Sett i sammenheng med leseferdigheten, da særlig delferdigheten avkodning, vil innholdet i skolens undervisning ikke alltid være forenlig med elevens ferdigheter. Dette kan påvirke elevens motivasjon, selvfølelse og ytterligere flere faktorer som kan være negativ for elevens læring og trivsel på skolen (Ahmadinia, Sundar, & Fasting, 2018). St- Meld nr.6 (2019-2020) (Kunnskapsdepartementet, 2022) retter fokus mot økt kompetanseheving for de voksne som jobber med barn som strever eller demotiveres av faglige utfordringer over tid. Sammen med økt fokus å bruke kompetente pedagoger, fremheves samarbeid mellom pedagogene lokalt (skole og andre lokale instanser, eksempelvis PP-tjenesten og BUP) og skal bidra til at tidlig innsats treffer og bidrar til å oppleve mestring og inkludering i skolen (Harketstad Olsen & Fasting, 2021).

2.3.1 Lesing og tidlig innsats

Skjelbred (2021) legger vekt på at behovet for tidlig innsats i et lese- og skriveperspektiv ikke nødvendigvis omhandler et læringsperspektiv, men også et sosialt perspektiv. Det trenger ikke å ha utspring fra klasserommet hvor en lærer forteller elevene sine at det er viktig å kunne lese og skrive fordi vi trenger det videre i livet. Skjelbred peker på den indre motivasjonen til elever som ønsker å kommunisere med andre barn. Hun belyser også elevens evne til å tilegne

seg mye kunnskap utenfor skolen. Lesing har vært en ferdighet som ilegger skolen mye ansvar, men som ikke nødvendigvis er arena for elevens hovedmotivasjon til å tilegne seg leseferdigheter (Skjelbred, 2021).

Hjemmet er også ansvarlig deltaker for opplæringen, og for elever som strever er det veldig viktig med samlet støtte fra hjemmet og skolen. Skolen og skolens ansatte har sitt fagfelt i læring og læringssituasjoner (Nilsen & Herlofsen, 2021). Skolen kan bidra med kompetanse på læring, og tilby dette til hjemmet slik at elever generelt, men særlig elever som strever eller har vedtak om spesialundervisning får en hverdag med god samhandling mellom skolen og hjemmet. Derfor tildeles skolen en stor rolle i samhandlingen med foresatte, for å etablere denne kollektive støtten til eleven gjennom sitt systemansvar og individfokus. Hjemmet bidrar med sin kompetanse om eleven (Nilsen & Herlofsen, 2021). Foresatte skal delta som et ledd i utdanningen gjennom å følge opp arbeid fra skolen, jobbe med motivasjon og mestringsfølelse, samt stimulere elevens ferdigheter. Samhandlingen mellom skolen og hjemmet, og den dialogen som et verktøy i seg selv, kan derfor være helt avgjørende for eleven (Nilsen & Herlofsen, 2021).

På skolen opplever eldre elever at de gradvis utsettes for mer kompleks tekst, både i lengde og innhold. Tekstene inneholder et større antall fagbegreper etter hvert som elevene avanserer i skoleløpet. Dette setter større krav til elevenes leseferdigheter. For elever med lav lesehastighet vil lengre tekster være tidkrevende. I tillegg vil det kreve mer av eleven å huske innholdet i teksten. Om eleven har mangler i sine avkodningsferdigheter vil lengre ord, ukjente ord og faguttrykk være ekstra utfordrende i form av å gjøre teksten om til meningsbærende informasjon og sette dette inn i tekstens kontekst, sier Skjelbred (2021). Hun trekker frem hva dette kan ha å si for elevens opplevelse av sosiale relasjoner og samspillet med andre elever. Lesing har blitt ett av grunnlagene for den sosiale samhandlingen til veldig mange elever på mellomtrinnet (Skjelbred, 2021).

Moderne kommunikasjon forutsetter at elevene i større grad har kunnskap om språk, særlig på arenaer hvor skriving og lesing er sentrale ferdigheter (Skjelbred, 2021). Skolens innhold skal legge til rette for livsmestring, og når flere elever motiveres til lesing av faktorer utenfor skolens virke er dette en tydelig faktor skolen allikevel må ta hensyn til. I dagens digitale verden skjer store deler av barns kommunikasjon over nett, eller på annen måte i skriftlig form etter hvert som elevene blir eldre. Elevenes motivasjon kan derfor også omhandle ønske om å kunne delta i det sosiale samspillet digitalt. Ifølge Skjelbred (2021) er lese- og skriveferdighetene avgjørende for å kunne delta i et sosialt samspill og en motivasjon for

elevene til å utvikle ferdighetene sine. For noen vil dette være en helt ubevist læringsstrategi, for andre kan dette være læring på et metanivå og med klare mål for egen utvikling. Dette diskuteres senere i teksten og settes i sammenheng med læringsstrategier.

Ikke alle elever viser tydelig at de har behov for støtte, men det kan allikevel være fare for å kategorisere elever ut ifra om de strever med lesing, eller ikke under opplæring. Ahmadina, Sundar og Fasting (2018) retter oppmerksomhet mot elevene i «gråsonen». Dette kan være elevene som har svake leseferdigheter og som risikerer å ikke få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Det kan være vanskelig å vite hvilke behov en slik elev har, men også store muligheter for å kunne gi god støtte gjennom tilpasset opplæring som en konsekvens av tidlig innsats (Ahmadinia, Sundar, & Fasting, 2018). I 2018 ble opplæringsparagraf 1.4 fornyet og det ble presisert at elever som står i fare for å falle av den ordinære undervisningen i lesing, skriving eller regning skal få tilbud om intensiv opplæring i en periode (Opplæringsloven, 2018, §1.4). Selv om det i endringen presiseres at dette er tiltak for 1. til 4. trinn i barneskolen vil et slikt prinsipp være gjeldene også på mellomtrinnet.

At det skal være sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen vil styrke følelsen av deltakelse og inkludering for elever med vedtak (Nordahl & Overland, 2021). Haug (2014) kaller dette å ha koherens. Det skal foreligge en felles plan for undervisningen. På den måten vil ikke elever som av ulike årsaker mottar noe av sin spesialpedagogiske undervisning utenfor klasserommet miste for mye faglig deltakelse. Det vil være lettere å relatere det som skjer utenfor klasserommet med den ordinære opplæringen, som igjen kan bidra til å inkludere elever med vedtak i den ordinær undervisning (Haug, 2014).

2.4 Lesing og sosialkognitive læringsstrategier

Skolen og klassen som et sosialt læringsfellesskap kan bety veldig mye for elever, både positivt og negativt. Høytlesing er viktig del av lesetreningen på skolen og et verktøy for lærere som kartlegger elevenes lesehastighet. En av faktorene for høytlesningen er elevens leseflyt. Det er en indikasjon på elevenes evne til god og korrekt avkoding og ordgjenkjenning, men også evne til å lese med innlevelse og i et passende tempo (Bentsen, 2020). En misoppfatning kan være at god leseflyt tilsvarer et høyt lesetempo, men et høyt lesetempo i seg selv er ikke nødvendigvis tegn på en god leser. Et slikt høyt lesetempo

omtales videre som lesehastighet. Dette måles ut ifra hvor lang tid eleven bruker på å lese en gitt tekst. Leseflyt er produktet av avkodingsferdighet og forståelse. Dette betyr at leseflyten vektlegger eleven innholdsforståelse og er med det like gjeldende for stillelesningen, som for høytlesningen, skriver Bentsen (2020). Når eleven får i oppgave å lese en tekst, blir ofte eleven vurdert ut ifra hvor lang tid det tok før teksten er lest. Det er i slike tester vanskelig for en lærer å kunne peke på elevens ferdigheter innenfor forståelsen ut ifra tiden som ble brukt. Derfor kan lesehastighet alene ende opp som en vurdering på elevens leseferdighet, uten å egentlig vise hva som ligger bak. Elever som utfordres av lav lesehastighet kan oppleve dette som en negativ og demotiverende del av lesetreningen og derfor skape et skille mellom motivasjon og læring når det kommer til lesing. Banduras teori om «self-efficacy» (1997) omhandler elevens evne til å motivere seg selv og av andre, til læring. Motivasjon er en sentral faktor i enhver læringsprosess og danner grunnlaget for å kunne tilegne seg ny kunnskap. Begrepet «mestringstro» kan brukes tilsvarende, og Stephen Von Tetzchner (2013) trekker frem et eksempel med at barn kun vil gjøre lekser hvis de selv tror at de selv kan lære seg innholdet. Von Tetzchner fremhever at det her Banduras adferdsteorier skiller seg fra en mer tradisjonell forståelse av mestring. Barnet selv har en indre tolkning og bearbeiding, ikke bare barnets faktiske kompetanse i tillegg til ytre motivasjon (Von Tetzchner, 2013). Samlæring med elever som har tilnærmet samme kompetansenivå trekkes av Bandura (1997) frem som en nøkkelfaktor til læring. Det som skiller en slik teori fra andre teorier om motivasjon og mestring er samspillet mellom elevens egne indre motivasjon og ytre påvirkning satt i system. Personen rundt eleven fungerer som et støttende stillas som hjelper eleven med å knekke og automatisere leseferdigheten. Dette er også omtalt som «Scaffolding» (Ortlieb & Schatz, 2020) og omhandler hvordan lærer, men også andre rundt eleven kan hjelpe og veilede eleven til videre utvikling. Ortlieb og Schatz (2020) fremhever Banduras teori gjennom å sette den i sammenheng med motivasjon tilknyttet elevens leseferdighet. Eleven spiller hovedrollen i egen læring, men gjennom samspill med andre elever, lærere og andre signifikante støttespillere kan elevens motivasjon påvirkes positivt. Ortlieb og Schatz (2020) skriver at gjennom å lage et godt rammeverk at faktorer som bygger på motiverende tilbakemeldinger, motivasjon for egen læring og et nettverk av rollemodeller, har elever større forutsetninger for å selv utvikle ferdigheter. Dette skjer da i tråd med elevens eget ønske om å utvikle egne ferdigheter og forståelse. Negativ påvirkning på elevens motivasjon er hvis avstanden mellom elevens motivasjon, ferdigheter og ytre påvirkninger er for stor i forhold til oppgavens vanskelighetsgrad eller kompleksitet.

Ønsket om å lære må komme innenifra. Uten denne indre motivasjonen kan ytre påvirkning virke negativt og heller være et press eller demotiverende. Denne indre motivasjonen kan påvirkes og bygges opp gjennom samtale og tilbakemeldinger. I skolen er det pedagogenes ansvar å legge til rette for utviklingen av den indre motivasjonen, men samtidig gi tilbakemeldinger og fremovermeldinger (Lyster, 2012) som eleven selv anser som verdifulle. Likevel er samlæring et prinsipp i den norske skolen som er godt forankret i læringsteori. Leseutvikling praktiseres sammen med medelever i klasserommet på daglig basis. Så følgelig kan det trekkes paralleller til Lev S. Vygotskys (1977) sosiokulturelle perspektiver om barns språkutvikling gjennom interaksjon og samhandling med andre mennesker og lesetrening. Lesing er en stor del av språkferdighet, både for å kommunisere, men også tilegne seg ny kunnskap.

Elevens tidligere erfaringer er en viktig faktor for videre leselyst. Elever med lav selvtilit knyttet til lesing har gjerne tidligere erfaringer som tilsier at lesing er vanskelig, at det ikke er lystbetont og utfordrende teknisk. Elever som også opplever å føle seg underlegne andre medelever i lesing, i stedet for å rette fokus mot egen utvikling, vil kunne oppleve at man mislykkes fordi andre lykkes. Lyster (2012) mener at en kollisjon mellom den indre og den ytre motivasjonen kan være ekstra negativ for eleven. Lesing, som annen læring, må bygge på elevens motivasjon til å lære. Det er skolen sin oppgave å legge til rette for den enkelte elevs utvikling, også når det kommer til motivasjon for læring. Dette kan innlemmes i tilpasset opplæring gjennom differensiering av tekst og innhold. Med differensiering inngår å bruke ulike pedagogiske tilnærminger for å treffe det enkelte barn best mulig faglig slik at det oppstår utvikling og mestring (Fasting & Breilid, 2018). Elever som møter tekster de selv motiveres av å lese, vil i større grad være villige til å se på teksten som en ressurs til egen utvikling av lesekompetanse. Tilrettelegging for å skape leselyst hos eleven blir på mange måter en grunnleggende ferdighet for alle som skal arbeide med lesing som ferdighet, enten det er på skolen eller i hjemmet (Kulbrandstad, 2003)

Læring er en prosess hvor sosial interaksjon mellom mennesker er med på å utvikle språklige ferdigheter menneskene mellom (Solerød, 2012). Denne sosialkonstruktivistiske tankegangen brukes i skolen som en del av lesetreningen (Kulbrandstad, 2003) og er bakgrunnen til at ulike typer samlesing med medelever er en utbredt undervisningsform og et didaktisk virkemiddel lærere og spesialpedagoger bruker i undervisningen. Innen lesing utvikles de ulike aspektene ved lesing på et individuelt nivå, men likeledes ved å lære sammen med andre. Lærere og spesialpedagoger som legger til rette som at en didaktisk tilnærming hvor elevene lærer

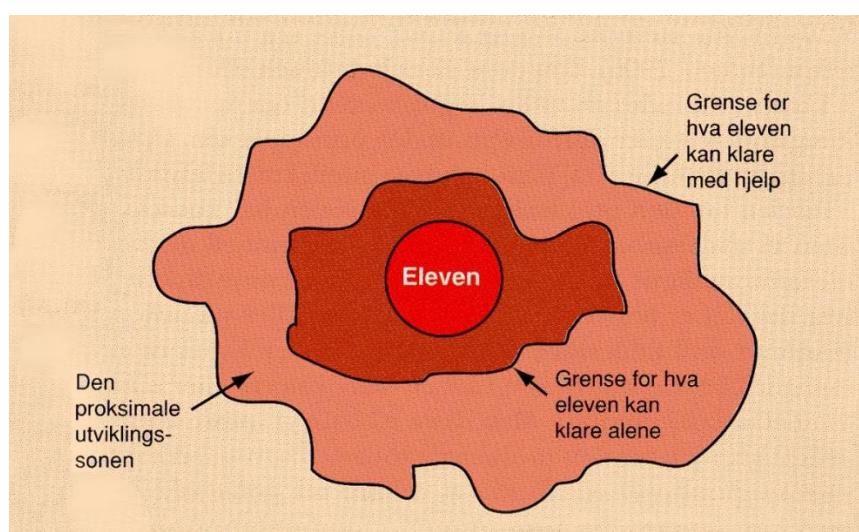
sammen, legger da opp til at elevene kan utvikle seg selv og sin kompetanse, ved å lære av de andre elevene. Når man lytter, ser og opplever andre som leser rundt seg, tilegner elevene seg elementer av hverandres ferdigheter (Solerød, 2012). Gruppeoppgaver som å lese annethvert ord, samlesing, korlesing og andre didaktiske verktøy bygger på denne tankegangen. Læreren har ansvar for dette samspillet på skolen og skal selv være med på å bygge et billedlig stillas rundt eleven. Dette er da omtalt i litteraturen som «Scaffolding», et stillas som støtter eleven i læringsprosessen (Ortlieb & Schatz, 2020). Et grunnlag for utvikling sammen med andre i møte med oppgaver eleven ikke klarer alene. Følgelig stiller en slik utvikling også krav til læringsmiljøet og øvrige som deltar i dette samspillet. I dette tilfellet vil skolen og klassen i stor grad være et slikt miljø.

Språk som helhet er en dynamisk ferdighet. I spesialpedagogikk er læring i samspill et basisverktøy. Enten læring skjer i samspill med voksen, læringspartner, en mindre gruppe med elever eller klassen, skjer det i hovedsak i samspill med andre mennesker (Imsen, 2020). Derfor må dette brukes som et didaktisk virkemiddel i elevers lesetrening. Leseferdigheter er i konstant utvikling gjennom at vi lærer oss nye ord, setter uttrykk i nye kontekster og tilegner ulike typer sjargong til ulike typer sosiale miljø. Samlæring bygger på at mennesker utvikler språk gjennom kulturen til omgivelsene og samspill mennesker imellom. På den måten kan man utvikle egne ferdigheter gjennom å bruke språk sammen med andre. Språket skal fungere som en bro mellom mennesker, noe som gjenspeiler kulturen. Dette dynamiske synet på lesing er utgangspunktet for at didaktiske tanker rundt lesetrening og leseutvikling står sentralt i dagens skole. Et multikulturelt samfunn hvor læring skjer mellom interaksjon, må være målet for didaktisk metode i skolen også. Dette bygger opprinnelig på Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen (Solerød, 2012)

2.4.1 Den proksimale utviklingssonen

Elevens evne til å overkomme utfordringer deles inn i to sfærer. Den innerste sfæren omhandler alt barnet kan klare på egenhånd. Praktiske og teoretiske oppgaver, språk, refleksjon og andre utfordringer barn møter i hverdagen og kan utføre uten støtte, inkluderes i denne sfæren. Den andre sfæren er den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2020). Det er oppgaver barnet vil kunne klare, med støtte fra andre. Hvis vi ser på skolen som eksempel er det umulig å tilegne seg all kunnskap uten å få støtte fra mennesker rundt. De kan være lærere, klassekamerater eller andre. Eleven vil ikke ha forutsetninger til å tilegne seg all denne kunnskapen på egenhånd. Solerød (2012) henviser til Vygotskys tanker om at læring

inkluderer utfordringer som ligger i den proksimale utviklingssonen. Det barnet klarer med støtte i dag, klarer det uten støtte i morgen. Følgelig kan dette samspillet være mellom elev og lærer, foresatte, andre elever eller med klassen som helhet. Pedagoger som legger opp til samlæring innenfor lesing legger da opp til at elevene får støtte av andre elevers læring og utvikling. Denne parallellen er overførbart til leseutvikling, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Gjennom opplæringsloven §1-3 første ledd er skolen lovpålagt å legge elevens evner og forutsetninger til grunn for individuell tilpasning. Eleven må med det støttes slik at læringen skjer innenfor den proksimale utviklingssonen. Dette er individuelle tilpasninger som den enkelte elev er utgangspunkt i og som ligger til grunn for pedagogenes didaktiske tilnærming i eksempelvis lesing.



Figur 1. Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2020, s. 192)

Elever som beveger seg utenfor den proksimale utviklingssonen, også med tilpasningene skolen gjør, vil ha behov for tilrettelegging gjennom både tilpasset opplæring og eventuelt følgelig spesialundervisning (Ahmadinia, Sundar, & Fasting, 2018). Spesialundervisning vil med andre ord sørge for, og legge til rette for samlæring også for elever med eksempelvis lærevansker eller fysiske og psykiske nedsettelse. Eleven er avhengig av god tilrettelegging og nøye utvalgt arbeidsmetoder i det faglige arbeidet. Samhandlingen mellom lærer og spesialpedagog utvikler et slikt læringsmiljø, men er også avhengig av det øvrige kollegiale og det interne og eksterne pedagogiske systemarbeidet som grunnlag for tilrettelegging og tilpasning (Fasting R. , 2018). Dette faller også tilbake på den enkelte pedagogs didaktiske vurderinger i forberedelsesfasen og gjennomføringsfasen. Er egen praksis tilpasset de behovene som er, eller hvordan kan tilpasningen spisses ytterligere?

En del av tilretteleggingen når det er fattet vedtak om spesialundervisningen kan rettes inn mot språket. Vygotsky mener, ifølge Hole (2013) at alle begreper er en generalisering. Begreper må knyttes til assosiasjoner. Gjennom å se likheter mellom begreper, men samtidig at det er forskjeller, kalles for selektiv diskriminasjon. Disse begrepene trenger de fleste elever med behov for å plassere informasjon sammen med allerede eksisterende kunnskap (Hole, 2013). Gjennom å bygge opp en forståelse av begrepene og knytte disse til erfaringer eller andre begreper kan eleven få en bredere og mer spisset forståelse av begrepet, men også innholdet i en samtale eller tekst. Ved å gi eleven muligheten til å utvikle dette i et nøye gjennomtenkt læringsmiljø, der eleven kan observere andre elever som øver på samme type kobling mellom språk og læring, vil det være enda flere øvingsbilder for eleven å skape egen læring, ut ifra støtte i denne prosessen. Pedagoger i skolen kan arbeide didaktisk med å holde elevene i den proksimale utviklingssonen direkte eller indirekte gjennom andre elever, og samtidig hjelpe den enkelte elev til å selv se sammenhenger mellom innhold og egne assosiasjoner, eksempelvis slik at innholdet i en tekst blir meningsbærende eller avkodingen går raskere ifølge Hole (2013). Dette er didaktiske virkemidler som kan være med på å utvikle lesehastigheten.

2.4.2 Lesestrategier

En lesestrategi er av Anmarkrud og Refsahl (2019) definert som det man selv som leser gjør ut over det absolutt nødvendige for å lese en tekst. Med andre ord er all ekstra innsats ut over å avkode den aktuelle teksten, del av en lesestrategi eller forståelsesstrategi. Anmarkrud og Refsahl (2019) poengterer at det vi gjør for å forstå teksten, bearbeide innholdet eller lære noe av det vi har lest, er definert som lesestrategi. Selve definisjonen lesestrategi, eller forståelsesstrategi, er et samlebegrep fra paraplybegrepet læringsstrategier. Lesestrategier er de læringsstrategiene som benyttes når vi skal lære noe fra en tekst.

I skolen møter elevene ulike tekster og det vil være behov for ulike lesestrategier i møte med ulike type tekster. Læreren er ifølge Anmarkrud og Refsahl (2019) nødt til å ta høyde for individuelle tilpasninger etter elevens behov i møte med nye tekster. Lesestrategier deles inn i er forståelsesstrategier og metakognitive strategier. Formålet med forståelsesstrategiene er å aktivere førforståelse hos elevene slik at innholdet forstås og settes i kontekst til læringsmålet. Anmarkrud og Refsahl (2019) deler forståelsesstrategiene inn i utdypningsstrategier og organiseringsstrategier. Felles for de begge er at de bygger på tidligere kunnskap. Marit Sæther Samuelstuen (2005) kaller også denne typen strategier for kognitive strategier fordi de

inkluderer også strategier elevene selv står for. Metakognitive strategier har som hensikt at eleven selv har forståelse av egen leseferdighet eller skape en egen forståelse av at den aktuelle teksten krever en annen lesestrategi. Videre poengterer Samuelstuen (2005) at tekstlæring er en selvregulert prosess fordi flere strategier kan anvendes og tilpasses teksttype og tekstens innhold. Gode lesere kan regulere lesestrategier utefra teksttype, men kan også anvende flere strategier i møte med samme tekst (Butler & Winne, 1995).

Metakognitive strategier blir derfor elevens verktøy når forståelsesstrategien svikter. For svake lesere som sliter med å forstå teksten, enten det er på grunn av avkodingsferdigheter eller leseforståelsen vil i liten grad ha mulighet til å konkretisere at det kan være uegnet bruk av lesestrategi som gjør teksten vanskelig å forstå. De er allikevel avhengig av en metakognitiv forståelse av at de selv ikke har forstått det de har lest. Kun på den måten kan eleven selv gjøre noe med det. Anmarkrud og Refsahl (2019) bruker begrepene repeteringsstrategier og evalueringsstrategier. Eleven må selv tolke og reflektere over viktige elementer i teksten og markere disse for repetisjon, samt sitte igjen med en metakognitiv forståelse av egen leseferdighet og innholdsforståelse. Lærerens rolle blir å veilede og kontrollere at elevene er beviste på tekstens innhold og hjelpe til hvis eleven sliter med innholdsforståelse. Elevene bør benytte seg av flere ulike lesestrategier når de jobber med leseferdigheter, samtidig som skolen og lærerne bør arbeide aktivt for å fremme bruken av varierte lesestrategier. På den måten kan eleven selv gjøre mer aktive valg av passende lesestrategi i møte med tekst.

Helhetslesing er en strategi som bygger på å jobbe kombinert med både avkodingsferdigheter, leseflyt og innholdsforståelse (Anmarkrud og Refsahl, 2019). Gjennom å bryte ned teksten i mindre enheter, variere lesestrategi og sette søkelys på tekstens innhold, er målet å knytte elevens tildeligere erfaringer rundt tekstens innhold. Enkeltbegreper i teksten løftes frem og forklares, innholdet i kortere avsnitt forklares og diskuteres, imens eleven selv støttes i egen leseutvikling. Videre inneholder helhetslesing arbeid med konkrete avkodingsferdigheter. Gjennom å ta utgangspunkt i enkeltord som nå har en kjent betydning for eleven brukes begreper til å jobbe med konkrete avkodingsferdigheter. Alfabetet, bokstavlyder, vokaler og konsonanter, diftonger og stavelser er nøkkelementer i elevens egen avkodingsprosess. Når det etableres en god sammenheng mellom førforståelse, innhold og avkoding, tilrettelegger helhetslesing for mestring og utvikling (Anmarkrud & Refsahl, 2019). Til slutt skal helhetslesingen igjen løfte blikket tilbake til lesestrategier og tekstens innhold. Når teksten i større grad virker trygg for eleven og utfordringer knyttet til avkodingen av tekstens skriftlige

elementer er bearbeidet, er målet at eleven selv skal oppleve at avkoding og forståelse henger sammen.

Utfordringer som knyttes til helhetslesing er å skape et samspill mellom elevens tidligere erfaringer, avkoding og forståelse som fungerer godt nok sammen til at eleven selv skal merke at helhetslesingen gir effekt. Denne effekten kan være bedre leseflyt, bedre leseforståelse, mindre energibruk på avkoding eller en kombinasjon av de nevnte. Dette er en tidkrevende prosess. Helhetslesing er en anerkjent arbeidsmetode innenfor lesekurs på barneskolen (Kulbrandstad, 2003). Dette er spesifikke lesekurs som gjennom målrettet og hyppig arbeid med lesetrening over en lengre periode skal hjelpe elever som strever med å lese, med å utvikle egen leseferdighet, oppleve mestring og motivasjon tilknyttet lesing, men også etablere strategier for videre møte med tekst senere i livet. Komprimeringen av denne typen lesetrening er en del av tidlig innsats, ikke bare for elever med behov for spesialundervisning i lesing, men også for elever som har falt av eller strever med den ordinære undervisningen. Helhetslesing brukes også som strategi i møte med nye tekster og kan tilpasses som arbeidsmetode for lesing i alle fag.

2.4.3 Differensiering

Leseferdighet handler som nevnt om et dynamisk samspill mellom to hovedområder innen lesing; avkodingsferdighet og forståelsesferdigheter. Samspillet mellom de to komponentene handler om å kunne sette sammen enkeltsymboler til meningsbærende enheter og igjen sette disse sammen til meningsbærende tekst. Dette er den forenklete versjonen av avkodingsferdigheten. Men når denne prosessen tar tid for eleven og krever voldsomt med energi eller demotiverer, slår dette knockout på den meningsbærende delen av leseferdigheten. Eleven kan i flere tilfeller ikke ha nok kapasitet igjen til å forstå hva teksten handler om, fordi all energi brukes til å avkode, i stedet for å gjøre meningsbærende. Da vil eleven ha behov for tilrettelegging og tilpasninger.

Fellesskoleprinsippet foreligger som et fundament i norsk skole og er forankret med «en skole for alle». Historisk sett har fellesskoleprinsippet endret seg. Fra å være en skole med én læreplan, hvorpå alle elever skal lære det samme og på samme måte, har den moderne skolen mer vekt på individuell tilpasning innenfor læreplanens rammer. Slik er også delferdighetene avkoding og forståelse innen lesing avhengig av individuell tilpasning til eleven for å utvikles. Dale (2008) påker på at fellesskolen må differensiere for å kunne tilpasse til alle. Med andre

ord er den eneste måten å skape en felles undervisning gjennom å forskjellsbehandle elever ettersom elever har ulike utgangspunkt og lærer forskjellig. Dale (2008) trekker da frem den enkelte elevs behov for tilrettelegging og at læring er en dynamisk prosess. På den måten skal ikke elever i skolen kategoriseres permanent etter ferdighetsnivå. Elever skal kunne lære ulikt. Individuelt vil elevene også ha ulik hastighet på tilnærming til eksempelvis avkodning eller forståelse innenfor leseferdighet. For eleven er det viktig å selv definere egne mål, samt oppleve egen fremgang. Skolen jobber for at alle elevene skal nå de målene som er felles gjennom tilpasset undervisning. Hvis elevgruppen er bevist på den individuelle tilpasningen vil de også være bevisst på egen fremgang i forhold til andre elever. Gjennom at elevene selv får se og ta del i egen utvikling, vil differensieringen være mer konstruktiv i arbeidet for å nå kompetansemålet. For å kunne oppnå en slik utvikling er elevens metakognitive syn på læring sentralt. Elever som får innsikt i egen læringsprosess, kan skape en forståelse for egen læring. Slike strategier kan hjelpe elever med å knytte forkunnskap, støtte fra andre og andre faktorer som bidrar til læring sammen, til forståelse gjennom differensiering. Men, alle elever har ikke forutsetninger for å klare dette alene.

Med klare retningslinjer til rektor gis det resultatbaserte mål for hvordan skolen skal arbeide mot eksempelvis kartlegging i lesing (Døving, Elstad, & Storvik, 2016). Dette gjenspeiles i arbeidstidsavtalen til de ansatte, som igjen legger føringer for inndelingen av arbeidsoppgavene til den enkelte pedagog og det pedagogiske personellet som helhet. Denne inndelingen av arbeidsoppgaver varierer fra skole til skole og fra team til team. Særlig innenfor spesialpedagogens arbeidsoppgaver er det store ulikheter innen ansvarsområder og daglig praksis. Over lengre tid har spesialpedagogisk virksomhet blitt kritisert fordi den segregerer elever med behov ut av klasserommet, og at den gjennomføres av ufaglært personell (Nordahl & Overland, 2021). Som organisasjon er det skoleeier sin rolle å ta tak i dette gjennom rektor lokalt.

2.5 Kartlegging av leseferdighet

Kartlegging er lærernes og skolens verktøy for å se hvor elevene står ferdighetsmessig og for å avdekke områder hvor eleven har utfordringer. Den viktigste kartleggingen er den som gjøres av pedagogene hver gang de er sammen med elevene (Kulbrandstad, 2003), men gjennom systematisk kartlegging er det vanlig å periodisere og jobbe målrettet med

resultatene frem til neste kartlegging. I tillegg er det viktig at kartleggingen som gjennomføres også avdekke hvor stor og omfattende grad eventuelle vansker er. Slike undersøkelser kan til en viss grad lærere gjennomføre selv, men ved mistanke om større vansker kan det kreve bistand fra andre instanser med mer spesifiserte og omfattende kartleggingsverktøy. «Å kunne lese er å skape mening fra tekst» står det i den nye læreplanen av 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2022). I kartleggingsverktøy for lesing er målet å se hvilke nivå leseferdighetene elevene har er på. Det finnes mange standardiserte kartleggingsverktøy til bruk i skolen, i tillegg til obligatoriske leseprøver i regi av Utdanningsetaten i Oslo-skolene. For å kunne kartlegge lesing som ferdighet og eventuelt hvilke aspekter av lesingen som kan være utfordrende, trekker Refshal (2012) frem tre kategorier kartleggingsverktøy; *Kvantitativ kartlegging, kvalitativ kartlegging og dynamisk kartlegging*. Derfor foreligger det også gjerne et skalasystem, eller score, hvor elevenes resultater vurderes opp mot anslåtte ferdighetsnivå. For elever som scorer lavere enn den forventede scoren vil det være behov for å avdekke årsak samt hva eleven eventuelt trenger hjelp med (Refsahl, 2012).

2.5.1 Kvantitativ kartlegging

Kvantitativ kartlegging er utbredte kartleggingsverktøy på klassenivå (Utdanningsdirektoratet, 2022). I norsk skole benyttes nasjonale prøver for å måle grunnleggende ferdighet i lesing, regning og engelsk. Disse prøvene gjennomføres i barneskolen på 5. trinn. Før dette er det statlige kartleggingsprøver på 1. og 3. trinn. For 4. trinn er det overgangsprøver i regning og lesing før elevene begynner på mellomtrinnet. Tilsvarende er det overgangsprøve i 7. for å kartlegge elevenes faglige nivå før overgangen til ungdomsskolen. Elevene som gjennomfører disse leseprøvene får i oppgave å lese ulike tekster, samt svare med tekst eller flervalgsoppgaver om spørsmål fra teksten. Målet er å vise at de leser korrekt og har forstått innholdet i teksten. Testene kan deles inn i ulike kategorier ettersom de skal kartlegge forståelse, lesehastighet eller ordavkodning. Et felles aspekt er at disse testene gjennomføres uten hjelp undervegs og med en konkret tidsfrist. På denne måten vil hver enkelt elevs resultater kunne normalskåres og det vil i tillegg være mulig å si noe om elevens lesehastighet i forhold til resten av klassen.

Kvantitative prøver kan tilpasses ulike nivåer gjennom å tilpasse tekstene de inneholder. Refshal (2012) påpeker at man skal være klar over at like prøver også har svakhetet. Ved et svakere resultat på en leseprøve er det ikke gitt om det er avkodningsferdighetene eller

forståelsesferdighetene eleven sliter med. Det kan like gjerne være begge. For å undersøke dette har flere leseprøver supplerende tester som skal hjelpe med dette. Med supplerende tester menes tester med mer spesifikke områder innenfor lesingen som blir undersøkt. Ordkjedetesten er et eksempel på en supplerende test som spesielt er rettet mot ordavkodingsferdighetene til elevene. Eleven skal gjenkjenne og avgrense ord som er satt sammen til en lengre ordkjede. Den kan hjelpe læreren med å konkretisere mer hvor elevenes eventuelle utfordring har opphav. På den måten vil det også kunne settes inn mer treffende tiltak for eleven slik at eleven får spesifikk støtte der det er behov.

2.5.2 Kvalitativ kartlegging

Kvalitativ kartlegging skiller seg fra den kvantitative gjennom at den er rettet mer mot enkeltindividet (Refsahl, 2012). Kartleggingen skjer i større grad som en interaksjon mellom eleven og pedagogen. Et eksempel på dette er høytlesning sammen med lærer. Den voksne lytter til barnets lesing for å forstå hvilke element av lesingen barnet utfordres med. Spørsmål relatert til elevens lesing vil gi pedagogen innsikt i hvilke kompenserende strategier eleven eventuelt bruker. Som beskrevet er den kvalitative kartleggingen avhengig av lærerens kompetanse til å lytte, forstå og stille spørsmål. Kunnskapen som samles er ikke ment som en del av en statistikk, men som grunnlag for å sette inn best mulig rettede tiltak til den spesifikke eleven og på den måten sikre at eleven får støtte videre med sin leseutvikling.

2.5.3 Dynamisk kartlegging

Den dynamiske kartleggingen tar i større grad utgangspunkt i eleven. Med utgangspunkt i Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, skal læreren og eleven sammen prøve å finne ut hvor grensen går mellom det eleven klarer selv og ikke klarer uten støtte. Dette skjer derfor med læreren som støtte. Refshal (2012) beskriver at den dynamiske kartleggingen kan ha utgangspunkt i oppgaver eleven ikke har fått til tidligere. Ved å ha forskjellige tilnærminger og forskjellige oppgaver kan læreren danne seg en forståelse av elevens proksimale utviklingszone og hva eleven også klarer på egenhånd. Dette må videreføres inn i ordinær undervisning og bli en del av elevens tilpassede opplæring i klasserommet. Utfordringen for læreren vil være å finne den individuelt best mulige balansegangen mellom støtte og utfordring for eleven. Hvor lite støtte trenger eleven for å mestre oppgaven? Dette avhenger også av typen arbeidsform, om eleven er kjent med innholdet fra tidligere, etc.

Lærerens støtte er en dynamisk prosess som tilpasser seg innhold og form, samt elevens behov. Det kan være modellering og veiledning som hjelper eleven med å forstå. Der det er områder med utfordring som strekker seg utenfor den aktuelle lærerens kompetansefelt, sier den spesialpedagogiske tiltakskjeden at det skal søkes hjelp gjennom andre pedagogiske instanser (Fasting & Breilid, 2018).

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er av Utdanningsdirektoratet (2014) delt inn i seks faser. Eleven selv og elevens foresatte skal være aktive deltagere gjennom hele prosessen. Det hele starter med den ordinære opplæringen og en elev som viser tegn til å streve. Dette er bekymringsfasen. Da er det lokale tiltak som skal planlegges, gjennomføres, vurderes og revideres. Hvis det ikke er effekt, henviser skolen videre til PP-tjenesten. Basert på informasjonen skolen, hjemmet og eleven selv gir, utarbeides det en sakkyndig vurdering. I den sakkyndige vurderingen beskriver og vurderer PP-tjenesten om eleven har tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære opplæringen, der det gjøres rede for elevens eventuelle lærevansker. I tilrådingen anbefaler PP- tjenesten hvilke tiltak som skolen kan ta i bruk og hvordan eleven kan på hjelp. Om PP- tjenesten anbefaler endringer av elevens opplæring må skolens ledelse fatte vedtak om spesialundervisning. Planlegging og gjennomføring av tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevens vedtak og den sakkyndige vurderingen ligger da til grunn. Alle tiltak og vedtak evalueres og danner nytt utgangspunkt for elevens videre læring (Fasting & Breilid, 2018).

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er avhengig av strukturert oppfølging med eleven i sentrum, samt et kontinuerlig og systematisk arbeid fra skolen og pedagogene som arbeider rundt eleven og at foresatte er inkludert som en ressurs i alle faser. En del av evalueringen kan skje gjennom dynamiske kartlegginger. Videre kan man argumentere for at den dynamiske kartleggingen inngår i tilpasset opplæring, og med det noe alle elever har krav på. Det er ikke nødvendigvis behov for grensesetting mellom dynamisk kartlegging, tilpasset opplæring og det vi allerede har omtalt som tidlig innsats (Nilsen & Herlofsen, 2021). Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonsdelen.

2.5.4 The fourth grade slump

Tidlig innsats og tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet eller den vanlige undervisningen, er to forebyggende tilnærminger til læring, og spesielt utvikling av leseferdigheter i klasserommet, som kan flettes inn i hverandre. De ekskluderer ikke

hverandre, men tidlig innsats skal inngå som en del av den ordinære opplæringen. I overgangen mellom barnehage og skole fungerer tidlig innsats som en del av fokusområdet for å legge til rette for best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Gjennom å ha målrettet søkelys på å legge et godt og kvalitetssikret kunnskapsgrunnlag, skal tidlig innsats sikre at flest mulig elever får størst mulig utbytte av den ordinære opplæringen. For eldre elever er tidlig innsats en del av å følge opp enkeltelever som strever med å følge den ordinære opplæringen.

Arnesen og Braeken et.al (2016) har gjennom sin forskning på elevers leseutvikling satt søkelyset mot at det ikke er en lineær utvikling i elevers leseferdighet. Etter hvert som elevene kommer opp på høyere trinn i skolen bremses den gjennomsnittlige faglige utviklingen, noe som naturlig indikerer at det ikke er lik utvikling, men heller stadig økende forskjeller mellom jevnaldrende elever. Det er denne perioden Bentsen (2020) refererer til som «Den andre leseopplæringen», perioden hvor elevene gjerne har automatisert leseferdighetene. Fokuset på ferdigheter skifter fra teknisk lesing til innholdsforståelse (Bentsen, 2020). Gjennom Arnesens (2016) studier på elever fra 2. – 5. klasse, er det en tydeligere tendens for de yngre elevene har færre individuelle forskjeller på sin leseutvikling de første skoleårene. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i forskjellene mellom et eksempel på en amerikansk kartleggingsmodell av leseflyt som inkluderer alderstilpassede tekster hvor elevene kartlegges tre ganger i året.

Dette er ifølge Arnesen (2016) veldig forskjellig fra europeisk tilnærming, og har i sin undersøkelse brukt et norsk utvalg for å kartlegge utviklingen av leseflyt, eller «oral reading fluency», som det omtales om i undersøkelsen. At flere og flere elever avviker fra den normerte lesehastigheten når de kommer opp på høyere trinn i barneskolen er urovekkende, men også et anerkjent faktum. Denne utviklingen blir omtalt som «the fourth-grade slump», navngitt av psykologen Ellis Paul Torrance (1968), og viser til hans undersøkelser om at elever rundt 4.årstrinn ikke fulgte den forventede positive utviklingen faglig. Denne påstanden har selvfølgelig blitt kritisert, men er også utgangspunkt for empiriske undersøkelser som viser variasjoner av stagnering i faglig utvikling både på 5.- 6.- og 7.årstrinn i skolen. Said-Metwalys (2020) metaanalyse ble gjort av datamaterialet til 41 forskjellige undersøkelser knyttet til skoleutvikling og faglig progresjon, omfatter om lag 41.000 unike respondenter. Metaanalysen viser at det er empirisk grunnlag for teorien om lavere fremgang på flere faglige nivåer på mellomtrinnet. Felles for de empiriske undersøkelsene i denne metaanalysen er at de peker på en tendens i flere faglige kontekster, nemlig at det i denne aldersperioden er større og større forskjeller i det faglige utbyttet hos elevene, hovedsakelig på mellomtrinnet.

Resultatet er at den gjennomsnittlige målte fremgangen er lavere på mellomtrinnet (5.-7.klasse) enn i småskolen (1.-4.klasse). Dette støtter Arnesens (2016) funn om at forskjellene mellom elevers leseferdigheter øker i overgangen mellom småskole og mellomtrinnet, uten at det er noen klare årsakssammenhenger i norsk leseopplæring. Det kan derfor være vanskelig å peke på konkrete årsaker til at forskjellen mellom elevers faglige fremgang øker i denne aldersgruppen.

Elever som viser avvik fra normert resultat, eller som på noen måte skiller seg ut fra forventet ferdighetsnivå, får tiltak iverksatt som skal hjelpe barnet med eventuelle utfordringer i avkoding eller forståelse. Arnesen (2016) peker på at den norske skolen ikke har et slikt standardisert verktøy som kontinuerlig overvåker leseutviklingen, og at det derfor ikke er like lett å oppdage elever som strever med leseutvikling. I Arnesens (2016) undersøkelse ble det gjort et som viste at elever opp til 4.trinn her raskest utvikling i antall ord lest per minutt. Med andre ord en mer lineær økende utvikling for aldersgruppen som helhet. På de eldre alderstrinnene de har undersøkt er ikke tendensen like tydelig.

Oral reading fluency: Grade 3									
	Fall (reliability = .96)			Winter (reliability = .95)			Spring (reliability = .94)		
	RP 10	RP 11	RP 12	RP 13	RP 14	RP 15	RP 16	RP 17	RP 18
<i>M</i>	66.72	73.82	69.64	84.19	82.66	82.54	96.20	88.89	95.46
<i>SD</i>	33.78	37.53	36.10	33.16	33.82	33.24	35.10	33.99	34.98
[min, max]	[0, 184]	[0, 198]	[0, 196]	[9, 190]	[10, 198]	[13, 220]	[13, 220]	[10, 229]	[11, 230]
Skewness	0.65	0.52	0.63	0.26	0.15	0.41	0.47	0.54	0.24
Kurtosis	3.25	2.86	3.00	2.94	2.68	2.93	3.25	3.63	3.42
<i>n</i>	435	434	432	472	472	472	471	471	471
Oral reading fluency: Grade 4									
	Fall (reliability = .93)			Winter (reliability = .93)			Spring (reliability = .95)		
	RP 19	RP 20	RP 21	RP 22	RP 23	RP 24	RP 25	RP 26	RP 27
<i>M</i>	98.70	109.61	95.59	100.10	122.14	102.86	123.62	128.59	112.90
<i>SD</i>	34.26	37.32	36.59	35.11	38.29	32.38	37.61	35.71	37.88
[min, max]	[4, 194]	[6, 214]	[5, 203]	[16, 204]	[17, 213]	[20, 199]	[22, 221]	[28, 232]	[25, 208]
Skewness	-0.20	-0.11	-0.12	0.21	-0.14	0.20	-0.08	-0.13	0.16
Kurtosis	2.77	2.76	2.84	2.69	2.74	2.90	2.82	3.23	2.57
<i>n</i>	475	475	475	532	533	532	443	443	441
Oral reading fluency: Grade 5									
	Fall (reliability = .92)			Winter (reliability = .93)			Spring (reliability = .94)		
	RP 28	RP 29	RP 30	RP 31	RP 32	RP 33	RP 34	RP 35	RP 36
<i>M</i>	107.95	103.52	120.00	117.88	126.11	128.49	122.59	118.37	117.79
<i>SD</i>	29.30	33.36	37.04	31.66	34.78	30.79	31.25	32.97	36.67
[min, max]	[19, 193]	[20, 184]	[25, 213]	[30, 205]	[24, 214]	[32, 224]	[26, 27]	[28, 227]	[15, 226]
Skewness	0.06	-0.10	-0.10	-0.09	-0.17	-0.25	-0.06	0.02	-0.03
Kurtosis	3.06	2.41	2.53	2.81	2.68	3.00	3.17	3.05	2.61
<i>n</i>	461	461	461	482	482	482	443	443	443

Note. *M* = mean; *SD* = standard deviation. Reliability was measured by calculating the mean of the correlations between the passages at the timepoint and the following timepoints.

Tabell 1: Arnesen, et al., (2016) Analyse av leseflyt 2.-5. trinn. s.183)

I tabell 1 kan vi lese av at det gjennom skoleårets tre perioder er utvikling for hvert årstrinn når det kommer til antall ord som er lest korrekt per minutt. Allikevel indikerer tabellen at det er en mindre positiv utvikling etter 4. og 5. årstrinn. Det er særlig minimum- og maksimalscorene som fremtrer den lave fremgangen i leseflyt. Standardavviket på tvers av årstrinn er stort. Dette indikerer at det er store individuelle forskjeller i lesehastighet på alle årstrinn. Gjennomsnittlig antall leste ord per minutt øker lineært fra 2.-4.klasse, før gjennomsnittlig antall leste ord per minutt flater ut og stabiliserer seg mellom 4. og 5.trinn. Heller ikke det maksimale antallet ord øker betydelig hos elevene med høyes lesehastighet.

Gjennom kartlegging og eventuelle tiltaksverktøy skal tidlig innsats komplimentere den ordinære opplæringen og hjelpe elever som strever med å ta del i det ordinære opplæringstilbudet. Svakheten Arnesen et.al (2016) peker på er at disse kartleggingen ikke i stor nok grad er satt i et system når elevene blir eldre. Tidlig innsats i norsk skole har ikke et slik standardisert kartleggingssystem som Arnesen (2016) belyser. I stedet er det større intervaller mellom standardiserte kartlegginger, eller når det foreligger en bekymring. I tillegg står skolene fritt til å velge kartleggingsformer, samt hyppighet, selv. Disse undervisningstiltakene er med på å avdekke om elever som scorer lavt har behov for ytterligere kartlegging og tilrettelegging i form av vedtak om spesialundervisning.

2.6 Systemarbeid

Pedagogisk systemarbeid har til hensikt å sikre at det er god kvalitet i skolen, både gjennom at pedagogisk samarbeid skjer på en systematisk og fremoverrettet måte, men også å kvalitetssikre skolens samlede funksjon (Fasting R. , 2018). Med bakgrunn i tidligere kunnskap (Nordahl & Overland, 2021) om segregering i skolen gjennom nivå-differensiering skriver Fasting (2018) om hvordan et systematisk samarbeid i skolen i stor grad bidrar til et inkluderende læringsmiljø og tilhørighet i klassefelleskap for elever som med behov for spesialundervisning. Dette handler om hvordan skolen som en helhetlig organisasjon jobber for å legge til rette for kvalitetssikret og inkluderende opplæring, og hvordan det pedagogiske personalet skaper god struktur og samhandlende praksis for alle elever i skolen på kort sikt og over tid (Fasting R. , 2018). Her inkluderes også skolens samarbeid med andre pedagogiske instanser, som eksempelvis PP-tjenesten

2.6.1 Skolen som organisasjon

Den norske skolemodellen er bygget opp rundt at alle elever skal ha like muligheter. Skolen er et offentlig system for å skape morgendagens borgere og det er både lange tradisjoner, men også tverrpolitisk enighet om de hovedlinjene den norske skolen er bygget rundt (Fasting R. , 2018). Inkludering for alle og tidlig innsats er to av disse. Med inkludering menes det at eleven deltar i et læringsfellesskap og opplever å delta i den ordinære undervisningen (Haug, 2014). For å kunne være i stand til å utdanne morgendagens borgere er skolen hele tiden i utvikling. Dette gjelder både på et nasjonalt nivå, med politiske retningslinjer som favner norsk utdanning som helhet, fylkespolitisk, kommunalt og ikke minst lokalt. Når det kontinuerlig skal legges til rette for positiv utvikling på så mange plan i en organisasjon som den norske skolen, sier det seg selv at den krever en dynamisk tilnærming fra sine ansatte.

Pedagogisk systemarbeid (Fasting & Breilid, 2018) er skolens arbeid for å sikre god opplæring for alle elever. Denne typen arbeid går ut på å systematisere opplæringen og den kompetansen eleven har rundt seg. Skolen har mye ansvar for barnets faglige utvikling, men aldri uten påvirkning fra hjemmet. De skal treffe eleven med tilpasninger og tiltak der eleven har behov for det (Fasting & Breilid, 2018). Når eleven strever med noe som er utenfor kompetanseområdet til skolen, er skolen ansvarlige for å sørge for å skaffe seg denne pedagogiske kompetansen, i samråd med hjemmet. Den lokale skole har tilgjengelig pedagogisk kompetanse som strekker seg til de ansattes kunnskap og erfaring. I noen tilfeller strekker ikke denne kompetansen til. Da er det behov for å hente in ekstern kompetanse. Det kan også være at en lærer eller skolen har behov for å rådføre seg om enkelte saker eller situasjoner (Fasting, 2018). PP-tjenesten er en del av et slikt pedagogisk systemarbeid og har stor kompetanse på elever som strever eller har behov for spesialundervisning. Rolf B. Fasting (2018) skriver at differensiering og kunnskap knyttet til dette er en viktig del av det pedagogiske systemarbeidet. I en klasse med mange elever er det behov for differensiering. Det som skjer i klasserommet, handler ikke om hvem som kan delta i den ordinære undervisningen og hvem som ikke kan det. Det handler om hvordan man kan inkludere alle og skape mestring gjennom differensiering (Fasting, 2018).

Et pedagogisk systemarbeid avhenger av dialogen og samhandlingen mellom de som er involvert. I det pedagogiske systemarbeidet kan man ikke se situasjoner i direkte sammenheng med andre situasjoner (Fasting & Sundar, 2018). Elevers læring er kompleks. Samspeillet eleven er avhengig av ifølge den sosiokulturelle læringsteorien, er relasjonelt fundert og kan opptre individuelt og dynamisk. Men andre ord må samspeillet rundt eleven også være det.

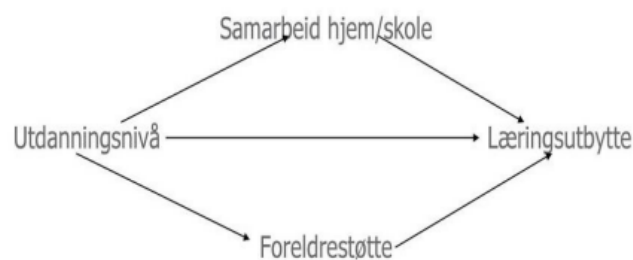
Gjennom å legge til rette for fellesskap, deltagelse, medvirkning og læring vil et pedagogisk systemarbeid kunne bidra til å skape læring og trivsel. Den viktigste faktoren er allikevel å lytte til den enkelte elevstemmen (Fasting R. B., 2018).

2.7 Samarbeidet mellom skole og hjemmet

Elever som strever med skolen og som kan ha behov for ytterligere og mer helhetlig støtte og kan ha et stort utbytte av et godt og tett samarbeid mellom skole og hjemmet. Foreldre har stor betydning og påvirkningskraft hos barna sine. Kommunikasjon mellom skolen og foresatte er viktig for å skape, men også å opprettholde og utvikle en god relasjon videre. Skolen skal ta initiativ til samarbeide og inkludere foresatte i barnets skolehverdag.

2.7.1 Hjemmets rammer

Hjemmets rammefaktorer vil variere veldig fra elev til elev, og innad i en klasse vil det potensielt være store forskjeller. Disse rammefaktorene tar utgangspunkt i hjemmets ressurser og hvilke miljøpåvirkninger dette har for eleven. I hjem der de økonomiske ressursene er knappe, eller utdanningsnivået til de foresatte er lavt, har dette stor betydning for barnet. Nordahl (2015) presenterer dette i en illustrasjon for å fremheve foresattes påvirkning på elevens læringsutbytte.



Figur 1: Hjemmets påvirkning på eget barns læringsutbytte (Nordahl, 2015, s. 42)

En dansk studie gjennomført av Birte Ravn (2012) peker mot at det danske skolesystemet, som har flere likhetstrekk med det norske, har særlig fokus på nettopp skole-hjem-samarbeid og hvordan dette kan gi et faglig løft for elever. Ravn (2012) fremhever at den danske skolen,

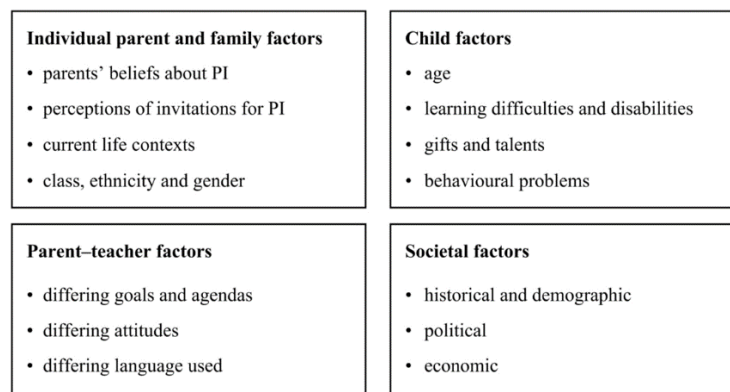
slik som den norske, er lovpålagt på å ha et foreldreutvalg som jobber inn mot skolen. Men den enkelte elevs foresattes inkludering i skolearbeidet varierer.

2.7.2 Hjemmearbeid

Hoover-Dempsey et.al (2010) trekker frem foresattes ønske om å bidra til barnets opplæring, som en faktor for medvirkning. Dette avhenger igjen av at foreldrene besitter den faglige kompetansen og selv føler at de mestrer de faglige utfordringene skolen gir. Som tidligere skrevet har foreldrene en sentral rolle i den spesialpedagogiske handlingskjeden og skal kontaktes tidlig i forbindelse med drøftinger og bekymringer. Skolen og hjemmet snakker om hvilke behov eleven har og hva som kan støtte eleven. Lekser er et eksempel. I noen tilfeller vil ikke denne kompetansen strekke til, og det vil være vanskelig for foresatte å bidra med lekser. Eller det kan være mangel på rutiner hjemme som gjør at eleven ikke får tilbud om hjelp. Skoler som tar kontakt med hjemmet og ønsker å snakke om tilpasninger eller tiltak som inkluderer hjemmearbeid må også snakke om rammene og strukturen for hvordan det er ønskelig at dette følges opp. Har oppgavene som sendes hjem noen rammer som må følges, tids- eller mengderammer etc.? Skolen ønsker å inkludere hjemmet i en bestemt arbeidsmetode med et bestemt innhold for å tilpasse dette konkret til eleven (Hoover- Depsey, et al., 2010). Denne drøftingen skjer sammen med foresatte og legger grunnlaget for en felles enighet om innhold, metode og andre rammefaktorer skolen og hjemmet ser at er nødvendig. På den måten får eleven to arenaer som følger opp konkrete deler av opplæringen og det er enighet om metodiske tilnærminger. Det kan likens være mange faktorer til at et slikt samarbeid ikke blir like bærekraftig som først tiltenkt.

Foreldrenes egen faglige kompetanse er allerede nevnt som en faktor. I tillegg kan språklig misoppfatninger, lav motivasjon, tidspress, og flere andre faktorer påvirke den reelle støtten eleven får. Horby og Lafaele (2011) trekker frem fire kategorier som legger grunnlaget for foreldrestøtte:

Figur 2: (Hornby & Lafaele, 2011) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model, *Educational Review*, 63:1, s.37-52



2.7.3 Inkludering av hjemmet

Når en elev strever på skolen er det ikke lett å avdekke konkret hva grunnen er, og det kan være mange faktorer som påvirker eleven slik at skolehverdagen blir vanskelig. Uansett skal foresatte ha en rolle i eget barns skolegang (Nordahl, 2015). Å etablere et produktivt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til å gi eleven støtte, tillit og trygghet i egen utvikling. Skolen har mange ressurser til arbeid med elevers faglige utfordringer. Flere av disse kan muligens komme fra, eller til og med være særlig gjeldende i hjemmet. Foreldre kan derfor ha stor positiv- men også negativ påvirkning på elevers skolegang. Derfor er foreldrenes involvering veldig sentralt i forhold til barns skolegang (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011). Det er mange måter foresatte kan involvere seg i elevenes faglige utvikling, og skolen kan involvere hjemmet. Ravn (2012) trekker i sin studie frem en dansk modell hvor foresatte er direkte involvert i tematiseringen av fagene. Dette skaper en bro mellom hjemmet og skolen hvor begge parter er aktive og har et eierskap til elevenes skolegang. På denne måten bygger skolen opp til at læreren har det pedagogiske og didaktiske ansvaret, mens de foresatte får sin stemme hørt i utvelgelsen av tema. Dette kan bidra til å senke terskelen for å opprettholde den faglige diskursen når elevene kommer hjem, og gir hjemmet tettere oversikt over skolens faglige plan og innhold. Det er ingen fasit på hvordan skole/hjem-samarbeidet skal forløpe. Derfor er det viktig at det er dialog og at begge parter snakker sammen med åpenhet, interesse og ydmykhet (Epstein, 1994). Dette henger sammen med hjemmets tillit til skolens metodikk, relasjonen mellom skolen og hjemmet, samt rollefordelingen i elevens utvikling. Da vil et slik positivt samarbeid kunne bidra til å gi eleven bedre forutsetninger og god støtte, enn hvis et slikt samarbeid ikke er til elevens beste (Nordahl, 2015). Skolen og hjemmet har lovpålagt ansvar i å ta deltakende ansvar for elevers faglige utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2021). Graden av foreldreinkludering varierer og er ofte avhengig av skolen og lærerens fokus på bruk av hjemmet som en faglig ressurs og ikke bare en kanal for enveiskommunikasjon hvor skolen informerer hjemmet om den faglige utviklingen (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011).

3. Metode

Jeg vil i denne delen forankre studien problemstilling i vitenskapsteoretiske perspektiver, og i tråd med dette redegjøre for metodiske valg gjort undervegs i studiens gjennomføring.

Studiens metodiske del vil beskrive forskningsdesignet som er utformet ved å gjøre rede for metodiske valg, samt planlegging og gjennomføring av datainnsamling. Dette vil i slutten av kapittelet trekkes sammen ved å vurdere validiteten i forskningsmaterialet, forstått som validiteten i funnene, generalisering og etiske hensyn.

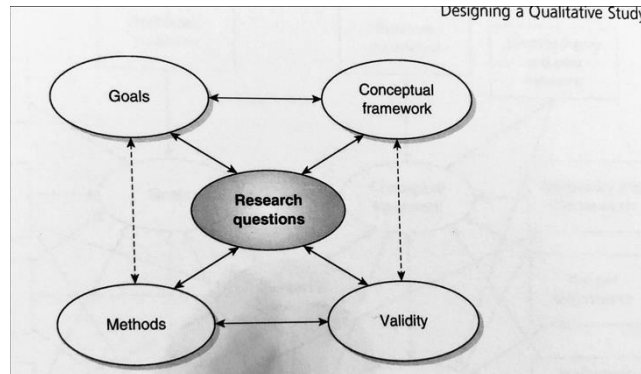
Formålet med denne studien er å forstå systemarbeidet mellom lærer og spesialpedagog og hvilke kartleggingsverktøy som brukes for å kartlegge lesehastighet hos elever på mellomtrinnet, samt hvilke tiltak som settes inn for elever som eventuelt scorer bekymringsfullt lavt på lesehastighet, og sammenhengen mellom det strukturelle systemarbeidet og den didaktiske tilpasningen inn mot enkelteleven.

3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv

Ordet «metode» kan oversettes til «veien mot målet», men Kvale og Brinkmann (2015) bemerker at alle som søker etter målet, eller som hjelper andre i søken etter et mål, må ha kunnskap om hva målet er. Alternativet er å famle i blinde, hvis vi ikke vet hvorfor vi leter slik vi gjør. Derfor må de klassisk tematiske spørsmålene «hva» og «hvorfor» besvares før «hvordan» i en kvalitativ vitenskapsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015). Så, for å undersøke «hva»-et, samt bruk av kartleggingsverktøy og eventuelle tiltak for å se hva som ligger bak den pedagogiske vurderingen, er det hensiktsmessig å kontakte de profesjonsutøverne som praktiserer disse valgene daglig. «Hvorfor»-en ligger i at det er en veldig individuell og med det potensielt ulik praksis som utøves. Denne praksisen vil inneholde mange tolkninger og refleksjoner. Ved å forsøke å belyse disse fra tre forskjellige synsvinkler er målet å få frem tanker, vurderinger og refleksjoner knyttet til disse avgjørelsene gjennom fokussamtaler. «Hvordan» blir i denne sammenheng et kvalitativt forskningsintervju, da dette åpner for refleksjoner og faglig innsikt.

I planleggingsfasen til dette forskningsprosjektet var jeg avhengig av et forskningsdesign som jeg kunne bruke som et verktøy, ikke bare som en ramme for hvordan innsamling av data,

analyse og teori henger sammen. Maxwell (2005) presenterer en interaktiv modell for forskningsdesign som også er brukt som utgangspunkt for mitt forskningsdesign.



Figur 3: En Interaktiv Modell Av Forskningsdesign (Maxwell, 2012, s.217)

Mål, rammeverk og forskningsspørsmål danner et triangel som er grunnmuren i oppgaven. Det nederste triangelet; metode, validitet og forskningsspørsmål, er selve limet som binder innholdet sammen til et forskningsprosjekt. Hjertet i det hele er forskningsspørsmålet. Dette er alle store og overordnede kategorier og hver og en har en rekke underliggende faktor som påvirker og bygger opp under. Ved å bruke Maxwells (2012) ramme for interaktiv forskning kan jeg ta for meg punkt for punkt, og med det reflektere over hvordan jeg best mulig skal utarbeide et forskningsdesign. Utforming av problemstillingen var avgjørende for valg av metode. De fem komponentene i modellen til Maxwell blir evaluert hver for seg, og i sammenheng med hverandre gjennom metodekapittelet.

Ved å intervjuere lærere og spesialpedagoger om pedagogiske og didaktiske valg, refleksjoner og analyser, har denne studien både et fenomenologisk, men også et hermeneutisk ståsted. Siden problemstillingen er todelt og omhandler pedagogiske valg av kartleggingsverktøy, men også didaktisk og systematisk gjennomføring av eventuelle tiltak, vil intervjuene bidra med interessante og analytiske synspunkter som jeg kan drøfte sammen opp mot det teoretiske. Målet og rammeverket henger da sammen med forskningsspørsmålet, samtidig som det tar for seg elementer fra mange andre komponenter. Det setter etikken i sammenheng med personlige aspekter, gjennomføringsferdighet og evnen til å samle brukbar data. Metoden og validiteten knyttes sammen slik at forskningsspørsmålene kan besvares. Alle komponentene er avhengig av hverandre. De er komplekse og inneholder ytterligere flere faktorer som vil påvirke prosessen, samtidig som forskningsspørsmålet er kjernepunktet for det kontekstuelle i oppgaven (Maxwell, 2008).

3.1.1 Fenomenologi

Den pedagogiske vurderingen som ligger til grunn for en didaktisk handling, bygger på vurderinger ut ifra erfaring, tolkning og refleksjon fra lærerens side (Christoffersen, Johannesen, & Tufte, 2021). For å kunne sette seg inn i begrunnelsen på hvorfor didaktiske valg blir tatt, må man forstå bakgrunnen for hvorfor pedagogen har tatt den avgjørelsen. Det handler om å prøve å forstå tanken som ligger bak den praksisen som utøves hver dag. For å kunne gi en begrunnelse på hvordan en lærer eller spesialpedagog kartlegger lesing og hvordan denne kartleggingen vurderes, må pedagogene selv sette ord på sine tanker og refleksjoner. Det er disse tankene, vurderingene og tolkningene som danner grunnlaget for problemstillingene denne oppgaven ønsker å se nærmere på. Det pedagogiske fundamentet i den fenomenologiske delen av undersøkelsen vil være forskjellig fra pedagog til pedagog, fra menneske til menneske (Fangen, 2010). Målet er å sitte igjen med ulike tilnærminger til et fokusområde og innsikt i hva som ligger bak de vurderingene som er gjort. I fenomenologisk undersøkelser er kvalitativt intervju mest hensiktsmessig. Men for å få et best mulig grunnlag for å forstå alle de faktorene som ligger til grunn for de valgene som blir tatt, er man avhengig av det deskriptive bidraget fra intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle tanker, valg og begrunnelser som ligger bak er relevante. Det er de som kan skille tilsynelatende like eller ulike handlinger fra hverandre. Det er derfor det også er relevant å intervju lærer og spesialpedagog sammen, nettopp for å kunne fange opp denne dynamikken som foregår i det daglige og de prosessene som ligger til grunn når en elev strever med lav lesehastighet.

3.1.2 Hermeneutikk

Kvale og Brinkmann (2015) peker på hermeneutisk som tolkningen av en tekst. Teksten kan forstås på forskjellige måter og oppfattes forskjellig selv om det er de samme ordene. I et intervju vil det alltid være en avsender og en mottaker ved at spørsmål og svar forstås i samtalen. Hvordan jeg som intervjuer forstår svarene og de tolkningene som blir gjengitt til meg er en nøkkelfaktor for analysen av et fokusgruppeintervju og videre analyse av datainnsamlingen.

Grønmo (2019) peker på forskeren sin rolle. Ikke bare ovenfor et intervjuobjekt for å samle det nødvendige datamaterialet, men som et tolkende, undrende og analytisk vesen. Forskerens egne meninger kan ikke legges til side, men er heller et utgangspunkt for refleksjon. Det kan heller ikke egne erfaringer eller tidligere referanser.

Mine erfaringer som lærer og spesialpedagog er noe Grønmo (2019) mener at bidrar til å møte intervjuobjektene som deltar i fokusintervjuet på et mer likestilt erfaringsplan som kan bidra til en mer innholdsrik samtale. Disse bakgrunnsfaktorene vil også være med meg i forskningsprosessen. Bevissthet rundt dette, som en del av førforståelsen, vil hjelpe meg i intervjusituasjonen, men ikke minst i forståelsen og tolkningen av forskningsintervjuene. Selve kjernen i undersøkelsen, forskningsspørsmålet og problemstillingen har utspring i egne erfaringer som pedagog på mellom trinnet. Det er umulig å ikke inkludere egne betraktninger i den forståelsen jeg har av det innsamlede datamaterialet (Grønmo, 2019), noe som igjen vil kunne påvirke relabiliteten i undersøkelsen. Samtidig skriver Befring (2020) at et slikt utgangspunkt kan gi en dypere forståelse av forskningen, og med det mulig bidra til å øke undersøkelsens validitet.

3.2 Metodevalg

Som hovedverktøyet i en vitenskapelig undersøkelse er metodevalget, både billedlig, men også bokstavelig «veien mot målet» (Brinkmann & Kvale, 2015) og rammefaktorene for datainnsamlingen. Med et mål om å få frem tankene, refleksjonene og vurderingene som ligger bak valg og bruk av kartleggingsverktøy for lesing, er intervju en sentral metode. Intervjuet gi mulighet til å undersøke hvilke profesjonsetiske faktorer som ligger bak tolkningen av resultater og tiltak mot elever som trenger det. For å komme så tett inn på enkeltpersoner i skolen slik at det er mulig å kunne dykke ned i materien, ønsker jeg å benytte meg av et kvalitativt intervju. På den måten kommer jeg tett på intervjuobjektene og deres hverdagslige vurderinger, for å gi et mest mulig presist bilde av hvordan de fremstiller egen praksis. I tillegg ønsker jeg å få innsikt i samspillet mellom to parter som kan ha forskjellige utgangspunkt når det kommer til pedagogiske og didaktiske tanker. Jeg har valgt å gjennomføre tre fokusgruppeintervju med en spesialpedagog og en lærer som jobber sammen på mellomtrinnet for å få innblikk i det samspillet som utspiller knyttet til kartlegging av elevers lesehastighet og eventuelle tiltak for elever som strever med lesing.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

I et kvalitativt forskningsintervju er målet å sette seg inn i handlinger eller perspektiver for å prøve å forstå hvordan alle faktorer henger sammen. Maxwell (2008) beskriver den kvalitative

forskningen som et prosjekt der refleksjon må skje i alle ledd gjennom hele prosessen. I et hendelsesforløp hvor spesielle komponenter, som den spesialpedagogiske tiltakskjeden, er sentrale, er det interessant å se hvilke vurderinger som ligger bak beslutningen om å bruke den. Da er det sentralt å snakke med noen som arbeider med dette daglig og er opptatt av denne tematikken (Brinkmann & Kvale, 2015). For eksempel, hvordan henger didaktiske handlinger sammen med pedagogiske vurderinger og hvordan disse igjen henger de sammen med tidligere komponenter. I skolen består hverdagen av veldig mange valg. Alle disse valgene er resultater av mange vurderinger i forkant. Disse vurderingene er igjen resultater av tidligere valg. Totalt sett henger alle valg sammen i en lineær tidslinje. Fortid er med på å påvirke nåtiden, på samme måte som nåtiden er grunnlaget for valg i fremtiden. Gjennom et kvalitativt forskningsintervju kan jeg bruke det kvalitative intervjuet som er et verktøy for å undersøke en situasjon, fenomen eller andre nåtidsfaktorer. Formålet er å kunne forstå nåtiden gjennom dypere samtale med to personer som jobber sammen rundt elever som potensielt strever med lesehastighet. Da er det viktig å forstå hvorfor de valgene som gjøres blir prioritert, men også hvilke vurderinger som ligger til grunn for disse valgene (Halkier, 2018). Det kvalitative forskningsintervjuet er egnet som metode for å kunne undersøke dette aspektet av didaktiske valg i leseutviklingen, og kan ses på som et verktøy for å undersøke i dybden og skape en interaktiv modell om hvordan ulike komponenter samspiller med hverandre og selv blir påvirket (Maxwell, *Designing a Qualitative Study*, 2008)

3.2.2 Fokusgruppe

Morgan (1997) definerer fokusgruppeintervjuet som en forskningsmetode hvor data produseres via at deltakere i en gruppe snakker og diskuterer omkring et emne som er forhåndsbestemt (Morgan, 1997). Fokusgruppeintervjuet skiller seg fra et gruppeintervju på flere måter. Bente Halkier (2018) beskriver det slik at alle fokusgrupper er gruppeintervju, men ikke alle gruppeintervju er fokusgrupper. Hun beskriver at gruppeintervjuene vil ha en høy grad av interaksjon mellom den som intervjuer og de som blir intervjuet, mens fokusgruppene har en høy grad av interaksjon mellom selve intervjuobjektene. I tillegg er fokuset sentrert rundt et spesifikt emne (Halkier, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) refererer til syv faser som inngår i en intervjuundersøkelse. *Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analyse, verifisering og rapportering*. Dette er i all hovedsak de samme fasene Halkier (2018) deler det inn i, og de er samstemte om at transkriberingsfasen er krevende og kan by på komplikasjoner da det er svært vanskelig å kunne gjengi et muntlig fokusintervju i

identisk, skriftlig form. Like fullt er de enige om at denne fasen handler om å gjøre datamaterialet klart for analyse.

Det analytiske designet som ligger til grunn, med forskningsspørsmål og problemstilling, faglige antagelser og ikke minst feltets teoretiske omfang ble startet med et «hva» og et «hvorfor». Som gjengitt ovenfor ønsket jeg å undersøke et spesifikt samspill mellom to ulike roller i norsk skolen og hvordan disse jobber sammen med å kartlegge lesehastighet og tiltak mot elever som eventuelt strever med lesing. Faglige antagelser baserer seg på hvilke grunnleggende teorier som ligger til grunn for hva vi allerede vet (Halkier, 2018). Det er herunder begreper som «profesjonskompetanse» og «didaktiske vurderinger» kommer inn.

3.2.3 Prosjektskisse

Jeg startet prosessen med å utarbeide en projektskisse for å sortere tanker og ideer som sammen ble til et forskningsspørsmål. Jeg var interessert i selve samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog. Altså et praksisorientert perspektiv (Halkier, 2018). På den måten ville jeg kunne utarbeide en projektskisse med fokus på å se på interaksjonen mellom flere par med lærere og spesialpedagoger og deretter drøfte deres praksis i sammenheng og opp mot hverandre. Jeg ønsket å belyse de didaktiske tankene som ligger bak tiltakene som iverksettes og hvordan de aktuelle rollene jobber med elever som strever med lesing, da særlig lesehastighet. En annen fordel ved å velge dette praksisorienterte perspektivet er målet om å åpne for pedagogenes refleksjoner med hverandre. Da elevene er en sentral faktor for alle avgjørelser som blir tatt i denne sammenhengen, knytter en stor del av min nysgjerrighet seg til den enkelte pedagogs egne refleksjoner rundt det å tilpasse en læringssituasjon, men også hvordan denne refleksjonen henger sammen med rolle og hvordan den formidles til en annen rolle, selv om eleven det eventuelt omhandler er den samme.

Etter godkjenning av projektskissen måtte jeg utarbeide en mer konkret problemstilling og et forskningsspørsmål som lot seg gjennomføre i henhold til den skissen og de målene jeg ønsket å oppnå med forskningen. Sammen med min veileder utarbeidet vi en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Database AS (NSD), som nå er en del av SIKT. Etter godkjenning og tilbakemelding om at prosjektets planlagte personopplysningsbehandling var «i samsvar med personvernlovgivningen» kunne jeg sette meg ned sammen med veileder og utarbeide en mer konkret fremtidsplan. På den måten kunne jeg skaffe meg en oversikt over hva jeg ønsket å

oppnå, samt starte å utvikle konkret ramme for hvordan mitt mål med denne masteroppgaven skulle oppnås.

3.2.4 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuet er ikke en åpen samtale mellom den som intervjuer og de som blir intervjuet. Det er heller ikke en situasjon hvor intervjuobjektene avgir bestemte svar eller velger konkrete svaralternativ, slik som i et spørreskjemaintervju. Det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet er en blanding av spørsmål med forankring i en intervjuguide, og den dynamiske samtalen som følger mellom den som intervjuer og de som blir intervjuet. Forskeren kan fritt variere tematisering og utdypende spørsmål gjennom intervjuet, og kan i tillegg gi intervjuobjektene frihet til å formidle egne tanker og meninger uten å avgrenses. Morgan (1997) omtaler dette som en taktmodell. Intervjuguiden forskeren har forberedt er mest å anse som en veiledende mal med noen hovedtemaer. Underveis kan samtalen flyte uten begrensninger, eller man kan stille forsterkende spørsmål tilknyttet samtalen. Til slutt skal intervjueren se om alle hovedspørsmålene er besvart eller om det er ønskelig å stille flere spørsmål. En traktmodell har derfor ofte en litt strammere avslutning på intervjuet slik at det sikres et datagrunnlag med en tydelig forankring i forskningsspørsmålet og problemstillingen (Johannessen m.fl., 2010). Det gjennomførte intervjuet ble, etter godkjenning fra intervjuobjektene, loggført med godkjent lydopptak (nettskjema) før det transkriberes. Dette datamaterialet er grunnlag for videre analyse.

3.2.5 Intervjuguiden

Intervjuguiden ble mitt støttende stillas gjennom en ny erfaring med å gjennomføre intervjuer i en forskningssammenheng. Gjennom å forberede en intervjuguide bidro dette arbeidet også til å forberede meg på intervjusituasjoner som kunne oppstå, konkretisere temaer jeg ville fokusere på, og fokusere på hvordan jeg best mulig skulle samle relevante data for å drøfte problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden ble revidert gjennom flere omganger og var også utgangspunkt for et prøveintervju. På den måten skaffet jeg meg et gjennomarbeidet verktøy som bidro til at jeg som forsker kunne drive intervjuet fremover, uten å måtte stoppe opp eller stille lignende spørsmål flere ganger.

Intervjuguiden besto i alt av tre deler. Den generelle delen som omhandlet intervjusituasjonen, intervjuobjektene og deres arbeidshverdag. Denne delen av intervjuguiden har som mål å

etablere en relasjon og skape en atmosfære for resten av intervjuet. Den neste delen omhandler kartlegging av lesehastighet. Jeg var interessert i å undersøke hvilke verktøy som ble anvendt, men også hvordan planleggingsfasen, gjennomføringen og etterarbeidet ble utført. I tillegg til hvordan samhandlingen medlem lærere og spesialpedagoger var under denne prosessen. Den tredje og siste delen av intervjuguiden retter seg mot tiltak for elever som har kritisk lav lesehastighet. Under denne kategorien faller også elever som har tiltak fra tidligere, som er fritatt fra kartlegging, eller av andre grunner har krav på tilpasninger i forbindelse med lesing. Igjen er det planlegging, gjennomføring og evaluering, samt samarbeidet som står i fokus.

Underveis i intervjuet kunne jeg kontrollere at vi holdt oss til temaene jeg ønsket gjennom intervjuguiden, men samtidig gjøre det til en naturlig del av samtalen. Det oppsto flere situasjoner der intervjuobjektene besvarte spørsmål jeg hadde skrevet i intervjuguiden, men i en annen sammenheng. Med intervjuguiden som kontrolliste kunne jeg derfor unngå å stille de samme spørsmålene igjen på et senere tidspunkt. Denne oversikten bidrar til å gjøre intervjusituasjoner mer naturlig for den som intervjuer, men også for intervjuobjektene som føler at samtalen flyter dynamisk og er frittalende mellom alle som deltar i intervjusituasjonen, uten unødvendige stopp eller gjentakelser.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvalg av informanter

Da ett av mine delmål med undersøkelsen er å undersøke nærmere hvilke tanker og refleksjoner fokusgruppene knyttet til valg av kartleggingsverktøy for å måle lesehastighet, var det hensiktsmessig å også se etter hvilke eventuelle tiltak det var for elever som scorer lavt på disse. For å få denne informasjonen måtte jeg oppsøke og snakke med pedagogene som utfører dette på daglig basis. Tatt i betraktning at ansvarsområdet til den enkelte lærer og spesialpedagog ville variere fra skole til skole, og at metoder, samt graden av samarbeidet er ulikt, anså jeg det som ideelt å intervjuer både klasselærer og spesialpedagog samtidig. På den måten ville jeg ha størst mulighet til å få innblikk i prosessen som helhet sett fra innsiden, samt ha muligheten til å reflektere over prosessens mange ledd og hvilke didaktiske vurderinger som skjulte seg bak (Maxwell, 2012). Jeg ønsket å fokusere på lesehastigheten til elever på mellomtrinnet, fordi tiltak og tilpasninger inn mot den enkelte elev, fordi jeg har jobbet mye med slike elever selv og opplever at det er vanskelig for pedagoger å treffe

elevene med faglig utvikling, mestring og tilpasninger på mellomtrinnet. Dette avgrenser mitt søk etter intervjuobjekter til lærere og spesialpedagoger på 5.-7. trinn.

Jeg ønsket et utvalg av en lærer og en spesialpedagog per fokusgruppe. Flere spesialpedagoger ville komplisert søket etter deltagere og potensielt skapt en skjevfordeling i interaksjonen mellom lærer og spesialpedagog, på samme måte som flere lærere ville kunne forskyve balansen i samtalen den andre veien. I tillegg diskuteres det sensitiv informasjon om elever, som det er særdeles viktig å verne om. Med en nå spesifisert målgruppe var prosessens store utfordring at både lærerne og spesialpedagogene som jobbet sammen selv må ønske å delta. Dette medførte at det var utfordrende å finne par der begge hadde tid og lyst. Derfor var tidsrommene sen høst og slutten av januar nøye utvalgt. I dette tidsrommet gjennomfører mange skoler sine kartlegginger. Og jeg hadde som mål å legge frem ønske om å snakke med intervjuobjektene etter at de selv hadde gjennomført egne kartlegginger nylig. Med gjennomføring av kartlegging friskt i minne håpet jeg å få de tydeligste og konkrete samtalenes pedagogene imellom om samarbeid, didaktisk planlegging og gjennomføring, samt bruken av tiltak mot elever som strever med lesehastighet.

Gjennom å kontakte skoler direkte, spørre kollegaer eller bruke mitt fagnettverk kunne jeg lete etter informanter. Denne metoden omtales som «snøballutvelgelse» (Grønmo, 2004) og illustrerer at man bruker nettverket sitt til å nå nye personer. På den måten ruller «snøballen» og blir større og større. Før kontakten kan opprettes måtte jeg utarbeide et skriv der jeg kort fortalte om arbeidets formål og innhold. En kort og presis beskrivelse av prosjektet ble utformet og sendt til potensielle deltagere. Dette inngår i å gi deltagerne mulighet til informert samtykke (Halkier, 2018). Fortløpende sendte jeg e-post til totalt 25 lærere og spesialpedagoger. Noen av disse foreslo igjen å hjelpe meg med å kontakte andre lærere eller spesialpedagoger, da de ikke hadde mulighet til å delta selv. Jeg opplevde at det var mest hensiktsmessig å kontakte spesialpedagoger direkte med forespørsel om de sammen en lærer de jobbet med på mellomtrinnet kunne tenke seg å delta. Jeg ønsket ikke å sende til for mange samtidig, da jeg så det som tilstrekkelig med et begrenset antall. Derfor ble det en lengre og omfattende prosess ettersom hver enkelt mottaker måtte gi respons før en eventuell ny forespørsel kunne sendes ut. «The thousand page question» går ut på at man ikke må samle for mye data, slik at man ikke vet hvordan man skal anvende dette i forskningen (Brinkmann & Kvale, 2015). Med tre fokusgrupper kunne jeg anta at innholdet ville være ulikt nok til å ikke overskygge de didaktiske perspektivet pedagogene bruker. For mange grupper kan i så måte ende opp med å bli for like, og med det drukne den samhandlende interaksjonen som

igjen skaper den pedagogiske praksisen inn mot elevers leseutvikling. Til slutt, etter å ha kontaktet nærmere 30 lærere og spesialpedagoger, satt jeg igjen med tre fokusgrupper som ønsket å delta i forskningsprosjektet.

I en travel skolehverdag var det hensiktsmessig å tilby deltakerne muligheten til å velge mellom digitalt eller fysisk intervju. På daværende tidspunkt var det stadig lokale COVID-utbrudd i skolen og det var viktig for meg at deltakerne følte seg trygge på intervjusituasjonen tatt dette i betraktning. To av fokusgruppene ønsket digitalt intervju, mens den tredje fokusgruppen ønsket fysisk møte. For å minske belastningen ytterligere ble vi enige om å møtes på deres skole på et tidspunkt de selv var gunstig. På den måten minske muligheten for at intervjuobjektene skal se intervjuet som en belastning i egen hverdag. Det samme var gjeldende for fokusgruppene som ønsket digitalt møte. Dette ble avholdt når de var på skolen. Det er en fordel at intervjuet skjer med deltageren i sin vante kontekst for samtalsinnhold (Halkier, 2018).

3.3.2 Prøveintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ligger en viktig del av godt gjennomførte kvalitative intervjuer i gode forberedelser. En avgjørende del av forberedelsens siste fase, selve generalprøven, ligger i et prøveintervju. Det er praktisk at intervjuobjektene har relevant erfaring, men også innsikt i prosjektet. På den måten kan man også bruke intervjuobjektene til å gi tilbakemelding på situasjonen, innholdet og spørsmålsformuleringen (Dalen, 2011). Jeg fikk testet ut bruken av lydopptak, og sammen med tilbakemeldingene fra prøveobjektene fikk jeg mange nyttige innspill, samt egne erfaringer. Blant annet oppdaget jeg at jeg stilte spørsmålene for lukket, og på den måten ikke la godt nok til rette for en dialog mellom intervjuobjektene i fokusgruppen (Halkier, 2018). Selv erfarte jeg at tempoet i samtalen ofte var veldig avhengig av at mine spørsmål var dynamiske nok. Jeg måtte følge nøye med på samtalen for å formulere relevante spørsmål som var i tråd med intervjuguiden jeg hadde forberedt, men som også var i tråd med samtalen i fokusgruppen (Dalen, 2011). Selv var jeg tilfreds med spørsmålene og tematiseringen, så det var ikke nødvendig å gjøre endringer i intervjuguiden. Jeg anså meg derfor klar til å intervju den første fokusgruppen.

3.3.3 Forberedelse av intervju

Jeg holdt meg til den lineære strukturen som Maxwell (2008) presenterer. De tre fokusgruppene som sa ja til å delta i intervjuene ble i forkant fremvist et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som omtalte formålet med intervjuet og samtykke-erklæringen. Det er viktig at intervjuobjektene kjenner sine rettigheter og har en klar forståelse av hva de er med på. Dette informasjonsskrivet inkluderer informasjon om at de til ethvert tidspunkt har mulighet til å trekke sitt samtykke uten begrunnelse. Videre står prosjektets formål beskrevet, og hva intervjuene skal brukes til å undersøke. Dette krever at datainnsamlingen skjer etter gitte kriterier, som for eksempel anonymisering og sikker digital oppbevaring (Brinkmann & Kvale, 2015). Jeg var også oppmerksom under intervjuet, på å ikke stille spørsmålene jeg hadde forberedt som kritiske til det intervjuobjektene fortalte. Noen av spørsmålene måtte omformuleres til oppklarende eller bekreftende spørsmål, slik at jeg kunne konkludere med at jeg hadde forstått innhold eller kontekst riktig. Det skal foreligge en balanse hos den som intervjuer, mellom å innlevelse og distanse (Halkier, 2018). Men, viktigst av alt var min rolle i all hovedsak å lytte til samtalen mellom læreren og spesialpedagogen.

3.3.4 Gjennomføring

To av intervjuene ble gjennomført digitalt, mens det tredje ble gjennomført fysisk. Forskjellen mellom fysisk og digitalt intervju var tilsynelatende ikke så stor som jeg hadde trodd. Begge de to digitale fokusgruppeintervjuene ble gjort med spesialpedagog og lærer på en felles enhet, så det var få eller ingen forstyrrende elementer i form av forsinkelse mellom linjene eller andre digitale problemer. Det var heller ikke noe problem å undervegs i intervjuet følge med på intervjuobjektens kroppsspråk og samhandling. Mitt inntrykk er at det var tilnærmet marginale forskjeller mellom digitalt og fysisk intervju når det gjelder å få deltagerne til å bidra i en samtale. Siden dette var et fenomenologiske intervju, hvor jeg var ute etter både lærerens, og spesialpedagogens syn på leseutvikling, kartlegging av lesehastighet og tiltak, var det fint at større deler av intervjuet ble til en samtale mellom intervjuobjektene. Dette ble skapt gjennom en tydelig introduksjon fra den som leder intervjuet, og ga bedre forutsetninger for å analysere samspillet og dynamikken mellom partene, i tillegg til innholdet.

Intervjuene ble innledet ved å gjennomgå informasjonsskrivet som alle intervjuobjektene hadde fått tilsendt i forkant. Dette var for å sikre at alle informantene hadde forstått sine rettigheter, og særlig retten til å trekke seg fra undersøkelsen om ønskelig, uten grunn og på hvilket som helst tidspunkt. Det ble også informert om hva oppgaven omfattet, hvordan

dataene som ble samlet inn skulle behandles, og hva som skulle skje de når forskningen var ferdig (Halkier, 2018, ss. 55-56). Fokusgruppeintervjuet innledet med noen introduserende spørsmål om intervjuobjektene, skolene de jobbet på og hvor lengde det hadde jobbet sammen. Dette var spørsmål ment som en åpning inn mot de faglige hovedspørsmålene. Jeg valgte å ha en semistrukturert intervjuguide. Med det mener jeg at det er tre hovedspørsmål jeg ønsket å undersøke. Under hvert hovedspørsmål er det to-tre underspørsmål for å sikre at hovedspørsmålet blir helhetlig diskutert slik jeg ønsker. I tillegg hadde jeg forberedt noen fordypende spørsmål innenfor hver kategori med formål å få intervjuobjektene til å utdype eller begrunne utsagn knyttet til kartlegging, samarbeid eller tiltak.

Hovedansvaret videre ble å legge til rette for at samtalen mellom fokusgruppen flyter og at de begge deltar i samtalen. Her kunne eksempelvis en av deltageren få direkte spørsmål om å kommentere det som ble snakket om, eller om det var noe han/hun ville legge til i forhold til sine erfaringer og arbeidsoppgaver. Optimalt skal lederen for intervjuet kun «hjelp gruppen til å hjelpe seg selv» med å holde samtalen i gang (Halkier, 2018).

3.3.5 Transkribering

«Å si at det er interaksjonen i fokusgruppene som produserer data, er ikke det samme som å si at interaksjonen i seg selv er data» (Morgan, 2010 s.718).

For å samle og skaffe seg oversikt over det datamaterialet som er samlet inn er det nødvendig å klargjøre og gjennomgå innholdet slik at utbyttet av analysen blir beste mulig. I dette tilfellet er et slikt arbeid å omforme taleopptak av tre fokusgruppeintervju til tekstform.

Transkribering fra tale til tekst er en prosess som krever tid og omfattende arbeid. Arbeidet byr på en rekke utfordringer. Blant annet vil et lydopptak ikke kunne gjengi helt nøyaktig konteksten ordene er fortalt i. Transkripsjonen er allerede en reduksjon av datamaterialet (Halkier, 2018, ss. 72-73). Dette kan i noe grad gjengis av intervjueren, men mindre detaljer i en dialog i fokusgruppen vil ikke kunne bli gjengitt da de knapt er merkbare små nyanser i en samtale. Eksempelvis er det viktig at selv om personene som intervjues snakker i munnen på hverandre eller avbryter hverandre med kommentarer, skal dette skrives inn i transkripsjonen. Dette vil også være vanskelig for en intervjuer å gripe tak i uten å lytte gjennom opptakene flere ganger, særlig når forskningsfeltet og intervjumetoden er en relativt ny arbeidsform for forskeren. Vi må derfor godta at transkripsjonen er en gjengivelse med svakheter og potensielle mangler av innhold og kontekst i en fokussamtale. Allikevel er det flere fordeler

med denne formen for dataprosessering. Det skaper en oversiktlig og tilgjengelig struktur på datamaterialet (Brinkmann & Kvale, 2015). Da er det lettere gjøre strukturelle søk i datasettet for videre analyse. En sterk kjennskap til innholdet i de tre fokusgruppeintervjuene er sentralt i en analyseprosess. Som forsker er det derfor en fordel å gjennomføre transkriberingen selv for å opprettholde en tydelig oversikt over datamaterialets innhold og et frempek på forskningsprosjektets kategorisering senere.

Som forventet tok transkriberingen lang tid og var en omfattende prosess. Til tross for at alle de tre fokusintervjuene jeg hadde gjennomført bare hadde et omfang på cirka 45 minutter, tok det omtrentlig seks- syv timer å transkribere hvert enkelt intervju. Halkier (2018) påpeker betydningen av å gjennomføre transkriberingen av datamaterialet relativt kort tid etter gjennomført fokusgruppeintervju, så dette ble en prioritet for meg også. Da hadde jeg intervjuet forholdsvis ferskt i minnet og kunne legge kontekst til innhold der det er nødvendig. Samtidig vil det være lettere å legge til egne tolkninger og kommentarer når intervju og transkribering skjer fortløpende.

Selve innholdet i transkripsjonen skal selvfølgelig gjengis så nøyaktig som mulig, men som tidligere skrevet er det nyanser og retningslinjer man må følge og ta hensyn til når man skal transkribere et fokusgruppeintervju. Det var derfor hensiktsmessig å kategorisere innholdet slik at de delene av intervjuene som besvarer samme spørsmål, kategoriseres sammen. På den måten skapes en sterkere validitet i oppgaven da det vil være mulig å sammenligne og drøfte de ulike fokusgruppene sine samtaler, gjennom kategorisering etter spørsmål og svar. Intervjuguiden ble derfor utgangspunkt for kodingen av transkripsjonene. Som en del av dette skrev jeg også sammendrag under hvert av de tre hovedspørsmålene i intervjuguiden, samt underspørsmålene som skulle underbygge. Uavhengig av intervjuobjektene bakgrunn var jeg tidlig bestemt på å skrive transkripsjonen på bokmål, uavhengig av eventuelle dialekter. Dette er også en del av en anonymiseringsvurdering. Da det var kort tid mellom gjennomføringen av intervjuet og transkripsjonen kunne jeg forholdsvis tydelig gjengi signifikante detaljer i intervjuet som var med å påpeke konteksten ordene ble sagt i. Der det var pauser, meningsskapende utbrudd eller tolkninger av kroppsspråk med relevant betydning (Halkier, 2018). Siden dette intervjuet foregår med deltakere fra samme profesjonsområde og som i sitt daglige virke jobber sammen, var jeg særlig oppmerksom etter det jeg kunne tolke som «selvfølgeligheter» (Halkier, 2018). Det er situasjoner i samtalen hvor en av partene tar for gitt at andre vet konteksten. Siden jeg som intervjuer, ikke har kjennskap eller har vært til stede ved flere av situasjonene fokusgruppene snakket om, var jeg særlig oppmerksom på

situasjoner hvor jeg kunne fange opp disse «selvfølgelighetene. Det var viktig for å kunne stille presiserende eller oppfølgende spørsmål. Ved videre gjennomgang og koding av datamaterialet har jeg oppdaget flere ganger hvor slike «selvfølgeligheter» inntraff. Jeg har derfor tolket konteksten og lagt dette til der jeg mener det er relevant.

3.4 Kvalitet i forskningen

For å kunne stole på resultatene man har samlet inn ved bruk av fokusgrupper er validitet og reliabilitet to nøkkelfaktorer. Validitet handler om at man i sitt datamateriale undersøker det man har satt seg som mål å undersøke. Reliabilitet omhandler at man gjennomfører undersøkelsen på en faglig forsvarlig måte som gir undersøkelsen pålitelighet. Med andre ord sørge for at resultatene er troverdige (Kvale & Brinkmann, 2015). Bruken av validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning på samfunnssituasjoner har blitt problematisert på grunn av mulighetene for å reprodusere datainnsamlingen. Brinkmann og Kvale (2015: 277-94) kommenterer at man må forstå disse begrepene litt annerledes i en kvalitativ intervjuundersøkelse, enn gjennomføring av kvantitative metoder.

3.4.1 Reliabilitet

Når det stilles spørsmål knyttet til en undersøkelses reliabilitet, er det muligheten andre forskere har for å gjenskape eller reprodusere samme resultater i senere undersøkelser. Et forskningsdesign skal fremstille metoden for gjennomføring på en slik måte at den kan reproduseres av andre, men det er problematisk når det gjelder kvalitativ metode (Kleven & Hjordemaal, 2018). Undersøkelsens troverdighet bygger på hvilke data som blir brukt, hvordan disse dataene er samlet inn og hvordan dataene har blitt behandlet av forskeren. For å etterprøve dette vil reliabilitet måles etter hvor like svar andre forskere ville fått hvis intervjuene ble gjennomført på nytt. Høy grad av like svar vil gi undersøkelsen høy reliabilitet.

Det har derfor utfordrende å sikre høy reliabilitet i gjennomføringen av kvalitative forskningsresultater, og særlig ved bruk av fokusgruppeintervju. En samtale i fokusgruppen påvirkes av mange forhold. Hvordan objektene tolker en kontekst avhenger av førforståelsen til alle involverte i intervjuet, som igjen bygger på tidligere erfaringer, det individuelle verdigrunnlaget og personlige synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Bruk av en semistrukturert intervjuguide kan være med på å øke relabiliteten i fokusgruppeintervjuene, da det bidrar til å inkludere de samme undersøkende hovedspørsmålene. I tillegg er selve forskningsprosessen beskrevet i detalj undervegs i denne oppgaven, noe som kan bidra til eventuelt senere forsøk på å gjenskape datainnsamlingen.

3.4.2 Validitet

Er metoden som er anvendt egnet til å få innsyn og besvare forskningsspørsmålene som undersøkelsen bygger på? Det er et spørsmål om undersøkelsens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å belyse de samhandlingsprosessene som foregår i skolen når en elev strever med lesing er det en styrke for undersøkelsen å kunne belyse dette med direkte samtaler mellom lærere og spesialpedagoger. Men på grunn av at det ikke eksisterer annet en overordnede bestemmelser om tilpasset opplæring, vil disse fokusgruppen kun kunne uttale seg om deres betraktninger og refleksjoner rundt egen, lokal praksis. Dette gjør at den deskriptive validiteten er noe svak i denne studien. Styrken er tolkningsvaliditeten, da jeg først beskriver funnene før de blir analysert (Maxwell, 1992).

Deltakerne i fokusgruppene må allikevel være egnet og kompetente for å kunne besvare og diskutere de spørsmålene som stilles. For å styrke validiteten må intervjuobjektene ha forutsetninger og erfaringer til å besvare de spørsmålene som stilles. Deres kompetanse sammen med forskerens kompetanse er viktig for å kunne undersøke de forskningsspørsmålene som stilles i et fokusgruppeintervju og delta i en faglig samtale knyttet til deltakernes praksis, den didaktiske prosessen og de profesjonsetiske vurderingene som ligger til grunn for undersøkelsens ønskede fokusområde (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er grunnlaget for å vurdere de dataen som er samlet inn som pålitelige, sammen med forskerens kompetansevaliditet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Mine egne erfaringer som lærer og spesialpedagog i møte med svake lesere ligger til grunn for utarbeidelsen av spørsmål og deltakelse i samtalen med intervjuobjektene. Jeg har ikke tidligere gjennomført fokusgruppeintervjuer, men gjennom lengre og detaljorientert forberedelse i utarbeidelsen av undersøkelsen, samt gjennomføring av prøveintervju, sikrer jeg i størst mulig grad relevant data i undersøkelsen. Ved å bruke Maxwells (2012) ramme for interaktiv forskning er validiteten et sentralt punkt gjennom hele undersøkelsen, og settes i sammenheng med oppgavens metodiske vurderinger og rammeverk. Sammen er dette rammen for kvaliteten på oppgavens forskningsspørsmål.

Intervjuobjektene kompetanse ble også kartlagt og gir også grunn til å anslå datamaterialets troverdighet som høy. Relasjonen mellom objektene i fokusgruppeintervjuet, sammen med mine forberedelser var også for å etterstrebe en naturlig sosial interaksjon i en fagsamtale mellom kompetente pedagoger. Dette beskriver Maxwell (2012) som potensielle faktorer som også kan påvirke validiteten i negativ retning. Han refererer til *bias* og *reaktivitet*, der bias omhandler forskerens forståelse og med de hvordan innhold blir forstått. Det er med det essensielt å være bevisst egen forståelse og bidrag inn mot samtalen i fokusgruppen. Reaktiviteten påvirkes gjennom min forberedelse av en semistrukturert intervjuguide, og hvordan jeg som intervjuer vil påvirke samtalen innhold og omfang. Erfaringer fra prøveintervjuet og tidligere fokusgruppeintervjuer vil også kunne påvirke og bidra til endringer i senere samtaler (Maxwell, 2012).

3.4.3 Generalisering

Med bakgrunn i Maxwells (2012) generaliseringsvaliditet deles validitetsbegrepet inn i to kategorier; indre og ytre generalisering. Denne undersøkelsen har for få fokusgrupper til å kunne generaliseres og overføres til utvalg utover de fokusgruppene som har deltatt i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). De refleksjonene og synspunktene som deles i fokusgruppene kan ikke ses på som overordnede retningslinjer. Studiens omfang retter seg inn mot didaktiske- og profesjonsetiske valg knyttet opp mot kartlegging av elevers lesehastighet og tiltak mot elever som strever med lesing. Formålet med undersøkelsen er ikke å generalisere. Jeg appellerer heller til den indre generalisering (Maxwell, 2008) og håper at undersøkelsen kan bidra til refleksjon i lærere og spesialpedagoger sitt arbeid med kartlegging og tilpasninger for svake lesere på mellomtrinnet.

3.5 Etikk

Alle undersøkelser som involverer mennesker eller sensitiv informasjon har et særlig viktig ansvar for etiske aspekter. Som tidligere skrevet er det viktig at alle deltagerne i fokusgruppeintervjuet vet hva de deltar på. Frivillig deltakelse, samt å få en tydelig forståelse av undersøkelsens innhold, og hvordan dette bidrar til undersøkelsens datagrunnlag (Brinkmann & Kvale, 2015). I informasjonsskrivet jeg presenterte for deltagerne informerte jeg også om anonymisering og hvordan deres intervju ikke skulle kunne indentifisere personer

eller sensitiv informasjon, bare generelle meninger fra en anonym kilde. Brinkmann og Kvale (2015) skriver at det under ingen omstendigheter vil være mulig for andre enn forskeren å vite hvem som har deltatt i forskningsarbeidet. Alle lærerne og spesialpedagogene har fått pseudonymer, lydfilene fra opptakene er gjennomført med godkjent diktafon som ikke lagrer lydfile lokalt og det er bare forsker og veileder som har hørt og har tilgang til lydopptakene. Transkripsjonene har jeg lagret i passordbeskyttede digitale mapper, i tillegg til at dokumentene i seg selv er passordbeskyttet. Denne typen undersøkende forskning krever også at prosjektet godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Database AS (NSD) før det kan gjennomføres. På den måten sikres det en etisk grunntanke i den innledende fasen, som skal gjennomføres og opprettholdes gjennom hele prosjektet.

Det er et sentralt etisk punkt at alle deltakere i denne undersøkelsen skal være innforstått med prosjektets formål. Det skal være tydelig informasjon om hvilken sammenheng intervjuobjektene menes brukes i og til hvilket formål. Deltageren i denne undersøkelsen ble informert om at dette var en mastergradsundersøkelse og hva det innebar i form av at oppgaven ligger åpen etter eventuell publisering. Formålet med forskningen skal kunne sees i en større utdanningsvitenskapelig sammenheng. Prosjektet er en vitenskapelig undersøkelse som skal kunne brukes til å forske videre på samarbeid mellom lærer og spesialpedagog, kartlegging av lesehastighet og tiltak inn mot elever som strever med lesing. Det var derfor svært viktig at intervjuobjektene skulle informeres om at deres uttalelser kan legges til grunn for videre forskning eller være en del av datainnsamlingen til andre forskere.

Som en grunnpilar for oppgavens mål, rammefaktorer, metode og validitet (Maxwell, 2008), peker Halker (2018) på det mest personlige aspektet av å gjennomføre et forskningsprosjekt. Den som undersøker, skal gjennomføre i henhold til de løfter man har gitt, og respektere informantene i undersøkelsen. Den tid og energi intervjuobjektene gir, skal anvendes med respekt og være rammen for den datainnsamlingen som gjøres. Liknende til hvor mange fokusgrupper som er relevant eller bli kontaktet før datainnsamlingen skjer. En kontakter utelukkende de informantene en har tenkt til å bruke, og vær realistisk i vurderingen av det empiriske datagrunnlaget som trengs for å gjennomføre prosjektet. Bidragene som er gitt er da gitt med full forståelse for hva det skal brukes til, og det vil derfor være en naturlig oppfølging å komme til deltakerne med det ferdige arbeidet. På den måten skaper man en trygghet hos intervjuobjektene på at man ikke har tatt seg uetiske friheter, samt at man ser og anerkjenner den deltakelsen som er gitt. Det er like viktig at deltakerne sitter igjen med en god

opplevelse av å være med på forskningsprosessen, som at de har vært intervjuobjekter i en fokusgruppe (Halkier, 2018).

4. Analyse – presentasjon av funn

Her vil jeg presentere funnene som ble gjort i de tre fokusgruppeintervjuene. Det er hensiktsmessig å dele disse funnene inn i tre kategorier, for lettere svare på forskningsspørsmålene intervjuet er bygget på. Dette er også en kategorisering som følger intervjuguiden, i tillegg til problemstillingene i oppgaven. På den måten vil det bidra til å styrke oppgavens tolkningsvaliditet og forsterke funnene i datamaterialet. De tre hoveddelene som presenteres er; «*Kartlegging av lesehastighet*», «*Tiltak mot elever som strever med lesing*» og «*Samarbeid mot en bedre leser*».

4.1 Kartlegging av lesehastighet

Selv om bakgrunnen for denne undersøkelsen er å se på hvilke didaktiske tiltak som rettes inn mot elevene, er den didaktiske tanken til pedagogene som ligger til grunn for de tiltakene som skjer. Derfor er det essensielt å få innblikk i hvordan spesialpedagoger og lærere tenker, samhandler og jobber mot å utvikle elevers leseferdighet, da særlig med fokus på lesehastighet. Dette setter arbeidsmetoder, kartlegging og eventuelle tiltak i sammenheng for å sikre leseopplæringen på mellomtrinnet for elever som strever med lesing. Samtidig må alle handlinger som skjer direkte inn mot eleven, alltid ses på som en del av et prosessarbeid hvor samarbeid mellom flere lokale pedagoger, men også ekstern kompetanse, jobber for å skape en best mulig skole for alle.

4.1.1 Didaktiske perspektiver om leseferdigheter

Hva som vektlegges i leseopplæring på ulike skoler og på ulike trinn må i stor grad tilpasses den enkelte elev. Men det er mange felles aspekter som det pedagogiske personalet tar hensyn til. Derfor er det hensiktsmessig å se nærmere på hvordan leseferdighet kartlegges.

Felles for de tre fokusgruppene er at alle består av en klasselærer og en spesialpedagog som jobber sammen inn mot minst en felles klasse. Dette ga meg mulighet til å stille spørsmål til den spesialpedagogiske tilnærmingen til elever som strever med lesing, og samtidig undersøke hvordan denne opplæringen skjer i samhandling med elevenes ordinære klasser. Dette ga innsikt i hvordan spesialpedagogisk tilnærming kan brukes inn mot hel klasse, hvordan lærer og spesialpedagog samarbeider inn mot leseopplæring og hvordan elever som strever med lesing kartlegges og følges opp med eventuelle tiltak.

«Det må faktisk øves for at det skal bli bedre! Også skal du tenke på hele eleven» (Lærer 1)

I denne setningen oppsummerer Lærer 1 at lesing er en ferdighet elever i skolen må jobbe kontinuerlig med, men også at den tar utgangspunkt i den enkelte elev. Lærer 1 forteller at i hans klasse legges dette opp som en del av den ordinære undervisningen, men for elever som har vedtak om krav på spesialundervisning, er leseopplæringen nedfelt i en individuell opplæringsplan og det må tas spesielle hensyn. Dette kommer også igjen i intervjuene med de andre lærerne og spesialpedagogene. Denne planen tar utgangspunkt i at det gjennom en utredning av elevens ferdigheter kommer frem at eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen i henhold til opplæringsloven §5.1. Denne tilpasningen skjer på bakgrunn av en lengre prosess for å kartlegge og arbeide med elevenes leseopplæring. For særlig spesialpedagogene jeg har intervjuet til dette forskningsprosjektet har den individuelle tilpasningen til hver enkelt elev, tatt stor plass i samtalen. Sammen med læreren i har spesialpedagogene på de tre ulike skolene ansvar for å kartlegge, tilpasse og evaluere den enkelte elevs leseutvikling.

For å undersøke prosessen med lesetrening på mellomtrinnet ble de tre fokusgruppene spurt om hvordan de kartlegger leseferdighetene til elevene. Med det som utgangspunkt kunne spørsmålene senere gå til hvordan disse resultatene ble utgangspunkt for videre lesetrening for elever som utfordres av lesing, og eventuelt spesialpedagogisk leseopplæring, eller spesialpedagogiske tiltak for elever som strever med lesing.

Lærer 2 kunne fortelle at de jobbet mye med lesestrategier for å hente ut mest mulig informasjon, og at de hadde klare strategier for å følge opp elevenes leseutvikling.

«Vi har stillelesing hver dag, på starten av dagen og etter hvert friminutt. Vi har lagt inn mengdelesing for å få elevene til å lese mest mulig hver dag. Så har vi lesebestillingslekse, der vi blant annet får elevene til å spille inn lydopptak, slik at vi kan høre de lese høyt. Da kan vi se hva slags tekster og spørsmål som er utfordrende for elevene, og finne ut hvor skoen trykker. Det gjør vi jevnlig gjennom hele året, hver gang vi snakker om norsk og lesing.»

I sitatet over forteller Lærer 2 om det kontinuerlige fokuset de har på lesing, og hvordan dette skal være en stor del av hverdagen til elevene. Siden lesing som ferdighet er en signifikant del av elevenes faglige skolehverdag, og en ferdighet elevene i stor grad er avhengig av for å kunne utvikle andre faglige kompetanser, kunne Lærer 2 videre fortelle at hun og trinnets spesialpedagog jobbet tett sammen med mål om å særlig følge opp elever som strever. Elever som strever med lesing er vanlig, også på mellomtrinnet. For elever som strever med lesing

vil potensiell lav faglig selvtilit kunne forplante seg, ettersom mange av dagens skolefag har lesing som nøkkelpunkt for å kunne tilegne seg informasjon. Ved å lytte til lydklipp, høre elever lese høyt eller jobbe med lesestrategier, kunne pedagogene møte den enkelte elev på en mest mulig måte. Dette er arbeidsmetoder alle tre fokusgruppene trekker frem som didaktiske nøkkelmetoder for å følge opp elevers leseutvikling. Det er også et nøkkelpunkt for å kunne avdekke hva eleven eventuelt strever med innenfor lesing. For å kunne tilrettelegge til den enkelte, må pedagogene også kunne skaffe seg en god oversikt over hvilke ferdigheter eleven har, og hvilke strategier som blir brukt. Denne prosessen kaller kartleggingsfasen og går kontinuerlig gjennom hele skoleåret.

Lærer 3 og Spesialpedagog 3 var den fokusgruppen som har samarbeidet lengst. Fem år på samme team, og to år sammen i den nåværende klassen. Som eneste spesialpedagog på mellomtrinnet hadde Spesialpedagog 3 god kjennskap til trinnet og det faglige nivået. Denne kontinuiteten brukte hun for å sette realistiske mål og utarbeide hensiktsmessig undervisning. Lærer 3 fremhever den generelle lesetreningen de bruker i undervisningen, og hvordan den skal være gjenkjennbar og ta utgangspunkt i den lesetreningen elevene gjør i småskolen. De har særlig fokus på at det skal være en utvikling, men samtidig en rød tråd som elevene kan kjenne igjen. På den måten mener de det er lettere å holde seg på «utviklingsstien». Lærer 3 poengterer at hennes erfaring med dette viser at særlig elever med dysleksi eller andre lærevansker har et godt utbytte av to faktorer; stabilitet hos pedagogene, samt en god rød tråd i metodiske og didaktiske valg gjennom barneskolen.

4.1.2 Tidspunkt for kartlegging

De tre fokusgruppene jeg har intervjuet forteller om litt ulik praktisering i forhold til kartleggingssyklusen. Lærer 1 forteller at de bruker en blanding av nasjonale og lokale kartleggingsverktøy.

«Vi pleier å bruke nasjonale prøver. I tillegg til nasjonale prøver i lesing, bruker vi kartleggingsverktøyet «Arbeid med ord», som vi pleier å ta på de. Det er vel to til tre ganger i året»

Lærer 1 forteller da om at de bruker den nasjonale leseprøven som et overordnet verktøy for å se om de holder følge med den normerte utviklingen, i tillegg til en lokal tekstform for å følge med på progresjonen i leseutvikling. Videre brukte de «Ordkjedetesten» sporadisk. Det var opp til lærerens eget initiativ å vurdere når den skulle brukes og hvor hyppig. Dette er vanlig

praksis i norsk skole og de foreligger ingen veiledninger på hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes lokalt. PPT og andre instanser har konstruert verktøy, men det vil være opp til den enkelte pedagog hva som skal brukes lokalt for å supplere de nasjonale eller regionale kartleggingene.

«Ja, vi scorer veldig bra. Og jeg tror nok de fleste, ihvertfall de kollegaene vi har, er litt opptatt av at man tester for å se. Ihvertfall skiller de som kommer under kritisk grense slik at ingen går under radaren.» (Spesialpedagog 1)

Spesialpedagog 1 forteller at de er avhengig av en slik struktur med helhetlig kartlegging flere ganger i løpet av året. Hun forteller at de er en skole med få spesialpedagoger og at hun selv er fordelt mellom tre trinn på mellomtrinnet. Sammen med Lærer 1 diskuterer de eventuelle elever som havner under kritisk grense. Spesialpedagog 1 forteller dessuten at det er få elever med særlig omfattende vedtak på det aktuelle trinnet, og at hun derfor ikke har jobbet så mye med disse. Denne opplevelsen deler også Lærer 1 som forteller at det for det meste er samarbeidsmøter som er deres kommunikasjonsarena og at de egentlig ikke har hatt så mye tid til samarbeid. Ut ifra sitatet kan vi tenke oss til at det i skolen foreligger et visst resultatfokus tilknyttet disse kartleggingene. Testene avdekker elever som strever kan tolkes som en tilleggsinformasjon utover å måle det motsatte; hvor dyktige elevene er til å lese i forhold til sin aldersgruppe.

Lærer 2 og Spesialpedagog 2 forteller at de også har obligatoriske tester på skolen, en i hvert halvår. I mellomtiden kartlegges enkelte ferdigheter, samt tolkning og refleksjon som sentrale elementer i leseforståelse. For å lykkes med dette er Spesialpedagog 2 opptatt av å ha så mye dialog som mulig. De jobber på et team der Spesialpedagog 2 utelukkende er tilknyttet det aktuelle trinnet, og de deler kontor. Lærer 2 forteller at de har kontinuerlig testing av elevenes leseutvikling og at de har prøvd å innlemme dette i den daglige lesetreningen. Dette er en del av den mer moderne tilpasningen til spesialundervisning, hvor et av hovedmålene i opplæringen skal være å gjennomføre læring i fellesskap. Da må elever som har spesialundervisning, hvis det gjennomførbart, undervises i klasserommet. Han forteller videre at de jobber mye tverrfaglig med lesing, men med lesestrategi som overordnet tema. Som en del av denne strategien har de annenhver uke stasjonsundervisning i lesing. Da har klassen flere lærere med seg og de jobber med ulike måter å tilnærme seg tekst på.

Lærer 3 er opptatt av at klasserommet skal være et sted hvor alle skal føle mestring. Hun forteller at spesialpedagog 3 er mye inne i klasserommet sammen med henne, men at de også

snakker mye om lesing på kontoret. Den hyppige dialogen blir utgangspunkt for at Spesialpedagog 3 er mye involvert med klassen utover å være spesialpedagog. Hun fungerer i praksis som en ressurslærer. Denne måten å bruke to pedagoger inne i klasserommet, med litt ulike ansvarsområder, har blitt løftet frem som en mulig gevinst for elevene. Når et to-lærer-system er driftet på tett samarbeid er sannsynligheten større for å også oppdage elever som strever med eksempelvis lesing. Spesialpedagog 3 forteller også at de snakker mye om hvordan de organiserer lesing med utgangspunkt i spesialpedagogiske tanker, og hvordan dette kan brukes inn mot full klasse.

4.1.3 Kartlegging i skolehverdagen

Mye av det daglige virket til lærerne og spesialpedagogen skjer sammen med elevene, og de plukker opp mye av sitt kunnskapsgrunnlag om elevens ferdigheter nettopp gjennom denne daglige interaksjonen med sine elever.

Sammen med spesialpedagog 1 bruker Lærer 1 sine observasjoner og innsamlet elevdata som grunnlaget for å fange opp eventuelle utfordringer innen lesing. Dette er tester som ser på det man anser som de tre nøkkelementer innen lesing; lesehastighet, leseforståelse og ordavkodingsferdigheten til elevene, kan Lærer 1 fortelle. I de andre intervjuene nevner både lærere og spesialpedagoger lignende arbeidsformer for å tilegne seg kunnskap om elevenes leseferdigheter.

«... da er det en felles tekst som vi jobber med. Da leser vi teksten, jobber med begreper og har en lærerstyrt stasjon der vi snakker og leser høyt fra teksten i gruppe. Og det gir jo masse informasjon å høre elevene lese høyt. For da får vi hørt alle elevene i alle klassene i løpet av noen få uker. De andre stasjonene har oppgaver knyttet opp mot teksten.» (Spesialpedagog 2)

Når Spesialpedagog 2 og Lærer 2 forteller om lesing som en integrert del av undervisningen påpeker de at de i tillegg kartlegger og dokumenterer utvikling ved å benytte seg av Carlsten, tidligere nasjonale prøver og ordkjedetesten. Carlsten er en form for leseprøve der elevene underveis i teksten skal velge svaralternativer i teksten som er meningsbærende for helheten. Samtidig leser de på tid. Kartleggingsverktøyet ser derfor på antall ord lest per minutt, og ferdigheter innenfor å finne ord som samsvarer med en meningsbærende kontekst (Carlsten, 2022). Ordkjedetesten ser på elevenes evne til å avkode. Verktøyet har fire korte ord satt sammen uten mellomrom og elevens oppgave er å sette en strek som avgrensning mellom ordene (Høien & Tønnesen, 2008). Dette kartlegger elevens evne til å avkode ord, selv om de

står i sammenheng med andre ord eller bokstaver. Spesialpedagog 2 forteller at disse testene som supplerer de pålagte prøvene er valgt ut fordi de er lette å tilpasse til elever som har behov for eksempelvis enklere innhold eller kortere tekster, uten at dette blir innlysende for eleven selv eller andre rundt. De forteller at noen elever er veldig vare på å skille seg ut. Her kan Spesialpedagog 2 sin forklaring av deres stasjonsundervisning også tolkes som en kartlegging av elevenes leseferdigheter. En liten gruppe sitter sammen med lærer og leser høyt fra en tekst. Pedagogen som sitter på denne stasjonen må bruke sin kompetanse til å lytte og kartlegge hvilke elever som mestrer, og hvilke som har behov for veiledning og støtte. Dette kan tolkes som en del av elevenes krav om tilpasset opplæring i skolen. Siden dette teamet jobber så mye med lesing, snakket de om at det er viktig at dette ikke skal være en belastning eller være negativt for elever som er vare på at tilpasning føles segregerende. Fokusgruppen presenterte at de tar mye hensyn til dette i hverdagen og når de tilpasser til enkeltelever.

«...vi har veldig mye høytlesing i klasserommet. Både korlesing og lesing individuelt høyt, og i små grupper. Dette fungerer veldig bra! Det er en trygg gruppe som ikke har noe problem med å lese høyt for hverandre. Selv om flere har lese- og skrivevansker. Så det er veldig fint»
(Lærer 3)

Lærer 3 forteller at dette er et resultat av at hun og Spesialpedagog 3 snakker og diskuterer mye strategier. Spesialpedagog 3 forteller også at hun i fjor var med å planlegge en større del av norskundervisningen og at de derfor har fortsatt å bruke flere av de arbeidsmåtene hun ellers bruker inn mot enkeltelever som har krav om spesialundervisning. For elever uten krav om spesialundervisning, er det sannsynlighet for at noen demotiveres som følge av utfordringer knyttet til lesing. Et element denne skolen brukte som et aktivt bevisstgjøringsverktøy, er elevens egen evne til å lytte til seg selv og andre som leser høyt. De ønsker at elevene selv skal kunne høre ut og rette opp egne feil når de leser. Dette er noe de bruker mye i arbeid med tekst. Her snakker læreren og spesialpedagogen om å innlemme metakognitive lesetrening for å jobbe med eksempelvis lesehastighet og forståelse. Skolen har også en egen lesestige de kaller SOL. Det står for «Strukturert Observasjon av Lesing», og analyserer hvor langt elevene har kommet på en angitt lesestige. Spesialpedagog 3 påpeker at dette er ment som en flytende kartlegging som skal si noe konkret om hvordan eleven kommer seg til neste nivå, heller en at eleven skal måles opp mot alle andre.

«Da jobber vi ofte med hele klasser. Noen ganger tar vi ut mindre grupper og leser, men egentlig sitter vi ofte i mindre grupper inne i klasserommet, og leser sammen der. Så

differensierer vi ut fra elevene sitt ståsted, i forhold til lesing og leseferdighet. Også jobber vi med oppgaver i etterkant.» (Spesialpedagog 3)

Her forteller Spesialpedagog 3 om fokuset de har på å holde spesialundervisningen som en del av klasseromsundervisningen. Ved å tilpasse tekster og sette sammen grupper med likt nivå kunne de gjennomføre mange av de samme aktivitetene som Spesialpedagog 3 ellers kunne gjort utenfor klasserommet. Hun fortalte at dette selvfølgelig krever mer samarbeid av de voksne i forkant, ettersom det planlegges som klasseromsundervisning. Med god forberedelse og litt innkjøring, har denne undervisningsformen fungert slik som ønsket, og de kunne lett gjøre tilpasninger når elevene stadig møtte en kjent arbeidsform. Å møte oppgaver eller måter å jobbe på som er kjente, kan være med på å forenkle og strukturere elever hverdag. Elever som strever med lesing slipper å fokusere på metoden, da denne er kjent fra før. I stedet kan eleven oppmerksomhet være rettet mot tekstens form og innhold. For elever som strever med lesing og særlig lesehastighet har dette for enkelte sammenheng med konsentrasjonsevne. Denne måten å observere lesing på hvor eleven er i felleskap med andre elever gir mye informasjon og er like mye kartlegging, som tiltak, hvis pedagogene som gjennomfører vet hva de skal se og lytte etter. Denne måten å jobbe på ga både Lærer 3 og Spesialpedagog 3 et veldig godt utgangspunkt for å diskutere elevene seg imellom. Lærer 3 beskrev hvor godt det var å ha Spesialpedagog 3 sin kompetanse på elever som krever tilpasning, da dette var noe hun selv synes at kunne være vanskelig.

«Vi har begrepstrening. For det ser vi at flere elever trenger. Så det har vi valgt å ikke bare ha på de elevene som trenger det, men vi har hatt det på hele gruppa. Da har alle noe å bidra med.» (Spesialpedagog 3)

Spesialpedagog 3 forklarer hvordan de kan tilpasse vanskelighetsgraden opp og ned i forhold til begreper, og da treffe hele elevgruppa. Dette var Lærer 3 enig i og påpekte at det var fint at elevene, uansett nivå, kunne jobbe med samme oppgave og ikke minst lære sammen i samme rom.

4.2 Tiltak mot elever som strever med lesing

Alle informantene er tydelig på at de jobber for inkludering i klasserommet og tilpasset opplæring, men at noen elever trenger mer enn dette. Det kommer også tydelig frem at praksisen for denne tilpasningen, referert til som spesialundervisning, er ulik.

4.2.1 Eleven i fokus

«Stort sett tar jeg de ut av klasserommet. Både fordi de vil det selv, og fordi de ligger såpass langt bak at det er ganske stigmatiserende å skulle begynne å trene spesialpedagogisk inne i klasserommet» (Spesialpedagog 1)

Spesialpedagog 1 skildrer at det foreligger en vurdering bak rammene spesialundervisningen skal foregå under. Hun forteller at hennes oppgave på trinnet er hovedsakelig knyttet til den spesialpedagogiske undervisningen, da hun deles av flere trinn. På den måten er hennes tid med den enkelte eleven viktig å effektivisere, kan hun fortelle. Lærer 1 forteller at eleven i tillegg får tilpasset oppgaver inne i klasserommet i henhold til IOPen og egne lekser.

Spesialpedagog 1 forteller at de er nødt til å vurdere innholdet i hvert enkelt tilfelle, ettersom de har svært begrenset med ressurser. Elver med eksempelvis dysleksi har ikke krav om spesialpedagog og har derfor ikke timer utenfor klasserommet med spesialpedagog.

Med bakgrunn i skolens prioriteringer av ressurser og antallet elever med krav på spesialundervisning på andre trinn, forteller både Lærer 1 og Spesialpedagog 1 at de skiller ganske tydelig på spesialundervisning og tilpasset opplæring. Det skal foreligge et vedtak om spesialundervisning for at spesialpedagogen skal involveres direkte. Begge forteller videre at elever med vedtak om spesialundervisning har et lavere faglige nivå, slik at det for læreren er utfordrende å gjøre tilpasninger og samtidig inkludere eleven i det ordinære undervisningsopplegget. Spesialpedagog 1 nevner spesielt konsentrasjonsproblematikk som en av utfordringene i klasserommet, og at det ofte er komplekse og sammensatte utfordringer. På bakgrunn av dette føler hun at den tiden hun har med eleven blir best mulig faglig en-til-en, eller i liten gruppe. Hun forteller videre at dette også har med relasjon å gjøre. Hvis det er mange i rettesettelse inn mot eleven fordi det er mye som skjer rundt og distraherer eleven, er det vanskelige forutsetninger for å skape et læringsklima hvor eleven føler mestring og støtte. Dette faller til slutt tilbake på lærerens relasjonskompetanse og evne til å bygge et læringsmiljø som også «tåler» at det er uforutsette elementer undervegs. Elever med vedtak om spesialundervisning som strever med konsentrasjon, eller av andre grunner har større utbytte av å få sin faglige tilrettelegging utenfor klasserommet, får tilbud om dette.

«For noen har jo vedtak, eller IOP. Så de er jo litt ute med deg (...) på lesetrening.» (Lærer 2)

Selv om Lærer 2 og Spesialpedagog 2 forteller at de først og fremst ønsker å holde all undervisning i klasserommet, men de har også tiltak inn mot elever med krav om spesialundervisning utenfor klasserommet. Spesialpedagog 2 forteller at de på skolen

praktiserer helhetslesingskurs i mindre grupper, gjerne bygget rundt elever med krav om spesialundervisning. Videre forteller Spesialpedagog 2 at slike lesekurs både kan fungere som konkret spesialundervisning, men også tiltak inn mot øvrige elever som strever med lesing.

Elever som ikke har tiltak, men strever med lesing kan delta på dette og gjennomføre en intensiv leieperiode med målrettede fokusområder. De forteller at deres fokus når et slikt kurs skal iverksettes er å sørge for å skape en gruppe som kan jobbe sammen. Gjerne bygget rundt elever med vedtak om spesialundervisning. Leskurs er ikke låst utelukkende til elever med vedtak, men åpent for elever hvor pedagogene vurderer det som hensiktsmessig. De trekker frem den inkluderende lesingen som en sentral faktor for å lykkes med et helhetslesingskurs, på lik linje med selve kursinnholdet. Spesialpedagog 2 forteller at helhetslesekurset bygger på at man i løpet av en periode med en bestemt tekst, skaper en forståelse av teksten gjennom å jobbe med helheten, før man i neste økt går inn og jobber med delferdigheter som for eksempel begreper, lyder og stavelser. Den siste og tredje delen handler om å sette sammen delferdighetene igjen og øver på disse i møte med en helhetlig tekst. Spesialpedagog 2 forteller at dette igjen må intensiveres i løpet av så kort tid at eleven selv kan merke mestring og helst utvikling, samtidig som kurset strekker seg over så lang tid at ferdighetene ikke blir «ferskvare». Delferdighetene lesing er satt sammen av må hele tiden vedlikeholdes, selv om eleven i stor grad har automatisert lesing.

«Så i den perioden de er på kurs så kommuniserer vi tydeligere og litt mer om hvordan vi kan tilrettelegge i klasserommet, da.» (Lærer 2)

Det ene tiltaket skulle ikke erstatte det andre. Det var viktig å få frem for Lærer 2, og at han også hadde ansvar for gjennomføringen av spesialundervisningen i klasserommet. Stort sett er det en tydelig fordeling mellom hvem som har ansvaret for spesialundervisningen av lærer og spesialpedagogen, men her jobbet både Spesialpedagog 2 og Lærer 2 for at de begge skulle få eierskap til spesialundervisningen og at dette var et produkt de også kunne inkludere elever uten vedtak inn i. Ikke bare som et vedtak inn mot en individuell opplæringsplan, men som et tiltak inn mot elever som strever med lesing generelt.

En slik organisering krever mye samarbeid og det kom frem at de diskuterer dette fast med de andre ansatte på trinnet, på det som heter «ped/fag-møte». Der kan andre lærere legge frem innspill til faglig vinkling fra andre fag, samt gi Spesialpedagog 2 et forum direkte inn mot alle klasserom og lærerne som har elever med på lesekurs som et spesifikt tiltak som støtte i leseutviklingen.

«De tre siste årene har vi hatt noen elever som har hatt en-til-en. Da har vi hatt et veldig tett samarbeid med foreldre og PPT og har på en måte fått råd og veiledning om hvordan vi skal jobbe. Så da har jeg hatt vedkommende ute en gang i uken for å jobbe. Men de blir jo eldre, så det er mye som forandrer seg fra 5. til 7. trinn, så det er ikke like enkelt å være ute nå, så da er vi mye inne i klassen.» (Spesialpedagog 3)

Det er flere av spesialpedagogene som trekker frem elevenes ønske om å være i klasserommet som en sentral del av vurderingen for hvilke rammer spesialundervisning kan gjennomføres innen. Spesialpedagog 3 fremhever dette og legger elevens ønske som en rammefaktor for arbeidsmetode. Hun fremhever også at spesialundervisning er en dynamisk arbeidsprosess og at rammefaktorene endrer seg kontinuerlig. Selv om det er samme eleven som mottar spesialundervisning over flere år, må hun hele tiden sørge for at det er eleven i fokus. Med bakgrunn i at Lærer 3 allerede har snakket mye om tilpasning i klasserommet, supplerer Spesialpedagog 3 med at hun derfor inkluderer langt flere elever i sin spesialundervisning enn den eller de elevene som har krav på det. Denne bruken av spesialpedagogiske ressurser inn mot elevgruppen kunne de fortelle at de hadde god erfaring med, og prøvde å praktisere også i klasserommet når Spesialpedagog 3 ikke var der. For eleven med vedtak var det også satt inn en ekstra voksenressurs, slik at de nesten alltid er to voksne i klasserommet. Lærer 3 kunne fortelle at dette var en voksen som kjente eleven godt faglig og hadde god innsikt i det faglige nivået.

Alle de tre parene med lærer og spesialpedagoger jeg har snakket med er enige om hvor viktig det er å treffe med de spesialpedagogiske tiltakene som rettes inn mot elever med vedtak om spesialundervisning. Det er selvsagt veldig ulike rammebetingelser som ligger til grunn for hvordan de ulike tiltakene skal utarbeides og utføres, men felles for alle tre intervjuene er pedagogenes fokus på at det er **eleven** som skal være utgangspunkt for tiltakene.

4.2.2 Systemarbeid mellom lærer og spesialpedagog

Da lærerne ble spurt om graden av samarbeid seg imellom og med resten av teamet som jobber de jobber med, var svarene veldig forskjellige. Tid til samarbeid, tilgjengelighet og møtehyppighet var alle faktorer som de tre fokusgruppene presenterte ulike versjoner av. Tiltakene varierer også. Alle de tre fokusgruppene tar utgangspunkt i eleven og elevens forutsetninger og utfordringer. Innholdet i tiltakene er mye mengdelesing, veiledning og noe arbeid med konkrete byggeklosser i puslespillet vi omtaler som leseferdighet. De store

forskjellene ligger i om eleven med krav om spesialundervisning, eller som strever alvorlig med lesing, får tilpasning i klasserommet, i liten gruppe eller en-til-en. Alle de tre nevnte metodene er representert som metode hos gruppene som er intervjuet. Det som allikevel er verdt å merke seg er i hvor stor grad disse metodene varieres på samme skole. Det er tilsynelatende ingen av fokusgruppene som låser seg til en metode, men med eleven i fokus, gjør didaktiske valg ut ifra eleven og de tilgjengelige ressursene. Det de i stor grad hadde til felles når det kom til samarbeid var dialogen med hjemmet.

4.3. Samarbeid mot en bedre leser

4.3.1 Foresatte

«Vi ser veldig stor forskjell på de ungene som har foreldre som støtter opp» (Spesialpedagog 3)

Da de tre fokusgruppene ble intervjuet, kom samarbeidet med foresatte opp gjentatte ganger og i flere forskjellige kontekster. Både lærere og spesialpedagoger presiserte viktigheten av å ha et godt samarbeid med foresatte, med tanke på elevens leseutvikling. Som Spesialpedagog 3 sier i sitatet over, poengterer hun at det, dessverre, er store forskjeller på om eleven, og skolen, får til en god samhandling med hjemmet. For noen foreldre stopper det opp fordi de er usikre på hva de kan bidra med. Derfor kan skolen være den førende part på hvordan en slik oppfølging kan gjennomføres. Dette må ikke skje uten at foresattes, og elevens, stemme blir hørt. Det er hjemmet som dikterer hvilke rammefaktorer for hjemmearbeid som ligger til grunn.

På spørsmål om hva pedagogene forventer av foresattes oppfølging, er nærhet et nøkkelpunkt.

«Oppfølging, spesielt på lesefronten. Og høre eleven hjemme. At eleven får lov til å lese, og lese, og lese og lese.» (Spesialpedagog 3)

Som spesialpedagog 3 her er inne på, er viktigheten av å øve på leseferdigheten, også utenfor skolen, svært viktig. Dialogen mellom skolen og hjemmet skal legge til rette og sikre dette, fortsetter hun.

«Jeg sier alltid til de som jeg tenker at bør øve og lese mer hjemme, at det er viktig at de foresatte sitter sammen med dem og leser. Og at det er viktig å korrigere litt undervegs. Bevisstgjør foreldre om at det er lurt å følge med på, og høre eleven jevnlig.» (Lærer 2)

Som Lærer 2 her poengterer er det skolen sitt ansvar å legge til rette for lesetreningen, men det er også viktig at hjemmet følger opp, slik at eleven får jobbet med konkrete ferdigheter. Lærer 2 er her også inne på skolens rolle i å veilede foresatte i hvordan de kan jobbe med lesing hjemme. Lærer 2 og Spesialpedagog 2 kunne fortelle at foresatte som var bevisst på eget barns utvikling og leseferdighet, også bidro sterkere i en dialog med skolen om videre utvikling, andre fag og lesker generelt. Der foresatte ikke var bevisst denne rollen, jobbet læreren eller spesialpedagogen med å gi de foresatte verktøy og veiledning i oppfølging av lesing hjemme. Utfordringer som kan oppstå i denne fasen kan eksempelvis være språkbarrierer. Da må skolen undersøke hvor fungerende eleven er på morsmålet og om de tiltenkte tiltakene kan gjennomføres med norsk som andrespråk, eller på foresattes ønskede språk.

Gjennomgående er det enighet i alle fokusgruppene om at konstruktiv dialog mellom skole og hjem er med på å løfte elevenes leseferdigheter, fordi det jobbes systematisk på flere arenaer. Denne samhandlingen mellom skolen og hjemmet er også en del av den spesialpedagogiske tiltakskjeden, kan Spesialpedagog 1 fortelle. Elever hvor skolen er i løpende dialog med foresatte om lesing eller tilpasninger generelt er allerede i en prosess. Men når eleven tilsynelatende viser de første tegnene til å falle av eller vise lav mestring, må dette kommuniseres hjem. Hun snakker om hvordan hjemmet skal være de første som kontaktes hvis det foreligger en bekymring, eksempelvis knyttet til lesing.

«Først må foreldrene få beskjed! Vi får ikke lov til å diskutere i ressursteam uten å ha diskutert med foresatte først.» (Spesialpedagog 1)

4.3.2 Ressursteam

Det spesialpedagogen sikter til med ressursteam, er et lokalt team på skolen hvor lærere og spesialpedagoger kan diskutere og snakke med interne eller eksterne samarbeidsinstanser om elever som angivelig trenger ekstra oppfølging eller tilrettelegging som en del av tilpasset opplæring. Ifølge Spesialpedagog 1 bruker de ressursteamet til å se på mulige tiltak inn mot elever de mistenker at kan ha behov for spesialundervisning eller andre former for tilrettelegging. Hun påpeker at før en elev skal løftes opp i ressursteamet skal det foreligge lokale tilpasninger basert på pedagogenes bekymring, og at disse har blitt drøftet og jobbet systematisk med i dialog med hjemmet en viss periode i forkant. Det er normalt at elever har faglige områder de synes er mer utfordrende enn andre, og at de derfor bare trenger litt støtte

for å komme videre. Hun forteller videre at det derfor ligger et ansvar på lærer og spesialpedagog når det gjelder å ta kontakt med hjemmet så tidlig som mulig, utarbeide en handlingsplan de foresatte kan bidra inn i, og jobbe systematisk med tilpasset opplæring. Hvis det ikke gir den effekten som er ønske, forteller Spesialpedagog 1 at de, igjen i dialog med og med godkjenning fra foresatte, kan benytte seg av nevnte ressursteam for å se på andre tiltak. Dialogen mellom pedagogene som jobber tettes på eleven er med andre ord grunnlaget for alt videre arbeid. Et godt og fremoverdrevet samarbeid mellom involverte pedagoger er derfor svært viktig for elevens oppfølging og potensielle utvikling. Et svakt systematisk arbeid fra skolens side kan få store konsekvenser for elevens faglige utvikling.

Et ressursteam ble presentert som en sentral del i handlingsplanen for å hjelpe elever som strever. Det fremheves som en viktig plattform for alle pedagogene og skolene de jobber ved. De kunne fortelle at dette er et forum der elever, i dialog med foresatte, kan meldes opp og det kan snakkes om tilpasninger knyttet til elevens skolehverdag. Spesialpedagog 2 beskriver at hun, med utgangspunkt i slike ressursteam, kan utvikle helhetslesingskurs som et tiltak anbefalt av ressursteamet, og hvis foresatte ønsker det. Her forteller hun igjen at foreldresamarbeidet er et nøkkelement for tiltakene og at hun sammen med foresatte legger en plan for hvordan hjemmet kan jobbe med leseutvikling utover det de har gjort frem til nå. I denne prosessen forteller hun at hun prøver å hjelpe foresatte med å føle eierskap til prosessen, og at hennes erfaring tilsier at dette er den mest hensiktsmessige måten å skape et godt skole-hjem-samarbeid på, der alle parter har eierskap til prosessen.

Lærer 3 beskriver at det også finnes lavterskeltilbud ved deres skole. Eksterne ressurser som er til stede på skolen og som pedagogene snakker med. Siden de har PPT lett tilgjengelig på skolen, bruker de ofte denne ressursen til slike drøftinger. Lærer 3 påpeker at denne dialogen sjelden handler om eleven direkte, men hvordan hun som lærer kan tilrettelegge eller gjøre tiltak for en konkret utfordring. Elevene skal anonymiseres, påpeker hun. Det er enklere å veilede direkte den læreren som tar kontakt, direkte inn mot klasserommet. Her legger hun til at de også kan spørre om de tiltenkte tilretteleggingene er passende med utgangspunkt i den undervisningen som er planlagt. Altså finnes det her også et tiltak inn mot læreren, ikke bare elevene.

«Vi kan jo drøfte elever anonymt. Vi tar jo ofte kontakt, sånn i forhold til tilrettelegging og lekser og sånn.» Så har vi ganske nær kontakt med foreldre. I forhold til tilrettelegging og i forhold til hva vi tenker at foreldre kan bidra med også. Så de kommer jo aller tidligst inn. De vil jo veldig gjerne hjelpe ungen sin, de også. På best mulig måte.» (Lærer 3)

Lærer 3 beskriver en praksis hvor lærer og/eller spesialpedagog ser at en elev trenger tilpasninger. Hvorfor dette er en bekymring, hvilke tilpasninger og hvordan dette skal gjennomføres på et generelt plan drøftes med foresatte? Her forteller Lærer 3 at hun samtidig kan presentere ovenfor foresatte mulighetene for å snakke med andre pedagoger lokalt på skolen, i et ressursteam, sendere hvis det er behov. Dette igjen i dialog med foresatte, hvis det skulle bli aktuelt. Slik forteller hun at de i størst mulig grad ønsker å benytte seg av den pedagogiske kompetansen de har på skolen.

4.3.3 Det helhetlige samarbeidet

Samtlige lærere og spesialpedagoger er enige om at det er veldig viktig å se den enkelte eleven, og arbeide med tilpasset opplæring med utgangspunkt i den enkelte eleven. Dette krever et godt samarbeid mellom alle involverte. Utgangspunktet for denne oppgaven er samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog i kartlegging av leseferdighet, og utarbeiding og gjennomføring av tiltak knyttet til elever som strever med lesing. I de tre fokusgruppene jeg har snakket med er intervjuobjektene tydelige på at de er avhengige av å ha gode kollegaer rundt seg. Ikke bare fordi de kan diskutere, men som flere trekker fram, fordi de har forskjellige kompetanseområder og erfaringer. Det at noen av spesialpedagogene er tilknyttet flere trinn, forteller også at de er avhengige av å kunne tilpasse seg og sitt arbeid fort. Spesialpedagogene jeg har snakket med kan møte elever med svært forskjellig utgangspunkt og forutsetninger. Da er det viktig, slik spesialpedagogene fremstiller det, å ha et godt samarbeid med den eller de som ser eleven hver dag eller er tette på elven i sosiale eller faglige situasjoner. Dette inkluderer hjemmet. Lærerne som har deltatt i forskningen har presisert det tydelig at de er avhengig av spesialpedagogens kompetanse for å kunne møte eventuelle krav om spesialundervisning. Det som varierer i tilbakemeldingene fra lærer og spesialpedagogene er graden av ansvar for den fysiske undervisningen. I noen tilfeller melder lærer om at han eller hun har ansvar for det aller meste. I andre tilfeller er spesialpedagogen inne i klasserommet på lik linje med lærer. I enkelttimer forteller noen av spesialpedagogene at de har med seg enkeltelever eller mindre grupper ut av klasserommet som en del av forsterket undervisningen, eller som en tilpasning for å redusere forstyrrende faktorer for eleven som de ikke klarer i klasserommet.

4.3.4 Klasserommets begrensninger

Selv om samtlige av spesialpedagogene jeg har snakket med ønsker å gjennomføre størst mulig grad av sin spesifikke undervisning i klasserommet, melder alle om situasjoner eller

hensyn som gjør nettopp dette vanskelig. De forteller, alle sammen, om situasjoner der de vurderer det som mer hensiktsmessig å gjennomføre denne typen undervisning utenfor klasserommet. Både Lærer 2 og Lærer 3 fremhever viktigheten av at de som skjer utenfor klasserommet har klar tilknytning til det som skjer i klasserommet, hvis eleven tas ut. Lærer 1 mener denne sammenhengen knyttes til ferdigheter og at det derfor er ferdighetene, ikke nødvendigvis tema eller metoden som er overordnet som sammenheng hvis en elev blir tatt ut av klasserommet. Hun er allikevel tydelig på at dette går til en viss grad ut over den sosiale klasseromsdeltakelsen. Spesialpedagog 1 er også den spesialpedagogen med ansvar for flest trinn og derfor også en litt annen arbeidsstilling inn mot Lærer 1, enn det som er tilfelle på de to andre skolene. Spesialpedagog 2 bruker metoden «helhetslesingskurs» mye inn mot hennes elevgruppe og jobber da med mindre grupper som setter av en halvtime daglig over tre dager ukentlig og i en gitt tidsperiode. Der er eleven sammen med andre elever som jobber med det samme ferdigheter innenfor lesing. Sammen med Lærer 2 jobber hun for at dette kurset i størst mulig grad følger undervisningen i klasserommet, men med tilpasninger for å gjøre det kompatibelt med et helhetslesingskurs.

5. Drøfting

5.1 Systemarbeid i skolen

Skolen som organisasjon er arbeidsplass for ulike kompetanseområder, med mål om å jobbe for en best mulig skolehverdag for alle elever. Dette innebærer at det skal legges til rette for at pedagoger med ulike kompetansefelt skal samarbeide, dele kunnskap, bygge god undervisning og også sikre elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Skolens systemarbeid vil i denne delen omfatte samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog og drøfte ulike tilnærminger til spesialpedagogens disponering på trinn. Videre vil dette innebære rolleavklaring innad i fokusgruppene, deretter ta for seg systemarbeidet i kartleggingen av elevers leseferdigheter og eventuelle tiltak, før dette settes i sammenheng med systematisk arbeid for å utbedre leseferdigheten i samarbeid mellom skolen, eksterne instanser og foresatte.

5.1.1 Systematisk samarbeid mellom lærer og spesialpedagog

Variierende tid tilhørende et konkret trinn for spesialpedagoger, kan bety at det oftest er læreren som sitter med kontinuiteten, lager rutine og har den mest detaljerte elevkunnskapen. På mellomtrinnet er det vanlig at lærer og spesialpedagog ikke har jobbet sammen over lengre tid. Dette er dog noe relativt, da spesialpedagoger kan være tilknyttet flere trinn og ha mindre tid til samarbeid med alle trinns lærere. Lærere jobber oftere over lengre perioder med samme trinn eller klasse, mens spesialpedagoger, som det også omtales i denne undersøkelsen, er tilsynelatende tilknyttet trinnet i en kortere periode, eller flere trinn samtidig. I begge tilfeller kan redusert tid sammen med elevene være en påvirkende faktor, både når det kommer til arbeid med elevene, men også systemarbeid med kollegaer. Denne skjevfordelingen i hvor lang tid lærer og spesialpedagog har vært tilknyttet det aktuelle trinnet, er tilfelle i alle tre fokusgruppene. Lærer har vært med trinnet i to eller flere år, mens spesialpedagogen er relativt ny, med cirka ett år tilknyttet det aktuelle trinnet.

Overføringen fra en spesialpedagog til en annen når elevgruppa går fra småtrinnet til mellomtrinnet, eller når det kommer en ny spesialpedagog inn på trinnet, bør derfor inkludere lærer i stor grad. Dette er et av nøkkelpunktene i det tidligere omtalte pedagogiske systemarbeidet (Fasting, 2018). Å skaffe seg informasjon om elever man skal jobbe tett med,

er viktig for å kunne treffe eleven raskest mulig med god undervisning og eventuelle tiltak. Eleven har størst utbytte av en skole med tydelig struktur på hvordan prosessen skal føres fra det oppstår en bekymring, gjennom kartlegging av elevens ferdigheter, videre gjennom en prosess for å utarbeide tiltak. Dette kan innebære en prosess hvor interne og eventuelt eksterne kompetansemiljøer knyttes til prosessen og bidrar med kompetanse for å lage en best mulig ramme rundt eleven det foreligger en bekymring for (Fasting, 2018). Skoleåret er intensivt og elever som strever skal få den undervisningen hen har krav på. Da er det viktig at dette ikke uteblir fordi det har vært mangelfull overføring av informasjon mellom pedagogene på trinnet. Et slikt systemarbeid avhenger av at pedagogene nærmest eleven får tid til å jobbe målrettet med å sikre kvaliteten i undervisningens innhold og rammebetingelser.

Informasjonen fra fokusgruppene som har deltatt i undersøkelsen tilsier at det er store variasjoner i tid til samarbeid mellom lærer og spesialpedagog. Lite tid til samhandling og mangel på et produktivt systemarbeid vil potensielt svekke kvaliteten på tiltakene som skal støtte elevens videre læringsprosess (Nordahl & Overland, 2021). Dette kan bety at de tiltakene som settes inn ikke bidrar godt nok til å gi eleven et tilfredsstillende læringsutbytte, og i verste fall hindre eleven fra å delta i et inkluderende læringsfellesskap. Lærerne og spesialpedagogene som har deltatt i fokusgruppeintervjuene vektlegger systemarbeidet høyt, men forteller om veldig ulik tidsbruk til samarbeid i nettopp det systematiske arbeidet mellom lærer og spesialpedagog.

Arbeidstidsavtalen, med rektor som lokal leder, legger rammene for arbeidsfordelingen på skolen. Denne blir igjen brukt til å dele mer konkrete arbeidsoppgaver mellom det pedagogiske personalet. Ved skoler der det ikke er nok spesialpedagogiske ressurser tilgjengelig vil slike oppgaver kunne tilfalle ufaglært personale eller pedagoger med for lite kompetanse rundt spesialpedagogikk. Alle disse tilfellene faller direkte tilbake på elever som kan være avhengig av spesialundervisning forankret i spesialpedagogiske grunnprinsipper.

Skolens systemarbeid legger derfor grunnlaget for det spesialpedagogiske tilbudet gjennom hvordan ressursene skolen har tilgjengelig blir brukt og prioritert. For få spesialpedagogiske ressurser blir av Lærer 1 og Spesialpedagog 1 nevnt som hovedårsak til at spesialundervisningen skjer utenfor klasserommet. For lite tid med det aktuelle trinnet fører også til lite tid til systemarbeid. Resultatet kan bli at spesialpedagogen gjennomfører mest mulig av det spesialpedagogiske arbeidet selv, da gjerne utenfor klasserommet, i stedet for å jobbe tettere i en planleggingsfase for å sikre tilpasset undervisning og spesialundervisning i klasserommet. På et systemnivå vil det være store forskjeller på de ulike skolene, som i verste

fall fører til at noen elever ikke får det inkluderende skoletilbudet de sårt trenger og har krav på fordi spesialundervisning foregår utenfor klasserommet.

Sett opp mot Fokusgruppe 2 og Fokusgruppe 3 er det grunn til å tro at det er Fokusgruppe 1 som skiller seg ut i størst grad når det kommer til minst avsatt tid til systematisk samarbeid mellom Lærer 1 og Spesialpedagog 1. På kort sikt vil dette påvirke hvordan pedagogene kan jobbe inn mot eleven, på grunn av lite tid til relasjonsbygging og samhandling i planleggingsfasen. Over lengre tid vil det også være behov for eleven å delta i et inkluderende læringsmiljø. Konsekvensen av lite tid til systemarbeid kan bli manglende dialog rundt elevens tilpasning for å kunne delta i felles undervisning. Systematisk arbeid rundt eleven kan derfor påvirke elevens følelse av tilhørighet og mestring direkte, hvis ikke skolen har tilstrekkelige planer for slikt samarbeid mellom pedagogene.

5.1.2 Spesialpedagogens tilhørighet

Hos Fokusgruppe 2 var det som nevnt en egen spesialpedagog tilhørende trinnet, mens hos de to andre er det en spesialpedagog på flere trinn. Spesialpedagog 3 hadde to trinn, mens Spesialpedagog 1 hadde tre. Allikevel klarer den ene gruppen hvor Spesialpedagog 3 er delt med flere trinn, å være delaktig i undervisningen og har klasseromsundervisning fast i sin egen timeplan. I Fokusgruppe 1 har spesialpedagogen som var delt på tre trinn, kun ansvar for spesialundervisning utenfor klasserommet. På trinnet hvor en egen spesialpedagog tilhørte det gjeldene trinne var det også flere timer med klasseromsundervisning som var timeplanfestet.

De to gruppene hvor spesialpedagogen er mer inne i klasserommet som en lærer som underviser i full klasse, er også de to gruppene som forteller om kontinuerlig lesetrening for trinnet hvor mye av undervisningen er hentet fra spesialpedagogikken. Her forteller Fokusgruppe 2 og 3 om lesetrening inn mot full klasse som minner om helhetslesingskurs, med et større fokus på bokstavkunnskap og teknisk lesing. Hos den gruppen hvor trinnet hadde egen spesialpedagog beskrev både Lærer 2 og Spesialpedagog 2 dette arbeidet som et inkluderende arbeid på tvers av fag. Dette indikerer også at de kan bruke flere didaktiske verktøy og undervisningsmetoder, med inspirasjon fra spesialpedagogikken og klasseromsundervisning. Tekstene elevene skulle arbeide med kunne hentes fra flere fag, noe som også inkluderte de andre lærerne på trinnet i stor grad. Med andre ord ble dette beskrevet som en metode hvor hele det pedagogiske teamet var inkludert i planlegging og gjennomføring, noe som sikret et fokus på elevenes leseferdighet i alle fag, ikke bare

norskfaget. Dette var også det eneste teamet hvor spesialpedagogen delte kontor med resten av det pedagogiske lærerteamet, noe som naturlig inviterer til drøfting og samtale knyttet til faglig innhold og didaktiske fremgangsmåter (Nordahl & Overland, 2021).

Det er en tydelig sammenheng knyttet til interaksjon mellom spesialpedagogen og klasserommet, og samarbeidet mellom spesialpedagogen og lærer i det fokusgruppene forteller. Antallet lærere på hvert team ble ikke diskutert, men heller ikke trukket frem som en faktor eller hinder for verken undervisningen eller spesialundervisningen. Det kan tolkes ut ifra de funnene som blir gjort at et tett samarbeid med spesialpedagog også påvirker hvilke didaktiske valg læreren gjør inn mot full klasse for å skape et inkluderende læringsmiljø for elever som har behov for tilpasninger. Dette er i tråd med funn som er gjort i andre undersøkelser om et inkluderende læringsfellesskap (Nordahl & Overland, 2021). Det vil da også påvirke planleggingsfasen, og fokuset inn mot de didaktiske valgene rettet mot enkeltelever, men også klassen som helhet.

5.1.3 Rolleavklaring mellom lærer og spesialpedagog

I to av tre fokusgrupper var det ganske rendyrkede lærer/spesialpedagog-roller. Med rendyrket menes at de hadde tydelige hovedansvar for enten klasseromsundervisning eller spesialundervisning. Der de rendyrket rollen sin, hadde lærer og spesialpedagog hvert sitt kompetansefelt og jobbet hovedsakelig ut ifra det når de var med elever, med noen unntak. Lærerne hadde naturlig nok hovedansvar for klasserommet og alle de lærerne som ble intervjuet, var klassekontaktlærere. Det vil si klassens hovedlærer for klassen. Allikevel må det nevnes at Lærer 2 og Spesialpedagog 2 baserte mye av pedagogikken sin på å skape mindre avstand i praksisen ovenfor eleven ved å eksempelvis gjennomføre stasjonsundervisning på klassenivå, der de gjør rede for at spesialpedagogiske prinsipper skal komme tydelig frem.

På barneskolen er det vanlig at klassekontaktlæreren står for en stor del av gjennomføringen av klassens undervisning. Dette er også grunn til at lærere har et sterkt fokus på relasjon mellom elev og lærer, noe som krever tid og kontinuerlig arbeid. Derfor er det hensiktsmessig med en klassekontaktlærer som kjenner klassen godt og som kan arbeide tett på elevgruppen over tid. En av de to fokusgruppene som hadde tydeligst delte arbeidsoppgaver hvor undervisning og spesialundervisning i større grad var adskilt, var Fokusgruppe 1. Lærer 1 og Spesialpedagog 1 støttet seg i stor grad på den andres spesialkompetanse og rendyrket rollene

sine på den måten. Det var også tilsynelatende forskjell i didaktisk bruk av lesetrening. I klassen jobbet Lærer 1 med innholdsforståelse, og utenfor klasserommet jobbet Spesialpedagog 1 med avkodingsferdigheter inn mot elever med vedtak om spesialundervisning. Dette kan bidra til en følelse av utenforskap hos enkeltelever som tilbringer mye tid utenfor klasserommet (Nordahl, et al., 2018). Det er en vanskelig balansegang å gi elever som strever et tilfredsstillende læringsutbytte, samtidig som eleven deltar i klasserommet på lik linje med elever som innehar et langt større repertoar av sterke faglige ferdigheter. En inkluderende praksis skal allikevel etterstrebtes (Lyster, 2012).

Fokusgruppe 2 hadde en hybridløsning. I timeplanen til Lærer 2 og Spesialpedagog 2 var det lagt inn en leseøkt med stasjonsundervisning der spesialpedagog og lærer var delaktig som to-lærer. Der var det ingen klar rollefordeling i form av å rendyrke ansvar etter kompetansefelt. To pedagoger som på lik linje brukte sin felles kompetanse om lesing når de jobbet sammen med elevene i leseopplæring og leseutvikling. De begrunnet et slikt didaktisk valg med at de lettere fikk oversikt over lesenivået til elevene og at de samtidig fikk mulighet til å følge opp den enkelte elev på en bedre måte enn hvis de hadde bedrevet mer «tradisjonell» klasseromsundervisning. Dette minner veldig om det didaktiske grunnprinsippet Lærer 3 og Spesialpedagog 3 legger til grunn for sin samhandlende praksis. I denne begrunnelsen ligger det også en forståelse av at leseferdigheten er dynamisk og at den hele tiden er i utvikling. Dette er også en måte å forstå begrepet «tidlig innsats» og ivaretagelse av de to perspektivene Olsen og Fasting (2021) fremhever i det forebyggende perspektivet og det tilretteleggende perspektivet. Samtidig som det i dette tilfelle er en to-lærer ordning med fokus på å forene lesekompetanse inn mot elevgruppen, er dette også et godt eksempel på hvordan spesialpedagoger kan arbeide med sin relasjonskompetanse inn mot klassen som helhet.

I funnene ser det ut til å være fokus på at det skal være sammenheng mellom tilpasset undervisning som skjer i klasserommet, og spesialundervisning. Det er tvetydig om spesialundervisningen alltid kan skje i fellesskap med full klasse, kun med inkludering og høy grad av fellesskap som et prinsipp. Til dette svarer Nordahl, et al. (2018) at den ordinære undervisningen og spesialundervisning skal kunne samhandles. Det trekkes frem i deres undersøkelse at for mye tid utenfor klasserommet kan føre til et lavere læringsutbytte for elever som i større grad ikke deltar i den ordinære undervisningen.

De didaktiske tankene Spesialpedagog 3 trekker frem om at det skal være en rød tråd i tiltakene for elever som strever med lesing, og den ordinære opplæringen, samsvarer med Haugs (2014) prinsipper om koherens. Gjennom funnene som ble gjort i denne undersøkelsen

er det noe ulikt hvor tydelig denne røde tråden kommer frem hos de ulike fokusgruppene. Det stor enighet om at det pedagogiske tilbudet som gis skal være til det beste for alle elever, men det fremkommer i ulik grad at det skal foreligge en tydelig sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Det er grunn til å tro at en slik rødt tråd kan skapes gjennom tett og systematisk samarbeid mellom lærer, spesialpedagog og skolens tydelige fokus på et bærekraftig systemarbeid (Fasting, 2018).

Dette er en utfordring pedagogene må jobbe med å balanse i en inkluderende praksis (Mjøs, Ims Lied, & Flaten, 2020). Da kan man for eksempel bruke læringspartnere i klasserommet, eller sette elevene i mindre grupper for å skape en naturlig samtalearena for elevene, slik flere av fokusgruppene nevner. I en stasjonsundervisning som Fokusgruppe 2 trekker frem har man som pedagog didaktisk frihet til å tilpasse stasjonene til elevgruppen og sørge for at tilpasninger skjer tett i tråd med elevenes forutsetninger, enten det er språklig eller ferdighetsmessig. Her foreligger tydelig krav til elevkjennskap og inkluderende samhandling som en nøkkelfaktor det kan diskuteres før og etter undervisning, og som en del av forberedelsesfasen til neste økt.

I den tredje fokusgruppen var Spesialpedagog 3s utgangspunkt å være mer delaktig innenfor norskfaget som ressurslærer, i tillegg til sitt spesialpedagogiske hovedansvar. Spesialpedagogen fungerte som en ekstra pedagog innenfor faget og hadde selv mye undervisning. Denne gruppen brukte også mange generelle spesialpedagogiske prinsipper inn mot full klasse og som en del av den ordinære klasseromsundervisningen. Et eksempel er Lærer 3 sin bruk av teknisk lesetrening med utgangspunkt i helhetslesingskurs, i full klasse. Ut ifra intervjuene kom det tydeligst frem i fokusgruppe 3, av de tre fokusgruppene at det var Lærer 3 som benyttet mest spesialpedagogiske tanker i klasserommet. Selv om dette kan gi inntrykk av en mindre definert rolleavklaring, kan en slik løsning kreve en klar og tydelig plan fra pedagogene sin side (Mjøs, Ims Lied, & Flaten, 2020). Undervisningen er avhengig av at pedagogene i sitt forarbeid er godt kjent med innhold og didaktiske virkemidler for å skape en helhet. Klassekontaktlæreren må være godt kjent med spesialpedagogens metode, og motsatt. Her er nok tid til samarbeid og prosessorientert kommunikasjon en helt vesentlig rammebetingelse.

5.1.4 Fokusavklaring for helhetlig undervisning og spesialundervisning

Alle de tre fokusgruppene hadde et tydelig fokus på leseopplæring som en vesentlig del av elevenes faglige utvikling. Samtlige fokusgrupper uttrykte selv at de var veldig bevisste på å særlig arbeid med å utvikle innholdsforståelse hos elevene som et grunnprinsipp.

Spesialpedagogens hovedfokus lå, som fokusgruppene forklarte innledningsvis, i større grad på den lesetekniske utviklingen. Dette var for elever som av ulike årsaker ikke hadde automatisert avkoding, slik at den kom i veien for forståelsen i møte med komplekse tekster. Manglende bokstavkunnskap, automatisering av ordbilder, eller usikkerhet knyttet til sammenhengen mellom grafem og fonem kunne være eksempler på utfordringer som hindret innholdsforståelse hos enkeltelever. Alle fokusgruppene kunne fortelle at det i klasserommet ofte derfor skulle arbeides med samlæring og tekstforståelse. Samlæringsprinsippet er et av de grunnleggende pedagogiske verktøyene i norsk skole og tar utgangspunkt i at skolen skal være et sted for læring i sosialt fellesskap. Alle spesialpedagogene meldte om god erfaring med intensive lesekurs på mellom 8-10 uker hvor helhetslesing sto i fokus. Elever som strever med lesing, deltok i en mindre gruppe som arbeidet med hel-del-hel-metodikk og varierte tekster på tvers av emner og fag. Fokuset på lesing i dag er mer rettet mot tolkning og refleksjon. Dette er utfordrende, særlig for elever som strever med leseutvikling.

Det kan tilsynelatende se ut som at fokusgruppene med tett samarbeid og kunnskapsutveksling har et større helhetlig fokus på teknisk lesing og de prinsippene som «Tidlig innsats» bygger på, selv opp på mellomtrinnet. Det kommer frem i fokusgruppeintervjuene at innholdsforståelsen er sterkt avhengig av de tekniske leseferdighetene, og et tett samarbeid mellom lærer og spesialpedagog også medfører en tettere oppfølging av de tekniske leseferdighetene. Undersøkelsens funn tilsier at et tett samarbeid mellom lærer og spesialpedagog er viktig for å skape en helhet i prosessen fra elevenes lesehastighet kartlegges, til å vurdere om det foreligger en bekymring og videre tiltak. Om dette er tilfeldig eller har sammenheng, er det vanskelig å konkludere med, men det samsvarer med skolens mål om å tilpasse og inkluderende undervisning for alle elever (Ahmadinia, Sundar, & Fasting, 2018).

5.2 Systemarbeid i leseopplæring

Studien fokus retter seg mot lesehastighet og leseinnlæring, som her omtales som leseopplæring. Isolert sett er det ingenting som skiller leseinnlæring og leseopplæring fra hverandre. For å poengtere og fremheve at det for noen ikke handler om å lære seg ferdigheten lesing fra bunnen av, men heller å komme seg tilbake på riktig kurs for leseutviklingen, fremheves det her. Denne problemstillingen er aktuell for mellomtrinnet, der elever kan oppfattes som svake lesere, men i større grad trenger mer veiledning for å utvikle og/eller automatisere strategier for å gjøre de til bedre lesere. På den måten er leseinnlæring et mer treffende begrep. Det refereres allikevel til leseopplæring konsekvent gjennom studien, da dette begrepet har utspring fra offisielle styringsdokumenter for skolen som omhandler lesing, og i historisk sammenheng. For å kunne finne ut hvordan dette arbeides med i skolen, ble gruppene spurt om hvordan de kartlegger leseferdigheter, med særlig fokus på lesehastighet. Dette bidrar til å legge grunnlaget for å senere kunne diskutere tiltakene som blir satt inn når det viser seg at en elev strever med lesing, samt hvordan samspillet mellom lærer og spesialpedagog er gjennom denne prosessen.

Læreplanen stiller med faglige ferdighetsmål forankret i Kunnskapsløftet av 2020 om elevenes leseferdigheter, men også lokalt hadde de tre fokusgruppen gjort seg opp en mening om hva de ønsket av sin elevgruppe. Alle fokusgruppene ønsker å utvikle ferdigheter hos elevene som hjelper de til best mulig normalfungerende hverdager i nåtid og fremtid. Ikke bare i skolehverdagen, men ellers i livet, også etter endt grunnskole. Lærer 1 nevner «gode lesere» særlig, men presiserer at dette handler om forståelse og forståelig nok ikke «raske lesere». Av det kan vi tolke at det er snakk om ferdigheter som gjør eleven i stand til å delta i fellesskap med andre mennesker og føle mestring i hverdagen, også utenfor skolen.

5.2.1 Kartlegging av leseferdigheter

Samtlige fokusgrupper kunne meddele at tekniske leseferdigheter er viktigst å arbeide med for å øke leseferdigheten. I en kommentar meddeler Spesialpedagog 3 at det heller ikke er vits i å jobbe med innhold hvis eleven ikke har forutsetninger til å avkode symbolene teksten består av og sette det inn i en meningsbærende kontekst. Samtidig kunne Lærer 3 fortelle at de på mellomtrinnet jobber mye med begreper og kontekst for å skape mening i teksten. Det er tilsynelatende ikke lett å sette en grense mellom når eleven avkoder godt nok, og når eleven

må jobbe med å forstå innholdet. Allikevel har alle de tre fokusgruppene hovedtyngden av sin undervisning inn mot innholdsforståelse. Den naturlige årsaken til dette ligger i at avkodingsferdigheten har vært prioritert gjennom hele småskoletrinnet og som en del av «tidlig innsats» (Harkestad Olsen & Fasting, 2021). Allikevel velger alle tre fokusgruppene å definere innholdsforståelse av tekst som fokusområde, selv om det i intervjuet kommer frem at alle tre gruppene har et betydelig antall elever som enten ikke har automatisert avkodingen enda, ikke har språk til å mestre innholdet, eller som har vedtak fra tidligere som går utover evnen til å mestre avkoding av tekst.

Jeg tolker lærerne i retning av at de mener avkodingsferdighet ligger til grunn for innholdsforståelsen, noe som samsvarer med Kulbrandstad (2003) teorier om systematisk arbeid med lesing. Kompleksiteten i at lesing er en dynamisk ferdighet med mange komponenter gjør at det er foreliggende store forskjeller i elevenes utviklingstempo. Ser vi dette i sammenheng med Darvishi og Pakdaman (2012) sine funn knyttet til forskjellene i elevers faglige utvikling rundt alderen 9 til 12, er det grunn til å mistenke at ikke alle elever på mellomtrinnet har tilstrekkelig nødvendige avkodingsferdigheter. Selve lesehastigheten ble av alle tre gruppene meldt hovedsakelig som et virkemiddel for å måle avkoding, men også som et mulig hinder for forståelse hos elever som ikke har automatisert avkoding, grafen- fonem, stavelsesstrategier eller lignende.

Det er interessant at alle fokusgruppene definerte et så tydelig fokusområde innenfor lesing i den ordinære undervisningen, samtidig som det også kommer frem at grunnferdighetene ikke er på plass hos flere elever. En elevgruppe utvikler seg naturlig nok ikke helt likt, til tross for at de deltar i den samme undervisningen (Refsahl, 2012). Funnene viser ingen klare indikasjoner på om dette fokuset tar utgangspunkt i elevenes faglige fremdrift i lesing, eller om dette kommer som et resultat av den målstyrte skolen og de kravene som stilles til hva elevene skal kunne. I intervjuene kommer det derimot frem at det er flere elementer av teknisk avkodingstrening som skjer i klasserommet, men at hovedfokuset lærer og spesialpedagoger diskuterer i fokusgruppen er rettet mot forståelse. Ingen av pedagogene sier dette direkte, men det kan allikevel stilles spørsmål til hva som ligger bak når tre helt uavhengige fokusgrupper melder om det samme mønsteret, til tross for at flere elever ikke har gode nok forutsetninger til å håndtere dette tilstrekkelig. Det er svært viktig å nevne at alle de tre spesialpedagogene hadde gode rutiner når det gjelder å ivareta elever som strever med avkoding. De viser også god kunnskap om avkodingsferdigheter og teknisk lesing, og ga inntrykk av at de alle var veldig kompetente innenfor teoretisk og praktisk pedagogisk arbeid,

på lik linje med det didaktiske arbeidet. Dette underbygger samtlige gjennom intervjuet, særlig når de beskrev flere typer tiltak de anvendte inn mot elever som strever.

Alle tre fokusgruppene meldte om at de fokuserte på lesing som ferdighet i flere fag. Fokuset var som tidligere nevnt, særlig rettet inn mot forståelse i fag, også utenom norskfaget. Lesing som ferdighet skal inngå i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2022), noe som viser til at det kan arbeides med lesing på mange forskjellige måter. Mens spesialpedagogene i fokusgruppen ofte nevner ulike metoder for tilpasning eller konkretisering av ulike elementer av leseferdigheten, nevner lærerne flere ganger norskfaget som hovedansvarlig for leseutviklingen. Implisitt i dette ligger det at den tekniske lesetreningen er hovedsakelig lagt til norskfaget. Det legitimeres at det er stort fokus på lesing i alle fag, hvorpå flere henviser til at lesing, som grunnleggende ferdighet, skal få en større plass. Spesialpedagogene har et mye mer metodisk forhold til leseferdighet, hvorpå den komplekse ferdigheten brytes i større grad ned til mindre elementer, som for eksempel avkodingsferdigheter i form av den enkelte elevs evne til å knytte sammen grafen og fonem. Dette har muligens sammenheng med kartleggingsverktøyene spesialpedagogene bruker, og hvilken hensikt disse har. Disse verktøyene har som formål å bryte ned elevenes ferdigheter og konkretisere i større grad hva eleven strever med, i motsetning til en mer tradisjonell og overordnet leseprøve. Det er derfor viktig å understreke at det er forskjell på en spesialpedagogisk kartlegging som en del av en kjede tiltak inn mot eleven, og en kartlegging av lesehastighet på klassenivå.

Hos Lærer 2 og spesialpedagog 2 var fokuset mer spisset mot å kunne inkludere tekster fra flere fag også i den lesetekniske treningen. Som en grunnleggende ferdighet skal lesing bidra til å gi elever flere verktøy til læring (Anmarkrud & Refsahl, 2019). I flere av skolens mer teoretiske fag stilles det krav til elevenes lesekompetanse. Dette ble av Fokusgruppe 2 trukket frem som en årsak til at jobbet spesifikt med lesetrening i stasjonsundervisning og med lærer og spesialpedagog sammen som to-lærer. På den måten kunne de jobbe med forståelse, men samtidig fange opp eventuelle vansker med elevenes avkodingsferdigheter undervegs. En slik måte å jobbe på trekker Lyster (2012) frem som en måte å kartlegge elevenes leseferdigheter på daglig basis, samt at pedagogene får innsikt i arbeidsformer som ga effekt på elevenes tekstforståelse. Det kan virke som om det er et større fokus på tekniske leseferdigheter når pedagogene kan jobbe med mindre elevgrupper, noe som stemmer overens med Lysters (2012) vurdering av arbeid med elever som strever med lesing. Spesialpedagog 2 hadde ansvar for planleggingen av denne stasjonsundervisningen og fortalte at den var utarbeidet

med bakgrunn i hennes spesialpedagogiske kompetanse om lesetrening i mindre grupper. Dette innlemmet hun inn i undervisning for full klasse.

Lærer 3 meldte om en bevisst tankegang rundt å gjennomføre lesing i alle fag. Gjennom å planlegge for lesetrening med tekster spesifikt hentet fra andre fag, kunne alle fag være en del av lesekurs eller annen spesialpedagogisk virksomhet. Dette var gruppen hvor Spesialpedagog 3 også var med som faglærer i norsk som en del av hennes arbeidsoppgave på teamet. Dette utsagnet støtter tanken om at tett samarbeid mellom lærer og spesialpedagog medfører didaktisk implementering av andre fagfelt i egen praksis. Eksemplet viser at Lærer 3 ikke tar utgangspunkt i fag, men i den grunnleggende ferdigheten (Utdanningsdirektoratet, 2022). Spesialpedagog 3 fortalte også at på deres skole foregikk det en arbeidsmetode de omtalte som «SOLing». Dette ble i større grad beskrevet som en arbeidsmetode enn et kartleggingsverktøy, da elevene kontinuerlig jobbet med tekster tilpasset det nivået de tilhørte. Elevene kunne jobbe seg oppover noe lærerne beskrev som en ferdighetsstige, og samtidig få tilpassede tekster til sitt nivå. Spesialpedagogen til dette trinnet beskrev «SOLing» som en helhetlig leseopplæringsplan med utgangspunkt i eleven.

Her benyttes en tankegang som kan kjennes igjen fra det flere av spesialpedagogene i undersøkelsen omtaler som lesekurs. Tekster fra andre fag ble derfor løftet opp i situasjoner med intensiv lesetrening eller med teknisk lesetrening i fokus. Det er nærliggende å tro at dette er et resultat av at spesialpedagoger har snakket og diskutert tekster med andre lærere og fått innspill til innhold i andre fag, og bruker profesjonsfellesskapet til skolen inn mot egen praksis. Dette blir også brukt som utgangspunkt når en mindre gruppe skal jobbe med teknisk avkodingstrening. Ser vi dette i lys av samlæring vil en elev som strever med lesing eller har lavere lesehastighet, og med det utfordres av lengre tekster, kunne delta i større grad i klassefellesskapet hvis innholdet i teksten allerede er kjent fordi de har jobbet med denne på en godt organisert gruppe tidligere.

Lærer 1 og Spesialpedagog 1 jobbet mer adskilt, og tekstene Spesialpedagog hadde mindre sammenheng med klassens øvrige undervisning. Fokuset der var mer rettet mot å bruke tilpassede tekster med interessevekkende tema rettet spesifikt mot elevene som deltok. Spesialpedagog 1s metodikk kan forstås som et mer intensivt avkodningskurs hvor elever som strever med lesing jobber med en pedagog i en intensiv periode. Flere av elementene i dette minner om grunntakene i den tidlige innsatsen som beskrives for lavere trinn, og som minner mer om målstyrt lesetrening fra tidligere læreplaner før lesing som ferdighet ble et tydeligere hovedfokus på tvers av fag (Harkestad Olsen & Fasting, 2021). Denne oppfattelsen har

bakgrunn i fokusgruppens kommentar om tekster på tvers av fag og at de i mindre grad knytter disse sammen med øvrig innhold i klasseromsundervisning. Dette var fokusgruppen hvor Spesialpedagog 1 var involvert på flere ulike trinn, og hvor det derfor var minst tilgjengelig tid og færrest møtepunkter mellom klassekontaktlæreren og spesialpedagogen. Dette kan tilsynelatende være en viktig og påvirkende faktor til at det er en mindre tydelig sammenheng mellom de to pedagogenes innhold i undervisningen. Lesing kan derfor tolkes som innholdsforståelse i flere av de teoretiske fagene som elvene jobbet med der og da. Den tekniske avkodingstreningen noen elever jobbet med, må da komme i tillegg.

5.2.2 Kartleggingsverktøy

De tre fokusgruppene snakker om forskjellig forhold til, og bruk av, ulike kartleggingsverktøy og kartleggingspraksiser. Mellomtrinnet har nasjonale kartleggingsverktøy i lesing som skolen er pålagt å gjennomføre (Utdanningsdirektoratet, 2022), men lokalt står pedagoger mer fritt til å velge selv. Det interessante er at ingen av fokusgruppene meldte i særlig grad om en didaktisk prosess for å velge ut et egnet kartleggingsverktøy på sin skole eller i sitt team. På spørsmål om hvilke kartleggingsverktøy de brukte, tolket alle tre fokusgruppene dette til å gjelde skolen sin under ett. Implisitt i dette ligger det at skolen bruker felles kartleggingsverktøy og at det ikke foregår noen årlig revidering av hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes på den respektive skolen.

I en hektisk skolehverdag kan det være behov for rutiner for bruk av kartleggingsverktøy, og det kan være lite tid og ressurser til refleksjon og revidering av kartleggingspraksisen. Tradisjonene og rutinene står angivelig fortsatt sterkt, og det kom tydelig frem hos alle fokusgruppene at de brukte tradisjonelle kartleggingsverktøy som var etablert ved den lokale skolen og hadde vært det i flere år. I forlengelsen av spørsmål knyttet til valg av kartleggingsverktøy var det ingen av fokusgruppene som gikk inn på den bakenforliggende historien til det enkelte kartleggingsverktøyet og hvorfor dette ble brukt på denne skolen. Dette ble heller ikke spurt om direkte fra min side. En fokusgruppe kom inn på emnet da de fortalte at de hadde bevisst valgt bort Carlsten som kartleggingsverktøy. De nevnte at denne typen kartleggingsverktøy hadde fått mye kritikk i rapporter og at den var utdatert (Arnesen, Braeken, Ogden, & Melby-Lervåk, 2018). Kritikken retter seg mot at det ikke er tilstrekkelig rapportering, samt at det ikke foreligger gode nok undersøkelser av kartleggingsverktøyets validitet, reliabilitet og normer. Det vil si at det ikke er godt nok dokumentert at verktøyet nødvendigvis er dårlig, men heller at det ikke er dokumentert at det var virkningsfullt.

Fokusgruppe 1 sin skole hadde derfor en annen type kartlegging. Kartleggingen bygger på formen til Carlsten, men med noen endringer. Lærer 1 fortalte at de var fornøyde med dette verktøyet da det var med på å sikre bedre data fra selve kartleggingen. De gikk ikke inn på hva som inngikk i «bedre data». Dette burde det vært oppfølgingsspørsmål knyttet til. En utdypende redegjørelse på dette temaet ville gitt en bedre innsikt i hva fokusgruppen leter etter i et kartleggingsverktøy. Det ville også gitt en viss innsikt i hvilke data de er ute etter og hvordan de bruker dette videre.

Lærerne og spesialpedagogene i de to andre fokusgruppene hadde ingen diskusjon på om de hadde valgt et spesifikt kartleggingsverktøy fremfor et annet, basert på kartleggingsverktøyets kvalitet. Flere presiserte spesifikt at «vi bruker ...». Det er nærliggende å tolke kommentaren dit hen at den indikerte at skolen brukte. Basert på hvordan formuleringen endret seg i samtalen, tolkes det som at fokusgruppene viser til «vi» som en betegnelse på skolen samlet sett. Det var med andre ord tilsynelatende ikke den enkelte lærer eller spesialpedagogs vurdering, men en skoletradisjon. Den didaktiske tanken som lå bak valget av verktøy ble derfor lite løftet frem av fokusgruppene, og alle virket fornøy med det verktøyet de var vant til å bruke.

Det var heller ingen av pedagogene i de tre fokusgruppene som nevnte daglig praksis i klasserommet som en kilde til informasjon i dette spørsmålet. Selv om det i alle tre fokusgruppene ble diskutert mye praksis i forbindelse med tilpasninger og hvordan de jobbet i det daglige med å tilrettelegge, forebygge og avdekke, var det påfallende at ingen så på den daglige praksisen som et kartleggingsverktøy. Dette kan forstås som at begrepet «kartleggingsverktøy» oppleves av noen som en opphøyd status på en situasjon med et spisset formål. Dette ble ikke diskutert med pedagogene, men mange ville nok reagert på egen utelukkelse av daglig praksis som et kartleggingsverktøy, hvis ikke det aller mest sentrale verktøyet de anvender. Heller ikke to av fokusgruppene som drev kontinuerlig lesetrening trekker frem daglig praksis i dette spørsmålet. Det kan være konteksten eller måten spørsmålet ble stilt på, for i annen sammenheng når hverdagen ble beskrevet, nevnes det at slik hverdagslig praksis hjelper det med å ha oversikt over elevenes leseferdigheter.

For alle gruppene var skoleårets tre kvartaler trukket frem. En test på høsten, en over nyttår og en på våren. Her hadde en av gruppene også inkludert overordnede kartleggingsprøver. To av gruppene praktiserte i tillegg kontinuerlig lesetrening som tidligere beskrevet. Denne lesetrening var del av en arbeidsmetode for å jobbe med leseutvikling på trinnet. Men den hadde stort fokus på individuell tilpasning i forhold til elevens ferdigheter, slik at begge de to

spesialpedagogene som praktiserte denne metoden omtalte det som spesialundervisning i full klasse. I tillegg kom prøver i andre fag der lesing var en nøkkelferdighet for å hente ut informasjon. Kartleggingene ble innenfor disse rammene gjennomført sporadisk. I datamaterialet vises det at alle fokusgruppene bruker kvantitative kartlegginger som utgangspunkt når de snakker om periodisering og standardiserte kartleggingsverktøy. Refsahl (2012) peker på at slike kartlegginger ofte skjer på større grupper og at dataene som samles inn brukes som utgangspunkt for å dokumentere gruppens nivå, like fullt som individet. Særlig lærerne poengterte at leseutviklingen skulle være et tema på utviklingssamtalen og at det for dem var viktig å kunne sitte på håndfast informasjon om elevenes utvikling i forbindelse med dette. Refsahls (2012) beskrivelse av kvantitativ kartlegging illustrer at slike verktøy kan brukes til å beskrive elevers resultater opp mot hverandre. Når slike resultater presenteres for foresatte eller andre uten innsikt i verktøyets innhold og formål, kan den gi et upresist inntrykk av resultatet. Et resultat målt opp mot et annet gir et øyeblikksbilde, men har samlet sett lite informasjon om elevens faktiske ferdigheter.

Der det var mistanke om lese- eller skrivevansker etter en kvantitativ kartlegging ble det gjort ytterligere kartlegginger fortløpende. Elever som enten allerede hadde tiltak, eller hvor det ble gjort vurderinger på at det ikke var lurt å utsette eleven for det faglige nivået den tiltenkte kartlegging inneholdt, fikk tilpasset tekst og innhold. Denne beskrivelsen følger opp Refsahl (2012) sine to andre kategorier av kartlegging. Datamaterialet gir ikke noe klart inntrykk av om fokusgruppene prøvde å skille kvalitativ kartlegging og dynamisk kartlegging fra hverandre. Eleven var utgangspunkt, men det ble også beskrevet en blandet bruk av dynamisk- og kvalitativ kartleggingsmetodikk. En mulig begrunnelse for dette er at elevens grad av utfordring er utgangspunktet for hvordan pedagogen jobber videre med kartlegging. Tilpasningene ble gjort etter det nivået læreren eller spesialpedagogen mente var hensiktsmessig. Dette forklarte Spesialpedagog 1 var både for å skape en mestringssituasjon, og en læringssituasjon som var motiverende, og lå forankret i opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring. I dette tilfelle kan vi se at pedagogene tar utgangspunkt i en kvalitativ kartlegging og gjør det om til en dynamisk kartlegging med et mer individuelt fokus (Refsahl, 2012). Dette kan ha positiv innvirkning på elevens mestringfølelse, når kartleggingsverktøyet som brukes, oppleves av eleven som overkommelig. Pedagogene skal, som i ordinær undervisning, bruke oppgaver hvor eleven ikke føler at vanskelighetsgraden er en barriere der forventningene utenfra overstiger de faktiske evnene. Basert på undersøkelsens funn ser vi igjen denne tankegangen i pedagogenes beskrivelse av metodikk inn mot undervisningen. Den

dynamiske tankegangen fra kartleggingen Refsahl (2012) beskriver har mange likheter med utgangspunktet for inkluderende læring og bruk av tilpasset opplæring i klasserommet.

Alle lærerne og spesialpedagogene som deltok i forskningsundersøkelsen brukte høytlesning som metode for å få innsyn i elevenes lesekompetanse. Det ble beskrevet av flere som det beste verktøyet pedagogene kunne bruke til å samle konkret informasjon om den enkelte elevs leseferdigheter. Den konkrete informasjonen lærerne og spesialpedagogene kan hente ut ifra å høre elevene lese, reflekterer i stor grad elevens faktiske ferdigheter, samtidig som informasjonen kan brukes direkte tilbake mot elevene i form av spesifikke tilbakemeldinger. Det var også høytlesning med eleven som av flest pedagoger ble nevnt som nøkkelmetoden for å følge opp enkeltelever i lesing. Ved å lytte til elevenes lesing fortalte Spesialpedagog 2 at man avdekker i stor grad hvilken del av lesingen som var vanskelig for elevene. Anmarkrud og Refsahl (2019) fremhever høytlesningen som en vesentlig metode for å skaffe informasjon om elevens delferdigheter innenfor lesing. I den tidlige innsatsen som vektlegges på småtrinnet støttes denne undersøkende tanken av Harkestad Olsen og Fasting (2021) når de omtaler metodikken som brukes inn mot tidlig innsats i lesing. Dette er også Spesialpedagog 3 inne på.

I fokusgruppene skiller spesialpedagogene seg litt fra lærerne i forhold til fokus på høytlesning og lesehastighet. Mens lærerne lytter og legger merke til lesehastigheten som en vesentlig faktor på at en elev strever med lesing, har i de fleste tilfeller spesialpedagogene fokus på bakenforliggende årsaker. Denne generaliseringen kan kun gjenspeiles i de tre fokusgruppeintervjuene datamaterialet baserer seg på. Funnene beskriver at spesialpedagogene ofte hadde fått forhåndsinformasjon fra lærerne, eller annen informasjon om at dette er en elev som sliter. Derav indikerte Spesialpedagog 1 at det falt seg naturlig med en annen innfallsvinkel når hun skulle høre elevenes i høytlesning. Den svake lesehastigheten var allerede etablert informasjon, så premisset for spesialpedagogens jobb var ikke å sette søkelys på lesehastighet, men de bakenforliggende årsakene som påvirket lesehastighet og leseflyt. På den måten kunne de i større grad samle informasjon for å avdekke graden av vansken, og i samtale med lærer og/eller ressurs-team diskutere om det var behov for tettere oppfølging og ytterligere kartlegging. Det som her beskrives er en god utnyttelse av ressursene på skolen gjennom å etablere et felles tolkningsfellesskap (Fasting, 2018). Gjennom samtale og profesjonsbaserte diskusjoner jobber fokusgruppen og deres kollegaer tilsynelatende systematisk med å følge opp bekymringer eller konkrete vansker hos sine elever.

Lesehastighet ble som tidligere beskrevet trukket frem som en faktor som kunne indikere vansker med lesing, og alle fokusgruppene som ble intervjuet nevnte lesehastighet eller leseflyt som det mest opplagte tegnet på at en elev strever med lesing, på en eller annen måte. Men hvilken utfordring som foreligger, det er ikke så enkelt å vite. På samme måte indikerer ikke høy lesehastighet automatisk god leseflyt og innholdsforståelse. Det foreligger gjerne en forventning om at elever som har gjennomført den tidlige lesetreningen og har knekt lesekoden, gjerne også har automatiserte avkodingsferdigheter (Bentsen, 2020). Det er en misforståelse Berntsen (2020) trekker frem, som også kan diskuteres opp mot elever med lav lesehastighet. Elever som stoppet hyppig opp i teksten, må lydére ord eller stavelser, eller leser ord/setninger/avsnitt flere ganger for å skape forståelse, får alle lavere lesehastighet. Så selv om lesehastighet er et paraplybegrep, så påpeker Bentsen (2020) at det må jobbes veldig målrettet med å utvikle nettopp lesehastigheten. Det er på bakgrunn av dette vi kan tolke funnene til at lesehastigheten i stor grad en indikasjonfaktor for pedagogene som deltok i fokusgruppeintervjuet, når de lytter til elever som leser.

Elever som strever med lesing der lav lesehastighet er et faktum, ble av samtlige fokusgrupper trukket frem som en demotiverende faktor for elevens egen motivasjon og leselyst. Mangel på motivasjon kan igjen være en medvirkende årsak til mistrivsel, lav forventning om mestring og utenforskap. Alle som jobber i skolen, har en aktivitetsplikt etter opplæringslovens paragraf §9a-4 (Opplæringslova, 2017) og elevene har krav på tilpasset opplæring. Denne tilpasningen inkluderer i stor grad motivasjon, og det er derfor pedagogenes ansvar å jobbe for å skape motiverende læring. I en planleggingsfase er det mange hensyn å ta. Denne planleggingsfasen er derfor avhengig av kunnskap om elevens ferdigheter, altså kartlegging, samt en relasjonsbassert kunnskap om eleven. Oppgavene skal være differensierte, inkluderende og tilpasset elevgruppen (Fasting & Breilid, 2018). Det kan selvfølgelig diskuteres om det er mulig å motivere samtlige elever til enhver tid med undervisningen, men hovedpunktet skal være at dette er ambisjonen. Kulbrandstad (2003) peker i sitt arbeid på leselyst som en motiverende faktor for læring. Dette arbeidet fremhever at motivasjon for arbeidet kan bidra til å skape læring. Det samme gjelder inkludering og om det er bedre for eleven å arbeide eksempelvis utenfor klasserommet i en innledende fase (Haug, 2014). Det kan derfor være hensiktsmessig å se til muligheten for å arbeide mindre grupper. Både for å gi tett oppfølging til enkelteleven, men også for å skape et læringsfellesskap der medelever og lærer kan fungere som «scaffolding», stilas, for hverandre som senere kan skape mestringssituasjoner i større læringsfellesskap (Ortlieb & Schatz, 2020).

Både lærere og spesialpedagoger påpeker at elever med lav lesehastighet bruker mye energi på å lese, noe som også kan forsterke hindring i å føle mestring. Elever med lav mestring vil heller ikke ha særlig høy grad av forventet mestring. Da er vi inne i individperspektivet og skolens ansvar ovenfor elevene for å skape en trygg og god skole for utvikling og læring, sosialt og faglig (Mjøs, Ims Lied, & Flaten, 2020). Spesialpedagog 1 nevner motivasjon særlig i forbindelse med lesetrening i mindre grupper hvor eleven bare sitter sammen med lesere på omtrentlig samme nivå. Her trekkes det av spesialpedagogen frem hvordan dette påvirker elevene positivt fordi de ikke føler seg som den «dårlige». Lesehastighet trekkes frem som en årsak til elevens lave selvtillit i lesing fordi den er så tydelig hørbar for eleven selv, og lett å sammenligne med andre elever. Elever må derfor få en tydelig stemme og påvirkningskraft når tilpassede tiltak skal iverksettes. Da er det større sannsynlighet for at eleven får et eierskap til metoden og ikke føler på utenforskap. Spesialpedagog 1 sin uttalelse kan settes i lys av Lyster (2012) tanker om elevens indre og ytre motivasjon. Eleven motiveres av å være i et jevnbyrdig fellsskap. Sett i lys av Kulbrandstad (2003) sitt arbeid med leselyst vil en kombinasjon av målrettet arbeid med å finne interessevekkende innhold til elevene, samt skape et læringsmiljø hvor eleven både kjenner på den indre motivasjonen, være positivt. Eleven vil også kunne påvirkes og motiveres av at ytre faktorer fungerer som et støttende stillas (Lyster, 2012). Hos eldre elever nevner spesialpedagog 1 at det kan være mer motstand mot å gå ut av klasserommet. Hun beskriver det å skille seg ut som en negativ opplevelse hun ser hos sine elever. Elever som kjenner på lav mestring i forhold til egen lesing, eller får signaler fra andre som indikerer at de ikke mestrer som forventet, sammenligner egne ferdigheter ofte med andre elevs lesing (Butler & Winne, 1995). I mindre grupper eller mer homogene lesegrupper vil som nevnt denne demotiverende følelsen være mindre. Dette samsvarer med Fokusgruppe 2 og 3 sin beskrivelse av deres arbeid med stasjonsundervisning eller mindre grupper innenfor klassefellesskapet.

5.2.3 Tiltak mot elever som strever med lav lesehastighet

Det var sprik i de konkrete eksemplene når fokusgruppene snakket om tiltak. Altså pekte ingen av de deltakerne som ble intervjuet på lik praksis. Store deler av systemarbeidet som foreligger før, under og etter en bekymring for elevens faglige utvikling, var gjenkjennelig hos alle tre fokusgruppene. For lærerne var det spesielt viktig med den profesjonsdidaktiske vurderingen gjennom høytlesning og lytting, samt at de kunne snakke og diskutere dette sammen med kolleger i et fellesskap. Det passer overens med det de har nevnt tidligere i

forhold til at læreren i de fleste tilfeller er sentral i den første, undersøkende prosessen. Deretter arrangeres det kvantitative kartleggingsprøver felles for alle elevene. Ved elever som allerede følges opp, vil utviklingen løpende bli nøye vurdert. For elever som er i ferd med å stagnere i utvikling, vil det etter den kvantitative kartleggingen bli drøftet om det er behov for ytterligere kartlegging, i form av kvalitative eller dynamiske undersøkelser (Refsahl, 2012). Dette kan være kartlegginger som går på begrepsforståelse der det er mistanke om at språk setter begrensninger. Setningsminne, fonologisk forståelse og andre faktorer kan være påvirkere. Ingen av de tre forespurte gruppene trekker frem antall ord per minutt som en avgjørende faktor for bekymring, men heller delferdigheter innenfor lesing. Dette indikerer at lesehastigheten er mer en indikator enn årsak. Fokusgruppe 1, som ikke ville bruke Carlsten, begrunnet dette med at selv om ikke lesehastigheten var avgjørende, ville de ikke få et korrekt inntrykk av elevens lesetempo hvis de hele tiden måtte stoppe undervegs i teksten for å streke under riktig ord. De mente at testen på denne måten fungerte mot sin hensikt, der målet med testen, å måle leseforståelse og lesehastighet, ble forstyrret av hverandre. På denne måten vill ikke testen gi noe klart resultat. Poenget som gjengis av Fokusgruppe en er en annen vinkling av kritikken Arnesen, et al. (2016) retter mot Carlsten som kartleggingsverktøy. Det er verktøyets formål med å blant annet måle lesehastighet, men samtidig legge opp til at elevene skal stoppe opp ved oppgaver undervegs i teksten som er kilden til kritikken. Det kan derfor tolkes til at det er verktøyets gyldighet som her trekkes i tvil av fokusgruppen.

Det finnes et stort marked av kartleggingsverktøy som har som formål å følge opp elevenes utvikling. Derfor var det viktig å undersøke hvilke kartleggingsverktøy som ble brukt og om det var beviste, pedagogiske valg som lå bak utvelgelsen. Selve kartleggingen er det som legger grunnlaget for hele den videre prosessen.

Kartleggingene fungerer som en evaluering av forrige periodes utvikling. Denne utviklingen kan igjen sammenlignes med tidligere kartlegginger, eller eksempelvis tidligere tiltak eleven har hatt for å bedre lesehastighet. Dataene fokusgruppene viser til i denne undersøkelsen brukes til videre evaluering. Isolert sett sier en kvantitativ kartleggingsprøve i lesing, med fokus på lesehastighet, bare noe om hvor fort eleven lese i det aktuelle øyeblikket (Refsahl, 2012). Det er summen av informasjon fra tidligere, samt pedagogenes elevkunnskap og fagkompetanse som avgjør hva dataene i det aktuelle kartleggingsverktøyet indikerer. Dette er informasjon som igjen blir utgangspunktet for vurderingen av elevens lesehastighet, og hvordan elever som lese sakte kan hjelpes.

Her var alle pedagogene som ble intervjuet klare på at denne vurderingen ble gjort av flere pedagoger. Helst lærer(e) og spesialpedagog sammen, og med mål om å finne ut hvilke tilpasninger som kan gjøres i klasserommet. Dette er i tråd med det profesjonsfellesskapet norsk skole etterstreber og som Thorsen (2018) skriver i sitt kapittel om «samarbeid i skolens profesjonsfellesskap» i boken «Jeg er lærer», men også systemarbeid hvor pedagogene potensielt tar dette opp på teamnivå, eller i et eventuelt ressursteam (Fasting R. , 2018). Gjennom samtale og samarbeid vil det være større sannsynlighet for å utnytte den kompetansen skolen besitter best mulig. Skolen der Spesialpedagog 1 var fordelt på flere trinn og ikke hadde noen ordinær undervisning i klasserommet, var tydelig på at de alltid så på hvilke tilpasninger som skulle gjøres i klasserommet først. De trakk frem at det for de fleste elever kun var små justeringer som skulle til for å jobbe mer målrettet med lesingen. Her kan vi tenke oss til at de elevene spesialpedagogen snakker om er innenfor kategorien «gråsoneelever» som Ahmadinia, Sundar og Fasting (2018) definerer, ettersom beskrivelsen spesialpedagogen gjør ikke samsvarer med elever som har enkeltvedtak eller har fått påvist generelle eller spesielle lærevansker. Spesialpedagog 3, som jobbet på trinnet hvor alle elevene praktiserte arbeidsformen med SOL, påpekte at tiltakene som blir satt inn for å hjelpe elever som strever med lesing, sjeldent eller aldri slo negativt ut for andre elever i klassen som gjennomførte samme undervisning. Hvis de samme didaktiske metodene for å øke lesehastigheten eller jobbe med avkodning ble jobbet med på klassenivå, hadde hun erfart at det i større grad også var positivt for hele klassen, ikke bare elevene som eksempelvis hadde scoret lavt på kartlegging. Dette krever, som tidligere nevnt, et tydelig samarbeid mellom de involverte pedagogene og tett oppfølging av den enkelte elev. Som nevnt var alle pedagogene tydelig på at vurderingen av tiltak ikke skulle falle på en enslig pedagog. Kollegiale var viktig, og videre tiltak utover dette diskuteres eventuelt videre med spesialpedagog/ meldes opp i ressursteam.

Når man ser at tiltakene i klasserommet trenger tettere oppfølging, forsterket intensitet eller ikke har virkning, viser Spesialpedagog 2 til lesekurs et mulig tiltak. Dette er et tiltak der lesetreningen prioriteres i en gitt periode, gjerne for en liten gruppe elever. Alle de tre spesialpedagogene som deltok i undersøkelsen, praktiserer slike lesekurs og kunne fortelle at dette var en vanlig praksis å ha i bakhånd hvis tiltakene rettet inn mot eleven i klasserommet ikke hadde ønsket virkning. At det poengteres at tiltakene som først iverksettes skal skje innenfor klasserommets rammer, understreker målet om tilpasset opplæring, slik Nordahl og Overland (2021) fremhever for å skape inkluderende læring – for alle.

Kursene på de ulike skolene ble presentert som hel-del-hel. Spesialpedagog 1 redegjør for at dette innebærer først et overordnet blikk på tekst med lesing, faguttrykk og innhold. Neste er å jobbe mer med den tekniske lesingen. Vokaler, konsonanter, diftonger, stavelser, innlevelse, korttidsminne osv. Siste er å jobbe med helhet igjen. Lese tekststykker, repetert lesing og gjenfortelle innhold. Beskrive teksten med egne ord etc. Den didaktiske tankegangen er veldig lik i alle de tre fokusgruppene, men det er selvfølgelig forskjeller knyttet opp til hvilke utfordringer som er gjeldende for elevene som deltar, og hvilke behov kurset skal dekke. Dette gjelder også teksttyper og innhold i tekstene.

Fokusgruppene peker på individuelle forskjeller i elevenes læring, men også mellom pedagogene som praktiserer undervisning og de rammefaktorene som spiller inn i forhold til elevtall og behov. Det er allikevel forskjellige synspunktet på resultatene. Spesialpedagog 1 peker på at det ikke er en quick fix med noen av tiltakene de iverksetter, og at det er komplekse prosesser, men at særlig lesekurs har effekt hos de fleste. Før et slikt kurs iverksettes, eller tiltak generelt, var det ettertrykkelige enighet i fokusgruppene om at foresatte skulle inkluderes og inviteres til samarbeid. Her var samtalen i de tre fokusgruppene tilsynelatende lik. Med betraktninger rundt pedagogenes plikt til å handle hvis de ser elever som strever, den spesialpedagogiske tiltakskjeden, slik den beskrives av Fasting og Breilid (2018) og generelt tett skole-hjem-samarbeid, fremheves foresattes rolle i det faglige samarbeidet. Disse prosessene går kontinuerlig gjennom hele skoleåret. I samtalen som omhandlet dette ble de i hovedsak konkludert med at dette var løpende prosesser, uavhengig hvilke elever som ble diskutert. Alle gruppene drøfter eleven i ressursteam før og etter planlagte tiltak. Siden det er ulik praksis med hvor tett lærer og spesialpedagog jobber, er det også store forskjeller i hvor tett dialogen dem imellom er på daglig basis. Dette er noe som igjen påvirker i hvor stor grad det endres praksis undervegs i tiltaksperioden. Men alle fokusgruppene fremhever at lærer og/eller spesialpedagog setter inn nye tiltak sammen med skolen (ledelsen, sosiallærer etc.), foresatte og PPT (Fasting R. , 2018). Deretter, som nevnt, et nytt ressursteam for å drøfte eventuelle andre muligheter når den innledende tiltaksperioden er over. Dette kan eksempelvis være videre testing eller ekstern utredning fra andre instanser.

5.2.4 Samarbeid mot en bedre leser

Samtlige fokusgrupper snakket innad med stor enighet om at det var helt sentralt å få inn foresatte så tidlig som mulig i prosessen hvor elever strever faglig. På den måten kan skole og hjemmet samarbeide om å skape en best mulig og helhetlig læringsarena for eleven. Det er litt forskjell i hvordan de tre ulike fokusgruppene organiserer seg i kommunikasjonen og dialogen hjem. For hjemmet handler det om å få mulighet til å komme med innspill til barnets beste, dele informasjon fra elevens helhetlige situasjon, samt følge opp skolens faglige anbefalinger når det kommer til lekser eller andre hjemmeoppgaver, slik danske skoler tidligere har hatt suksess med. Hoover- Depsey, et al. (2010) beskriver i sin undersøkelse hvordan foresatte ble invitert inn til medbestemmelse på hvilke teatikk elevens skule arbeide med. Et slikt samarbeid var med på å skape et tettere bånd mellom foresatte og skolen, men også i stor grad å gjøre foresatte mer oppmerksom på hvordan skolen jobber og hvilke læringsprosesser de selv skal følge opp. Foreldrenes oppfølging av elevens tilrettelagte lekser og forståelsen av hvilke tilrettelegginger er et lignende eksempel som trekkes frem som en avgjørende faktor av Lærer 1.

Fokusgruppe 3 vektla i svarene på spørsmål om skole-hjem-samarbeid at de opererte med en veldig flat struktur i dialogen med foresatte. Lærer 3 utbroderte at det ikke hadde noe å si hvem av pedagogene på trinnet som tok kontakt med hjemmet, uavhengig av hvem som sto oppført som elevens kontaktlærer. Samtalen i fokusgruppeintervjuet bygget på hvor viktig pedagogene syntes gjensidighet i samarbeidet mellom skole og hjem var for å gjøre eleven til en bedre leser. En del i denne prosessen var ifølge Lærer 3 at foresatte skulle få følelsen av å forholde seg til et team, ikke bare en kontaktlærer.

Denne tilnærmingen til hvordan dialogen mellom skolen og hjem var i undersøkelsens datamateriale unik for Fokusgruppe 3. I Fokusgruppe 2 snakket de om at Spesialpedagog 2 sto som hovedansvarlig for dialogen med foresatte til elever som har vedtak om spesialpedagogisk tilpasning. Elever som ikke har egen IOP, men som er med på krus eller lignende får oppdateringer på kurs gjennom spesialpedagog, men den daglige oppdateringen går gjennom klassekontaktlærer. Dette inkluderer også lekser og eventuelle tilpasninger i forhold til hjemmearbeid. Dialogen mellom spesialpedagogen og hjemmet ble derfor gjennomført indirekte ettersom elevens kontaktlærer ble mellomledd. En fare med et slikt system er at foresatte ikke får samme graden av medbestemmelse som når dialogen er direkte med pedagogen som gjennomfører den spesialpedagogiske virksomheten.

I Fokusgruppe 1 er det en lignende struktur som sistnevnte, men siden Spesialpedagog 1 er

strukket ut på flere trinn er det også kontakt med færre elever på trinnet, da flere trinn skal følges opp. Tiden brukt på spesialpedagogisk undervisning er derfor strukket i større grad over et bredere spekter med faglige utfordringer, sosiale utfordringer og alder/utvikling. Dette påvirker også hvor mange foresatte denne spesialpedagogen kunne ha kontakt med, da denne kontakten krever mye tid og tillit fra de involverte parter. Generelt sett for alle fokusgruppene kan det fremlegges data om at det foreligger bred enighet knyttet til at det er viktig at foresatte involveres, men at det praktiseres ulik tilnærming til den formelle og uformelle dialogen. Nordahl (2015) fremhever i sin forskning på hvordan hjemmets deltakelse i elevens utvikling kan være svært positiv for faglig fremgang, en også gjennom at skolen og foresatte har en konstruktiv dialog og sammen bidrar til å dele faglig og sosial informasjon med et felles mål om å skape en best mulig skolehverdag for eleven. I dette kan vi trekke inn tidligere diskuterte temaer som dialog rundt faglig innhold, faglig utfordring, motivasjonsfaktorer og voksne som støttende stillas.

Både lærerne og spesialpedagogene kunne meddele at de har snakket mye om temaet foreldreinvolvering. Foreldrenes medbestemmelsesrett var diskutert internt på teamet og vektla forventninger til at foresatte først og fremst skal følge opp hjemme og være en del av den dialogen skolen tar initiativ til. Dette samsvarer med det Nordahl (2015) trekker frem som skolens forventninger til hjemmet. Lærer 1 kommenterer at det er skolen sitt ansvar å opprette den kontakten, men at det videre forventes to-veis kommunikasjon. Spesialpedagog 1 og Lærer 1 snakker om at samarbeidet med hjemmet er helt avgjørende for å få faglig og sosial fremgang, nettopp slik Nordahl (2015) fremstiller. Dette utgangspunktet støttes av LaRocque, Kleiman, og Darling (2011) som peker på konsekvensen av et manglende samarbeid mellom skolen og foresatte. Her kommer det frem at en manglende dialog kan påvirke elever negativt gjennom at det for eleven ikke fremstår tydelig nok hvordan skolen og hjemmet som læringsarenaer skal ha påvirkning på hverandre. Dette er lovfestet i Opplæringslova §1-1 (2022) og fremmer at skolen og hjemmet i samarbeid og forståelse skal åpne dører ut i verden. Tett oppfølging fra skolens side og tett dialog med hjemmet er de to klare punktene som samtlige fokusgrupper trekker frem som kjerneelementer i møte med elevens utfordringer med lesing, og best mulig tilrettelegge for videre læring.

5.2.5 Samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten for bedre lesere

Skolen og PP-tjenestens har begge utgangspunkt i Opplæringslova (2022). Det betyr at det er de samme lovrammene som pålegges skolen, som også er utgangspunkt for PP-tjenesten sitt

arbeide. Det har skjedd en endring i dynamikken mellom skolen og PP-tjenesten Utredninger gjort av PP-tjenesten anbefale tidligere ressurser som skolen hadde store vansker med å tilfredsstillende, og ble kritisert i Nordahl-rapporten (2018). Særlig gjeldende ved bemanning (Redi, Fasting, & Sundar, 2018). Spesifikt for leseutviklingen er implementeringen av spesialundervisning i det ordinære opplæringstilbudet. Sammen med PP-tjenesten skal skolen se på hvilke rammer og handlingsrom denne implementeringen kan skje innunder, slik Fasting (2018) viser til når han fremhever lønnsomheten i samarbeidet mot å utarbeide en konkret handlingsplan for innhold og gjennomføring av tiltak. Målet er å gjøre varige endringer til det bedre for eleven, men et slikt arbeid kan også ses i et større perspektiv. Som vi kan tolke ut ifra fokusgruppeneintervjuene er gode rutiner, innarbeidet spesialpedagogisk praksis i klasserommet og tidligere erfaringer med å lykkes i samhandling mellom spesialpedagogisk virksomhet og ordinær undervisning, helt sentralt. Dette støttes av Fasting og Sundar (2018) når de beskriver PP-tjenesten sin kompetanse inn mot skolene. Det er grunn til å tro at dette samarbeidet også vil være et oppløftende utgangspunkt for andre elever, enten med eller uten behov for spesialundervisning da deling av kunnskap om utfordringer, tiltak og vedtak også kan brukes inn i vurderinger som gjøres innenfor tidlig innsats og tilpasset opplæring.

6. Avslutning

Som nevnt i innledningen var forskningsprosjektets mål å se på hvordan lærer og spesialpedagog jobber sammen for å kartlegge elevers lesehastighet og sette dette i sammenheng med tiltakene lærere på mellomtrinnet benyttet for å arbeide med elev som leser sakte.

Kartleggingen omhandler hvordan tre fokusgrupper bestående av en lærer og en spesialpedagog tilhørende samme trinn måler hvor fort elevene leser, hvilke kartlegginger som brukes og hvordan dette gjennomføres. Kartleggingen gir lærere og spesialpedagoger innsikt i elevens lesehastighet målt i ord per minutt, og er en indikator for elevers leseferdighet på mellomtrinnet i møte med lengre og mer komplekse tekster.

Innholdet i tiltakene retter fokuset mot den pedagogiske tilnærmingen til elever med lav lesehastighet og skolens systemarbeid knyttet til dette. I analysen av datamaterialet ble det sentralt å drøfte hvilke strategier og systemer lærere og spesialpedagoger vektlegger i møte med elever som viser lav lesehastighet på mellomtrinnet.

I min studie fant jeg indikasjoner på at det er store lokale variasjoner i den praktiske kartlegginger av elevers lesehastighet. Historiske tradisjoner som ligger til grunn for utvelgelse av kartleggingsverktøy blir fremmet. Det er derfor grunn til å tro at det i fokusgruppene er liten grad av systematisk prosess mellom lærer og spesialpedagog som påvirker denne utvelgelsesprosessen.

Fokusgruppene som har bidratt i denne undersøkelsen hadde også svært ulik praksis og oppfattelse av hvordan en kartleggingssyklus kunne praktiseres, noe som gjenspeiler variasjonen av ressurser og grad av samarbeid mellom pedagogene innad i fokusgruppen. Det kommer tydelig frem i datamaterialet at spesialpedagogens rolle på det enkelte trinn i stor grad er avhengig av om det foreligger et spesialpedagogisk ansvar på ett eller flere trinn. I de fokusgruppene der det er en spesialpedagogisk ressurs som følger trinnet eksklusivt, er det også høyere grad av samhandling mellom klassekontaktlærer og spesialpedagog som ledd i for- og etterarbeid av lesetreningen til elevene. Det kan igjen påvirke i hvor stor grad det kan knyttes parallelle linjer mellom den ordinære undervisningen som forgår i klasserommet og rammene for forsterket støtte for elever som strever med lav lesehastighet.

Pedagogisk systemarbeid som en nøkkelfaktor for god tilpasset opplæring inn mot elever som av ulike årsaker har utfordringer med å følge ordinær undervisning (Fasting, 2018). Dette

systemarbeidet bidrar til bedre tilpasning og oppfølging av den enkelte elev. I de tre fokusgruppene jeg intervjuet hadde de alle forskjellig praksis rundt pedagogisk systemarbeid, noe som også påvirket den didaktiske tilnærmingen til kartlegging og tiltak for elever med lav lesehastighet. Tilpasset opplæring eller spesialundervisning krever god kjennskap til eleven. Det er en tydelig tendens i undersøkelsens funn at det foreligger en skjevfordeling i hvor lenge den enkelte pedagog har jobbet med elevene. Klassekontaktlærerne som har deltatt i sine fokusgrupper har lenge tid sammen med gruppen enn spesialpedagogene. Det tar tid å skape relasjon. Vi kan derfor antyde at en spesialpedagog vil være svært avhengig av sin kommunikasjon med elevenes kontaktlærer for viktig informasjonsoverføring til utarbeidelse av eventuelle spesialpedagogiske tiltak der det er behov.

Kartleggingen av lesehastighet ved bruk av standardiserte kartleggingsverktøy, enten de overordnede som er pålagt, eller verktøy som ble valgt lokalt, ble beskrevet tilnærmet likt. Forskjellene som ble gjengitt i samtalene mellom spesialpedagog og lærer i de tre ulike fokusgruppene omhandlet den daglige bruken av direkte interaksjon med elevene som et virkemiddel i kartleggingen av leseferdighet. I de fokusgruppen der lærerne fortalte om konkret bruk av høytlesning sammen med elever, ble det også lagt vekt på høyere grad av direkte samhandling mellom lærer og spesialpedagog i planleggingsfasen. Dette kan bety at det i forkant av møte med elevene foregår en kompetanseutveksling som er mer dynamisk, enn hos trinn der spesialpedagogen ikke er like delaktig i planlegging av undervisning.

I de fokusgruppene der spesialpedagogen var knyttet opp mot ett trinn kom det frem i intervjuene at spesialpedagogens delttagelse i klasseromsundervisningen dessuten var høyere enn fokusgruppen hvor spesialpedagogen var knyttet opp mot flere trinn. Imsen (2020) skriver at det er mange ulike måter å organisere et godt samarbeid på et team, samt hvor tett dette samarbeidet er mellom pedagoger. I alle tre fokusgruppene synes jeg det praktiseres god tilpasset opplæring og det er tydelig at det er kompetente pedagoger som er genuint opptatt av den enkelte elev. Tilsynelatende kan det allikevel poengteres at det ved tettere samarbeid mellom pedagogene i fokusgruppen kunne pekes på flere elementer med lesetrening hvor det ble benyttet spesialpedagogiske prinsipper inn mot ordinære klasseromsundervisning, noe som igjen bidrar til konkrete tilpasninger for elever som har spesialundervisning i klasserommet og som del av klassefellesskapet.

Funnene indikerer at det er den daglige kartleggingen og interaksjonen med elever som legger grunnlaget for tiltakene som iverksettes når en elev strever med lesehastighet. Innholdet i tiltakene er avhengig av rammefaktorene som ligger til grunn lokalt, men alle fokusgruppene

gjengir en struktur som kan leses i tråd med det Fasting og Breilid (2018) beskriver som den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Selv om det ikke foreligger krav om spesialundervisning kan vi i datamaterialet lese at det er de samme prinsippene som følges i tiltakene mot elever som utfordres av lav lesehastighet. Det er da ingen tydelig forskjell i den didaktiske tilnærmingen til de ulike gradene av svak lesehastighet, men mindre de foreligger mer kompliserte lærevansker. I pedagogenes praksis er det derfor svært store muligheter for å inkludere tiltak mot elever som strever med lesehastighet eller andre faktorer som påvirker lesing, innenfor den ordinære undervisningen slik Olsen og Fasting (2021) referer til i sine undersøkelser. Dette bygger da på graden av samhandling mellom pedagogene for å sikre en rød tråd mellom tiltakene og den ordinære opplæringen. Pedagogene generelt viser til et bredt spekter av metodiske tilnærming der samlæring med andre elever er sentralt. Det er derfor grunn til å forstå samlæring som et viktig verktøy inn mot elevers leseutvikling.

Et annet virkemiddel inn mot elevers leseutvikling, og særlig elever som scorer lavere enn ønskelig på karleggingene som blir foretatt, er som nevnt skolens samarbeid med hjemmet. Ettersom alle fokusgruppene trekker frem samtale med foresatte som et av de første tiltakene som iverksettes når det foreligger en mistanke om vanske hos en elev. Alle informantene var svært tydelig på at et godt samarbeid med hjemmet var et nøkkeltiltak for å jobbe med lesing. At hjemmet har en viktig rolle i elevenes skolehverdag er noe Nordahl (2015) også anser som sentralt. Foresattes involvering i det faglige kan, slik Hoover-Depsey (2010) også skriver, ha en positiv påvirkning på elevenes læringsutbytte, særlig hvis det etableres et samarbeid med søkelys på konkrete arbeidsområder som hjemmet fokuserer på. I likhet med det pedagogiske systemarbeidet viser flere av pedagogene som har deltatt i undersøkelsen til viktigheten av at foresatte må oppleve at de og eleven kan påvirke prosessen og får en deltakende rolle før-, under, og etterarbeid. Her trekker samtlige fokusgrupper inn skolens interne ressursteam som en sentral arena for å drøfte eventuelle tiltak inn mot elever med andre pedagoger. Dette viser til at de tre fokusgruppene som har deltatt i undersøkelsen er bevist på bruken av ressurser skolen har, også utenfor teamet. Et slikt støtteorgan som ressursteam er, benyttes også som arena for å eventuelt konsultere med eksterne aktører som PP-tjenesten eller BUP. Faktum at dette drøftingsorganet trekkes frem av samtlige fokusgrupper vitner om at skolene ønsker å bruke et bredt spekter av kompetanseområder når det skal vurderes tiltak. Det er litt ulike praktiske prosedyrer og format på de ressursteamene som har blitt presentert i denne undersøkelsen, men de overordnede retningslinjene er identiske. Et konkret tiltak som ble presentert som resultat av et slikt drøftingsmøte var forsterkede lesekurs. Da dette er et tiltak

som kan tilpasses en gruppe elever spesifikt, anser jeg dette som et av de mer sentrale tiltakene ut over tiltak i klasserommet. Skolens ressurs spørsmål vil, etter fokusgruppens kommentarer, være avgjørende da det er av absolutt betydning at pedagogen som gjennomfører et slikt kurs besitter høy pedagogisk kompetanse rundt teknisk lesing, samt et relasjonsgrunnlag med elevgruppen som deltar.

Kartlegging av elevens ferdigheter generelt på klassenivå skjer kontinuerlig. Det samme gjelder samtaler og drøfting av elevens leseutvikling med foresatte. I et oppfølgingsstudium av denne undersøkelsen vil det derfor være interessant å se på den konkrete deltagelsen til hjemmet og elevens påvirkning av tiltak inn mot egen leseutvikling. Ingen videre handling blir gjort før foresatte er involvert og de spiller derfor en sentral rolle. Hvor beviste foresatte selv er på denne rollen og hvordan et slikt samspill foregår, har potensiale for å undersøkes videre og settes i sammenheng med de faktiske tiltakene som gjennomføres i elevens leseutvikling. Særlig for elever som strever med lesing eller ikke har et tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen.

7. Referanser

- Ahmadinia, S., Sundar, P., & Fasting, R. (2018). Rett hjelp til rett tid - veien til økt læringsutbytte. I R. B. Fasting, *Pedagogisk systemarbeid* (ss. 158-170). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Arnesen, A., Braeken, J., Baker, S., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2016, August 23). Growth in Oral Reading Fluency in a Semitransparent Orthography: Concurrent and Predictive Relations With Reading Proficiency in Norwegian, Grades 2–5. *Reading Research Quarterly*, ss. 177-201.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Washington: American Psychological Association.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise og control*. New York: W.H. Freeman.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the craft of quialitative reserch interviewing* (3. utg.). London: Sage.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). *Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis*. London: Sage.
- Christoffersen, L., Johannesen, A., & Tufte, P. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Darvishi, Z., & Pakdaman, S. (2012). *Fourth Grade Slump in Creativity": Development of Creativity in Primary School Children*. Singapore: GSTF Journal of Law and Social Sciences.
- Døving, E., Elstad, B., & Storvik, A. (2016). *Profesjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Fasting, R. (2018). *Pedagogisk systemarbeid - Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. (2018). Tolkningsfellesskap. I R. Fasting, *Pedagogisk systemarbeid* (ss. 62-70). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. (2005). *IKT-basert læringsstøtte for elever med lese- og skrivevansker*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fasting, R. B. (2018). *Pedagogisk systemarbeid*. Oslo: Cappelen Dam Akademisk.
- Fasting, R., & Breilid, N. (2018). *Jeg er lærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fasting, R., & Sundar, P. (2018). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. Fasting, *Pedagogisk systemarbeids* (s. 37). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og .* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, Reading, and Reading Disability*. London: Sage.
- Grønmo, S. (2019). *Social Research Methods*. London: SAGE Publications Ltd.
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Harkestad Olsen, M., & Fasting, R. (2021). *Tidlig innsats*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hole, K. (2013, 6). Språktiltak for å fremme god leseforståelse. *Utdanningsnytt*, ss. 28-37.
- Hoover- Depsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2010). *Parental Involvement in Homework*. London: Routledge.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). *Barriers to parental involvement in*. London: Routledge.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden - innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget: Oslo.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2022, 6 23). *Regjeringen.no*. Hentet fra Meld. St. 20 (2012-2013): <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 6 23). *Udir.no*. Hentet fra Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/#>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm As.
- Maxwell, J. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Cambridge: Harvard Educational Review.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman, *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (ss. 214-253). London: Sage.
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative Research Design - An Interactive Approach*. California: SAGE Publications Inc.
- Mjøs, M., Ims Lied, S., & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle - i et utdanningspolitisk perspektiv. I B. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, & G. Söderlund, *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (ss. 11-23). Bergen: Fagbokforlaget.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2021). Tidlig innsats for elever med rett til spesialundervisning. I M. Harkestad Olsen, & R. Fasting, *Tidlig innsats* (ss. 111-139). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole - hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støt - høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal: Oslo.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. E., . . . Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*.

- Kunnskapsdepartementet. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Opplæringsloven. (2018, 8 1). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-4>
- Ortlieb, E., & Schatz, S. (2020). *Student's Self-Efficacy in Reading – Connecting*. Charleston: Reading Psychology.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Puchta, C., & Potter, J. (2005). *Focus group practice*. London: Sage.
- Ravn, B. (2012). *Formal and Informal Parental Involment in School Decision-making in Denmark*. London: Routledge.
- Redi, C. R., Fasting, R. B., & Sundar, P. R. (2018). Å begynne uten å begynne fra begynnelsen. I R. B. Fasting, *Pedagogisk systemarbeid - Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (ss. 145-157). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget: Oslo.
- Said-Metwaly, S., Fernández-Castilla, B., Kyndt, E., Van den Noortgat, W., & Barbot, B. (2020). *Does the Fourth-Grade Slump in Creativity Actually Exist? A Meta-analysis of the Development of Divergent Thinking in School-Age Children and Adolescents*. California: Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature 2020.
- Samuelstuen, M. S. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Skjelbred, D. (2021). *Elevens tekst* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker - i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker- i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torrance, E. P. (1968). *A Longitudinal Examination of the Fourth Grade Slump in Creativity*. Georgia: Sage.
- Unhjem, A., Fasting, R., & Harkestad Olsen, M. (2021). Tidlig innsats- et pedagogisk spenningsfelt. I M. Harkestad Olsen, & R. Fasting, *Tidlig innsats* (ss. 11-31). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 05 27). *udir.no*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 6 23). *udir.no*. Hentet fra Kunnskapsgrunnlag for læremiddel i norsk: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Von Tetzchner, S. (2013). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wilhelmsen, G., & Knudsen, E. (2020). Reading starts as a vision process. I B. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, & G. Söderlund, *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (ss. 145-165). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode: 785719 er nå vurdert av NSD.

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 5.8.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lesehastighet og bekymring ved mellomtrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke sammenheng mellom kartlegging av lesehastighet på mellomtrinnet og tiltak som tilknyttes elever med bekymring tilknyttet lesehastighet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å intervju tre informantgrupper om kartlegging av lesehastighet og pedagogiske vurderinger tilknyttet innhold i tiltak som rettes mot elever med bekymringsfull lav lesehastighet.

Prosjektet er en masteroppgave rettet mot hvordan elevers lesehastighet kartlegges hvilke tiltak som benyttes mot elever med lav lesehastighet på mellomtrinnet. Det vil derfor være en todelt undersøkelse hvor en del omhandler hvordan lesehastighet kartlegges og en del om innholdet i tiltakene for elever som scorer lavt på delferdigheten lesehastighet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Pål-Anders Karlsen, i samarbeid med veileder Hege Knudsmoen ved OsloMet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i dette prosjektet er et strategisk utvalg kontaktet fra ulike skoler tilknyttet mellomtrinnet. Utvalget inkluderer klasselærere og spesialpedagoger tilknyttet tre fokusgrupper.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det er gruppeintervju med meg og din(e)kollegaer. Intervjuet tar ca. 60 minutter og kan gjennomføres etter avtale om tid og sted som passer deg/dere.

Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan dere kartlegger lesehastighet i klassen, hvordan dere vurderer lesehastighet som indikator for leseferdighet og hvilke tiltak som eventuelt rettes mot elever som scorer lavt på lesehastighet. Det blir foretatt lydopptak av intervjuet, men alle personopplysninger om deg som deltaker og eventuelt omtalte elever vil bli anonymisert og utelatt fra transkriberingen. Lydopptaket vil bli slettet så fort undersøkelsen er fullført.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene dine til formålene omtalt i dette informasjonsskrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er utelukkende jeg (Pål-Anders Karlsen) og min veileder Hege Knudsmoen som har tilgang til materialet fra intervjuet.

For å sikre materialet vil alt elektronisk oppbevares på passordbeskyttede enheter samt i passordbeskyttede mapper. Lydopptak vil bli gjort med nettskjema-diktafon-appen, som er godkjent av TSD (Tjenester for Sensitive Data). Du som deltaker vil i oppgaven anonymiseres og vil kun omtales med arbeidstitel. Transkriberingsfilen vil krypteres og passordbeskyttes. Det vil ikke være mulig å identifisere deg som informant i masterstudien.

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juli 2023. Etter prosjektslutt vil all dokumentasjon slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

- Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
 - OsloMet ved Hege Knudsmoen (hegknu@oslomet.no, Telefon +47 67 23 53 88)
 - Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen (ingrid.jacobsen@oslomet.no, Telefon +47 67 23 55 34)

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.

Med vennlig hilsen

Hege Knudsmoen
(Forsker/veileder)

Pål-Anders Karlsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lesehastighet og bekymring ved mellomtrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide gruppeintervju – «Lesehastighet og bekymring ved mellomtrinnet»

De nummererte spørsmålene er hovedspørsmål som er akkompagnert av tilleggsspørsmål avhengig av svarene informantene gir. Disse er ment som komplimenterende for å konkretisere deler av hovedspørsmålet og for å fremheve et helhetlig bilde av arbeid med kartlegging av elevers lesehastighet og tiltak for elever med bekymring.

Generelle spørsmål:

1. Hvor lenge har du/dere jobbet som lærere/spesialpedagoger?
2. Hvilken rolle har dere på trinnet?
3. Hva er deres erfaring med leseopplæring?
4. Hva anser dere som de viktigste elementene innenfor leseopplæring?

Del 1 – Kartlegge lesehastighet

1. Hvordan bruker dere lesing som en ferdighet i fagene?
2. Hvordan bruker dere lesehastighet for å kartlegge elevenes lesekompetanse?
 - a. *I hvilken grad tenker dere lesehastighet påvirker leseferdighet på mellomtrinnet?*
 - b. *Hvordan tenker dere at lesehastighet påvirker skolehverdagen til elever?*
3. Hvilket kartleggingsverktøy brukes ved skolen for å måle lesehastighet?
 - a. *Hvorfor akkurat dette?*
 - b. *Hvilke kriterier legges til grunn for valg/utarbeidelse av kartleggingsverktøy?*
4. Hvordan gjennomføres kartleggingene?
 - a. *Tid -Når gjennomføres kartlegginger som belyser lesehastighet. Eventuelt når gjennomføres re-tester?*
 - b. *Gruppestørrelse*

- c. *Antallet pedagoger*
 - d. *Tilrettelegging*
5. Hva kan eksempler på bekymringsfull lesehastighet være for dere?
 6. Hvilke kriterier ligger til grunn for bekymring?
 - a. *Score – Hvordan definerer dere lav lesehastighet*
 - b. *Forventninger – Hvordan brukes resultatene fra kartleggingen i forhold til informasjon dere har om elevers lesehastighet fra tidligere?*

Del 2 – Tiltak

1. Når en elev scorer lavt på lesehastighet, hvilke tiltak brukes for å hjelpe eleven?
2. Hva innebærer tiltak for lav lesehastighet?
 - a. *Hvordan utarbeides tiltakene?*
 - b. *Hvem utarbeider tiltakene?*
 - c. *Hvilke hensyn er viktig for dere å ta i forhold til den enkelte som innlemmes i tiltak for å øke lesehastigheten?*
3. Hvordan skiller disse tiltakene seg fra ordinær undervisning?
 - a. *Kurs- Hvordan er prosessen fra dere melder bekymring til tiltakene er iverksatt?*
 - b. *Hvordan organiseres kursene på trinnet?*
 - c. *Hvordan bygges et slikt kurs opp innholdsmessig?*
 - d. *Hvordan gjennomføres kurset og med hvilken hyppighet?*
 - e. *Hvor lenge varer kurset?*
4. Hvilken leseutvikling ser dere ved elever som har fått tiltak for lesehastighet?
 - a. *Har disse ferdighetene gjort utslag på andre områder i ettertid?*
5. Hvordan involveres hjemmet/foresatte i prosessen rundt elever med tiltak?
 - a. *Hvilke forventninger har dere til foresattes oppfølging hjemme?*
6. Hvordan jobber dere med elever som har gjennomført tiltak, frem til neste kartlegging?
 - a. *Hva hvis eleven ikke har tilfredsstillende utbytte?*
7. Hva er deres formål for elevenes leseferdighet ved utgangen av dette skoleåret?
8. Er det noe i forhold til leseutvikling og lesehastighet dere ønsker å tilføre?