

**Anna Bjørneseth**

## **Masteroppgave**

# **Inkludering og lesevansker – hva velger lærerne?**

En kvalitativ studie om tre læreres tilrettelegging for  
elever med lesevansker.

Inclusive education and reading difficulties – what  
are the teachers choosing?

*A qualitative study about three teachers’  
differentiation for pupils with reading difficulties.*

MGLU 1-7

**2022**

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en fem års grunnskolelærerutdanning med en master i norsk. En uendelig berg- og dal-bane med flere åpenbaringer enn jeg trodde var mulig, er ferdig. Veien til innlevering har vært krevende, men spennende og interessant. Jeg tar med meg kunnskap, innsikt, forståelse og erfaring inn i lærerhverdagen. Jeg skal fortsette å utvikle meg som lærer, og bli den beste versjonen av meg selv. Samtidig håper jeg at andre også vil få nytte av denne kunnskapen i sitt arbeide.

Jeg ønsker å rette en stor takk til de tre informantene i studien min. Hver og en har bidratt og inspirert med sin erfaring og kunnskap. Takk for motiverende ord og at dere brukte av deres tid i en ellers travel lærerhverdag.

Tusen takk til mine veiledere Oda Røste Odden og Sigrun Sønsthagen for konstruktiv og god veiledning. Jeg håper nå alle tankene jeg hadde i hodet, har kommet ned på tastaturet.

En stor takk må jeg også rette til alle jeg har rundt meg som har støttet og oppmuntret underveis. En spesiell takk til studievenninnen Thea som har fungert som «sparringspartner». Denne masteroppgaven hadde aldri blitt det samme uten dine kloke ord på veien.

Til slutt gleder jeg meg nå til å fortsette på den viktige lærerjobben. Ingen dag er lik, og jeg er klar for både stjerneøyeblikk og utfordringer på veien.

Flisa, 11.mai 2022

Anna Bjørneseth

## Norsk sammendrag

Oppgavens tittel: Inkludering og lesevansker – hva velger lærerne? En kvalitativ studie om tre læreres tilrettelegging for elever med lesevansker.

Elevene i norsk skole skal oppleve et inkluderende læringsmiljø som tilpasses deres ulike erfaringer, holdninger, forkunnskaper og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Nordahl og Overland beskriver tre former for inkludering: faglig- og pedagogisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering. I tillegg er aksept, anerkjennelse og tilhørighet viktig for inkluderingen. Skal elevene utvikle leseferdigheten sin og delta i det inkluderende læringsmiljøet trenger de tilpasset undervisning. Dette kan gjøres gjennom pedagogisk og organisatorisk differensiering.

Formålet med forskningsprosjektet mitt har vært å frembringe ny innsikt og forståelse for inkluderende læringsmiljø for elever med lesevansker. Dette innebærer hvordan lærerne legger til rette for å lykkes med å differensiere for å ivareta elevenes individuelle leseutvikling, men også være en del av fellesskapet. Problemstillingen i masteroppgaven min er: «*Hvordan legger norsklærere til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med lesevansker?*» For å svare på problemstillingen har jeg benyttet et kvalitativt, semistrukturert intervju. Jeg har intervjuet tre norsklærere på mellomtrinnet for å finne ut hvordan de arbeider.

Resultatene viser at lærerne legger til rette for et inkluderende læringsmiljø ved å balansere mellom individuelt læringsutbytte, faktisk deltakelse og egen følelse av å være inkludert. De vektlegger tilhørighet, samarbeid, relasjoner, emosjonell støtte, anerkjennelse og aksept for elevmangfoldet. For å lykkes med dette differensierer de ved å fordele eksisterende ressurser i klasserommet til elevene med lesevansker. Lærerne mener elevene skal delta i ordinær undervisning så langt det er mulig, og når det er prøvd ut tiltak, og dette ikke gir læringsutbytte, kan elevene motta undervisning utenfor klasserommet.

## **Abstract**

Title: Inclusive education and reading difficulties—what are the teachers choosing?

A qualitative study about three teachers' differentiation for pupils with reading difficulties

Pupils in Norwegian schools must experience an inclusive learning environment that is based on the pupils' different experiences, attitude, prior knowledge and needs

(Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 15). Nordahl and Overland describe three forms of inclusion: professional- and pedagogical inclusion, social inclusion and psychological inclusion.

In addition, acceptance, recognition and belonging are important for inclusion.

Differentiation is important because more pupils can learn in the ordinary classroom. This can be done through pedagogical and organizational differentiation.

The purpose of this master's thesis has been to give new insight and understanding of the inclusive learning environment for pupils with reading difficulties. This involves how the teachers differentiate to take care of the pupils individual reading development, but also to be part of the class. I have researched the following: *“How do Norwegian teachers differentiate for an inclusive learning environment for pupils with reading difficulties?”* The method I have used is a qualitative semi-structured interview. I have interviewed three Norwegian teachers at the upper primary school.

The results show that the teachers differentiate for an inclusive learning environment by balancing between individual learning, actual participation and their own feelings about being inclusive. They emphasize belonging, cooperation, relationships, emotional support, recognition and acceptance of diversity. To succeed in this pedagogically and organizationally differentiation they distribute resources to the pupils with reading difficulties in the classroom. The teachers believe that the pupils can participate in ordinary education as far as possible. When they have differentiated without providing learning, the pupils can receive their teaching outside the classroom.

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema og forskningsstatus</i> .....	8
1.2 <i>Inkludering og tilpasset opplæring i lovverk og styringsdokument</i> .....	11
1.3 <i>Oppgavens formål og problemstilling</i> .....	12
1.4 <i>Avgrensning og begrepsavklaring</i> .....	13
1.5 <i>Oppbyggingen av oppgaven</i> .....	15
<b>2. Teori</b> .....	<b>16</b>
2.1 <i>Synet på lesing</i> .....	16
2.1.1    Behaviorisme.....	17
2.1.2    Kognitiv teori .....	17
2.1.3    Sosiokulturell teori .....	19
2.2 <i>Inkludering</i> .....	21
2.2.1    Tilhørighet, autonomi, anerkjennelse og relasjoner .....	23
2.3 <i>Differensiering</i> .....	26
2.3.1    Organisatorisk differensiering .....	27
2.3.2    Tilpasning av digitale læremidler.....	28
2.3.3    Tilpasning av tekst .....	30
2.3.4    Tilpasning av lesemetoder.....	31
2.4 <i>Oppsummering av kapittelet</i> .....	33
<b>3. Metode</b> .....	<b>37</b>
3.1 <i>Valg av metode</i> .....	37

3.1.1	Intervju som metode .....	37
3.2	<i>Vitenskapsteoretiske perspektiver</i> .....	38
3.2.1	Hermeneutisk vitenskapstradisjon .....	39
3.2.2	Fenomenologisk metode .....	39
3.3	<i>Reliabilitet og validitet</i> .....	40
3.4	<i>Etisk overveielser og forpliktelser</i> .....	42
3.5	<i>Planlegging av intervju</i> .....	43
3.5.1	Intervjuguide .....	43
3.5.2	Valg av informanter .....	44
3.5.3	Min rolle i intervjuet .....	45
3.6	<i>Gjennomføringen av intervju</i> .....	45
3.7	<i>Etterarbeid</i> .....	46
3.7.1	Transkriberingsprosessen .....	46
3.7.2	Koding .....	47
<b>4.</b>	<b>Presentasjon av funn</b> .....	<b>49</b>
4.1	<i>Informantene</i> .....	49
4.2	<i>Beskrivelse av lesevanskene</i> .....	50
4.3	<i>Inkludering</i> .....	50
4.3.1	Tilpasset opplæring .....	51
4.3.2	Inkluderende læringsmiljø .....	51
4.3.3	Læringsutbytte av ordinær undervisning .....	52
4.4	<i>Differensieringen lærerne gjør</i> .....	54
4.4.1	Organisatorisk differensiering- grupperinger .....	54
4.4.2	Pedagogisk differensiering- tilpasning av tekst og høytlesing .....	55
4.4.3	Pedagogisk differensiering- grundig arbeid med leseforståelse .....	58
4.4.4	Pedagogisk differensiering- digitale hjelpemidler .....	59
4.4.5	Pedagogisk og organisatorisk differensiering- veiledet- og repetert lesing .....	61
4.4.6	Pedagogisk og organisatorisk differensiering- støttemodellen .....	62
4.5	<i>Oppsummering av funn</i> .....	63
<b>5.</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>66</b>
5.1	<i>Hva legger norsklærerne i inkluderende læringsmiljø</i> .....	66
5.1.1	Elevmedvirkning og aksept for at vi er forskjellig .....	66
5.1.2	Flest er med, mest mulig .....	69

5.1.3	Balanse mellom deltakelse og læringsutbytte.....	71
5.2	<i>Helhetslesing og inkluderende pedagogiske støttesystemer.....</i>	74
5.2.1	Tilgang på tolærerordning .....	76
5.3	<i>Fordele eksisterende ressurser til elevene i klasserommet .....</i>	77
5.3.1	Fokus på leseforståelse, øking av ordforråd og aktivering av forkunnskaper.....	78
5.3.2	Tilpasning av tekst .....	79
5.3.3	Digitale verktøy fremmer inkludering .....	81
<b>6.</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>83</b>
6.1	<i>Veien videre og mulige forskningsprosjekter .....</i>	86
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>88</b>
	<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>96</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</b>	<b>97</b>
	<b>Vedlegg 3: Norsk senter for forskningsdata- NSD .....</b>	<b>100</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og forskningsstatus

Alle elever i norsk skole skal oppleve et inkluderende felleskap som fremmer læring og som gir motivasjon, lærelyst og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15). Elevene skal oppleve de har likeverdige muligheter og det skal legges vekt på at de har ulike erfaringer, holdninger, forkunnskaper og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Barnekonvensjonen artikkel 29 (1989) viser at barnets personlighet, talent og evner skal utvikles så langt det er mulig. I tillegg skal elevenes variasjon tas hensyn til etter Salamanca-erklæringen (Unesco, 1994, s. 7). Elevene skal tilhøre en klasse eller gruppe for å ivareta deres sosiale tilhørighet (Opplæringslova, 1998, §8-2). I deler av undervisningen kan elevene deles i grupper, men dette skal til vanlig ikke gjøres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998, §8-2).

Temaet for denne studien er inkluderende læringsmiljø i ordinær norskundervisning for elever med lesevansker. Bakgrunnen for temaet kommer av at flere mener en god tilrettelagt undervisning vil gjøre at flere har læringsutbytte av ordinær undervisning. Nordahl og Overland (2021, s. 22) uttrykker dette med at «dersom en høy andel elever har behov for spesialundervisning, kan det være en indikasjon på at den ordinære opplæringen ikke er godt nok tilpasset elevenes ulike behov.» Aas (2021, s. 73) og Lyster (2019, s. 110) hevder det er skolen og lærerens evne til å legge til rette som avgjør om elevene har læringsutbytte og behov for spesialundervisning.

Denne studien vil dreie seg om lesing på mellomtrinnet. Bakgrunnen for dette er at McNamara et al. (2011, s. 229–230) i sin forskning har funnet ut at overgangen mellom småtrinnet og mellomtrinnet, det vil si fjerdeklasse, er for brå for mange elever. Kompetansemålene i norsk viser blant annet at elevene skal kunne beherske ulike sjangere, lese med flyt og forståelse, samt bruke lesestrategier etter fjerde klasse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Med uttrykket *The Fourth Grade Slump* mener McNamara et al. videre at elevene ikke har disse ferdighetene i fjerde klasse, og at dette



påvirker den videre leseopplæringen på mellomtrinnet. I min studie vil jeg derfor sette fokus på lesevansker på mellomtrinnet fordi det er viktig med en god tilrettelegging for å unngå fenomenet *The Fourth Grade Slump*.

Det er norsklærerens særlige ansvar å lære elevene å lese (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4–5). Lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene er viktig som faglig kompetanse, læring i alle fag og redskap i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Lesing er helt essensielt for å kunne delta i samfunnslivet, og bli en aktiv samfunnsdeltaker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). PISA- resultatene fra 2018 viste tilbakegang i lesing fra 2015, men elevene er fortsatt over OECD gjennomsnittet (F. Jensen et al., 2019, s. 1). Omtrent en av fem presterer under nivå to som omtales som nedre grense for kompetanse elevene bør ha for å klare videre skolegang (F. Jensen et al., 2019, s. 6). Ifølge Statped (2021) har omtrent 20 % av elevene i grunnskolen vansker med å lese og skrive. Dette gjør lesing til et viktig fokusområde i skolen.

Kunnskapsdepartementet satte i 2015 ned en ekspertgruppe som skulle frembringe et kunnskapsgrunnlag om dagens lærerrolle (Dahl et al., 2016, s. 15). Rapporten viser at forventninger til læreren blant annet er knyttet til mangfoldige elevgrupper, og evnen til å tilrettelegge for ulike forutsetninger og behov (Dahl et al., 2016, s. 20). Elevgruppen i denne studien er elever med lesevansker, og en undersøkelse av Ljosland (2013) viser at lærerne har høy bevissthet om hva som skal til for støtte elevmangfoldet, men det er vanskeligere å sette kunnskapen ut i praksis. Å sette søkelyset på elever med lesevansker er derfor nødvendig. Det er lite forskning og studier som er opptatte av lærernes egne erfaringer, og ekspertgruppa om lærerrollen tydeliggjør behovet for studier om organiseringen av arbeidet (Dahl et al., 2016, s. 214).

NOU 2019:23 (s. 31) beskriver forslaget om en begrepsendring fra tilpasset opplæring til universell opplæring og forsterka innsats i ny Opplæringslov. Dette aktualiserer forskningsprosjektet mitt ved å tilrettelegge mer i klasserommet for et tilfredsstillende læringsutbytte for flest mulig. Videre beskriver begrepsendringen at elevene som ikke har læringsutbytte skal få en forsterket innsats i en kort periode. Er ikke den universelle opplæringen tilfredsstillende skal de få en individuelt tilrettelagt opplæring. I samråd med

dette kommer Stoltenbergutvalget med et lovkrav om at alle skoler skal ha en støttemodell der elevene først får tilpasset støtte i ordinær undervisning, deretter intensiv opplæring i kortere periode, og så en eventuell spesialundervisning etter sakkyndig vurdering (NOU 2019:3, s. 17). Nordahl et al. (2018, s. 7) mener annenhver elev med spesialundervisning får det av ufaglærte voksne, og at elevene ekskluderes i at en av tre blir tatt ut av klasserommet. I tillegg mener Nordahl et al. tiltak blir satt i gang for sent, og at økt kvalitet på tilpasset opplæring vil redusere behovet for spesialundervisning. Stoltenbergutvalget mener Nordahl-ekspertgruppen peker på viktige svakheter ved dagens tilrettelegging og det er råder en felles enighet om fokus på inkludering, men de mener det er en stor risiko å fjerne elevenes individuelle rett til spesialundervisning (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 45). Nordahl og Overland (2021, s. 22) mener et slik inkluderende pedagogisk støttesystem gir en annen forståelse av tilpasset opplæring enn kun inndeling i ordinær undervisning og spesialundervisning.

Det jobbes i dag med et kompetanseløft for inkluderende praksis i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er allerede nedfelt i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) at elevene skal oppleve et inkluderende læringsmiljø, men det finnes et kompetanseløft som i tillegg skal arbeides med lokalt på skolene fra 2020-2025 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det jobbes derfor med å skape en inkluderende skole, men mange elever får fortsatt ikke den hjelpen de trenger (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9).

Barneombudets fagrapport viser at mange elever som mottar spesialundervisning, ikke får et forsvarlig utbytte (Barneombudet, 2017, s. 7). Jordet (2020, s. 140-141) er kritisk til hva skolens praksis knyttet til inkludering og mestring gjør med elevenes selvværd og videre liv. Han beskriver det gjennom en modell der ekskludering og manglende tilrettelagt undervisning gir lav motivasjon, som igjen gir lavt engasjement og mestring. Videre mener Jordet relasjonen til lærere og medelever svekkes fordi elevene føler seg utenfor, og slik kan oppleve en følelse av å mislykkes. Dette mener Jordet kan påvirke elevenes selvværd, slik at de får lavt læringsutbytte, psykiske- og fysiske helseplager og generelt dårligere livskvalitet. Bakgrunn for dette er at elevene har manglende sosial verdsetting fordi de ikke har kunnskap og forståelse for oppgavene som gis (Jordet, 2020, s. 149).

Mye av forskningen om lesevansker dreier seg om spesialpedagogiske tiltak. Det finnes også

forskning som mener den beste opplæringen for elever med lesevansker er i skjæringspunktet mellom ordinær undervisning og spesialpedagogisk tenking (Sälen, 2003, s. 204–207). Bachmann og Haug (2006, s. 7) sin rapport om norske forskningsbaserte studier viser at tilpasset opplæring har hatt et for ensidig fokus på tilpasning til den individuelle eleven. De mener at å se tilpasset opplæring med fokus på kollektive og individuelle tilpasninger er nødvendig (Bachmann & Haug, 2006, s. 53). Masteroppgaven til Maalø (2017, s. 61) viser at forholdet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning oppleves uklart, og at lærerplanen og prinsippet om en tilpasset, likeverdig og inkluderende skole oppleves som et dilemma for lærerne. Undersøkelsen hennes viser at lærerne uttrykker at det er utfordrende å balansere mellom individ og fellesskap (Maalø, 2017). Kunnskapsstatusen i dag er derfor i et spenningsfelt mellom å sikre elevenes individuelle utbytte, men samtidig skape en inkluderende opplæring med deltakelse i fellesskapet.

Det finnes mye forskningsbasert kunnskap om effektive tiltak for svake lesere på mellomtrinnet. I forsknings- og innovasjonsprosjektet *Engasjer* skal lesesenteret i Stavanger og Bærum kommune gi lærere en digital portal som skal gi god undervisning for elever med lesevansker (Stavanger-deklarasjonen, 2018). Prosjektet skal vare fra 2020 til 2024, og bakgrunnen er manglende kunnskap og kompetanse om lesevansker blant lærere, og at forskning på effektive tiltak ikke har påvirket praksisen i norske klasserom (Stavanger-deklarasjonen, 2018). Dette viser at et forskningsprosjekt om lærernes tilrettelegginger i klasserommet er nødvendig.

## 1.2 Inkludering og tilpasset opplæring i lovverk og styringsdokument

Inkludering er en ideologisk og politisk føring for skolen. Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø etter §9-a-2 i Opplæringsloven (1998). Inkluderingsbegrepet fikk en særlig sentral plass under Unesco sin verdenskonferanse om *Special Needs Education* (Unesco, 1994). Erklæringen ble undertegnet av 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, inkludert Norge. Salamancaerklæringen vektlegger at inkludering skal omfatte alle barn, og det skal tilbys utdanning som tar hensyn til mangfoldet (Unesco, 1994). Videre innebærer dette at skolen skal gi alle barn tilfredsstillende opplæring uavhengig av deres egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov.

Tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp der det omtales at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring er også beskrevet i kapittel 3.2 i Overordnet del. Skolen må legge til rette slik at elevene opplever motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Elevenes mangfold av erfaringer, forkunnskap, holdninger og behov skal tas hensyn til. Det beskrives videre at det skal gis tilpasset opplæring slik at alle får utbytte av ordinær opplæring, dette skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til elevmangfoldet i fellesskapet.

Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* viser at skolen skal gi likeverdig muligheter uavhengig av kjønn, sosial-, kulturell- og språklig bakgrunn, samt kognitive- og fysiske forskjeller. Denne stortingsmeldingen viser også at norsk skole har et mangfold av elever som må ivaretas. Nordahl og Overland (2021, s. 17) presenterer elevgruppen i skolen gjennom en modell som viser at 75–85 % av elevene vil trenge inkluderende og tilpasset opplæring i ordinær undervisning, 15–25% vil ha behov for ekstra støtte og hjelp, mens 3-5 % vil trenge omfattende, intensive og individuelle tiltak. Uavhengig av disse tallene understreker Nordahl og Overland (2021, s. 17) at alle elever gjennom styringsdokument, lover og stortingsmeldinger skal inkluderes og tilhøre det samme fellesskapet.

### 1.3 Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med dette forskningsprosjektet er å frembringe ny innsikt og forståelse av inkluderende læringsmiljø for elever med lesevansker. Tittelen på masteroppgaven er *Inkludering og lesevansker –hva velger lærerne?* Og dette har sammenheng med at formålet tar utgangspunkt i at skolen er i et spenningsfelt mellom individuell tilrettelegging og ivaretagelse av inkluderende praksis i fellesskapet. Dette innebærer å tilrettelegge for elevenes faglige læringsutbytte i lesing, og samtidig ivareta fellesskapet og deltakelsen i klasserommet for elever med lesevansker. En viktig del av formålet er derfor hvordan lærerne forstår inkluderende læringsmiljø, og hvordan de differensierer for å lykkes med å skape et inkluderende læringsmiljø. For å undersøke dette skal jeg gjennom intervju som metode innhente erfaringsbasert kunnskap fra tre norsklærere på mellomtrinnet.

Med utgangspunkt i dette har jeg valgt følgende problemstilling:

***Hvordan legger norsklærere til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med lesevansker?***

For å svare på denne problemstillingen har jeg i tillegg valgt følgende forskningsspørsmål:

- *Hva legger norsklærerne i inkluderende læringsmiljø?*
- *Hvilken pedagogisk og organisatorisk differensiering gjør norsklærerne for å skape et inkluderende læringsmiljø?*

## 1.4 Avgrensning og begrepsavklaring

Forskningsprosjektet forankres i norskfaget, og til lærere som underviser på 4.–7.- trinn, omtalt som mellomtrinnet. Dette med bakgrunn i *The Fourth Grade Slump* og økende krav om leseferdigheter på mellomtrinnet.

Oppgaven vil avgrenses til elever med lesevansker, det vil si elever som har vansker med avkodning og/eller leseforståelse etter leseformelen *Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986), som jeg skal komme tilbake til i kapittel 2.1. International Dyslexia Association (2001) sier at dysleksi handler om en lærevanske med en nevrologisk opprinnelse som innebærer vansker med avkodning, fonologisk bevissthet og leseforståelse. Jeg er interessert i lesevansker utover de som har dysleksi, og velger derfor å ta i bruk definisjonen til Lyster (2019, s. 16) som viser at: et barn har lese- og eller skrivevansker når det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått.» Det er viktig å presisere at det kan være mange faktorer som bidrar til å gjøre lese-og skriveutviklingen utfordrende, som for eksempel syn, hørsel, kognitiv funksjon, språk, konsentrasjon, oppmerksomhet, atferdsproblemer og flere andre vansker (Lyster, 2019, s. 16).

Leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998) kan være med å gi en forståelse for hvilke lesevansker elevene i studien min har. Jeg velger i tillegg å bruke Godøy og Monsrud (2011) sin oversettelse av modellen. Modellen er delt i seks nivå, og viser i

tillegg avsporinger som kan vise hvilke vansker elevene har på de ulike stadiene. På nivå en og to har elevene en startende ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle og fonologiske holdepunkter (Godøy & Monsrud, 2011, s. 16). Videre vil elevene på nivå tre begynne å mestre avkodingen, men en avsporing kan være at avkodingen ikke er automatisert, og at leseforståelsen, hastigheten og nøyaktigheten derfor blir dårlig (Godøy & Monsrud, 2011, s. 16; Spear-Swerling & Sternberg, 1998, s. 127). På nivå fire vil elevene ha kunnskap om stavemønstre, og derfor øker sikkerheten i det de leser (Godøy & Monsrud, 2011, s. 17). En avsporing vil ifølge Godøy og Monsrud være at avkodingen har tatt lang tid, og at elevene derfor mangler lesestrategier, har liten tekstefaring og/eller har lav forventning til egen mestring. Dette kan gjøre at leseren blir forsinket, og dette kan gi prestasjoner under den normale leseren (Spear-Swerling & Sternberg, 1998, s. 129). På nivå fem og seks blir elevene strategiske- og avanserte lesere (Godøy & Monsrud, 2011, s. 18). Leseutviklingen foregår ikke kronologisk, og elever i samme klasse kan befinne seg på ulike stadier og hoppe over trinn (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 21). Når jeg videre omtaler elever med lesevansker, handler det primært om elevene som har vansker med leseforståelse og/eller avkoding, men jeg er bevisst på at det kan være andre sekundære vansker som påvirker. De vil derfor for det meste befinne seg på nivå tre og fire i leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998).

Lesevansker kan skyldes dårlig undervisning eller manglende tilrettelegging. Metaanalysen til Hattie (2009, s. 261) viser at læreren har stor innflytelse på elevenes læring, og gode lærere evner å tilrettelegge i klasserommet. Å tilrettelegge og tilpasse undervisningen kan gjøres ved å differensiere. Dette kan ses på som et virkemiddel for å oppnå inkluderende praksis og tilpasset opplæring der elevene får utviklet sitt potensial (Idsøe, 2020, s. 15). Dette innebærer at elevmangfoldet møtes innenfor klassens rammer slik at den enkeltes behov blir ivaretatt (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 30). Differensiering kan derfor ses på som inkludering og tilpasset opplæring omsatt i praksis (Hølland, 2021, s. 16). I problemstillingen benytter jeg *å legge til rette*, og på bakgrunn av at begrepene går om hverandre i teori og læreplaner, ser jeg dette synonymt med tilpasset opplæring, tilrettelegging, tilpasning og differensiering. Studien avgrenses til å dreie seg om elevene med lesevansker som deltar i ordinær norskundervisning i klasserommet.

Jeg bruker også *Et inkluderende læringsmiljø* i problemstillingen for å omtale den inkluderende praksisen lærerne gjør i skolen. Jeg ser begrepet slik det er definert i Overordnet del i kapittel 3.1 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) som sier at skolen skal utvikle et inkluderende læringsmiljø som er raust og støttende, og som fremmer helse, trivsel og læring. Det er videre omtalt at elevene skal verdsettes, oppleve tilhørighet, anerkjennes og møtes på sitt nivå. Dette innebærer å legge til rette for forskjellighet, og at alle har sin plass i fellesskapet. I tillegg står det beskrevet at tydelige og omsorgsfulle voksne som legger til rette for medvirkning og medansvar er viktig for det inkluderende læringsmiljøet.

## 1.5 Oppbyggingen av oppgaven

I det første kapittelet har jeg nå gjort rede for bakgrunn for tema og forskningsstatus, sett på inkludering og tilpasset opplæring i lovverk og styringsdokument, presentert formålet og problemstillingen, samt gitt en begrepsavklaring og avgrensning. Kapittel 2 vil ta for seg teoretiske perspektiver som er grunnlaget for dette forskningsprosjektet. Hovedkapitlene vil være ulike syn på lesing, inkludering og differensiering. Kapittel 3 redegjør for den metodiske tilnærmingen og de vitenskapsteoretiske perspektivene hermeneutikk og fenomenologi. Gjennomføring, planlegging og etterarbeid av intervju, og hvilke kvalitetskriterier som ligger til grunn for oppgavens reliabilitet og validitet vil også beskrives her, samt valg og presentasjon av informanter. I kapittel 4 presenteres funnene som er gjort gjennom en analyseprosess med transkribering, koding av empirien. I kapittel 5 vil funnene bli drøftet i lys av teorigrunnlaget, forskningsspørsmålene og problemstillingen. Deretter vil kapittel 6 være en avslutning der problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål besvares, basert på teori, funn og drøfting. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg presentere veien videre og aktuelle forskningsprosjekt.

## 2. Teori

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for forskningen jeg har gjort. Jeg vil først presentere hvordan lesing kan forstås gjennom ulike leseformler og læringsteoriene: behaviorisme, kognitiv teori og sosiokulturell teori. Videre vil jeg gjøre rede for inkludering som begrep og de grunnleggende behovene tilhørighet, anerkjennelse, selvoppfatning og mestring, samt relasjoner og viktigheten av jevnaldrende. Til slutt vil jeg presentere hva differensiering er, og hvilken pedagogisk og organisatorisk differensiering som kan gjøres. Dette vil være organisering, tolærerordning, tilpasning av digitale læremidler, tilpasning av tekst og tilpasning av lesemetoder.

### 2.1 Synet på lesing

Det finnes ulike tilnærminger for å se på leseopplæringen. Jeg skal i dette kapittelet presentere en gjennomgang av behavioristisk-, kognitiv- og sosiokulturell teori. Dette vil innebære de viktigste momentene fra teoriene som er relevante for forskningsprosjektet mitt. Jeg vil beskrive læringsteoriene, og sette det i sammenheng med synet på lesing.

Behaviorisme er viktig med tanke på forsterkning fordi elever med lesevansker kan ha negative følelser og tanker om lesing. Innenfor lesing er behavioristisk perspektiv viktig med tanke på automatisering av lesestrategier. Kognitiv teori vil dreie seg om hvordan elevene gjennomgår kognitive og individuelle læringsprosesser. Lesing beskrives gjennom avkoding og leseforståelse innenfor kognitiv leseteori, og jeg velger å se dette i sammenheng med Gough og Tunmer (1986) sin leseformel: *The Simple View of Reading*. Sosiokulturell teori er spesielt viktig i forskningsprosjektet gjennom viktigheten av å lære med og av hverandre. Knyttet til lesing vil det sosiokulturelle perspektivet, spesielt gjennom literacy-begrepet, vise at lesing er en del av den sosiale praksisen, og jeg vil derfor presentere en utvidet leseformel i sammenheng med dette. Innsikt i teoriene vil være med på å forstå elevenes leseutvikling, og at lesing er en kompleks ferdighet med flere dimensjoner (Kulbrandstad, 2022, s. 69).



### 2.1.1 Behaviorisme

Behavioristisk perspektiv er kjent som atferdspsykologi. Teorien oppsto rundt 1900, og dominerte fra 1920 og ut 1960-årene (Danielsen, 2020a, s. 24). Ifølge behavioristene er læring et resultat av erfaring, og dette er forårsaket av ytre påvirkning fra miljøet (Danielsen, 2020a, s. 25). Danielsen beskriver videre læringsprosessen som omtales som betinging, og dette handler om at atferden blir komplett sammen med en stimuli. Læringsprosessene i skolesammenheng omtales ofte som operant betinging, og disse tankene kommer fra Skinner. Hans teori handler om at mennesker både påvirker og blir påvirket av miljøet gjennom forsterkning, og forsterkning av ønsket atferd gjør at atferden gjentar seg (Danielsen, 2020a, s. 27–28). Danielsen beskriver at dette går ut på at elevene handler på en bestemt måte for å oppnå et ønsket resultat.

Innen behaviorisme blir lesing sett på som en ferdighet man kan lære ved hjelp av systematiske øvingsprogrammer og overlæring av lese måte (Refsahl, 2012, s. 14). Dette kan være i form av automatisering av lesestrategier. Lesestrategier har de siste 20 årene fått større plass i skolen etter at det ble påpekt at svake PISA og PIRLS resultater skyldes at elevene ikke bruker lesestrategier (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 13). Lesestrategier er tankemåter og handlinger leseren gjør for å forstå, bearbeide og lære seg innholdet i teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 14). Resultat fra den nye kunnskapsoversikten til Brevik et al. (2019) viser at svake lesere har størst nytte av lesestrategier.

### 2.1.2 Kognitiv teori

Kognitiv læringsteori har hatt stor innflytelse på pedagogisk teori og praksis fra 1970-årene (Danielsen, 2020b, s. 38). Teorien kom som en kontrast til behaviorisme fordi mens behavioristene undersøkte atferden, prøvde de kognitive teoretikerne å si noe om de indre, kognitive prosessene (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 57). Jean Piaget er den mest sentrale forskeren innenfor denne teorien. Piaget mente mennesker kan lære av hverandre, men at individet selv bestemmer i hvilken grad hun eller han vil tilegne seg verdiene andre har (Danielsen, 2020b, s. 39). Fokuset hans lå på å skape mennesker som kunne gjøre nye ting, og som kunne tenke kritisk (Danielsen, 2020b, s. 38-40). Videre beskriver Danielsen at Piaget

var opptatt av kognitiv frihet. Dette gikk ut på at elevene skulle være aktive slik at kognitiv utvikling og tenking ble spontane prosesser basert på nysgjerrighet og indre motivasjon. Danielsen skriver han så dette i sammenheng med at mennesker har et kognitivt, indre driv som gjør at vi utvikler forståelse og skaper kunnskap.

Danielsen (2020b, s. 43–48) beskriver også Piaget sin adaptasjonsprosess, som han mente ga meningsfull læring. Skjemaene, som Piaget kaller de kognitive strukturene, gjør at mennesker kan holde fast ved kunnskap og erfaringer, samt tilegne seg nye ved konstruksjon av nye skjemaer i hjernen. Elevene må derfor møte en kognitiv konflikt der de ønsker å forstå, slik at de blir nysgjerrige og motiverte for å lære. I møte med den ytre virkeligheten konstruerer mennesket slik nye skjemaer i hjernen. Danielsen beskriver ut ifra dette Piaget sine begrep assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon går ut på at hjernen oversetter nye erfaringer og kunnskap til eksisterende skjema, mens akkomodasjon gjør at skjemaet revideres, og det skapes slik en negasjon i eksisterende forståelse. Danielsen påpeker at mennesket så oppnår en ekvilibriasjon (likevekt) mellom skjemaet og ny kunnskap og erfaring, og dette gir ifølge Piaget meningsfull forståelse og læring. Lyngsnes og Rismark (2020, s. 61) mener Piaget slik er en konstruktivist fordi han mener kunnskap ikke kan overføres, men det må konstrueres kognitivt av hvert enkelt individ.

Innenfor kognitiv lese teori blir lesing sett på som en kognitiv og individuell prosess der leseren prøver å avkode og forstå teksten (Kulbrandstad, 2022, s. 28). Det norske skriftsystemet bygger på det alfabetiske prinsippet som går ut på at hvert grafem representerer et fonem. For at man skal kunne lese, må man forstå at språkllyder omsettes til bokstaver, og dette er grunnleggende for en god lese- og skriveutvikling (Lyster, 2019, s. 41). Dette viser at lesing innenfor kognitiv teori dreier seg om det tekniske med lesing, og jeg velger derfor å plassere Philip Gough og William E. Tunmer (1986) sin leseformel sammen med kognitiv teori. Leseformelen blir kalt *The Simple View of Reading*, og viser at lesing=avkoding x forståelse. Dette vil si at for å kunne lese må du kunne avkode og forstå hva du leser. Avkodingen handler om å gjenkjenne skrevne ord, mens forståelsen handler om å skape mening i det du leser (Refsahl, 2012, s. 17). For å kunne lese må begge deler være på plass, og leseforståelsen blir derfor et produkt av avkoding og lytteforståelse (Lyster, 2019, s. 27).

Leseforståelse dreier seg om å utvinne og skape mening, og oppstår i møtet mellom tekst og leser (Grøver & Bråten, 2021, s. 15–16). Selv om dette er en del av delprosessene i *The Simple View of Reading*, viser flere at det er flere faktorer som påvirker leseforståelsen. Hjetland et al. (2018, s. 761) viser at vokabular, ordkunnskap, grammatiske ferdigheter, bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet er avgjørende for videre avkoding og leseforståelse. Anmarksrud og Refsahl (2019, s. 51) og Hulme og Snowling (2009, s. 92) mener alle vokabular har stor betydning for leseforståelsen. Grundig arbeid med språkkompetanse og ordkunnskap er viktig for leseforståelsen, mener Lyster et al. (2019, s. 344). En viktig del av dette er aktivering av forkunnskaper slik at man kan skape sammenheng i teksten, basert på noe du kan fra før (Bråten, 2021, s. 151). Dette viser at det er flere delprosesser innenfor leseforståelse i leseformelen til Gough og Tunmer (1986) som er viktige.

### 2.1.3 Sosiokulturell teori

Sosiokulturell læringsteori fremmer derimot læring i det sosiale samspillet, og slik skiller denne teorien seg fra den kognitive teorien (Ness & Danielsen, 2020, s. 99). Lev Vygotsky regnes som grunnleggeren av sosiokulturell læringsteori. Kunnskap og forståelse konstrueres av individet i sosial samhandling, og derfor kan kunnskap deles mellom personer (Ness & Danielsen, 2020, s. 99–100). Det beskrives videre at individets indre tenking og kulturelle utvikling derfor er et resultat av den sosiale og kulturelle aktiviteten, og dette gjelder all type læring og utvikling.

Vygotsky mener elevene utvikler kunnskap, ideer, holdninger og verdier i aktiv samhandling med andre (Ness & Danielsen, 2020, s. 102–103). Ness og Danielsen beskriver videre begrepet «kompetente andre», ved at lærere eller medelever er mer kompetente og derfor kan bidra til økt læring. Dette kobles til den proksimale utviklingssone, og hvordan «kompetente andre» kan hjelpe barnet til å lære noe nytt. Den proksimale utviklingssone viser området mellom det barnet kan greie alene, og det barnet kan klare med hjelp (Ness & Danielsen, 2020, s. 107–108). Dette viser at når eleven står ovenfor en oppgave eller en utfordring kan eleven få det til med hjelp. En videreføring av dette begrepet er scaffolding av Wood et al.

(1976, s. 90), som omhandler at eleven vil trenge modellering, imitasjon og motivasjon for å løse oppgaven, og slik et «stillas» i læringssituasjonen.

Innenfor sosiokulturell lese-teori blir ikke lesing sett på som ett fenomen, men en lang rekke hendinger som har ulike formål, skjer i ulike kontekster og involverer ulike aktører (Kulbrandstad, 2022, s. 29). Literacy-begrepet knytter lesing til bestemte samfunn til et spesifikt tidspunkt, og er slik en del av den sosiale praksisen (Barton, 2007, s. 3–5). Dette gir et utvidet syn på lesing fordi det knyttes til språkbruk og kontekst, og er nødvendig i et hjem, samfunn, skole og arbeidsplass (Barton, 2007, s. 3–5; Hellne-Halvorsen, 2021, s. 19). Flere påpeker at leseformelen til Gough og Tunmer (1986), som jeg presenterer i kapittel 2.1.2, er for enkel, og at motivasjon også må legges til (Lyster et al., 2019, s. 28; Refsahl, 2012, s. 56). En sosiokulturell tilnærming til motivasjon kan dreie seg om motivasjonen i den sosiale samhandlingen. Denne ytre motivasjonen kan dreie seg om prestasjoner, konkurranse og anerkjennelse (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Refsahl (2012, s. 56) mener det er viktig å skape et læringsorientert klasserom der elevene setter seg mål med lesingen, men elevene kan ikke bli så prestasjonsorienterte at de unnviker situasjonen i redsel for å feile eller ikke være dyktig nok. Refsahl mener videre det er viktig for motivasjonen at elevene forstår verdien av en god leseferdighet, men ikke slik at prestasjonsfokuset hemmer lesingen.

Lesing innenfor et sosiokulturelt perspektiv dreier seg også om hvilken indre motivasjon elevene har til å igangsette og gjennomføre bestemte aktiviteter (Refsahl, 2012, s. 56). Motivasjonsforskerne Guthrie et al. (2005, s. 405) definerte lese-motivasjon som «The individual's personal goals, values and beliefs with regard to the topics, processes and outcomes of reading». Dette kan dreie seg om hvordan eleven selv verdsetter sin egen lesing, og hvorfor eleven velger å lese. Refsahl (2012, s. 56) mener dette påvirkes av elevenes interesser, verdier, selvtillit og forventninger om lesingen. Motivasjon er en dynamisk prosess, og det er viktig å opprettholde lese-motivasjonen (Brandmo & Bråten, 2021, s. 225). Skinner og Pitzer (2012, s. 22) mener det er tre kjennetegn for motivert atferd: ønske om å oppnå noe, indre energi til å gjennomføre og utholdenhet i aktiviteter. Motivasjonen til å lese kan derfor dreie seg om både indre og ytre motivasjon, men det både påvirker og påvirkes av den sosiale praksisen, og slik er dette en del av det sosiokulturelle perspektivet.

## 2.2 Inkludering

Jeg presenterte i kapittel 1.2 at alle elever har rett på tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006, s. 88) mener inkludering kan erstatte begrepet tilpasset opplæring fordi det er helt essensielt for at elevene skal kunne delta i den ordinære opplæringen. Bunting (2014, s. 140) mener tilretteleggingen i klasserommet kan ses på med to perspektiv. I et individsperspektiv kan det dreie seg om å gi spesialundervisning fordi dette dekker vanskene, mens i et samspillsperspektiv kan det dreie seg om vanskene, konteksten og fellesskapet, og dette kan da være tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Det samme finner man i den smale og brede tilnærmingen til tilpasset opplæring hos R. Jensen (2009, s. 197–198). En smal tilnærming vil bety å avdekke vanskene med individuelle tilpasninger. Mens en bred tilnærming vil omhandle viktigheten av læringsfellesskapet og tilrettelegge inne i klasserommet, og det er denne tilnærmingen som ligger til grunn for dette forskningsprosjektet. Disse perspektivene er viktige for forskningsprosjektet fordi det dreier seg om hvordan lærerne balanserer mellom den individuelle lesevansken og ivaretagelsen av fellesskapet.

Inkludering har blitt omtalt som blant annet integrering og aktiv deltakelse, men disse har blitt kritisert fordi det kun gjaldt om elever var segregert eller ikke deltok i ordinær opplæring. Jeg velger å bruke Nordahl og Overland (2021, s. 9–10) sin inndeling med faglig- og pedagogisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering fordi dette viser alle sidene av inkludering, og ikke kun tilstedeværelse og deltakelse. Dette gjør at en ikke frasier seg ansvaret for elevenes inkludering kun fordi de er til stede i klasserommet (Nordahl & Overland, 2021, s. 11–13). Nordahl og Overland (2021, s. 7–10) beskriver faglig- og pedagogisk inkludering vil si deltakelse i faglige- og pedagogiske aktiviteter og tilfredsstillende læringsutbytte. Videre mener de sosial inkludering dreier seg om at elevene har deltakelse i fellesskapet sammen med de andre, og at psykisk inkludering vil si egen opplevelse av å være inkludert. Disse tre formene for inkludering mener Nordahl og Overland ivaretar skolens tre opplæringsprinsipper om at opplæringen skal være inkluderende slik at alle får et forsvarlig og tilfredsstillende opplæringstilbud, den skal være tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov og den skal være likeverdig slik at alle får samme opplæringstilbud. De oppsummerer videre dette med at alle skal ha deltakelse og tilhørighet i et fellesskap der

de utvikles faglig og sosialt, og utvikler en trygg identitet. De mener inkludering innebærer at det menneskelige mangfoldet blir ivaretatt.

Farrell (2004, s. 8) mener fysisk tilstedeværelse og aktiv deltakelse er viktig for å ivareta at elevmangfoldet blir inkludert. Med fysisk tilstedeværelse menes det at elevene deltar i undervisning i ordinære omgivelser, og med aktiv deltakelse menes det at elevene har mulighet til å delta i skolens aktiviteter. I tillegg legger han til at elevene må oppleve en aksept og anerkjennelse fra voksne og elever slik at de føler seg som fullverdige medlemmer. Elevene må også få mulighet til å utvikle en positiv selvutvikling. Skal skolen være inkluderende mener Farrell alle disse vilkårene må gjelde for alle elever, uavhengig av deres evner og forutsetninger. For å få til disse vilkårene mener Farmer et al. (2011) lærerne må skape et læringsmiljø som er positivt, støttende og produktivt.

Haug (2014, s. 29) mener deltakelse i inkluderingsperspektivet er utfordrende. Han beskriver at segregasjon gjennom spesialundervisning og opplæring utenfor fellesskapet ikke gjør eleven sosialt inkludert. Samtidig mener han deltakelse er utfordrende fordi det ikke gir noen garanti for læring. Dette viser at både deltakelsen og læringsutbyttet må tas hensyn til. For å få til dette mener Festøy og Haug (2017, s. 57) tilretteleggingen må gjøres med et sosial-kognitivt læringsperspektiv der både elevenes individuelle ferdigheter og fellesskapet tas hensyn til.

For å få til en inkluderende skole mener Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 26) det må differensieres innenfor fellesskapets rammer, men med lærerforutsetninger og behovet til hver enkelt i fokus. Når denne differensieringen ikke er tilstrekkelig i klasserommet, må det skapes en skole for alle med riktig faglig utviklingsnivå (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 30). Markussen et al. (2007, s. 21–22) mener at hvor mye elevene kan delta i undervisningen, avhenger av lærerens differensieringer til elevmangfoldet, og inkludering må derfor ikke tolkes slik at alle må være i samme klasserom hele tiden. Videre mener Markussen et al. organiseringen må sikre både fellesskapet og læringsutbytte, og dette er utfordringen i å skape en inkluderende skole.

For å få til en inkluderende skole, presenterer Nordahl og Overland (2021, s. 22–26) det de kaller inkluderende pedagogiske støttesystemer. Dette skal vise de tre nivåene i tilpasset opplæring, og hvordan dette gir en større forståelse enn den ordinære inndelingen med ordinær undervisning og spesialundervisning. Nordahl og Overland beskriver at nivå en dreier seg om inkluderende og tilpasset opplæring for alle i den ordinære opplæringen. Nivå to er å gi ekstra tid og støtte som tilpasset opplæring i fellesskapet med andre. Dette innebærer elever med spesifikke lærevansker, utfordringer i konsentrasjon og atferd, lav progresjon faglig eller de som opplever eksklusjon fra fellesskapet. Når disse to nivåene ikke gir læringsutbytte, skal eleven på nivå tre få omfattende, varige og intensive individuelle tiltak, som kan innebære spesialundervisning. Nordahl og Overland (2021, s. 27) påpeker videre at støttesystemet ikke skal bygge på en forutsetning om ekstra ressurser, men det skal være en måte å beskrive hvordan eksisterende ressurser, som tid, personale og materiale kan fordeles. De ser dette i lys av at det inkluderende pedagogiske støttesystemet er skolens ansvar, og ikke bare noe hver enkelt lærer skal jobbe etter. Dette mener de videre gjør at alle elever får samme tilrettelegging og inkludering uavhengig av hvilken lærer de har. De peker likevel på at små skoler kan ha utfordringer med å gjennomføre støttesystemet, og dette gjør at skoleeieren står ovenfor et kompetansebehov der støttesystemet kan utvikles på tvers av skoler.

### 2.2.1 Tilhørighet, autonomi, anerkjennelse og relasjoner

Jordet (2020, s. 294) mener tilhørighet handler om å verdsette andre og kjenne seg ivaretatt selv, slik at man opplever å høre til i et inkluderende fellesskap. Tilhørighet er et medfødt psykologisk behov etter blant annet teorien til Baumeister og Leary (1995) og Deci og Ryan (2000). Teorien til Baumeister og Leary (1995, s. 497), kalt *The Need to Belong*, viser blant annet at å etablere og vedlikeholde mellommenneskelige relasjoner er viktig for tilhørigheten. I denne teorien er det tilhørighet som motiverer til å gjøre bestemte aktiviteter. I teorien om indre motivasjon til Deci og Ryan (2000, s. 227–231) mener de det finnes tre psykologiske behov som gjør elevene engasjert, motivert og interessert. Disse er kompetanse, autonomi og tilhørighet. Deci og Ryan mener tilhørighet dreier seg om nærhet til andre personer, mens kompetanse er nødvendig for fornøyelse og mestring av omgivelsene. Videre forklarer de at autonomi vil si å føle på selvstendighet og frihet til å ta egne beslutninger. For å få til dette

mener Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 69) elevene må gis begrunnelser, valgmuligheter, få direktiver, at de blir tatt på alvor og oppfordret til å ta initiativ. Det samme mener Bachmann og Haug (2006, s. 88–89) i at økt demokratisering er viktig for inkluderingen. De mener selvbestemmelse og medvirkning gjør at elevene kan være med å påvirke undervisningen og samtidig føle seg inkludert.

Buli-Holmberg (2017, s. 102) mener elev-lærer relasjonen har stor betydning for at elevene skal oppleve tilhørighet i et inkluderende læringsmiljø. En god relasjon mellom elev og lærer er en av de mest sentrale faktorene for elevens læring og utvikling (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Emosjonell støtte er viktig i Pianta et al. (2012, s. 372–373) sin teoretiske overbygging av relasjonen mellom elev og lærer. De mener videre dette handler om nærhet, varme, omsorg, vennlighet, entusiasme, positive kommentarer og en respektfull væremåte. Det er viktig at elevene blir oppmuntret, verdsatt og akseptert med emosjonell støtte, samtidig som de får instrumentell støtte gjennom konkrete råd og praktisk veiledning (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190–191). Federici og Skaalvik mener en kombinasjon av disse er viktig for at eleven skal kunne respekteres og verdsettes, og oppmuntres til å ha faglig innsats.

Relasjonsinteraksjonen mellom elev og lærer er grunnleggende for at elevene skal ha elevengasjement (Pianta et al., 2012, s. 365). Gjennom klasseledelse og organisering kan læreren tilrettelegge for relasjonsbygging gjennom anerkjennelse og at det vises trygghet i fellesskapet (Buli-Holmberg, 2017, s. 102). Anerkjennelse er ifølge Honneths anerkjennelsesteori grunnlaget for en fri og vellykket selvrealisering (Honneth, 2008, s. 179). Ifølge Honneths anerkjennelsesteori (2008, s. 103) er det tre former for gjensidig anerkjennelse som må til: «[...]den emosjonelle hengivenheten vi kjenner fra kjærlighetsrelasjoner og vennskap, rettslig anerkjennelse og solidarisk tilslutning.» Jordet (2020, s. 94) beskriver at kjærlighet viser til individets behov for omsorg, varme og nære emosjonelle bånd. Videre beskriver han at rettslig anerkjennelse vil si at individet opplever respekt som likeverdig subjekt med egne rettigheter. Sosial verdsetting mener han innebærer at individets prestasjoner og egenskaper blir verdsatt. Med alle disse formene for anerkjennelse vil individet oppnå en positiv selvfølelse, som Jordet (2020, s. 96) oversetter til menneskets indre opplevelse av sin egen verdi. Den største innflytelsen på selvverd er anerkjennelse og sosial støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88–98). Skaalvik og Skaalvik



mener selvoppfatning dreier seg om vurdering, forventning og tro om seg selv. Videre mener de selvfølelse, selvbilde og selvtillit handler om sin egen selvverd og selvakseptering. Disse oppfatningene er derfor viktige forutsetninger for egne følelser, tanker, valg og handlinger, og dette påvirkes av tidligere erfaringer og opplevelser. Selvverd kan ifølge Skaalvik og Skaalvik være individorientert knyttet til egne ambisjoner, eller sosialt orientert i hvilke verdier og forventninger andre har til deg.

Samtidig som det er viktig med en god elev-lærer relasjon, er betydningen av jevnaldrende stor. På skolen er elevene i kontinuerlig sosialt samspill, og evnen til å mestre det sosiale samspillet og være en del av den sosiale situasjonen er viktig ifølge Nordahl et al. (2016, s. 2). Positive relasjoner til jevnaldrende er ifølge Nordahl et al. viktig for elevenes sosialisering og utvikling, både faglig og sosialt. Dette innebærer at elevene har en sosial kompetanse som gjør at de kan etablere vennskap, og oppleve en tilhørighet til en gruppe med jevnaldrende (Nordahl et al., 2016, s. 11–12). For at læreren skal kunne etablere et godt læringsmiljø mener Nordahl et al. relasjonen mellom elevene er direkte avgjørende.

Mitchell (2018, s. 91) presenterer 60 inkluderende strategier som skal føre til et bæredyktig utdanningssystem. Han beskriver strategi 42 som handler om å bruke elevene som veiledere og støtte for hverandre. Dette er et virkningsfullt verktøy for inkludering fordi elevene kan få individuell oppmerksomhet og arbeide på sitt nivå, mens veilederne kan få sine ferdigheter forsterket, noe som Mitchell mener vil gi god selvtillit. Han påpeker videre at denne strategien vil øke samarbeidsnivået i klassen slik at man kan bruke mer tid på andre elever som trenger hjelp. Denne strategien viser betydningen av elev-elev relasjonen og jevnaldrende kan ha for hverandre.

Viktigheten av jevnaldrende kommer også til uttrykk gjennom Banduras teori om mestringsforventninger. Ifølge Bandura er det fire kilder til mestring: mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 120). Mestringserfaringer vil si hvordan elevene vurderer seg selv ut ifra tidligere erfaringer (Brandmo & Bråten, 2021, s. 215). Dette innebærer at skal elevene kunne mestre utfordringene på skolen må undervisningen tilrettelegges slik at de erfarer mestring (Danielsen, 2020b, s. 126). Har derimot ikke elevene tro på egen mestring,

vil de ikke anstrenge seg for å lese, og dette kan gjøre at de ikke lærer å lese (Danielsen, 2020b, s. 126). Vikarierende erfaringer dreier seg om at man ser at andre får til tilsvarende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 125–127). Skaalvik og Skaalvik forklarer videre at verbal overtalelse handler om overtalelse, oppmuntring og ros fra andre. De mener i tillegg at fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner dreier seg om følelser knyttet til bestemte situasjoner. Elever med lesevansker kan ifølge Jordet (2020, s. 51) få et negativt forhold til lesing fordi de presterer lavere enn forventet fra omgivelsene eller seg selv. Jordet mener dette kan føre til at elevene leser mindre, og at leseferdigheten deres da svekkes. Har derimot elevene en positiv holdning til skolen kan de ha økt engasjement, noe som igjen kan påvirke innsatsen og prestasjonen, og slik er engasjement selve nøkkelen til suksess på skolen (Hattie, 2009, s. 49). Å tilrettelegge opplæringen er derfor helt essensielt for at elevene skal oppleve mestring, noe som igjen vil gagne læring og leseutvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 27).

Jordet (2020, s. 27) mener det finnes patologier i skolen fordi elever opplever å bli avvist, ringeaktet eller devaluert fordi de ikke får brukt sitt iboende potensial i opplæringen. Med dette mener han at elevene blir hindret eller nektet i å bruke potensialet sitt fordi opplæringen ikke er tilpasset, og at de derfor opplever smerte og lidelse. Elevene kan oppleve skam fordi de ikke mestrer, og selvfølelsen kan bli skadet fordi de holdes utenfor fellesskapet (Jordet, 2020, s. 138–139). Jordet mener derfor elevene må få tilpasset opplæring til sine individuelle behovet slik at de kjenner seg betydningsfulle i fellesskapet. Dette mener han innebærer faglig tilrettelegging slik at elevene mestrer, og kan ha medvirkning og deltakelse. Får ikke elevene denne oppfølgingen mener han videre elevene fratas muligheten til å leve ut sitt selvrealiserende potensial. Jordets beskrivelser av patologiene i skolen oppsummerer viktigheten av tilhørighet, relasjoner, anerkjennelse, autonomi, mestring og positiv selvoppfatning, som jeg har presentert i kapittel 2.2.

## 2.3 Differensiering

Differensiering kan deles inn i pedagogisk og organisatorisk differensiering, og det er dette jeg har gjort i forskningsspørsmålet. Buli-Holmberg (2015, s. 65–68) mener pedagogisk differensiering vil si å tilpasse etter nivå, tid eller tempo, og kaller dette for undervisningsdifferensiering. Buli-Holmberg mener dette dreier seg om å differensiere

fagstoff, læringsaktiviteter eller læremidler ut ifra vanskelighetsgrad eller tempo.

Organisatorisk differensiering mener hun vil si å gruppere elevene etter lærestoffet, og dette kan være hvordan man grupperer eller endrer læringsarenaen.

### 2.3.1 Organisatorisk differensiering

Buli-Holmberg (2015, s. 68–69) mener mange skoler utfordrer tradisjonell organisering ved å bruke åpne løsninger, grupperinger i mindre grupper og soner med ulike aktiviteter. Likevel mener hun det fortsatt er vanlig å gruppere etter høyt, middels og lavt prestasjonsnivå, men viser til at dette gjør at læreren ikke fanger opp utvikling, og derfor heller ikke endrer gruppeinndelingen i tråd med elevenes utvikling. Buli-Holmberg påpeker derfor at skal det gis tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, er det viktig elevene fungerer sammen, og etableringen av nye grupper med mer fleksibilitet er derfor viktig.

Organiseringen av undervisningen for elever med lesevansker kan variere fra elev til elev, og det er vanskelig å gi generelle råd som gjelder for alle (Lyster, 2019, s. 109). For noen elever med lesevansker vil det være nødvendig med undervisning i små grupper eller en-til-en (Lyster, 2019, s. 110). I studien til Elbaum et al. (2000, s. 605) mener de en- til -en undervisning eller mindre gruppe, alltid vil være mest effektivt så lenge læreren har nok kompetanse. Nordahl-utvalget (2018) mener derimot dette går på bekostning av det inkluderende fellesskapet, og at tilpasningen derfor bør gjøres i den ordinære undervisningen.

Refsahl (2012, s. 81) mener organiseringen avhenger av hvilken delferdighet eleven med lesevanske strever med. I arbeidet med avkoding og det tekniske med lesing vil det kreve mye konsentrasjon og støtte fra læreren, og en-til-en eller liten gruppe vil ifølge Refsahl da være mest hensiktsmessig. Videre mener hun det i arbeid med leseforståelse og lesestrategier bør arbeides i reelle lesesituasjoner, men det kan gis intensive kurs som eleven så tar med seg inn i ordinær undervisning. Er lesevanskene alvorlige, mener Refsahl en gruppe på fire elever er gunstig, men hvis det er mindre alvorlig kan gruppene være større så lenge læringsutbyttene vurderes gjennomgående.

Tolærerordning er en differensiering som gjør at en spesialpedagog eller teamlærer kommer inn og støtter læreren som har hovedundervisningen. For at samarbeidet skal fungere, må lærerne planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen, og de må skape et velfungerende opplæringstilbud som møter de mangfoldige behovene i den ordinære undervisningen (Hannås & Strømsvik, 2017, s. 92–95). Hannås og Strømsvik presenterer videre ulike modeller for tolærerordninger, og relevant for min studie er det de kaller teamundervisning. Dette går ut på et samarbeid der den ene har ansvaret for den tradisjonelle undervisningen, mens den andre støtter elevene ekstra i klasserommet. Dette kaller Wilson og Blednick (2011, s.23–24) for *One Teach, One Support*. De mener fordelene med dette er at flere kan få individuell tilrettelegging og oppfølging. Dette kan organiseres ved at lærerne arbeider og fordeler mellom seg parallelt, i små grupper, i stasjoner eller ved at læreren beveger seg rundt (Wilson & Blednick, 2011, s. 25–29). Wilson og Blednick mener det er viktig at selv om lærerne har ulike arbeidsoppgaver i klasserommet er de ansvarlige for å følge opp alle elevene, og de må derfor planlegge og strukturere godt sammen.

### 2.3.2 Tilpasning av digitale læremidler

Tilpasning av læremidler kan tilpasses elevenes behov og er derfor sentralt for å kunne gi tilpasset opplæring (Buli-Holmberg, 2015, s. 67). Buli-Holmberg beskriver dette kan være tilpassede lærebøker, teknologi, audiovisuelle tekster, lettlestbøker, programvarer og andre informasjonsteknologiske programvarer eller apper. Hun mener videre dette gir elevene støtte til sin læring fordi de får hjelp til konkretisering. I tillegg mener hun dette kan bidra til at elevene motiveres, får progresjon og inkluderes i undervisningen.

For elever med dysleksi er det avgjørende at elevene lærer seg å bruke hjelpemidler for å kompensere for vanskene sine (Dysleksi Norge, 2017, s. 31). Refvik (2019) omtaler lese- og skriveteknologi som inkluderingsredskap fordi det kan gi en individuell tilrettelegging. Andresen og Anmarksrud (2021, s. 202–204) mener digital lesing kan gi elever forståelsesstøtte og en mer kompetent aktiv deltakelse i gruppa. Samtidig mener Andresen og Anmarksrud elever med lesevansker kan ha utfordringer med behandling av representasjonen og integreringen av informasjon i multimodale tekster. Lyster (2019, s. 106–107) mener digitale hjelpemidler gir tilpasset opplæring, uten at det blir synlig for andre elever. Lyster

beskriver videre dette kan være ulike programvarer og apper som gjør at elevene kan øve på spesifikke ferdigheter. De aller fleste skoler har digitale hjelpemidler for elevene gjennom ipad eller pc, og har du spesifikke lese- og skrivevansker som dysleksi har du også rett på hjelpemidler.

For elever med ordavkodingsvansker kan lyd støtte fungere som god støtte (Mossige, 2020, s. 64). Mossige beskriver dette kan være lydbøker og syntetisk tale som leser digitale tekster. Forskning av Lindeblad et al. (2017) viser at hjelpemiddelteknologi kan forbedre avkodingen til en med lesevansker fordi det kan lyttes til samtidig som man ser ordene. På denne måten kan elevene forbedre leseferdigheten sin, slik at de ikke faller bak jevnaldrende. Lindeblad et al. mener dette hjelpemiddelteknologi også kan øke motivasjonen. Lyster et al. (2019) mener også at talesyntese har moderat effekt på leseforståelse for elever med leseforståelsesvansker.

Å tilrettelegge undervisningen med digitale hjelpemidler krever god didaktikk fra læreren. Svendsen (2017, s. 115–123) peker på tre aspekt som er viktige i bruken av digitale hjelpemidler: organisatoriske forhold, elevforutsetninger og didaktiske prinsipper. Organisatoriske forhold mener Svendsen dreier seg om tilgang på pc eller nettbrett, nødvendig IT-kompetanse, eksplisitt opplæring og enighet om hvordan teknologien skal brukes. Elevforutsetninger er ifølge Svendsen viktig for at elevene selv vil bruke hjelpemidlene de har tilgang på. Det må også til didaktiske prinsipper knyttet til struktur, målstyring, modellering og samarbeid.

De siste tiårene har skolen blitt mer digitalisert, og elevene leser på både skjerm og papir. PISA-undersøkelsene viser likevel at halvparten av 15-åringene oppgir at de ikke leser på fritiden, og dette kan tyde på en begrenset oppfatning av hva lesingen er (Strømsø & Salmerón, 2021, s. 165–173). Strømsø og Salmerón mener videre elevene må avkode og forstå når de leser digitale tekster, men at det multimodale gjør at de må navigere etter informasjon på en annen måte. I tillegg beskriver de at leseretningen og framstillingen av teksten kan være annerledes. Støle et al. (2020, s. 2) presenterer i sin artikkel at elevene i deres studie skumleser mer på skjerm fordi de overvurderer sin egen forståelse. Elevene kalles digitale innfødte, men det viser seg at knyttet til leseforståelse, leser elevene best på papir

(Delgado et al., 2018; Halamish & Elbaz, 2020). Ny teknologi vil likevel gi nye muligheter til læringsmål, og vil utfordre tradisjonelle arbeidsformer (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 109).

### 2.3.3 Tilpasning av tekst

Tilpasning av tekst handler blant annet om hvilke tekster man velger å bruke. En tekst av kvalitet må ha et godt faglig innhold og en vanskegrad som passer elevene (Roe, 2014, s.131–132). Roe mener videre utvalget av tekst bør styres etter elevenes bakgrunnskunnskap, vanskegrad i språk og innhold, riktig form og innhold til aldersgruppa. I tillegg bør det være varierte tekster som gir mulighet til stimulering av lesekompetanse. Roe mener derfor at skal tekstene brukes på hele klassen, må det tas utgangspunkt i det forventede lesenivået på det aktuelle trinnet. Skal tekstene tilpasses den enkelte, mener Roe den må tas hensyn til elevens sterke og svake sider. Dette innebærer at teksten er overkommelig, men samtidig gir utfordringer. For å gjøre tekstene mer tilgjengelig for en med lesevansker, mener Høien og Lundberg (2012, s. 283) tekstene kan utformes og tilpasses visuelt. Høien og Lundberg beskriver dette kan være å skape et oversiktlig velorganisert layout med tydelige bokstaver. Digitale hjelpemidler kan gjøre fontene tydeligere ved for eksempel zooming (Høien & Lundberg, 2012, s. 285).

Det er viktig å finne tekster som elevene liker slik at de motiveres til å lese, som jeg presenterte med Guthrie et al. (2005, s. 405) og Brandmo og Bråten (2021, s. 217) i kapittel 2.1. Elevene bør i tillegg bli eksponert for et mangfold av sjangere. Fagtekster kan gi like god lesetrening som skjønnlitteratur, og kan samtidig gi kunnskap og forståelse for et tema (Roe, 2014, s. 141). På mellomtrinnet mener Roe tekster med fordel kan hentes fra kunnskapsstoffet, og slik arbeide tverrfaglig ved å bruke fagtekster i norskundervisningen. Et bredt tekstutvalg vil være en fordel for å finne noe interessant som fenger, og for å sikre at de mestrer ulike sjangere (Roe, 2014, s. 131).

Økningen i bruk av digitale verktøy gjør at ikke alle lærere følger lærebøker med fastlagt oppbygging, og elevene vil derfor få kunnskapsstruktur fra ulike kilder (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 108). Dette gir elevene tilgang på en uendelig mengde tekst, men dette gjør også at en må vurdere kritisk troverdigheten mer enn en gjør i en lærebok (Strømsø & Salmerón, 2021,

s. 168–173). Læreren kan derfor velge å bruke læreboka eller plukke tekster selv. Dette gjør at skolen er i et spenningsfelt mellom å sikre felles kunnskap og referanserammer, og individualisering gjennom tilpasset opplæring og lokale læreplaner (Skjelbred, 2019, s. 41). Elevenes lærebøker er vurdert til å passe for alderstrinnet og Roe (2014, s. 132) mener dette kan være et utgangspunkt. Skal det velges tekster selv, mener Roe det er viktig å forhåndsvurdere tekstene slik at de er passende for nivået eller klassen, og har forventet vokabular. Roe mener videre tekstene bør sorteres etter sjanger og nivå, slik at tekstene kan systematiseres, brukes om igjen og gis til riktig alderstrinn og nivå. Skal det brukes lærebok, beskriver Roe det likevel må tilpasses opp og ned etter nivå.

### 2.3.4 Tilpasning av lesemetoder

De vanligste leseopplæringsmetodene er *Whole-Language-tradisjonen* og *Phonics-tradisjonen*. *Whole- Language-tradisjonen* er en analytisk, kommunikasjonsbasert metode der elevene er aktive deltakere (Frost, 1999, s. 13). Elevene lærer indirekte uten at de blir undervist i lesing, og oppdager slik mer selv (Frost, 1999, s. 17). *Phonics-tradisjonen* vektlegger derimot de små delene i skriftspråket, og derfor må lesing læres direkte (Frost, 1999, s. 14).

Helhetslesing bygger på begge disse to lesestradisjonene. Helhetslesing består av tre faser der en arbeider med helhet-del-helhet (Hagtvet et al., 2014, s. 125). Hagtvet et al. forklarer videre at i den første fasen bør tekstene være tilpasset elevenes nærmeste utviklingssone, slik at eleven klarer å lese 80 % selv uten hjelp fra læreren. Dette innebærer også aktivering av elevenes forkunnskaper og reproduksjon av ord (Danielsen & Stabæk, 2019, s. 34). I fase to bør det arbeides med detaljer på de elementene eleven er usikker på (Hagtvet et al., 2014, s. 125). Dette kan være lyder, stavelser og ord (Danielsen & Stabæk, 2019, s. 34). Til slutt leser eleven i fase tre teksten om igjen som en helhet med mer kunnskap, ferdighet og erfaring (Hagtvet et al., 2014, s. 126).

Lesekurs som arbeidsmetode er en tilpasning til elever som har et mer omfattende opplæringsbehov enn det som kan imøtekommes i den ordinære undervisningen (Hagtvet et al., 2014, s. 117). Hagtvet et al. beskriver videre at dette er et tidsbegrenset tilbud for en

gruppe elever med lese- og/eller skrivevansker. Lese kursene bør være individuelt tilrettelagt, men elevene kan arbeide i et sosialt fellesskap (Hagtvet et al., 2014, s. 123). Målet er selvstendigjøring slik at denne grundige oppfølgingen kan føre til forebygging av mer omfattende lese vansker (Hagtvet et al., 2014, s. 119–121). Hagtvet et al. mener tilpasset opplæring i fellesundervisning kan gi intensiv støtte, men et lese kurs vil ha større tilpasninger rettet mot den enkeltes behov.

Veiledet lesing er en strukturert og målrettet undervisningsform der elevene får tilpassede tekster (Steen-Paulsen & Wegge, 2008, s. 19–23). Steen-Paulsen og Wegge mener dette er en metode for å gi elevene tilpasset opplæring i grupper, og på denne måten møtes elevene der de er i sin leseutvikling. Videre forklarer de at veiledet lesing skjer i en sosial kontekst der elevene samhandler, deler erfaring og synspunkter med hverandre knyttet til en tekst. Læreren fungerer på denne måten som en veileder, og i sammenheng med samspillet mellom elev og lærer, og undervisning og læring, mener Steen-Paulsen og Wegge dette gjør veiledet lesing til et effektivt verktøy. De mener denne arbeidsmetoden gjør elevene bevisste på strategier for å forstå tekster, samtidig som de får lesetrening.

Repetert lesing vil si en repetisjon og overlæring gjennom at elevene leser teksten flere ganger (Klinkenberg, 2005, s. 14). Dette kan være å lese teksten et forhåndsbestemt antall ganger, eller med en avtalt nøyaktighet, hastighet og flyt (Klinkenberg, 2005, s. 17). Både Klinkenberg (2005, s. 15) og Lee og Yoon (2017) mener repetert lesing har best effekt på elevens leseflyt. Dette kommer av at elevene gjennom å øke sitt ortografiske leksikon får et raskere og mer uanstrengt forhold til ordene (Klinkenberg, 2005, s. 15). På denne måten mener Klinkenberg elevene gjenkjenner ordene mer nøyaktig uten å forveksle med andre ord, og slik blir identifiseringshastigheten, det vil si lese hastigheten, raskere. Videre påpeker Klinkenberg at elevene kan frigjøre oppmerksomhetsressursene sine over til leseforståelsen fordi de gjennom repetert lesing får en bedre leseflyt og lese hastighet. På denne måten kan elevene bli motivert fordi de får en opplevelse av at de leser teksten bedre (Klinkenberg, 2005, s. 17). Gjennom repetert lesing er det viktig å være åpen med elevene om lese vanskene, slik at de forstår at hyppig, regelmessig og mye øving vil fungere (Klinkenberg, 2005, s. 20).



## 2.4 Oppsummering av kapittelet

For å oppsummere teorikapittelet, presenterte jeg først hvordan lesing kan forstås gjennom ulike leseformler og læringsteorier. Innenfor behavioristisk teori mener en at mennesker påvirker og blir påvirket av miljøet gjennom forsterkning (Danielsen, 2020a, s. 27–28). Lesing blir derfor sett på som en ferdighet man kan lære med systematiske øvingsprogrammer og overlæring av lese måte (Refsahl, 2012, s. 14). Dette kan være automatisering av lesestrategier, som jeg påpekte er viktige i PISA og PIRLS (Anmarksrud & Refsahl, 2019, s. 13). Med kognitiv teori prøver en å undersøke indre, individuelle prosesser (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 57). Læringsprosessen skjer gjennom adaptasjonsprosessen til Piaget med assimilasjon og akkomodasjon (Danielsen, 2020b, s. 45–46). Kognitiv leseteori bygger på at lesing er en kognitiv og individuell prosess med avkodning og leseforståelse (Kulbrandstad, 2022, s. 28). Dette dreier seg om det tekniske med lesing, og jeg valgte derfor å vise til Gough og Tunmer (1986) sin leseformel: *The Simple View of Reading*, som sier at lesing = avkodning x forståelse. I tillegg til avkodning er vokabular og ordkunnskap viktig for leseforståelsen (Anmarksrud & Refsahl, 2019, s. 51; Hjetland et al., 2018, s. 761; Hulme & Snowling, 2009, s. 92). Lesing inngår ifølge sosiokulturell teori i en rekke hendinger med ulike formål, i ulike kontekster og med ulike aktører involvert (Kulbrandstad, 2022, s. 29). Elevene utvikler slik kunnskap i samhandling med andre gjennom at de fungerer som «kompetente andre» for hverandre (Ness & Danielsen, 2020, s. 102–107). I tillegg mener Wood et al. (1976, s. 90) elevene kan være stilasbyggere for hverandre i den proksimale utviklingssonen gjennom modellering og imitasjon. Viktig for dette er ytre motivasjon med prestasjoner og anerkjennelse (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218), og indre motivasjon med hva som gjør at en gjennomfører aktiviteter (Refsahl, 2012, s. 56). Lesemotivasjon er viktig for å verdsette egen lesing og kan påvirke hvorfor en velger å lese (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217; Guthrie et al. 2005, s. 405).

Jeg ser inkludering gjennom Nordahl & Overland (2021, s. 9–10) sin inndeling med faglig- og pedagogisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering, fordi dette viser alle sidene av en inkluderende praksis. I tillegg benytter jeg Farrell (2004, s. 8) som legger til aksept, anerkjennelse og rom for positiv selvutvikling. Haug (2014, s. 29) mener deltakelse som inkludering er utfordrende fordi det ikke gir noen garanti for læring. Festøy og Haug

(2017, s. 57) mener derfor at et sosial-kognitivt læringsperspektiv med fokus på både læringsutbytte og deltakelse er viktig. Markussen et al. (2007, s. 21–22) påpeker deltakelsen til eleven styres av differensieringen, og at inkludering ikke må tolkes som at alle må være i samme klasserom hele tiden. For å få til dette mener Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 26) at det må differensieres innenfor fellesskapets rammer, men med lærerforutsetninger og behovet til hver enkelt i fokus.

Tilretteleggingen i klasserommet kan ses på med et individperspektiv og et samspillperspektiv, hvor samspillperspektivet dreier seg om vansken, konteksten og fellesskapet (Bunting, 2014, s. 140). Det samme ser vi med den brede tilnærmingen til tilpasset opplæring med viktigheten av læringsfellesskapet og tilrettelegging inne i klasserommet (R. Jensen, 2009, s. 197–198). For å til en inkluderende skole presenterer Nordahl & Overland (2021, s. 22–27) et inkluderende pedagogisk støttesystem med tre nivå. Dette innebærer tilpasset og inkluderende opplæring for alle i ordinær undervisning, ekstra støtte i klasserommet, og eventuelle individuelle tiltak.

De grunnleggende behovene tilhørighet, anerkjennelse, selvpoppfatning og mestring, samt viktigheten av relasjoner og jevnaldrende har blitt presentert. Tilhørighet er viktig for å høre til i et inkluderende fellesskap, og er et medfødt behov etter teorien til Baumeister og Leary (1995, s. 497): *The Need to Belong*. Teorien viser at mellommenneskelige relasjoner er viktig. I teorien til Deci og Ryan (2000, s. 227) legger de også til at kompetanse og autonomi, sammen med tilhørighet, er viktig for engasjement, motivasjon og interesse. Autonomi, i form av selvstendighet, frihet, medvirkning og selvbestemmelse, påpekes av flere som viktig for inkluderingen (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89; Deci & Ryan, 2000, s. 231; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

Elev-lærer relasjonen er viktig for tilhørigheten i det inkluderende læringsmiljøet (Buli-Holmberg, 2017, s. 102; Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Emosjonell støtte i form av oppmuntring, verdsetting og aksept (Pianta et al., 2012, s. 373), samt praktiske råd og veiledning, er viktig for inkluderingen og faglig innsats (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Dette kan komme til syne gjennom Honneths anerkjennelsesteori, som bygger på tre former for anerkjennelse «[...]den emosjonelle hengivenheten vi kjenner fra kjærlighetsrelasjoner og

vennskap, rettslig anerkjennelse og solidarisk tilslutning» (Honneth, 2008, s. 179). Dette har stor innflytelse på elevenes selvværd, som vil si hvilke følelser og tanker elevene har, samt hvilke valg og handlinger de tar (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88–97).

Betydningen av en god relasjon til jevnaldrende er stor. Elev-elev relasjonen er viktig for elevenes sosialisering og utvikling, både faglig og sosialt (Nordahl et al., 2016, s. 2). Elevene kan fungere som veiledere for hverandre (Mitchell, 2018, s. 91). I tillegg kan elevene gjennom Banduras mestringsforventninger ha positiv innflytelse på hverandres mestringsforventninger. Disse fire kildene er: mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 120). Elever med lesevansker kan ha et negativt forhold til lesing, og disse mestringsforventningene er derfor viktige (Jordet, 2020, s. 51).

Til slutt presenterte jeg hva differensiering er, og hvilken pedagogisk og organisatorisk differensiering som kan gjøres. Pedagogisk differensiering vil si å tilpasse etter nivå, tid og tempo, mens organisatorisk differensiering vil si å gruppere elevene eller endre læringsarenaen (Buli-Holmberg, 2015, s. 68). Organiseringen av undervisning for elever med lesevansker kan variere. En-til-en eller små grupper kan for noen være nødvendig (Elbaum et al., 2000, s. 605). Refsahl (2012, s. 81) mener en-til-en eller liten gruppe er mest hensiktsmessig med det tekniske, mens det med leseforståelse og lesestrategier, bør arbeides i reelle lesesituasjoner. Læringsutbytte må uansett vurderes gjennomgående.

Jeg presenterte en organisering med tolærerordning. Hannås og Strømsvik (2017, s. 95) beskriver en tolærerordning som teamundervisning, som vil si at en tar den tradisjonelle undervisningen, mens den andre støtter elevene ekstra. Wilson og Blednick (2011, s. 23–27) kaller dette for *One Teach, One support*, og mener dette gir flere individuell tilrettelegging og oppfølging i den ordinære undervisningen.

Jeg beskrev også ulike differensieringer knyttet til leseopplæringsmetoder. Helhetslesing bygger på både *Whole-Language-tradisjonen* og *Phonics-tradisjonen* til Frost (1999, s. 13 – 17). Med denne arbeider elevene helhet-del-helhet (Hagtvet et al., 2014, s. 125). Lesekurs er en mer individuell arbeidsmetode der elevene får et omfattende, individuelt og tidsbegrenset

tilbud, men det kan arbeides med i et sosialt fellesskap (Hagtvet et al., 2014, s. 119–123). Veiledet lesing er en strukturert og målrettet undervisningsform der elevene arbeider i små grupper med en felles tekst (Steen-Paulsen & Wegge, 2008, s. 19–23). Repetert lesing gjør at elevene kan gjennom repetisjon øke identifiseringshastigheten slik at de kan frigjøre plass til leseforståelsen (Klinkenberg, 2005, s. 15). Det er dokumentert at dette har best effekt på elevers leseflyt (Lee & Yoon, 2017, s. 19–23).

En annen pedagogisk differensiering er tilpasning av digitale læremidler gjennom apper, audiovisuelle tekster, tilpassede bøker og andre programvarer (Buli-Holmberg, 2015, s. 67). Buli-Holmberg mener videre dette kan gi støtte til læring, gi motivasjon og sikre konkretisering, progresjon og inkludering. Dette kan fungere som inkluderingsredskap fordi elevene får forståelsesstøtte og slik en mer kompetent aktiv deltakelse (Andresen & Anmarkrud, 2021, s. 202; Refvik, 2019). Økningen i bruk av digitale verktøy gjør at ikke alle lærere følger lærebøker med fastlagt oppbygging (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 108). Likevel skumleser elevene mer på skjerm (Støle et al., 2020, s. 2), og elevene forstår mer når de leser på papir (Delgado et al., 2018; Halamish & Elbaz, 2020). Skolen befinner seg mellom å sikre felles kunnskap og referanserammer, og individualisering gjennom tilpasset opplæring og lokale læreplaner (Skjelbred, 2019, s. 41).

I tillegg beskrev jeg hvordan tilpasning av tekst kan være en pedagogisk differensiering. Tekstene elever med lesevansker får tilpasset, må være av kvalitet, med faglig innhold og riktig vanskelighetsgrad (Roe, 2014, s. 132). De må eksponeres for et mangfold av tekster, for eksempel tverrfaglig med fagtekster (Godøy & Monsrud, 2011, s. 24; Roe, 2014, s. 141;) Utformingen av lesetekstene kan også gjøre teksten mer tilgjengelig med funksjoner som zooming (Høien & Lundberg, 2012, s. 285).

### 3. Metode

I denne studien har jeg benyttet kvalitativ metode med intervju. Problemstillingen tar opp hvordan lærere legger til rette, og jeg anså det derfor mest hensiktsmessig å intervju lærere. I dette kapittelet skal jeg først gjøre rede for valg av metode, begrunne den metodiske tilnærmingen og presentere de to vitenskapsteoretiske perspektivene hermeneutikk og fenomenologi. Videre vil jeg gjøre rede for informantene, de etiske overveielserne og hvordan jeg sikrer og vurderer validitet og reliabilitet i forskningsprosjektet mitt. Til slutt blir forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene presentert, samt analyseprosessen med koding og transkribering.

#### 3.1 Valg av metode

Metode er et verktøy for å finne svar på problemstillinger og etablere kunnskap (Kvarv, 2014, s. 126). Metoden hjelper oss med hvordan vi skal samle inn data, og hva vi trenger videre til undersøkelsen (Dalland, 2020, s. 54). Valget av metode avhenger av formålet med undersøkelsen, og hvilken karakter problemstillingen har (Kvarv, 2014, s. 126). Begrunnelsen for valg av metode er derfor at en mener metoden egner seg best for å belyse problemstillingen (Dalland, 2020, s. 53).

Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. De kvantitative metodene handler om data i form av målbare enheter, mens de kvalitative skal fange meningen og opplevelser som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2020, s. 54). Dette gjøres ved å prøve å skape en helhetlig forståelse av fenomenet (Kvarv, 2014, s. 137). Begge metodene bidrar på ulike måter til en bedre forståelse av samfunnet, enkeltmennesker, grupper og institusjoner, og hvordan disse handler og samhandler (Dalland, 2020, s. 54).

##### 3.1.1 Intervju som metode

Jeg valgte et kvalitativt intervju fordi jeg skulle finne ut noe om menneskers erfaring, deres refleksjoner, kunnskap og holdninger til temaet. Formålet var å forstå informantenes

perspektiv på hvordan de legger til rette for et inkluderende læringsmiljø. Strukturen i intervjuet ligner mye på den dagligdagse samtalen, men som Kvale og Brinkmann (2021, s. 42) presiserer er det viktig å opptre profesjonelt ved å bruke en bestemt metode og spørreteknikk. Ut ifra intervjuet måtte jeg prøve å forstå meningen av det informanten fortalte meg. Det var derfor en personlig kontakt mellom meg og informanten, der jeg registrerte det som ble sagt (Kvarv, 2014, s. 138).

Jeg valgte et semi-strukturert intervju. I et semistrukturert intervju blir spørsmålene utformet på forhånd, men en kan stille utdypende spørsmål der det er naturlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Videre mener Postholm og Jacobsen fordelene med et slik intervju er at informantene kan bringe fram kunnskap en ikke har tenkt på forhånd, og intervjuet kan slik foregå mer som en uformell samtale. Dette kan også gi intervjuet en mer uformell atmosfære, noe som kan gjøre det enklere for informantene å dele sine erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 148). Dette har sammenheng med at jeg ville ha mulighet til å analysere underveis hva jeg ville informanten skulle utdype eller fortelle mer om.

### 3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Kvalitativ forskning plasseres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Postholm og Jacobsen beskriver videre at det ontologiske perspektivet gjør at forskningen tar utgangspunkt i at virkeligheten skapes eller konstrueres av forskeren og de som deltar i studien. Meningen er derfor konstruert, og forståelsen er slik i dynamisk endring og utvikling. Innenfor konstruktivistisk perspektiv er det mest vanlig å gå fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). I mitt forskningsprosjekt har jeg likevel brukt både induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg har arbeidet deduktivt ved å ta utgangspunkt i teori, og induktivt ved å finne mer teori for å forstå empirien.

Det vitenskapsteoretiske perspektivet i min studie er en kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi. I intervjuet innebar erfaringene til norsklærerne en fenomenologisk framgangsmåte og når jeg tolket og forsto intervjuene, berørte selve fortolkningen hermeneutikkens framgangsmåte. Jeg vil derfor videre gi en kort beskrivelse av hermeneutisk- og fenomenologisk vitenskapstradisjon.

### 3.2.1 Hermeneutisk vitenskapstradisjon

Min studie har hermeneutisk tilnærming fordi forforståelsen min påvirket tolkningen av det informantene fortalte i intervjuet. I fortolkningen vekslet jeg mellom min eksisterende kunnskap og innhenting av ny. Hermeneutikken er en vitenskapsfilosofisk tradisjon innenfor humaniora som opprinnelig brukes om fortolkning av tekst (Fuglseth, 2018, s. 252). Gjennom fortolkningsprosessen handler det om å finne meningsinnholdet og forstå folks handlinger (Kvarv, 2014, s. 73). I intervjuet fortolket jeg noe som allerede er tolket av informanten. Det vil si at jeg analyserte og drøftet tilretteleggingen av undervisning gjennom det lærerne fortalte meg i intervjuet.

Det er viktig å være bevisst på det Gadamer kaller forforståelse. I dette ligger det at ingen kommer uten fordommer, og i fortolkningen av intervjuet vil min forforståelse derfor påvirke (Fuglseth, 2018, s. 258). Ut fra denne forforståelsen gjør jeg meg en foreløpig tolkning, og undersøkelsen styrker eller gjør så jeg må revidere forforståelsen min (Kvarv, 2014, s. 73). Før datainnsamlingen hadde jeg en forforståelse over viktigheten av å tilrettelegge for elever med lesevansker, og noen viktige tiltak. Jeg hadde derimot lite kunnskap om inkluderende praksis, og hvor mange ulike aspekt med det inkluderende læringsmiljøet som er viktig. Jeg vekslet derfor mellom å tolke min eksisterende kunnskap og innhenting av ny, og dette kalles innenfor hermeneutikken for den hermeneutiske sirkelen (Befring, 2015, s. 20–21).

Hermeneutikkens styrke er at den er åpen for ulike måter å forstå verden og menneskers handlinger, men det er viktig å være bevisst på at dette også kan være en svakhet med den hermeneutiske vitenskapsteorien (Kvarv, 2014, s. 84). Jeg valgte derfor å arbeide deduktivt ved å forberede meg noe, men ikke for mye slik at forforståelsen min gjennom forskning og teori påvirket for mye det som ble sagt. I etterkant har jeg derimot arbeidet mer induktivt, og slik forstått mer av intervjuene ved å supplere med teori.

### 3.2.2 Fenomenologisk metode

Jeg har brukt en fenomenologisk tilnærming fordi det er lærerens opplevelser, erfaringer og forståelse som danner grunnlaget (Befring, 2015, s. 109). Målet har vært å beskrive

fenomenene slik de inngikk i ulike sammenhenger (Kvarv, 2014, s. 87). Intensjonen var å forstå informantenes livsverden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76), som i dette tilfellet var hvordan de velger å tilrettelegge.

Jeg som forsker må se ting fra informantens perspektiv, og ut ifra dette prøve å analysere hvordan fenomenet blir erfart av den som erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). I mitt forskningsprosjekt vil dette være å prøve å forstå hvordan lærerne arbeider for å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. I slike undersøkelser er det viktig å ha så lite fordommer som mulig, og kun betrakte ting i et første erfaringsperspektiv (Kvarv, 2014, s. 87). En viktig del av dette er å være bevisst på kvaliteten og troverdigheten på forskningen, og dette skal jeg gå nærmere inn på nå gjennom reliabilitet og validitet.

### 3.3 Reliabilitet og validitet

Intensjonen med forskning er å presentere fakta, og det er derfor viktig å vurdere forskningens kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219–222). Postholm og Jacobsen beskriver videre at forskningens kvalitet bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert, og dette må vurderes kritisk. Denne vurderingen valgte jeg å gjøre ut ifra forskningens reliabilitet og validitet, og dette handler ifølge Postholm og Jacobsen om studiens samlede troverdighet.

Reliabiliteten bestemmes ut ifra hvordan målingene i analysen er utført (Kvarv, 2014, s. 134). I innsamlingen, behandlingen og analysen av data måtte jeg være mest mulig nøyaktig for å sikre pålitelighet, det vil si reliabilitet, i forskningen. Idealet er at andre forskere kan oppnå samme resultat, men med intervju som metode vil intervjuet være personavhengig (Dalland, 2020, s. 60). Dette vil si at møtet mellom meg som forsker og informantene vil arte seg ulikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223–224). Postholm og Jacobsen mener det derfor er viktig å være bevisst på egen subjektivitet, og hvilken påvirkning dette kan ha. Dette innebærer at pålitelig kunnskap skal være upåvirket av personlige holdninger og fordommer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 273). Siden jeg bruker den vitenskapsteoretiske tilnærmingen hermeneuttikk og fenomenologi, må jeg derfor være bevisst på min forforståelse og tolkning, slik at jeg gjengir så riktige data som mulig. I spørsmålsstillingen min valgte jeg en ordlyd som representerer lærerens opplevelser og erfaringer, og dette har også sammenheng med



ivaretagelsen av reliabiliteten. En feilkilde kan nemlig være at informanten tilpasser seg meg som forsker, og sier det hun tror jeg vil høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

Spørsmålene er derfor stilt på en slik måte at det er informantens valg om tilrettelegging som er ønskelig å få vite noe om.

En mulig feilkilde i kvalitative intervju kan være at intervjuet foregår med informantens og forskerens øyne og ører (Dalland, 2020, s. 60). Det kan være informanten misforsto spørsmålene mine, eller at jeg oppfattet det som ble sagt feil. For å ivareta reliabiliteten valgte jeg å benytte diktafon-appen som er tilknyttet et nettskjema og deretter transkribere intervjuene. Dette gjorde at jeg kunne høre på det de sa flere ganger, samt spole tilbake for å forsikre meg om at jeg fikk med meg alt. Det er likevel viktig å være bevisst på at omgjøring fra muntlig til skriftlig tekst kan ha feilkilder likevel, men dette ivaretok reliabiliteten så langt det var mulig i det kvalitative intervjuet.

Validitet handler om gyldigheten av det som blir målt (Kvarv, 2014, s. 134). Dette handler om å danne beskriver ut ifra empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I mitt forskningsprosjekt er tilnærmingen mer åpen ved at jeg prøver å forstå lærerens syn på tilrettelegging, og det er derfor viktig som Kvale og Brinkmann (2021, s. 281) påpeker viktig å vurdere om forskningen undersøkte det den skulle undersøke. For at forskning skal være valid, er det viktig at den fremstår meningsfull for den som leser, slik at den som leser studien forstår at det er slik det fremsto for meg som forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Forskningen må derfor gi bekreftbarhet ved at det er sammenheng mellom beskrivelsene, analysene og tolkningene av det som blir gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Jeg er derfor bevisst på at jeg må vise til så riktige data som mulig, men at det kommer tydelig fram at dette er det et utvalg av lærere mener.

Jeg har intervjuet tre lærere på ulike skoler, og dette er derfor en liten studie. Jeg kan derfor ikke garantere at funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkman, 2021, s. 290).

Forskningsprosjektet vil likevel kunne gi kunnskap om lærernes egne opplevelser av tilrettelegging av norskundervisningen. Det kan ut ifra dette også ha overførbarhet til andre skoler og kommuner, men lærerens syn på tilrettelegging kan alltid være ulik.

### 3.4 Etisk overveielser og forpliktelser

Ivaretagelse av informanten er en viktig og formell oppgave. Jeg har innhentet et informert samtykke, det har blitt bekreftet anonymitet og jeg har informert om taushetsplikten. Studien min inneholdt lydopptak, skriftlige samtykker og personopplysninger, og jeg måtte derfor søke godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg fikk godkjent prosjektet 10.09.21 (se vedlegg 3).

Informantene fikk i tillegg et informasjonsskriv med informasjon om prosjektet (se vedlegg 2). Dette informasjonsskrivet er basert på Postholm & Jacobsen (2018, s. 247) sine fire hovedkomponenter: kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse. Kompetanse mener de handler om at informanten må forstå fordeler og ulemper med å delta. Jeg opplevde at lærerne hadde stilt opp på slike intervju før, og at de tydelig forsto hva det handlet om. De måtte likevel delta frivillig, og ikke føle at dette var en plikt de hadde. Det ble derfor gitt full informasjon om hensikten og formålet, slik at de forsto hva de deltok på. Alle disse komponentene fantes i malen til Norsk senter for forskningsdata, og jeg valgte derfor å benytte denne.

En viktig del av informasjonen er konfidensialiteten. Det vil si at man har en enighet om hva dataen skal brukes til og hvordan den blir oppbevart (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 106). Jeg informerte om at transkriberingen og lydopptakene ble oppbevart med passord- beskyttet innlogging, og at alt ble slettet når jeg hadde beskrevet funnene. Jeg brukte i tillegg fiktive navn slik at informanten ble anonyme. For å ivareta personvernet til elevene informerte jeg på forhånd om at jeg ikke ønsket at lærerne snakket om enkeltelever, men prøvde å svare på spørsmålene på et mer generelt grunnlag. Jeg informerte likevel om taushetsplikten i forkant, både min og deres.

I all forskning må man forholde seg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer før, under og etter forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 83). Det er viktig at jeg har moralsk integritet, empati, sensitivitet og engasjement (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 109). Intervjuet berørte mennesker, og det etiske perspektivet er derfor viktig (Johannessen et.al, 2017, s. 83). En moralsk ansvarlig forskningsatferd er viktig for å ivareta informanten (Kvale &

Brinkmann, 2021, s. 109). Selv om intervjuet foregikk som en samtale, er det viktig jeg presenterer så nøyaktige og representative data som mulig, og at jeg holder igjen informasjon hvis jeg opplever informanten sier mer enn hun burde. Dette har sammenheng med at det ikke er etisk forsvarlig å sette informanten i et dårlig lys når de har brukt av sin tid til mitt intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

## 3.5 Planlegging av intervju

### 3.5.1 Intervjuguide

I planleggingen av intervjuet startet jeg med å utarbeide en intervjuguide slik at jeg kunne bygge opp spørsmålene rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene. Denne ligger med som vedlegg nummer 1. En intervjuguide kan gi struktur og forslag til spørsmål, men i et semistrukturert intervju kan man også stille oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål underveis (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 122–123). Intervjuguiden gjorde at jeg kunne sikre validitet fordi jeg hadde en plan på forhånd slik at jeg visste at jeg undersøkte det jeg skulle. I utarbeidelsen av intervjuguiden leste jeg meg opp på teori, og skreiv en del av teorikapittelet. Dette gjorde jeg for å sikre at spørsmålene ville gi bredde i det jeg undersøkte ved at de var relevante og at ikke noe vesentlig ble oversett. I tillegg måtte jeg ha kunnskap nok til å kunne forstå svarene og stille gode oppfølgingsspørsmål.

Spørsmålene i intervjuguiden er standardiserte, og utformet på bakgrunn av områdene som skal dekkes med problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Jeg har inndelt i kategorier skrevet i fet skrift. For å danne bakgrunnskunnskap valgte jeg å ha en kategori med informasjon om kompetanse og utdanning, samt en med beskrivelse av lesevanskene. For å undersøke hva lærerne legger i inkluderende læringsmiljø valgte jeg å ha kategoriene: inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring, forholdet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt inkluderende undervisning. Knyttet mer direkte til differensieringen hadde jeg kategoriene: tilrettelegging for elever med lesevansker og skolen din. Disse kategoriene valgte jeg å ha for å systematisere spørsmålene, og gjøre det enklere for informanten å forstå hva jeg spurte etter. Under hovedspørsmålene hadde jeg

kulepunkt med utdypende og mer konkrete spørsmål hvis jeg opplevde informanten var usikker på hvor hun skulle starte å beskrive.

Spørsmålene hadde teoretisk språk, men var uttrykt i et dagligspråk som var forståelig for informantene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 16). Spørsmålene hadde en dynamisk og tematisk dimensjon (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162–163). De var derfor knyttet til hva de gjør og hvordan de gjør det. I tillegg stilte jeg -hvorfor spørsmål for å få frem mer utdypende forklaringer. I henhold til at jeg brukte det fenomenologiske- og hermeneutiske perspektivet er det relevant med -hva, -hvordan og -hvorfor spørsmål for å sikre at fortolkningen jeg gjorde var objektiv og basert på informantenes erfaringer, refleksjoner og opplevelser. Jeg bygde derfor opp spørsmålene med formuleringer som «hva mener du», «opplever du», slik at det understrekes at det er deres meninger og valg som er ønskelig å vite noe om. Dette kan også være med på å ufarliggjøre intervjuet fordi informanten forstår jeg er ute etter deres synspunkt, og at dette ikke er spørsmål som inneholder fasitsvar.

### 3.5.2 Valg av informanter

Informanter må velges ut ifra hva man ønsker å vite noe om (Dalland, 2020, s. 79). Videre beskriver Dalland at et strategisk utvalg kan brukes hvis en vil ha informanter med spesifikk kunnskap og erfaring om temaet. Jeg valgte et slik utvalg fordi jeg ville ha norsklærere som har kunnskap om og erfaring med å tilrettelegge undervisning for elever med lesevansker. I det kvalitative intervjuet er målet å gå i dybden, og antall informanter kan derfor ikke være for stort (Dalland, 2020, s. 81). Jeg valgte derfor å intervju tre lærere. To av informantene ble spurt fordi de er bekjent av meg, og jeg visste de hadde mye kunnskap og kompetanse rundt temaet. Den tredje ble jeg anbefalt fordi hun hadde en master i lesing og skriving, og et brennende engasjement for temaet. For å dekke hele mellomtrinnet ville jeg i tillegg ha informanter fra ulike trinn, og spesifikt minst en fra 4.trinn fordi jeg på forhånd visste at det skjer en stor overgang fra småtrinn til mellomtrinnet med *Fourth Grade Slump*.

Informantene er en stor del av min studie, og et innholdsrikt og godt intervju er derfor viktig. Det var viktig at informantene var samarbeidsvillig, motiverte, ærlige og kunnskapsrike (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 194). Samtidig tror jeg det er viktig med norsklærere som tør å

være kritiske til egen undervisningspraksis og gladelig deler av erfaring og kunnskap, uavhengig av hvordan de har lyktes eller ikke.

### 3.5.3 Min rolle i intervjuet

I planleggingsfasen reflekterte jeg mye rundt min egen rolle i intervjuet. Det var viktig for meg at lærerne ikke følte seg angrepet, men at de samtidig måtte være kritiske og reflekterende rundt sin egen undervisningspraksis. Dette handlet om å skape en atmosfære der informantene følte seg trygge, slik at det foregikk mer som en uformell samtale der jeg ønsket å lære av vedkommende. Intervjuet måtte derfor være hyggelig, men samtidig faglig forankret. Det kan føles ut som jeg som forsker graver og spør, men jeg prøvde å vise engasjement og lærelyst, og håpet at informanten skulle føle det slik. En viktig del av dette er som Kvale og Brinkmann (2021, s. 161) presiserer med anerkjennelse og åpenhet slik at informanten opplever at forskeren viser ydmykhet ovenfor hvor mye kunnskap intervjuet gir. Det var derfor viktig å være lyttende og interessert, men samtidig nøytral i svarene slik at informanten svarte ærlig, og at ikke min forforståelse påvirket intervjuet.

## 3.6 Gjennomføringen av intervju

I utgangspunktet skulle intervjuene foregå fysisk for å skape en naturlig setting, men på grunn av Korona-pandemien ble to av intervjuene gjennomført digitalt. Jeg opplevde likevel ikke dette ga noen utfordringer, og det fysiske og digitale intervjuet opplevdes ganske likt. Dette kan ha sammenheng med at informantene og jeg som intervjuer har blitt godt vant med å snakke på skjerm. Intervjuene tok omkring 40 –60 minutter.

På forhånd reflekterte jeg mye rundt bruken av bekjent, og om dette vil gi meg utfordringer, men jeg konkluderte med at dette kun ville være positivt for intervjuet. Jeg opplevde at fordi jeg og to av informantene var bekjente ble det en naturlig setting, og samtalen fløt godt. I tillegg opplevde jeg de følte seg trygge fordi de kjente meg, og hadde en positiv innstilling til å dele mest mulig for å hjelpe meg med mitt forskningsprosjekt. Dette tror jeg også gjorde de turte å være kritiske til sin egen undervisningspraksis. Den tredje informanten ble jeg anbefalt

av en bekjent, og dette ga meg mye informasjon fordi hun hadde mye kunnskap og erfaring. I tillegg opplevde jeg vi hadde god kjemi, og også dette ble et godt intervju.

Jeg ble veldig engasjert og motivert når jeg opplevde hvilken glede og engasjement informantene viste før og i selve intervjuet. En styrke med lydopptak var at jeg opplevde at alle beholdt profesjonaliteten, og at vi heller kunne snakke om utenomfaglige ting før og etter lydopptaket. Informantene var også presise i svarene sine, og gjennom å høre på opptaket flere ganger og transkribere, opplevde jeg at jeg forsto hva de mente. Dette tror jeg også kommer av at jeg lot de snakke og lyttet aktivt, men samtidig holdt en viss kontroll og styring til temaet og intervjuguiden.

## 3.7 Etterarbeid

Når datamaterialet var samlet inn startet prosessen med å bearbeide og analysere innsamlingen. Jeg har analysert innsamlingen ved å transkribere og kode i kategorier.

### 3.7.1 Transkriberingsprosessen

Etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene. Dette gjør at intervjuet struktureres fra muntlig til skriftlig form slik at jeg enklere kan analysere og presentere funnene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Jeg valgte å transkribere selv slik at jeg ble godt kjent med materialet. Transkriberingen ble gjort rett etter intervjuene slik at jeg husket intervjuene, hvordan de opptrådte og selve atmosfæren.

Jeg transkriberte ved å høre på lydopptakene og skrive ned så ordrett som mulig av det jeg hørte. Jeg brukte mye pauseknappen og hørte flere ganger for å sikre at jeg forsto det riktig. Inndelingen ble gjort som en dialog, ved å tydelig skille mellom hva jeg og informanten sa. Pauser og småord ble skrevet ned hvis jeg opplevde informanten for eksempel nølte, men unnlot det når jeg oppfattet at det ikke var relevant. I tillegg ble noen setninger redigert bort fordi jeg opplevde det som digresjon. Trykk på ord markerte jeg med utropstegn eller store bokstaver. I tillegg markerte jeg lange pauser med «....».

### 3.7.2 Koding

For å systematisere transkriberingen og analysere funnene har jeg kodet. Kodingen og kategoriseringen av datamaterialet er inspirert av *Grounded theory*. Denne bygger på tre faser for koding: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 78).

Nilssen (2012, s. 78) beskriver at åpen koding innebærer å grundig gå igjennom datamaterialet. Transkriberingen ble skrevet ut slik at jeg kunne kode i farger og kategorisere. Underveis i kodingen skrev jeg kommentarer i marginen. Dette innebar stikkord og tema som jeg opplevde som sentrale funn underveis.

Den neste fasen til Nilssen (2012, s. 78) er aksial koding som vil si å gruppere datamaterialet i tema, dimensjoner eller kategorier. I denne fasen lagde jeg meg en fargeoversikt der hver farge representerte en kategori, slik at jeg i fra den åpne kodingen kunne begynne å se kategoriene i sammenheng. I denne delen brukte jeg også intervjuguiden for å plassere spørsmålene under kategoriene. Dette gjorde jeg for å systematisere funnene i kategorier, slik at jeg enkelt kunne gå tilbake til transkriberingen gjennom farger å lese alt som omhandlet de aktuelle kategoriene.

I siste del av kodingen gjennomførte jeg selektiv koding, som Nilssen (2012, s. 78) mener vil si å finne hovedkategorier og koblinger. Jeg brukte i denne fasen kategoriene fra den aksiale kodingen til å begynne å utarbeide hovedkategorier. For å systematisere dette begynte jeg å plassere det i en tabell, som jeg etter hvert måtte revidere og endre. Til slutt endte jeg opp med en tabell der forskningsspørsmålene gjenspeiler hvert sine hovedkategorier. I tabellen har jeg derfor først plassert forskningsspørsmålene øverst, med tilhørende hovedkategorier: inkludering og differensieringen lærerne gjør. Under hver hovedkategori har jeg inndelt i underkategorier som jeg fant gjennom den selektive kodingen. Funnene mine vil derfor presenteres med denne inndelingen, sammen med tilhørende spørsmål fra intervjuguden.

Kodingen er framstilt i tabellen under:

<b>Forsknings spørsmål</b>	«Hva legger norsklærerne i inkluderende læringsmiljø?»	«Hvilken pedagogisk og organisatorisk differensiering gjør norsklærerne for å skape et inkluderende læringsmiljø?»		
<b><u>Hovedkategorier</u></b>	<b>Inkludering</b>	<b>Differensieringen lærerne gjør</b>		
<b><u>Underkategorier</u></b>	Tilpasset opplæring	Organisatorisk differensiering- <b>gruppering</b>	Pedagogisk differensiering- <b>tilpasning av tekst og høytlesing</b>	Pedagogisk og organisatorisk differensiering- <b>veiledet- og repetert lesing</b>
	Inkluderende læringsmiljø		Pedagogisk differensiering- <b>grundig arbeid med leseforståelse</b>	
	Læringsutbytte av ordinær undervisning		Pedagogisk differensiering- <b>digitale hjelpemidler</b>	Pedagogisk og organisatorisk differensiering- <b>støttemodellen</b>

**Tabell:** Skjematisk framstilling av kategorier



## 4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere funn fra intervjuene. For å ivareta informantenes anonymitet er det brukt fiktive navn. Jeg vil få fram informantenes subjektive erfaringer og meninger, men fordi jeg har brukt et semistrukturert intervju har jeg trukket ut de viktigste funnene fra hele transkriberingen. Ut ifra dette skal jeg presentere de samlede funnene basert på spørsmålene i intervjuguiden. Funnene vil presenteres i samlet tekst eller i direkte sitat med samme inndeling som i tabellen i forrige kapittel.

### 4.1 Informantene

Felles for informantene er at de er kontaktlærere på 4. –7. trinn på skoler på Østlandet. De har alle lærerutdanning. I tillegg har de alle mye erfaring fra skolen, og har undervist i norsk i mange år.

**Julie** har 4-årig lærerutdanning, og tilleggsutdanning i sosialpedagogikk og ledelse. Hun har undervist i norsk i mange år. Erfaringen hennes er fra hele mellomtrinnet. I år har hun tatt over en ny klasse, og er kontaktlærer på fjerde trinn for rundt femten elever.

**Marit** har 4-årig lærerutdanning og en master i lesing og skriving. Hun har mye kunnskap og kompetanse om lesing, og har også vært med på å gi ut lærebøker i norsk. Hun er kontaktlærer på sjetten trinn der de er to store klasser. Nytt i år er at de prøver ut å jobbe i fagteam, og hun har derfor norsk i begge klassene.

**Guri** har 4-årig lærerutdanning. Hun har undervist i norsk på mellomtrinnet i mange år. Hun er kontaktlærer på sjuende trinn i en stor klasse, og har fulgt klassen siden fjerde trinn. I norsktimene underviser hun hele klassen, men er i enkelte timer også spesialpedagog ved å styrke elevene inne i klasserommet, og fungerer slik som en tolærer.

## 4.2 Beskrivelse av lesevanskene

For å skape en helhetlig forståelse av elevene lærerne senere kom til å beskrive, ble lærerne bedt om å beskrive lesevanskene til elevene innledningsvis i intervjuet. Dette ble belyst gjennom spørsmålet:

- *Hvordan vil du karakterisere lesevanskene på mellomtrinnet og i klassen du underviser nå?*

De beskriver alle elevgrupper med stor variasjon der lesevanskene dreier seg om svak ordavkoding, lesehastighet og leseflyt, som gir de dårlig leseforståelse. Guri mener lesehastigheten og leseflyten gjør elevene utålmodige, slik at de mister mye lesetrening. Julie mener elevene ikke er gode nok tekniske lesere. De har ikke ordbildene, og derfor lyderer mange av elevene med lesevansker.

Alle lærerne mener elevene har dårlig ordforråd. Marit mener dette er elever som har lavt vokabular fordi de er flerspråklige, men også elever med lesevansker. Guri mener vi overvurderer hva elevene kan ved at vi tror de kan alle ord og uttrykk. Hun presiserer derfor viktigheten av å være grundig i arbeidet med dette. Julie sier også at elevene er både språkfattig og ordfattig.

De ser lesevanske synonymt med elever som strever med lesing på et mer generelt grunnlag. Dysleksi ser de som en fastsatt diagnose gjennom kartlegginger, vurderinger og re-tester. Når de snakker om lesevanske, er det tydelig de mener dysleksi går innunder denne kategorien.

## 4.3 Inkludering

Lærerne ble gjennom kategoriene: inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring, læringsutbytte av ordinær undervisning og inkluderende undervisning i intervjuguiden, spurt om inkludering. Funnene knyttet til dette vil bli presentert med denne inndelingen, med unntak av inkluderende undervisning som presenteres sammen med inkluderende læringsmiljø.

### 4.3.1 Tilpasset opplæring

For å undersøke hva lærerne legger i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan dette påvirker hvordan de legger til rette for det inkluderende læringsmiljøet, valgte jeg stille følgende spørsmål:

- *Hva mener du det betyr å skulle gi tilpasset opplæring til elever med lesevansker?*

Marit svarer tilpasset opplæring betyr å få det tilpasset på sitt eget nivå i klasserommet.

Guri beskriver det slik:

*Tilpasset opplæring skal alle ha. For de som sliter må du forenkle og hjelpe dem. Du må støtte opp uansett. Det er viktig at elever med lesevansker ikke føler seg dårligere enn andre i klasserommet. Men samtidig må du være åpen med elevene om at de må arbeide med det som er vanskelig. Det handler om variasjon og støtte på deres nivå.*

Julie svarer slik:

*Tilpasset opplæring er å tilrettelegge. Det er ikke vanskelig fordi hver enkelt kan ha egne tekster og oppgaver. Det handler om at hver enkelt må få det de trenger for å heve lesekompetansen. Alle har rett på å bli sett og hørt, og alle har rett på sin tilpasning i klasserommet.*

### 4.3.2 Inkluderende læringsmiljø

For å undersøke hva lærerne vektla i å skape en inkluderende undervisning stilte jeg følgende spørsmål:

- *Hva mener du det betyr at elevene skal oppleve et inkluderende læringsmiljø?*

De vektlegger alle viktigheten av et godt læringsmiljø for elever med lesevansker. Julie beskriver at inkluderende læringsmiljø vil si at alle hører til og har betydning, selv om de gjør ulike ting. Dette innebærer at alle har en stemme i rommet, og slik har tilhørighet. Guri fokuserer mer på elevmedvirkning, og mener elevene må tas med inn i læringsprosessene. Hun mener de må være med å påvirke hva og hvordan de skal lære fordi det tross alt er de

som skal lære og gjennomføre undervisningen. I tillegg mener hun det må skapes en forståelse for at du er inkludert selv om du har vansker med noe, og at det derfor må skapes mestring ut ifra deres forutsetninger. De beskriver alle viktigheten av anerkjennelse, oppmuntring og ros, selv om du strever med lesingen.

Marit vektlegger også å være deltakende, og beskriver det inkluderende læringsmiljøet slik:

*FLEST er med, MEST mulig i det klassen gjør, så prøver man å tilrettelegge for det. Hvis noen ikke har utbytte av dette må de øve alene på sine premisser med ekstra støtte. Det handler om å være mest mulig med på det som skjer i klasserommet, da er man inkludert. Og da må man verdsette i klasserommet, uansett om du er der innimellom eller hele tiden. Gi dem mestring, rose, de må føle seg som en av klassen. Dette er så viktig for selvtilliten deres, selv om de strever med denne lesinga.*

Jeg ville i tillegg belyse om lærerne opplevde at elevene følte seg inkludert, og jeg stilte derfor følgende spørsmål:

- *Opplever du at elevene dine føler seg inkluderte i undervisningen?*
  - *Eventuelt hvilke elever gjør ikke, og hvorfor?*

Alle lærerne forteller de opplever at elevene føler seg inkluderte. Guri mener dette kommer av at hun har klart å skape en god relasjon til alle. Marit fremstår usikker på de elevene hun kaller gråsonerbarn, fordi disse elevene gjør seg usynlig fordi de ikke spør om hjelp. Hun tror disse elevene har lav mestring, at de tuller bort tiden eller unngår å ta tak. Jevnt over tror hun likevel de fleste føler seg inkluderte. Julie fremhever i tillegg at det er viktig å skape et apparat rundt eleven slik at hun ikke blir noen «forlenga arm». Hun forklarer dette med at hun får nye elever og klasser, og at det derfor må skapes et system rundt eleven slik at eleven fortsetter å bli ivaretatt og inkludert. Alle sier tydelig at differensieringen de gjør er hovedgrunnen til at elevene er inkluderte fordi de får undervisning på sitt nivå i klasserommet.

### 4.3.3 Læringsutbytte av ordinær undervisning

For å undersøke hva lærerne mente om ordinær undervisning for elever med lesevansker, valgte jeg stille følgende spørsmål:

- *Opplever du at elevene med lesevansker har utbytte av ordinær undervisning?*
  - *Eventuelt med tilrettelegging?*

De svarer tydelig ja på at elevene har utbytte av ordinær undervisning hvis tilpasningen som gjøres er god.

Marit uttrykker det slik:

*JA det har de! Noen må tas ut, og da mener jeg elever på 2.trinnsnivå med helt egne opplegg og mål. Det kan de gjennomføre med barneveileder eller spesialpedagog. Likevel kan mange delta i ordinær undervisning. De kan ha et lite kurs, litt ut av klasserommet, og så rett inn i igjen. Det er så bra å være med. Mest mulig med! Flest mulig i klasserommet, flest mulig tilpassa, også må noen øve seg alene iblant. Men de er med.*

Julie svarer slik:

*JA absolutt! Men vi må tilrettelegge for det. Men da snakker vi om lesevansker, ikke kognitive mer komplekse vansker. En elev som strever med lesing, bør vi kunne tilpasse for i klasserommet slik at de har læringsutbytte. Og da skal du ikke trenge spesialundervisning. Det at du strever med lesing kan gjøres noe med hvor som helst. Det er så viktig med fellesskapet.*

Guri beskriver det slik:

*Å JA! det har de. De fleste følger jo vanlige timer, men med litt ekstra støtte. Men at de har nytte av å være med de andre i ordinær undervisning ja. De trenger litt ekstra trening. Men det er viktig at de er mest mulig i klasserommet. Dette handler også om struktur og arbeidsro, for da kan du følge opp ekstra elever i klasserommet uten å ta dem ut.*

Lærerne opplever elevene går glipp av mye når de blir tatt ut i form av beskjeder og sosial tilhørighet. Marit forklarer at mange får god oppfølging hvis de blir tatt ut av klasserommet, men at dette er utfordrende også for det faglige. Hun gir eksempler der elever blir tatt ut en

time, så hekter hun de på opplegget i neste time, og så er de borte i timen etter der igjen. Hun mener derfor at de kan tas ut litt intensivt for å øve spesifikt, og så rett inn igjen. Hun opplever dette er utfordrende fordi det handler om organisering av både undervisningen i klasserommet, den individuelle tilretteleggingen og den eventuelle spesialundervisningen.

Guri mener det er direkte stigmatiserende å bli tatt ut:

*Du blir stigmatisert hvis du hele tida blir tatt ut. Da mister du hele klassefølelsen. Vi skal ikke gjøre de annerledes, vi skal gjøre de normale, men vi må fortelle de at de trenger øve ekstra fordi de strever. Og det kan være flaut for noen å bli tatt ut. Det handler om læringsmiljø, og hyppige avbrekk ute med intensiv øving.*

Julie forteller i tillegg at hun mister oversikten over elevene hvis de ikke er i klasserommet. Hun opplever at hun mister kontrollen hvis eleven blir tatt med ut av klasserommet, og selv om eleven får god oppfølging, mener hun at hun som kontaktlærer må sitte med kontrollen. Skal eleven få undervisning utenfor den ordinære undervisningen, vil hun i hvert fall fortsatt at de skal vise og levere arbeidet sitt til henne.

## 4.4 Differensieringen lærerne gjør

For å undersøke mer spesifikt hvilken tilrettelegging lærerne gjør for å skape et inkluderende læringsmiljø stilte jeg følgende spørsmål:

- *Hvilken organisatorisk differensiering gjør du?*
- *Hvilken pedagogisk differensiering gjør du?*

Dette vil jeg beskrive videre i underkapitlene.

### 4.4.1 Organisatorisk differensiering- grupperinger

Alle beskriver viktigheten av å øve individuelt med det tekniske med lesing, men at med leseforståelse, gjennomgang av tekst og andre oppgaver med lesing bør elevene samarbeide med hverandre. Marit mente noen minutter alene for å intensivt øve på noe kan gjøre at flere kan mestre oppgavene i klasserommet.

Julie beskriver grupperingene hun ofte gjør slik:

*Jeg lar ofte to sterke sitte sammen, for da jobber de uavbrutt og har stor arbeidsinnsats, og da kan jeg gi ekstra hjelp til de som strever. For ellers får du en som bare raser av gårde, og så blir den andre hermende. Det finnes mange elever med godt sidesyn.*

Guri har et stort fokus på samarbeid mellom elevene, og de sitter alltid ved siden av en læringspartner i klasserommet. I veiledet lesing, når de skal øve på en spesifikk vanske eller i stasjonsarbeid, jobber de ofte i grupper. Hun beskriver fordelene med å gruppere sterke og svake lesere sammen slik:

*Jeg føler alle vet hvem som er svake lesere, så der kan det hende at den sterke leseren sier at «nå kan jeg lese for deg, og så hører du, så snakker vi sammen etterpå». Og det er så mye i læring i en læringspartner, og det er så viktig for det sosiale. De må støtte hverandre.*

Noe av det samme beskriver Marit:

*Jeg bruker mye lesehjelp fra læringspartner, og når de skal diskutere tekster, samarbeider de. Dette handler om et godt klassemiljø hvor elevene kjenner hverandre. Da sier jeg slik: Alle vet at Andreas trenger hjelp, og kan ikke dere jobbe sammen, og så leser du for Andreas for han trenger det. Og er elevene trygge nok da så funker det.*

#### 4.4.2 Pedagogisk differensiering- tilpasning av tekst og høytlesing

De differensierer alle etter nivå. Dette mener de gjør at tidsbruken og mengden tekst automatisk justeres ut ifra nivået. Julie beskriver det slik:

*Jeg tenker på nivået, og da vet jeg at hvis de leser den teksten så tar det for eksempel 4 minutter. Jeg gir de jo ikke 10 sider i en ukjent bok. Men for de som er glad i å lese er ikke 20 minutter noe pes. Jeg må jo ikke gi dem noe uoverkommelig, og da blir tiden og tempoet automatisk nedjustert etter deres nivå.*

Marit differensierer etter tid hvis hun opplever eleven har liten utholdenhet på konsentrasjon eller dårlig motivasjon. Hun lager avtaler om hva de skal lese eller at de for eksempel kan

gjøre tre oppgaver og deretter tegne. Mange kan oppleve at det blir for massivt, og da mener hun det er viktig med avtaler for å hjelpe elevene med å dele opp.

De vektlegger alle viktigheten av å bruke passende og gode tekster. Disse må være med et innhold som fenger elevene og som er på riktig nivå. Julie mener tekster må plukkes etter tema slik at en kan arbeide tverrfaglig, og flette ord og begrep inn i flere fag. Hun beskriver å finne tekster slik:

*Jeg bruker nivådelte tekster. Jeg synes det er spennende å finne tekster jeg. Jeg vet jo hva jeg leter etter. Men det tar tid å være oppdatert. Det er jo slitsomt, men det er jo fryktelig gøy når du finner en tekst elevene liker, og da blir de motivert.*

Julie markerer aldri nivået på tekstene, men hun mener elevene forstår de har ulike nivå. Det samme mener hun gjelder i matte, og elevene blir så vant til slike differensieringer at de konsentrerer seg kun om sine egne tekster.

Marit kunne ønske hun brukte mer tid på å finne nivådelte tekster, men opplever at tiden ikke strekker til. Dette blir derfor kun gjort hvis hun forstår at elevene ikke har noen mulighet til å øve og lese teksten, eller at hun mener teksten er av dårlig kvalitet. Likevel kunne hun ønske hun fant flere tekster selv. Guri opplever det kan være utfordrende å finne tekster til den svake og den gode leseren. Hun velger derfor tekster alle kan klare, men differensierer ved at den gode leseren ofte leser mer.

Guri og Marit mener alle må ha lest samme tekst hvis den skal gjennomgås høyt, mens Julie gjennomgår alltid tekster felles, selv om elevene har nivådelte og derfor ulike tekster. Dette beskriver Julie slik:

*Alle har rett på å bli hørt, og alle har også rett på å lese sin tekst uten at det skal være et problem i et klasserom. Alle elever må lære seg å lytte. Så kan du bruke det som: nå må alle lytte for nå leser vi den teksten.*

Denne framgangsmåten mener Julie gjør at den svake leseren får hørt det egentlige pensumet, og de gode leserne får sin lesetrening. I gjennomgangen av lesetekster jobber de ofte med



grammatikk samtidig. Siste del av sjuende trinn håper hun alle er på et nivå at de kan lese samme tekster. Da vektlegger hun begrepsforståelse, viktige tema og vanskelig ord.

I gjennomgangen av tekst mener Marit en må være grundig, men hun er i tvil om hun gjør det for mye. Hun mener alle får samme tilgang til innholdet i arbeid med leseforståelse hvis elevene arbeider sammen og de gjennomgår tekster høyt. For at det ikke skal bli langtekkelig og kjedelig for de sterke leserne, bryter hun opp med nivådelte skriftlige arbeidsoppgaver og kjører korte bolker med felles gjennomgang. Variasjon med muntlig diskusjon og skriftlige oppgaver mener hun er viktig for å hekte alle på. Hun mener dette er viktig for inkluderingen fordi alle kan delta. Guri fremhever også dette ved å tørre å spørre de svake leserne. Hun tilpasser spørsmålene slik at den svake leseren får konkrete spørsmål, mens den gode leseren får dypere spørsmål.

Alle fremhever høytlesing som viktig, og at elevene må tørre å lese. Guri og Julie beskriver viktigheten av å lage avtaler med elevene om hva de skal lese. Dette kan være å forberede elevene på hva de skal lese, og Julie er da bevisst på hvilke deler av teksten hun tildeler dem. Guri opplever elevene synes det kan være skummelt å lese høyt, men at slike avtaler om hva de skal lese eller mindre mengde kan hjelpe. Dette gjør at noen kan øve på forhånd. Julie mener dette handler om relasjoner, og hvor godt du kjenner elevene.

Guri og Marit vektlegger emosjonell støtte og et godt klassemiljø når elevene skal lese høyt. Marit forklarer det slik:

*Er det en enkel tekst leser alle. Og da spør du ikke hvem har lyst til å lese, du leser slange. Da har du noen underveis som dør, men da sier du: si ifra hvis den setningen ikke passer for deg, vi hjelper deg. Og ofte når det er en ny tekst trenger de sterke leserne også hjelp med vanskelige ord. Da står jeg ved siden av som støtte.*

Å slangelese innebærer at man starter for eksempel bakerst i et hjørne, og så leser man i slangeform innom alle elevene. Marit mener at med å stå som støtte ved siden av elevene og hjelp fra klassen, kan alle lese høyt på denne måten.

Guri beskriver høytlesingen slik:

*Jeg har avtaler med de som skal lese. Og da står jeg alltid ved siden av som støtte, for da kan jeg hviske til de underveis hvis de står fast. Dette har veldig mye med klassemiljø, man må skape en aksept for at vi er forskjellige. Du må skape en kultur der elevene får en holdning om at vi er gode på ulike ting. Så klassemiljø har alt å si, for da hjelper de hverandre på områder de ikke mestrer selv.*

#### 4.4.3 Pedagogisk differensiering- grundig arbeid med leseforståelse

Leseforståelse er noe lærerne nevner mye, og at dette er spesielt viktig for elever med lesevansker. Julie mener hun hører at elevene ikke forstår hva de leser:

*Jeg synes ofte jeg hører det, at de ikke forstår og strever med å lese rett og slett. Og da prøver jeg gi de tilbakemelding på det. Men jeg gir også tilbakemelding på at når de begynner å rette seg selv så er det kjempebra.*

Alle tre nevner fagtekster og ulike sjangere som viktig for å øve på leseforståelse og utvikling av ordforrådet. Marit og Julie mener tilpassede oppgaver knyttet til leseforståelse er viktig, og de nevner at skriveoppgaver kan tilpasses nivå. Julie mener elevene må arbeide med både letelesingsoppgaver og dypere spørsmål, og at rettskriving og grammatikk bør arbeides med parallelt. Guri mener lesestopp og aktivering av forkunnskaper er viktig for at alle kan forstå teksten, og delta i den muntlige refleksjonen. Hun aktiverer elevenes forkunnskaper ved at de sammen ser på bilder og overskrifter, og så spør hun ofte: er det noen som vet noe om dette? I lesestoppene stopper de underveis i lesingen og diskuterer, og da stilles det både spørsmål knyttet til forståelse av innholdet, men også dypere der de må diskutere sammen.

Alle tre mener arbeid med begrep og ordforråd er viktig for elever med lesevansker. Julie beskriver det slik:

*Barn er språkfattig og ordfattig. Nå er målet mitt å bli enda mer tverrfaglig, og at ord og begreper kan flettes inn i flere fag. Det å arbeide med leseforståelse gjennom å lese om halloween da det faktisk er halloween er jo mer motiverende. Fagtekster om et tema vi jobber med er bra for arbeid med leseforståelsen og begreper.*

Guri mener en må jobbe grundig med begrep og fremmedord. Dette kan være å stoppe opp ved ordene mens de avkoder eller snakke om ordene etter de har lest. Hun mener lærere overvurderer hvilke ord og uttrykk elevene kan.

Marit beskriver samme framgangsmåte som Guri med lesestopp, men er kritisk til sin egen undervisningspraksis i hvordan hun arbeider med begrep:

*Jeg snakker bare med dem om hva det betyr, jeg er ikke noe god på å gjøre det systematisk. Kunne ønske jeg var det, jeg tror de har mye igjen for det, men det er så mye jeg skal gjøre. Jeg har tenkt på å bli bedre på det et tiår, men ja...*

Lesestrategier blir kun nevnt av Marit. Hun mener en viktig tilpasning for elever med lesevansker er å gi de verktøy de kan bruke. Har de vanskeligheter med å organisere, mener hun de må læres å bruke tankekart. Hun mener elevene med lesevansker ikke trenger et stort repertoar, men å bli fortalt i et intensivt kurs at: prøv dette, jeg tror det vil funke.

#### 4.4.4 Pedagogisk differensiering- digitale hjelpemidler

På skolene til Guri og Marit har alle på mellomtrinnet pc, mens de på Julie sin har Ipad. De synes alle at de har mye digitale hjelpemidler de kan bruke som ressurser.

De beskriver alle lyd støtte, zooming av tekst og innlesing som gode hjelpemiddel de synes fungerer godt. Guri beskriver det slik:

*Alle tekster har lyd støtte som de kan høre på. Elevene kan lese inn det de leser, og høre på selv. Da øver de på intonasjon og flyt. De leser mange ganger opp igjen. De kan også ta på headsett å forsvinne inn i sin egen verden. Det er fint at de som trenger det kan høre på tekster og oppgaver flere ganger. Da kan jeg tilpasse ganske enkelt til hvert enkelt, uten at de andre merker det.*

Marit forklarer det slik:

*Lyd støtte er kjempefint. Det kommer litt an på hensikten med lesingen, men det gjør jo at de kan få ekstra støtte på sitt nivå, og da er de jo med i klasserommet og er inkludert.*

Julie beskriver det slik:

*Vi har lyd støttende bøker til de som trenger det. Du må ikke ha vedtak for å få en lyd støttende bok på skole i dag. Det kan være et hjelpemiddel for elevene i framtida. Men har du elever med lesevansker som liker å lese, så lar jeg de lese vanlige bøker. De må få være med å velge selv. Men det gjør at jeg kan tilrettelegge for de på sitt nivå inne i klasserommet.*

De snakker alle om bruken av papir og skjerm uten at jeg direkte spurte om det. De opplever alle at elevene liker det digitale, men de mener papir også er viktig. Julie mener elevene må få velge hvor de skal lese, men har den oppfattelsen at elevene vil lese på skjerm fordi det er spennende, men at de etter hvert forstår at det er enklere å lese på papir. Guri mener mange jukser og driver med andre ting på skjerm, og selv om det er et fint hjelpemiddel for tilpasning, vil hun ha det digitale litt bort slik at elevene kun kan konsentrere seg om lesearket. Marit opplever mange elever som blir slitne av skjerm, og at de gamle triksene som lesefinger og hvite ark som du flytter nedover forsvinner. For det tekniske med lesing mener hun derfor papir er best, men fordelene med at de kan tildele nivådelte tekster til elevene gjennom Skolestudio er også stor. Skolestudio er en digital portal der lærerne kan hente nivådelte tekster, og tildele de til elevene digitalt. Både Guri og Marit bruker dette.

Alle nevnte i tillegg at dyslektikerne har Lingdys, men de har få elever som bruker det. Julie beskriver det slik:

*Lingdys må du ha vedtak for å få. Hatt elever som er fornøyd og ikke fornøyd. Det er utfordrende å bruke riktig. Elever med lesevansker ser ikke annerledes på en rød rettskrivingsstrek enn de som ikke har lesevansker. Det handler om at elevene må bli modne og bevisste. Det er viktig å gi elever med lesevansker hjelpemidler, men vi må finne noe som funker og det må være et samarbeid mellom deg og eleven.*

Lærerne begynner å snakke om bruken av lærebok under digitale hjelpemidler. Julie har gått helt bort fra læreboka ved å bruke Udir planleggingsverktøy. Dette er et planleggingsverktøy utviklet av Utdanningsdirektoratet som lærere kan bruke for å lage periodeplaner tilknyttet Læreplanverket (2020). Julie mener planleggingsverktøyet og det å gå bort fra læreboka gjør at hun ser temaene tydeligere. På denne måten kan hun arbeide mer tverrfaglig og nivådele til

alle, fordi hun selv plukker tekstene. Guri bruker heller ikke lærebok, men også Udir planleggingsverktøy. I motsetning til Julie savner hun læreboka fordi den er forutsigbar, og hun synes det er synd at skolen har kasta alle lærebøkene.

Marit bruker lærebok, og mener lærerveiledningen er et godt metodisk hjelpemiddel. Hun forklarer bruken av lærebok slik:

*Bøkene er mer tiltalende og layouten formidler bedre enn det digitale. Helheten blir ikke det samme på skjermen. Det er kjedeligere bilder, ofte er det bare en hvit bakgrunn med svart tekst og et bilde nederst. Mye mer liv i bøkene. Jeg bruker ofte boka selv, og slår den opp på tavla. Jeg kunne ønske vi hadde mer på bok.*

#### 4.4.5 Pedagogisk og organisatorisk differensiering- veiledet- og repetert lesing

Alle tre bruker veiledet lesing som arbeidsmetode for elever med lesevansker. Dette er en pedagogisk differensiering knyttet til arbeidsmåte, og organisatorisk differensiering knyttet til organiseringen. Marit og Guri bruker veiledet lesing som et intensivt lesekurs ved at de alene eller i små grupper hjelper elevene med det tekniske med lesingen. De organiserer dette med en tolærerordning der en tar klassen, og den andre gjennomfører veiledet lesing utenfor klasserommet i 5–15 minutter eller som ekstra støtte i klasserommet. Utenom dette deltar elevene i klasserommet sammen med de andre. Marit anser dette samarbeidet som betydningsfullt ved at hun sier: «Jeg kunne sikkert tilrettelagt mer. Men makkeren min er heldigvis god på det.»

Marit arbeider i fagteam, og en av lærerne i klasserommet fungerer derfor som spesialpedagog eller som ekstra støtte. Guri mener veiledet lesing som et intensivt lesekurs gjør at elevene kan få oppgaver knyttet direkte til det de strever med, og slik kan man gjerne samle flere som strever med det samme. Korona-pandemien ble hyppig nevnt av Guri og Marit under veiledet lesing fordi høyt lærerfravær har ødelagt mye av planene, og tolærerordningen har da blitt borte.

Julie beskriver hun gir veiledet lesing i klassen ved at hun lar to sterke sitte sammen med stillelesing eller skriftlige oppgaver knyttet til leseforståelse, slik at de som strever med lesing

kan få ekstra støtte og hjelp fra henne. Hun mener det er viktig elevene får ekstra støtte i klasserommet på det de strever med.

Marit og Julie beskriver viktigheten av repetert lesing for elever med lesevansker. Marit mener lesetreningsprogrammet Relemo var et godt verktøy for lesetrening som repetert lesing. Hun forklarer programmet slik:

*Det er digitalt. De får lesetekster. Den tar opp hvor fort de leser, hvor langt de har kommet og hvilke ord de stusser på. Den kommer med forslag på nivå. De leser teksten flere ganger. De får øvd på å lese presist og med hastighet. Det er mange som bare trenger lesetrening, men det er dumt den ikke har bildestøtte. Læreren eller den voksne må jobbe med leseforståelse etterpå, men det er så fint for mengdetrening for leseflyt og presis lesing.*

Julie bruker lesepermen til M.Waale med ferdigopplegg for repetert lesing, og mener denne leder elever med lesevansker inn på rett spor. Permen inneholder et lese- og rettskrivingskurs som har til formål å jobbe systematisk og intensivt med avkoding og leseforståelse. Det er språkoppgaver, stavelser og grammatikk knyttet til leseteksten. I perioden jeg gjennomførte intervjuet kjørte de leksjonene som lekse, og hun forklare leseleksen slik:

*De leser teksten tre ganger på mandag. Jeg streker under og gir tilbakemelding på ord de må øve mer på. De leser den så hver dag, og så leser de den inn på nytt på torsdag. Og da skal det ikke være feil på samme sted. Dette fungerer godt for svake lesere.*

Julie er i tillegg bestemt på at repetert lesing er viktig:

*Man må ha repetert lesing på svake elever i lesing. Det er den eneste måten å bli bedre på, og jeg ser at det hjelper. Dette vil gagne at de føler seg inkludert fordi de leser bedre og bedre for hver gang, og da mestrer de på en helt annen måte enn om dem hadde fått en ny lang tekst.*

#### 4.4.6 Pedagogisk og organisatorisk differensiering- støttemodellen

For å undersøke hva lærerne mente om en arbeidsmåte som kombinerer pedagogisk og organisatorisk differensiering, og hvilken undervisning de foretrekker når de skal legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, stilte jeg følgende spørsmål:

- *Hva mener du om støttemodellen Stoltenbergutvalget kommer med: De anbefaler at det innføres et lovkrav om at alle skoler skal ha en støttemodell med tre nivå: 1) tilpasset støtte i ordinær undervisning, 2) intensiv opplæring i kortere perioder, 3) spesialundervisning etter sakkyndig vurdering (NOU 2019:3, s. 17).*

Ingen av lærerne har hørt om støttemodellen, men de opplever at de arbeider slik likevel. De beskriver at en slik tilrettelegging gir et inkluderende læringsmiljø fordi de differensierer i klasserommet så lenge som mulig, før det gis eventuell mer individuell tilpasning gjennom spesialundervisning. Marit mener det er viktig å tilrettelegge på lavest mulig nivå, holde elever i klasserommet og ikke kjøre helt egne opplegg, og at støttemodellen understreker akkurat dette. Hun mener en må vurdere sin egen klasseromspraksis før det vurderes til spesialundervisning, og at elevene derfor må være med så lenge det er mulig med egne tilpasninger. Julie mener det ligger i hennes mandat å arbeide etter støttemodellen, og at elever ikke tas ut av klasserommet før det er helt nødvendig for læringsutbyttet. Først da kan elevene få individuelle og grundigere hjelp gjennom spesialundervisning.

Guri mener støttemodellen utfordrer lærerfraværet:

*Det som er problemet, er at hvis en person er borte så får vi ikke til den støtta som støttemodellen mener. Vi prøver å ha alle i klasserommet for da er vi sikra hvis en lærer er borte. Men er vi to kan de få individuell tilrettelegging i klasserommet eller på gangen i 5-10 minutter. Men det må følges opp, og det er vanskelig med høyt lærerfravær.*

## 4.5 Oppsummering av funn

Lesevanskene til elevene dreier seg ifølge lærerne om svak ordavkodning, lesehastighet og leseflyt, noe som gir de lav leseforståelse. Elevene blir utålmodige og får liten lesetrening, og lærerne fremhever derfor viktigheten av å arbeide med leseforståelse og begrep, samt

aktivering av forkunnskaper. Lærerne mener elevene er språkfattige, og beskriver de har lav begrepsforståelse knyttet til ord og uttrykk. Dysleksi ser lærerne som en fastsatt diagnose, mens lesevanske som mer generelt at en strever med lesing. Når de snakker om lesevanske, mener de også dysleksi.

Lærerne uttrykker viktigheten av individuell tilrettelegging, men også viktigheten av det sosiale fellesskapet i å samarbeide og lære av hverandre. Tilpasset opplæring mener lærerne er å tilpasse til alle sitt nivå i klasserommet. De beskriver ulike former for inkludering i beskrivelsen av et inkluderende læringsmiljø. Julie mener det betyr at alle hører til og har betydning. Marit mener det betyr at flest mulig er med, mest mulig. Guri fokuserer på elevmedvirkning, og det å føle seg inkludert. Lærerne opplever at elevene stort sett føler seg inkludert. Guri mener det er stigmatiserende å bli tatt ut av klasserommet, og de er alle enige i at elevene med lesevansker har læringsutbytte av ordinær undervisning så lenge differensieringen som gjøres er god. Når elevene tas ut av klasserommet opplever Julie hun mister oversikten over elevene. Marit mener elevene får god oppfølging hvis de tas ut fra klasserommet, men at dette gjør at de går glipp av beskjeder og sosial tilhørighet. Lærerne fremhever emosjonell støtte, anerkjennelse, oppmuntring, tilhørighet, verdsetting av elevene, samarbeid, relasjoner, avtaler om lesing og aksept for at vi er forskjellige, som viktig for det inkluderende læringsmiljøet.

Ingen av lærerne har hørt om støttemodellen, men opplever de arbeider etter den likevel. De mener denne gjør elevene inkluderte selv om de strever med lesing. Dette innebærer tilpasset opplæring i klasserommet, intensiv støtte og deretter ytterligere individuell tilpasning. Lærerne beskriver tydelig at det må prøves ut mye tilrettelegginger og en ser at dette ikke gir læringsutbytte før elevene tas ut i egne opplegg gjennom spesialundervisning.

Guri og Marit bruker veiledet lesing som ekstra støtte slik at elevene blir inkludert og har læringsutbytte i klasserommet. For å gjennomføre dette som et intensivt lesekurs i 5–15 minutter utenfor klasserommet eller som ekstra støtte i klasserommet, bruker de tolærerordning. Julie organiserer slik at to sterke elever sitter sammen, slik at hun kan støtte elevene som strever med lesing ekstra i klasserommet. De balanserer alle mellom individuell tilpasning og deltakelse i fellesskapet.



Gjennom differensiering fordeler lærerne eksisterende ressurser til elevene med lesevansker inne i klasserommet. De differensierer ved å tilpasse tekster, bruke fagtekster og ulike sjangere, repetert- og veiledet lesing, grundig gjennomgang av tekst, samt arbeid med leseforståelse og ordforråd. Digitale verktøy brukes som hjelpemiddel og tilpasning til hver enkelt i klasserommet. De mener innlesing, lyd støtte og zooming av tekst er positivt. Elevene liker skjerm, men lærerne mener papir også er viktig. De har ulikt syn på bruken av lærebok, hvorav Julie liker seg best uten, Marit bruker lærebok og Guri savner forutsigbarheten i læreboka. Lærerne mener det er tidkrevende å finne gode tekster.

## 5. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte og diskutere funnene fra intervjuene i lys av den valgte teorien. Intervjuene ga meg mange interessante funn, men på grunn av oppgavens omfang har jeg valgt ut de hovedfunnene som jeg mener er relevante. Hovedfunnene som vil drøftes i dette kapitlet er hvordan lærerne legger til rette for et inkluderende læringsmiljø med balanse mellom individuell tilrettelegging og deltakelse i fellesskapet. Dette innebærer hvordan lærerne fremhever både deltakelse, læringsutbytte og egen opplevelse av å være inkludert. Dette vil drøftes i form av hva lærerne legger i inkluderende læringsmiljø, og hvilken differensiering de gjør for å lykkes med det.

### 5.1 Hva legger norsklærerne i inkluderende læringsmiljø

I et inkluderende læringsmiljø vektlegger lærerne sosial deltakelse med tilhørighet, samarbeid og relasjoner til jevnaldrende. De fremhever viktigheten av emosjonell støtte og avtaler om lesing, og slik betydningen av elev-lærer relasjonen. Samtidig mener de læringsutbytte er viktig slik at eleven med lesevanske utvikler leseferdigheten sin. Jeg skal derfor i kapittel 5.1 drøfte hva lærerne legger i alle tre formene for inkludering til Nordahl og Overland (2021, s. 9–10). Det vil si hva de vektlegger av deltakelse, individuelt læringsutbytte og elevenes egen opplevelse av å være inkludert, som jeg presenterte i kapittel 2.2. Dette reiser spørsmål om hva lærerne legger i et inkluderende læringsmiljø, noe som gjenspeiler et av forskningsspørsmålene.

#### 5.1.1 Elevmedvirkning og aksept for at vi er forskjellig

Guri mener et inkluderende læringsmiljø vil si at elevene tas med inn i læringsprosessene, slik at deres meninger blir hørt i form av elevmedvirkning. Julie uttrykker også dette ved å si at elevene må ha en stemme i rommet for å føle seg inkludert. I Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) er det beskrevet at elevmedvirkning er viktig for at elevene skal lære å ta medansvar for egen læringsprosess. Autonomi er et grunnleggende behov sammen med tilhørighet og kompetanse i teorien til Deci og Ryan (2000), som jeg

presenterte i kapittel 2.2.1. Teorien viser at i tillegg til nærhet til andre og kompetanse for å mestre omgivelsene, vil elevene med autonomi være engasjert, motivert og interessert (Deci & Ryan, 2000, s. 227–230). Følelsen av å være inkludert er individuelle prosesser, og det er derfor vanskelig å fastslå at elevene opplever elevmedvirkning, men siden Guri forteller at dette er viktig for det inkluderende læringsmiljø, tyder det hvert fall på at hun er bevisst på at elevenes meninger er viktig. Klarer lærerne å tilrettelegge slik at de beholder kontrollen, men lar elevene delta i valg, vil elevene kunne utvikle seg til å bli selvstendige. Økt demokratisering og følelsen av selvstendighet er ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 88–89) og Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 149) viktig for en inkluderende praksis. Elevmedvirkning vil ifølge Guri gi et inkluderende læringsmiljø, og dette er viktig for elevenes egen opplevelse av å være inkludert, det vil si det Nordahl og Overland (2021, s. 17) kaller for psykisk inkludering.

For at elevene skal føle seg psykisk inkludert, mener Guri det må skapes en aksept for at vi er forskjellige, og sier blant annet «vi skal ikke gjøre de annerledes, vi skal gjøre de normale, men vi må fortelle de at dette trenger du hjelp til». Ut ifra dette kan det virke som det er feil å være annerledes, og at alle skal være like. Samtidig tror jeg hun mener det må normaliseres at vi er ulike, og dette belyser en aksept for at vi er forskjellige ved at vi har ulike ferdigheter, kompetanse og kunnskap. Presentert i kapittel 2.2 mener Farrell (2004, s. 8) at blant annet aksept og anerkjennelse fra voksne og elever er viktig for å føle seg som et fullverdig medlem i skolen. Farmer et al. (2011) mener at for å få til dette må en skape et læringsmiljø som er positivt, støttende og produktivt. Guri sine beskrivelser tyder på at hun legger opp til et læringsmiljø slik Farmer et al. (2011) beskriver, ved at det uttrykkes tydelig at det er positivt at vi er forskjellige.

Aksepten for at vi er forskjellige er viktig for elevenes egen selvoppfatning og verdi. Selvoppfatning er som presentert i kapittel 2.2.1 en oppfatning, vurdering, forventning og tro om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88). Å ha en positiv selvfølelse er en viktig forutsetning for følelser, tanker, valg og handlinger (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 51, 88). Aksepten for at vi er forskjellige slik spesielt Guri beskriver tyder på at hun mener elevene må ha en realistisk forventning til sine egne ferdigheter. Jordet (2020, s. 51) mener dette er viktig fordi elever med lesevansker kan ha et negativt emosjonelt forhold til lesing fordi de presterer

lavere enn omgivelsene. Lykkes lærerne med denne aksepten gjennom å skape et inkluderende læringsmiljø vil elevene kunne oppleve at de er betydningsfulle i fellesskapet uavhengig av hvilken vanske en har. Refsahl (2012, s. 61–62) mener et læringsorientert klasserom er viktig for å skape elever som ikke er redde for å feile eller være god nok. Samtidig kan dette være utfordrende fordi psykisk inkludering dreier seg om personlige opplevelser, og dette kan være individuelt blant elevene. Å sette fokus på å skape en holdning om at vi har ulike styrker, vil uansett være positivt for det inkluderende læringsmiljøet.

For å få til et slik inkluderende læringsmiljø fremhever lærerne at elevene trenger anerkjennelse og sosial støtte. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 98) mener den største innflytelsen på elevenes selvverd er akkurat dette. Presentert i kapittel 2.2.1 er anerkjennelse gjennom kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting grunnlaget for en fri og vellykket selvrealisering ifølge Honneths anerkjennelsesteori (2008, s. 179). Aksepten for at vi er forskjellige kan gjøre at elevene løfter frem og anerkjenner hverandres styrker. Elevene kan på denne måten med lesehjelp, respekt og verdsettelse av hverandres kvaliteter få anerkjennelsen som Honneth beskriver fra hverandre. Jordet (2020, s. 139) mener elevene kan oppleve skam fordi de ikke er betydningsfulle og får brukt sitt iboende potensial. Guris meninger om denne aksepten er viktig for at elevene skal kjenne seg betydningsfulle. Elevene vil på denne måten kunne få en forståelse for at de kan hjelpe andre på områdene de selv mestrer, og når de strever selv, kan de få hjelp av andre som har sine styrker i for eksempel lesing. Dette viser tydelig betydningen av fellesskapet og jevnaldrende i klasserommet. Å gi rom til å utvikle en slik positiv selvutvikling mener Farrell (2004, s. 8) er viktig for inkluderingen.

Guri sin mening om viktigheten av en aksept for at vi er forskjellige, kan knyttes til viktigheten av mestring og positiv selvutvikling, slik at en ikke gir opp selv om det er utfordrende. Mestring er grunnleggende for motivasjon, engasjement og læringsutbytte (Hattie, 2009, s. 49; Jordet, 2020, s. 19). Samarbeid og læring sammen med jevnaldrende i klasserommet kan ha betydning for elevenes mestringsforventninger. Presentert i kapittel 2.2.1 dreier Banduras teori seg om de fire mestringsforventningene: mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 120). Vikarierende erfaringer kan elevene få med lesehjelp og

samarbeid med læringspartner fordi de ser at medeleven får til oppgaven. Dette kan være demotiverende fordi en ikke mestrer selv, men får lærerne til denne aksepten de beskriver, kan de lykkes med dette. Verbal overtalelse kan elevene få gjennom oppmuntring, støtte og ros fra medelever på det en opplever som utfordrende. Lykkes lærerne med det læringsmiljøet de beskriver kan elevene få positive fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner til lesing, og dette kan gi de gode mestringserfaringer som de kan ta med seg videre. Dette krever en differensiering som legger opp til at alle føler på mestring, men at de samtidig har forståelse for at de ikke kan mestre i alt hele tiden. Dette handler om å verdsette ulike kvaliteter, og skape et inkluderende læringsmiljø der elevene hjelper og støtter hverandre.

### 5.1.2 Flest er med, mest mulig

Inkluderende læringsmiljø mener Marit vil si at flest er med, mest mulig. Dette mener hun er å være mest mulig med på det som skjer i klasserommet. Julie mener i tillegg at alle må høre til, slik at en har betydning gjennom å ha en stemme i rommet. Lærerne uttrykker at elevene går glipp av mye når de blir tatt ut av klasserommet i form av beskjeder og det sosiale fellesskapet. Ingen av lærerne sier direkte at elevene lærer best i fellesskapet, men de fremhever viktigheten av klasseromsfølelsen og tilhørigheten. Dette viser at lærerne er direkte i at sosial inkludering, som Nordahl og Overland (2021, s. 9–10) mener er den faktiske deltakelsen i klasserommet, er viktig for det inkluderende læringsmiljøet. De fremhever at å høre til er viktig for å føle seg inkludert. Tilhørighet, er som presentert i kapittel 2.2.1, et medfødt psykologisk behov etter teorien til Baumeister og Leary (1995): *The Need To Belong*. Dette mener Jordet (2020, s. 294) innebærer å verdsette andre og kjenne seg ivaretatt selv. Deci og Ryan (2000, s. 230) mener også i sin teori om indre motivasjon at tilhørighet er viktig for nærhet til andre personer. Det er tydelig at tilhørighet, og å ha betydning i fellesskapet er viktig for lærerne i å beskrive et inkluderende læringsmiljø.

Lærerne fremhever betydningen av jevnaldrende gjennom å høre til i fellesskapet, samarbeide om lesing eller oppgaver, samt lesehjelp i klasserommet. De bruker alle læringspartner, og verdsetter samarbeid spesielt knyttet til leseforståelse og gjennomgangen av tekst. Guri og Marit beskriver hvordan elevene gir hverandre lesehjelp, og at sterke lesere ofte kan si til de som strever at de skal lese for dem, og så diskuterer de teksten etterpå. Presentert i kapittel

2.2.1 mener Nordahl et al. (2016, s. 2) at positive relasjoner til jevnaldrende er viktig for både sosialisering og utvikling, både faglig og sosialt. I tillegg viste jeg i dette kapittelet til Mitchell (2018, s. 91) sin strategi 42 om at elevene fungerer som veiledere for hverandre. I henhold til sosiokulturell læringsteori lærer en best i det sosiale samspeilet fordi kunnskap og forståelse konstrueres i sosial samhandling (Ness & Danielsen, 2020, s. 99). Det kan tyde på at lærerne differensierer og legger opp til samarbeid fordi de anser elev-elev relasjonen som viktig, og at dette fremstår som positivt for tilhørigheten og den sosiale inkluderingen, samtidig som det kan ha positiv effekt på det faglige.

Inne i klasserommet gir lærerne emosjonell støtte i å stå inntil den som leser høyt, ha avtaler om hvilke deler av teksten som skal leses og hviske i øret hvis eleven står fast. En emosjonell støtte mener Federici og Skaalvik (2017, s. 190) er viktig for oppmuntringen, i tillegg til råd og praktisk veiledning. Det kan være naturlig å tenke at for å skåne elever med lesevansker skal de slippe å lese høyt. Jordet (2020, s. 51) mener elever som strever med lesing kan få et negativt forhold til lesing fordi de ikke opplever mestring. Likevel fremstår den emosjonelle støtten lærerne gir som en støtte de mener gjør elevene trygge nok til å lese, slik at de kan utfordres. For som Guri påpeker kan dette gjøre at noen kan øve på forhånd, og derfor kan de lese med større selvsikkerhet. Dette vil igjen kunne gagne leseferdigheten deres, fordi de får lesetrening. For å få til en slik emosjonell støtte mener Julie at relasjonen til elevene er avgjørende. Mange (f.eks. Buli-Holmberg, 2017, s. 102; Federici & Skaalvik, 2017, s. 186) mener elev-lærer relasjonen har betydning for tilhørigheten, læring og utvikling. For å få til en god elev-lærer relasjon mener Pianta et al. (2012, s. 373) at emosjonell støtte er viktig. Dette vil gjøre at elevene blir respektert og verdsatt, men også oppmuntret til faglig innsats (Federici & Skaalvik, 2017, s. 191). Den emosjonelle støtten og elev-lærer relasjonen fremstår blant lærerne som helt avgjørende for at elever med lesevansker skal kunne delta i klasserommet med positive opplevelser knyttet til lesing.

Skal elevene kunne delta i fellesskapet uttrykker lærerne at forsterkning i form av ros, oppmuntring og forståelse er viktig. Marit sier for eksempel: «Si ifra hvis den setningen er vanskelig for deg, vi hjelper deg.» Forsterkning, er som omtalt i kapittel 2.1.1, kjent innenfor behaviorisme. Ytre påvirkning fra miljøet gjennom forsterkning mente Skinner gjorde at atferden gjentok seg (Danielsen, 2020a, s. 28). Opplever en elev ubehag ved å for eksempel

stå fast på et ord, kan eleven få negative assosiasjoner til dette, og ifølge behavioristisk teori vil ikke eleven da lese igjen. Lærerne viser en balanse mellom å forsterke og trygge, men utfordrer samtidig elevene til å for eksempel lese høyt. Dette er viktig for elevenes mestringsforventninger, slik at disse ikke blir konstante. Å gi elevene positive følelser knyttet til å lese er viktig ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 120-127). En forsterkning er viktig for at elevene skal kunne delta i fellesskapet, og ifølge Skinner og Pitzer (2012, s. 22) vil dette også gi elevene en utholdenhet når de møter vansker med lesingen.

### 5.1.3 Balanse mellom deltakelse og læringsutbytte

I beskrivelsene av et inkluderende læringsmiljø fremhever lærerne tydelig den sosiale inkluderingen, slik jeg drøftet i kapittel 5.1.2. Selv om lærerne ikke nevner læringsutbytte under inkluderende læringsmiljø, presiserer de tydelig at elevene må få tilrettelagt undervisningen slik at de kan delta i ordinær undervisning med læringsutbytte. Presentert i kapittel 2.3.1 vil det for noen elever med lesevansker være hensiktsmessig for læringsutbyttet å arbeide en-til-en eller i mindre grupper (Elbaum et al., 2000, s. 605; Lyster, 2019, s. 109; Refsahl, 2012, s. 81). For det faglige læringsutbytte vil derfor en individuell tilrettelegging være det beste fordi læreren kan hjelpe elevene grundigere og individuelt i den proksimale utviklingssonen (Ness & Danielsen, 2020, s. 109). Nordahl-utvalget (2018) og Haug (2014, s. 24–39) mener derimot å fjerne elevene fra ordinær undervisning vil gå på bekostning av det sosiale og inkluderingen. Guri mener også at det er stigmatiserende å bli tatt ut, det vil si at en setter et mindreverdighetsstempel på noen. Dette kan tyde på at hun vil understreke viktigheten av deltakelse i klasserommet. Marit uttrykker også at elevene vil få god oppfølging hvis de blir tatt ut av klasserommet, men lærerne er tydelige på at dette er negativt for det sosiale. De fremhever tilhørighet, jevnaldrende og relasjoner som viktig, men utfordringen med dette er som Haug (2014, s. 31) presiserer at sosial deltakelse ikke gir noen garanti for læring.

Lærerne beskriver elevene med lesevansker har utfordringer med ordavkoding, lesehastighet, leseflyt og leseforståelse. De beskriver derfor de kognitive og individuelle prosessene i Gough og Tunmer (1986) sin leseformel: *The Simple View of Reading*, som jeg presenterte under kognitiv teori i kapittel 2.1.2. I tillegg mener lærerne tilpasset opplæring innebærer

individuelle tilpasninger som de mener alle skal ha. Dette kan tyde på at lærerne mener de indre kognitive læringsprosessene er viktig, som er grunnleggende i kognitiv teori (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 57). Lærerne sier direkte ja på at elevene har læringsutbytte i den ordinære undervisningen, og dette kan tyde på at de mener elevene kan gjennomgå individuelle læringsprosesser i klasserommet med læringsutbytte. Samtidig vektlegger lærerne samarbeid og betydningen av jevnaldrende, gjennom deltakelse, som viktig i et inkluderende læringsmiljø. Sosiokulturell læringsteori, som beskrevet i kapittel 2.1.3 fremmer læring i det sosiale samspillet der kunnskap utvikles i samhandling med andre (Ness & Danielsen, 2020, s. 99). Selv om sosiokulturell teori og kognitiv teori ofte ses på som motsetninger, kan dette tyde på at begge læringsteoriene gjenspeiler arbeidet til lærerne. Dette kan ligne på Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 25) sine beskrivelser i å differensiere innenfor fellesskapets rammer, men med behovet til hver enkelt i fokus. Dette læringsperspektivet kaller Festøy og Haug (2017, s. 57) for sosialt-kognitivt læringsperspektiv. Lærerne beskriver de kognitive delferdighetene i lesing, men det ses i sammenheng med sosiokulturell teori og viktigheten av å lære av og med hverandre.

Selv om lærerne beskriver delprosessene i kognitiv lese-teori, er det ellers lite som tyder på bevissthet rundt kognitiv utvikling. Læringsprosessene innenfor kognitiv teori, skjer som beskrevet i kapittel 2.1.2, gjennom en kognitiv konflikt der elevene gjennom assimilasjon prøver å oversette ny erfaring og kunnskap til sitt eksisterende skjema (Danielsen, 2020b, s. 46–48). De reviderer deretter skjemaene gjennom akkomodasjon, før det skjer en likevekt mellom skjemaet og ny kunnskap, noe som gir meningsfull forståelse (Danielsen, 2020b, s. 46–48). Lærerne legger til rette for at elevene skal oppleve mestring på sitt nivå, men det beskrives ingen læringsprosess der elevene gjennomgår slike indre prosesser. Det er i motsetning til dette fokus på at elevene skal få tilpasning på sitt nivå og tildeles ekstra støtte og hjelp slik at de kan delta i klasserommet. Dette kan tyde på et behavioristisk perspektiv, som beskrevet i kapittel 2.1.1, der elevene med selvstendig trening, repetisjon og automatisering utvikler leseferdigheten sin (Refsahl, 2012, s. 14). Ut ifra dette kan det tyde på at lærerne mener elevene gjennom denne automatiseringen, går igjennom en læringsprosess, slik at de har større forutsetning for å delta i ordinær undervisning. Dette innebærer å fordele de eksisterende ressursene de har gjennom differensiering i klasserommet. På denne måten vil eleven kunne delta i ordinær undervisning med læringsutbytte. På den ene siden er dette



positivt fordi elevene får ta del i sin egen læringsprosess, men det stiller på den andre siden store krav til differensieringen og støtten elevene trenger for å få til denne selvstendige utviklingen. Likevel er dette med på å gjøre at elevene både har deltakelse og læringsutbytte, som er selve definisjonen på faglig- og pedagogisk inkludering gjennom Nordahl og Overland (2021, s. 9–10), fordi lærerne med behavioristisk perspektiv legger til rette for at elevene kan delta i ordinær undervisning kombinert med ekstra individuell drilling av leseferdigheten sin. For å få til denne selvstendige treningen kan det være noen elever må tas ut fra klasserommet, men de balanserer mellom et individuelt læringsutbytte med fokus på deltakelse og fellesskapet som viktig for det inkluderende læringsmiljø. Dette viser at lærerne arbeider i et samspillsperspektiv med en bred tilnærming til tilpasset opplæring, som innebærer å tilrettelegge inne i klasserommet med fokus på vansken i fellesskapet, slik jeg presenterte i kapittel 2.2 (Bunting, 2014, s. 140; R. Jensen, 2009, s. 197–198). Dette innebærer automatisering og selvstendig øving gjennom behavioristisk teori, viktigheten av de kognitive leseprosessene og fordelene med læring av og med hverandre i henhold til sosiokulturell teori.

Lærerne skiller ikke mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, men de beskriver at når det er prøvd ut en rekke differensieringer, og en anser at det ikke gir tilfredsstillende læringsutbytte, må det tilbys spesialundervisning. De vektlegger deltakelse i klasserommet så lenge som mulig, men når differensieringene de gjør ikke gir læringsutbytte, så går læringsutbyttet foran deltakelsen i klasserommet. Lærerne i studien arbeider etter en rekke føringer, derav Opplæringsloven (1998) med spesifiseringer om spesialundervisning og tilpasset opplæring, som presentert i kapittel 1.2. Elevene omtalt i dette forskningsprosjektet har alle rett på tilpasset opplæring med tilpasning etter sitt nivå (Opplæringslova, 1998, §1-3), og noen elever kan ha vedtak om ytterligere tilrettelegging fordi læringsutbytte i ordinær undervisningen ikke er tilfredsstillende (Opplæringslova, 1998, §5-1). Jeg mener denne ordlyden kan fremstå misvisende og uklar fordi det vil si at elever med lesevansker kun har rett på ytterligere tilpasning hvis læringsutbytte deres ikke er tilfredsstillende. Likevel tyder denne studien på at lærerne mener god differensiering er viktig, og at dette i ordinær undervisning vil gi læringsutbytte for de aller fleste. Alle elever bør kunne få så mye tilrettelegging som over hodet mulig, og det fremkommer derfor svært positivt at, det som presentert i kapittel 1.1, nå foreslås en lovendring i Opplæringslova der mer tilrettelegging i klasserommet, med en eventuell forsterket innsats skal gjøre undervisningen tilfredsstillende

for flest mulig (NOU 2019:23, s. 31). Denne endringen vil sette det inkluderende læringsmiljøet med fokus på både deltakelse og læringsutbytte høyt i fokus, og det er derfor positivt at lærerne i studien min mener den differensieringen de gjør gir akkurat dette. En individuelt tilrettelagt undervisning vil først komme etter at den forsterka innsatsen ikke gir resultater (NOU 2019:23, s. 31), og dette samsvarer godt med lærerne i studien om å holde elevene lengst mulig i klasserommet.

## 5.2 Helhetslesing og inkluderende pedagogiske støttesystemer

For å lykkes med å balansere mellom deltakelse, læringsutbytte og egen opplevelse av å være inkludert slik jeg drøftet i kapittel 5.1, balanserer lærerne mellom individuelt læringsutbytte og fellesskapet i differensieringen de gjør. De differensierer etter Nordahl og Overland (2021, s. 21) sitt inkluderende pedagogiske støttesystem, som jeg presenterte i kapittel 2.2. Denne bygger også på Støttemodellen til Stoltenbergutvalget (NOU 2019:23, s. 17).

Forskningsspørsmålet om hvilken pedagogisk og organisatorisk differensiering lærerne gjør for å skape et inkluderende læringsmiljø vil drøftes i dette kapittelet, og en differensiering som da er framtreddende er helhetslesing og tolærerordning.

Lærerne har ikke hørt om støttemodellen, men opplever de arbeider etter den likevel. De mener det må tilrettelegges inne i klasserommet, deretter gis en intensiv og mer individuell hjelp, før det gis en grundigere tilpasning. Denne arbeidsmåten samsvarer med beskrivelsene i de tre nivåene i støttemodellene til Nordahl og Overland og Stoltenbergutvalget, som jeg presenterte innledningsvis i kapitelet. Dette ligner også på helhetslesing av Frost (1999), som jeg presenterte i kapittel 2.3.4 i at elevene arbeider gjennom fasene helhet-del-helhet. Elevene får på denne måten lest teksten, arbeidet med delferdighetene sine, for så å lese teksten igjen (Hagtvatn et al. 2014, s. 125). På samme måte som de gjennom støttemodellene arbeider felles i klassen, individuelt med detaljer, for så å delta i klasserommet igjen. Refsahl (2012, s. 81), som presentert i kapittel 2.3.1, mener organiseringen av hvor og hvordan undervisningen skal foregå avhenger av hvilken delferdighet elevene har vansker med. Refsahl er videre tydelig på at med avkodning og teknisk lesetrening er en en-til-en eller liten gruppe best. Dette gjør Guri og Marit gjennom veiledet lesing som en del av detaljarbeidet. Fasen med detaljarbeid i helhetslesingen til Frost handler om å arbeide med det eleven er usikker på (Hagtvatn et al.,

2014, s. 126). De utfordrer derimot beskrivelsene til Steen-Paulsen og Wegge (2008, s. 19–20) som jeg presenterte i kapittel 2.3.4 i at dette er en strategisk og målrettet veiledningssituasjon der elevene arbeider med en felles bok. Differensieringen som lærerne beskriver passer overens med det Steen-Paulsen og Wegge (2008, s. 23) beskriver i at læreren er en veileder, men de gjør det mer som ekstra hjelp i klasserommet eller utenfor i noen minutter, og slik som en kombinasjon av pedagogisk og organisatorisk differensiering. Arbeidsmåten til lærerne kan derfor ligne på et intensivt lesekurs der elevene får individuell tilrettelagt leseopplæring, men med deltakelse i fokus. Hagtvatn et al., (2014, s. 119) mener at et slik lesekurs vil være forebyggende mot omfattende lesevansker, og elevene kan arbeide strukturert og intensivt med lesingen, slik Refsahl (2012, s. 82) også vektlegger som viktig i leseopplæringen.

Lærerne varierer mellom å gi ekstra støtte i klasserommet og intensiv individuell hjelp utenfor klasserommet, og slik balanserer mellom elevenes deltakelse i fellesskapet og individuell tilrettelegging. Dette kan gi elevene større forutsetninger for å delta i den ordinære undervisningen, samtidig som det gjør at de både kan få øvd på det tekniske med lesingen og deltatt mest mulig i klasserommet. Denne differensieringen ligner derfor på både *Whole-Language-tradisjonen* og *Phonics-tradisjonen*, som jeg presenterte i kapittel 2.3.4. Elevene jobber først analytisk, indirekte og mer oppdagende, før de jobber mer syntetisk og teknisk med lesingen direkte (Frost, 1999, s. 14–17). Den analytiske tilnærmingen fremstår mest fremtredende i arbeidet med helhet der lærerne vektlegger at elevene bør delta i klasserommet med de andre. Deretter jobber de mer syntetisk og indirekte i detaljarbeidet ved at elevene får individuell hjelp og støtte. Viktig for denne balansen er Markussen et al. (2007, s.21–22) som mener inkluderende undervisning ikke betyr at alle skal være i samme klasserom til enhver tid. Differensieringen til lærerne legger opp til en kombinasjon av deltakelse og individuell tilrettelegging, og dette kan tyde på at opplæringen skjer i det Sälén (2003, s. 204–207) mener er et skjæringspunkt mellom ordinær undervisning og spesialpedagogisk tenking. Dette kan gi elevene større tro på egen mestring og leseferdighet, og det kan ha betydning for hvilke handlinger, fysiologiske- og emosjonelle følelser de har til å delta i ordinær undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 125–127). Differensieringen i studien min underbygges av Danielsen og Stabæk (2019) som i sin forskning har funnet ut at denne måten å tilrettelegge

med helheltslesing gjør at elever med dysleksi kan delta mer i klasserommet. Dette kommer av at det skapes en balanse mellom individuelt fokus satt inn i ordinær undervisning.

### 5.2.1 Tilgang på tolærerordning

Veiledet lesing og intensivt lesekurs slik Guri og Marit beskriver, krever en tolærerordning. Julie arbeider i motsetning til de to andre i en liten klasse, og er som oftest alene i norsktimene. Tolærer er derfor en ressurs og lærertetthet hun ikke har tilgang på, og hun kan derfor ikke tilby denne differensieringen. Som nevnt i kapittel 2.3.1 er gjennomføringen av støttesystemet en utfordring på små skoler, og dette reiser spørsmål om kompetansebehov, samarbeid på tvers av skoler og andre spørsmål knyttet til skoleeier (Nordahl & Overland, 2021, s. 27). Uavhengig av dette er det positivt at Julie løser dette ved å organisatorisk differensiere inne i klasserommet og legge opp til samarbeid. Å dele elevene i grupper skal til vanlig ikke gjøres etter faglig nivå (Opplæringslova, 1998, s. §8-2), men den organisatoriske differensieringen Julie gjør ved å la to sterke sitte sammen slik at de kan arbeide uavbrutt, gjør at hun kan støtte ekstra de som strever med lesing. Hun knytter derfor dette til viktigheten av å lære av hverandre, og dette nevnes også av de to andre med viktigheten av læringspartner. På denne måten kan elevene hjelpe og få hjelp, og slik være det Ness og Danielsen (2020, s. 103) med sosiokulturell teori kaller for «kompetente andre». De kan i tillegg være stillas for hverandre ved at de modellerer og hjelper hverandre med lesingen (Wood et al., 1976, s. 90). En slik organisatorisk differensiering i klasserommet gjør derfor at elevene kan arbeide sammen med noen på samme nivå slik at læreren kan støtte og veilede de som har lesevansker. Selv om dette er å dele opp etter faglig nivå, er det viktig for inkluderingen og læringsutbyttet i klasserommet når Julie ikke har tilgang til en tolærer.

Tolærerordningen som Guri og Marit beskriver fungerer på samme måte som beskrivelsene mine i kapittel 2.3.1 i at teamlærerne eller spesialpedagogen støtter ekstra i klasserommet (Hannås & Strømsvik, 2017, s. 95). Som jeg også presenterte i dette kapittelet kaller Wilson og Blednick (2011, s. 24) dette for *One Teach, One Support*. Lærerne anser dette samarbeidet som veldig betydningsfullt ved at Marit for eksempel sier: «Jeg kunne sikkert tilrettelagt mer. Men makkeren min er heldigvis god på det.» En slik tolærerordning gjør at flere får oppfølging samtidig, og dette viste også studien til Wilson og Blednick (2011, s. 24). En

tolærerordning slik Guri og Marit beskriver, kan derfor gjøre at flere kan delta i den ordinære undervisningen fordi de får individuell og ekstra støtte.

Guri og Marit arbeider i fagteam, og en av lærerne i klasserommet fungerer noen ganger som spesialpedagog. Ifølge Lyster (2019, s. 110) kan en spesialpedagog arbeide i klasserommet hvis lærerne velger å organisere det slik. Finnes det elever med vedtak om spesialundervisning etter §5-1 i Opplæringsloven (1998) er det viktig at dette ivaretas, og at det gis den undervisningen som er mest hensiktsmessig. Det kan likevel være slik at denne eleven deltar i klasserommet, og at det vurderes av lærerne at denne spesialpedagogen eller tolæreren også kan støtte de med lesevansker uten vedtak. Bruken av ressurser på trinnet er derfor noe som må vurderes ut ifra lesevanske, og eventuelt andre vansker og utfordringer på trinnet. En tolærerordning vil ifølge Guri og Marit være positivt for å holde flere i klasserommet, og mye tyder på at de enige med Nordahl og Overland (2021, s. 37–38) i at dette fungerer som et inkluderende støttesystem. For at dette skal fungere må lærerne planlegge og strukturere dette sammen, slik at de ivaretar og gir et godt opplæringstilbud til elevene med lesevansker (Hannås & Strømsvik, 2017, s. 92). Det er likevel viktig å bemerke, som Marit poengterer, at en slik tolærerordning utfordres av høyt lærerfravær. En god pedagogisk og organisatorisk differensiering på andre områder enn selve lærerressursen er derfor viktig for å sikre at ikke tilretteleggingen kun styres av antall lærere til stede.

### 5.3 Fordele eksisterende ressurser til elevene i klasserommet

For å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med lesevansker arbeider lærerne etter en balanse mellom deltakelse og individuelt læringsutbytte. For å lykkes med dette fordeler lærerne ressurser til elevene i klasserommet gjennom differensiering. Nordahl og Overland (2021, s. 27), som presentert i kapittel 2.1 mener at å fordele og bruke eksisterende ressurser er viktig for å tilrettelegge. Lærerne i studien min gjør dette ved å arbeide med leseforståelse, ordforråd og aktivering av forkunnskaper, de tilpasser tekst og de bruker digitale verktøy. På denne måten gir de elevene med lesevansker en annen forutsetning for å delta i ordinær norskundervisning sammen med andre elever på høyere lesenivå.

### 5.3.1 Fokus på leseforståelse, øking av ordforråd og aktivering av forkunnskaper

Lærerne beskriver elever med lesevansker som strever med ordavkodning, treg lesehastighet og leseflyt, som gir de svak leseforståelse. Dette tyder på at elevene befinner seg på nivå fire i leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998), som jeg presenterte i kapittel 1.4, fordi avkodningen har tatt lang tid, og elevene har derfor liten teksterfaring (Godøy & Monsrud, 2011, s. 17; Spear-Swerling & Sternberg, 1998, s. 127). Elevene må derfor øke leseutviklingsnivå og læreren må differensiere etter dette, skal elevene kunne delta i klasserommet med elever på høyere lesenivå. Lærerne er særlig opptatte av leseforståelse, og hvordan skriveoppgaver, letelesing, dype spørsmål, fagtekster, alle sjangere, begrepsarbeid, utvidelse av ordforråd og aktivering av forkunnskaper er viktig for å øke leseforståelsen. Det er flere som viser det er tydelig sammenheng mellom elevenes ordkunnskap, forkunnskap og vokabular knyttet til leseforståelse (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 51; Bråten, 2021, s. 151; Hjetland et al., 2018, s. 761; Lyster et al., 2019, s. 344), som presentert i kapittel 2.1.2. Å sette fokus på dette for å øke leseforståelsen er derfor viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø der elevene med lesevansker har forutsetninger for å kunne delta. Slike grundige gjennomganger som lærerne beskriver, vil gjøre det mer hensiktsmessig for elevene å delta i fellesskapet, samtidig som det vil gjøre at de kan få økt sin leseferdighet. Samtidig viser det at elever med lesevansker ikke kun er norsklærerens ansvar, for vi vet at overordnet del av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11) forventer lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, og dette er spesielt viktig med begrep, ordforråd og tverrfaglighet.

Marit mener lesestrategier er viktig for å kunne gi elevene et verktøy de kan bruke. Hun er den eneste som nevner lesestrategier, og dette er noe overraskende når jeg i kapittel 2.1.1 viste til Brevik et al. (2019) som mener svake lesere har stor nytte av lesestrategier, og Anmarkrud og Refsahl (2019, s. 13) som mener svake PISA og PIRLS resultater skyldes mangel på lesestrategier. I samme kapittel presenterte jeg at lesing innenfor et behavioristisk perspektiv dreier seg om automatisering, og dette kan blant annet være lesestrategier (Refsahl, 2012, s. 14). Beskrivelsene til lærerne om å aktivere forkunnskaper og jobbe med ordforråd viser spesifikke gjennomganger eller eget arbeid med oppgaver. Samtidig virker det ikke som lærerne er særlig opptatt av at elevene skal lære strategiske måter å angripe tekster på. De er tydelig opptatt av felles gjennomganger, men lite om forståelse på egen hånd. Muligens med

unntak av skriveoppgaver knyttet til leseforståelse. At elevene skal automatisere lesestrategier, er derfor noe fraværende hos lærerne, med unntak av Marit som mener elevene må tildeles et kurs i lesestrategier som de kan anvende. Et intensivt kurs i den lesestrategien som er hensiktsmessig, kan gjøre at hun fjerner læringsprosessen og muligheten til at elevene utvikler et repertoar for å angripe tekster på. Samtidig mener Marit at elever med lesevansker strever med mange delferdigheter, og at de derfor må få spesifikk hjelp til å memorere ut gode strategier som gjør at de kan delta i fellesskapet. Marit arbeider derfor med lesestrategier ved at elevene skal automatisere hensiktsmessige lesestrategier som gjør de deltakende i det inkluderende læringsmiljøet. Det er uansett viktig at elevene utvikler gode strategier for å forstå og angripe tekster.

### 5.3.2 Tilpasning av tekst

Lærerne mener alle at passende og gode tekster er viktige. Guri velger tekster alle kan klare, Marit nivådeler kun hvis teksten er uoverkommelig for noen, mens Julie nivådeler så mye som mulig. De mener alle det er tidkrevende å finne tekster, men Julie påpeker dette likevel er spennende. Roe (2014, s. 132), som jeg presenterte i kapittel 2.3.3, mener tekstene må tilpasses etter bakgrunnskunnskap, vanskegrad, form, innhold og variasjon. Selv om lærerne fremstår enige at det er viktig med gode tekster, velger de å bruke ulik tid på å finne det. Dette kan tyde på at elevene kun får tilpassede tekster hvis læreren velger å avsette tid til dette. Roe (2014, s. 131) mener lesetekster til hele klassen må passe lesenivået på det aktuelle trinnet. Å velge tekster alle kan klare vil ikke utfordre den sterke leseren, men samtidig vil ikke elevene få en felles leseopplevelse hvis de alltid skal lese forskjellige tekster. Julie mener derimot at dette gir de svake leserne tilgang på det egentlige pensumet. Det er derfor utfordrende å finne tekster som passer for alle, og som samtidig gir felles leseopplevelser som en videre kan arbeide med i skriveoppgaver og lignende. Leselekser bør uansett være tilpasset, slik at de er overkommelig, men samtidig utfordrer (Roe, 2014, s. 131). Roe (2014, s. 132) foreslår en løsning om å sortere tekster i sjanger og nivå, slik at en kan systematisere og bruke tekstene om igjen, og dette kan være en løsning på lærerens opplevelse om at det er tidkrevende å finne tekster.

Samtidig som elevene for å sikre læringsutbytte trenger tilpassede tekster, snakket lærerne også overraskende mye om bruken av lærebok. De fremstår uenige i bruken, og hva den gjør for elever med lesevansker. Marit er den eneste som bruker lærebok, og mener layouten er mye bedre enn det digitale. Guri savner forutsigbarheten i læreboka, mens Julie er direkte på at å gå bort fra læreboka gir henne flere muligheter knyttet til tverrfaglighet og individuell tilpasning. Læreboka, som presentert i kapittel 2.3.3, er bygd opp etter Læreplanverket og derfor vurdert slik at den er passende for alderstrinnet (Roe, 2014, s. 132). Skjelbred (2019, s. 41) mener skolen er i spenning mellom felles referanserammer knyttet til tekster på den ene siden, og lokale læreplaner og tilpasset opplæring som gir en individualisert opplæring på den andre siden. Guri savner de felles referanserammene læreboka gir, mens Julie mener tilpasset opplæring innebærer å tilpasse tekster til alle, og at læreboka ikke legger opp til dette. Dette viser at lærerne er delte, der de på den ene siden mener læreboka er forutsigbar, og trygg, mens den på den andre siden ikke er nivådelte og tilpasset tverrfaglighet. Bruken av lærebok er et stort felt, men relevant for det inkluderende læringsmiljøet er at læreren må differensiere til hver enkelt, og da mener spesielt Julie at en må gå bort fra læreboka. Synes en derimot at læreboka er god, må en i alle fall differensiere i måten det arbeides med tekstene, slik Guri blant annet presiserer med å la sterke elever lese mer.

En annen tilpasning av tekst som Julie og Marit bruker er repetert lesing. Presentert i kapittel 2.3.4, er repetert lesing den metoden som har best effekt på leseflyt (Lee & Yoon, 2017; Klinkenberg, 2005, s. 15). Hvis elevenes ortografiske leksikon økes vil de kunne gjenkjenne ord raskere, og slik kan de frigjøre oppmerksomhetsressursene til leseforståelsen (Klinkenberg, 2005, s. 15). Dette gjør derfor at de kan avkode og forstå samtidig (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 16–17). Det fremstår derfor noe overraskende at Guri ikke nevner dette i det hele tatt, mens Julie er direkte i at en må bruke repetert lesing på elever med lesevansker. Det kan være at Guri bruker dette, og glemte å nevne det, eller at de har et ulikt syn på nødvendigheten av det. De nevner alle at elevene strever med leseflyt, og repetert lesing fremgår derfor som en god arbeidsmåte. Klinkenberg (2005, s. 17) mener repetert lesing kan være motiverende fordi de får en opplevelse av å bli bedre, og dette mener også Julie er viktig i å legge til rette for det inkluderende læringsmiljøet. På denne måten kan elevene gjennom individuell tilpasning øke sin leseferdighet, og slik ha bedre forutsetninger og større selvsikkerhet for å delta i fellesskapet.



Lærerne fremstår uenige i gjennomgangen av tekst. Guri og Marit mener alle må lese samme tekst høyt, mens Julie mener alle kan lese sin egen tekst høyt uten at det blir et problem for de andre. Denne gjennomgangen av tekst krever tid, og det kan bli demotiverende og langtekkelig, men samtidig mener Julie at dette gir elevene lesetrening på sitt nivå og sikrer at alle får hørt det egentlige pensumet. Jordet (2020, s. 149) presenterer en kjede av faktorer som kort fortalt handler om manglende tilrettelagt undervisning som gir lav motivasjon, engasjement og mestring. Han mener dette kommer av manglende sosial verdsetting fordi eleven ikke har kunnskap og forståelse om oppgaven som gis. Julie sin differensiering kan tyde på at hun ønsker at elevene skal oppleve mestring mens de leser høyt, og de derfor må kunne lese en tekst som gir læringsutbytte, og som er på nivået de kan klare. Mestring er viktig for motivasjonen, engasjementet og læringsutbyttet (Jordet, 2020, s. 19), og det er ifølge Hattie (2009, s. 49) selve nøkkelen til suksess på skolen. Denne differensieringen med fokus på mestring skaper derfor et inkluderende læringsmiljø der eleven blir sosialt, faglig- og pedagogisk inkludert. Dette er en pedagogisk differensiering Julie gjør, som tyder på at hun kan lykkes med en balanse mellom individuelt læringsutbytte og deltakelse i fellesskapet, gjennom fokus på mestring på eget nivå.

### 5.3.3 Digitale verktøy fremmer inkludering

Alle elevene i klassene til lærerne har tilgang på Ipad eller pc. De fremhever lyd støtte, zooming av tekst og innlesing som gode hjelpemidler. Mossige (2020, s. 64) mener lyd støtte kan være både lydbøker og syntetisk tale, men det virker på lærerne som at de bruker mest lyd støttende bøker med ferdig innspilt lyd. Høien og Lundberg (2012, s. 283) mener dette kan gjøre tekstene mer tilgjengelig for elever med lesevansker. Slik hjelpemiddel teknologi forbedrer også avkodingen og leseforståelsen fordi de kan lytte og se ordene samtidig (Lindeblad et al., 2017; Lyster et al., 2019). Dette viser at digitale verktøy kan være et supplerende hjelpemiddel i klasserommet som gjør at elevene kan få tilrettelagt på sitt nivå, samtidig som det har positiv effekt på leseferdigheten. Bruken av digitale verktøy slik lærerne presenterer det vil derfor gjøre at elevene kan gjennomgå individuelle kognitive prosesser, som er viktig innenfor kognitiv teori (Kulbrandstad, 2022, s. 28). For at digitale hjelpemiddel skal fungere som kompensering, må elevene bruke det riktig (Dysleksi Norge, 2017, s. 31) og de må ønske å bruke det (Svendsen, 2017, s. 123). Julie opplever at elevene med lesevansker

som for eksempel bruker Lingdys ikke automatisk har noen større bevissthet rundt en rød rettskrivingstrek. Elevene må derfor gjøres oppmerksomme på hva hjelpemidlene er til, og hvilken positiv effekt det kan ha. For å få til dette mener Svendsen (2017, s. 115) at elevene må få en eksplisitt opplæring med fokus på bruken.

Samtidig som elevene kan få individuell tilpasning, kan de med digitale verktøy delta i fellesskapet. Guri mener digitale verktøy kan gjøre at elevene kan forsvinne inn i sin egen verden med individuell tilpasning gjennom for eksempel headsett, samtidig som de befinner seg inne i klasserommet. Refvik (2019) kaller lese- og skriveteknologi for inkluderingsredskap. Tilpasning av læremidler kan konkretisere og motivere, og gjøre at eleven kan bli inkludert uten at det synes for andre (Buli-Holmberg, 2015, s. 67; Lyster, 2019, s. 106). Jordet (2020, s. 138–139) beskriver at elever kan oppleve skam og ha dårlig selvfølelse fordi de ikke mestrer, og dette kan gjøre at de mister læringsutbytte, medvirkning og deltakelse. Elevene bør ha en aksept for at vi er forskjellige, og derfor tåle at andre ser at de får tilpasning, men samtidig kan elevene med digitale ressurser få tilrettelegginger uten at det er synlig, og en unngår derfor dette som en eventuell utfordring.

Presentert i kapittel 2.3.2 mener også Andresen og Anmarkrud (2021, s. 202) at digital lesing kan gi forståelsesstøtte og aktiv deltakelse, og dette viser viktigheten av den faktiske deltakelsen i henhold til tidligere drøfting om inkludering og den sosiokulturelle teorien. Samtidig påpeker Andresen og Anmarksrud (2021, s. 202) at elevene kan streve med det kognitive og behandlingen av representasjonen og integreringen av informasjon. Lærerne har en oppfatning om at elevene liker skjerm, men at de leser best på papir. Det multimodale krever at elevene må navigere, og leseretningen og framstillingen av tekst kan være annerledes (Strømsø & Salmerón, 2021, s. 168–173). Delgado et al. (2018) og Halamish og Elbaz (2020) mener elevene forstår mer på papir, og Støle et al. (2020, s. 2) mener elevene får lavere leseforståelse på skjerm fordi de skumleser mer. Dette kan tyde på at digitale verktøy er positivt som inkluderingsredskap og kompensering for vanskene, fordi det dekker både den kognitive- og sosiokulturelle teorien sitt syn på læring. Å tildele digitale verktøy som ressurs i klasserommet vil derfor være en differensiering som gjør at elevene kan få individuell tilrettelegging, samtidig som de deltar i fellesskapet. Det er likevel viktig å huske at lesetrening på papir er viktig.

## 6. Avslutning

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å skape innsikt og forståelse for inkluderende læringsmiljø, og hvordan tre norsklærere differensierer for både individuell tilrettelegging og deltakelse i fellesskapet. Teorigrunnlag og erfaringsbasert kunnskap og erfaring fra intervju med norsklærere har gjort at jeg har kunnet drøftet og diskutert følgende problemstilling:

*«Hvordan legger norsklærere til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med lesevansker?»*

I tillegg ble det formulert forskningsspørsmål, og det første skal jeg oppsummere nå:

- *Hva legger norsklærerne i inkluderende læringsmiljø?*

Gjennom forskningsprosjektet har det kommet tydelig fram at lærerne vektlegger ulike former for inkludering, og samlet var det oppfatninger som kan representere alle formene for inkludering som Nordahl og Overland (2021) presenterer. Guri mener elevmedvirkning og en aksept for at vi er forskjellig, er viktig for elevenes psykiske inkludering. En slik anerkjennelse fra andre kan være positivt for elevenes opplevelse av å være betydningsfulle i det inkluderende læringsmiljøet fordi de får en realistisk forventning til seg selv, og sin egen mestring og ferdighet. Det er spesielt fremtredende at lærerne vektlegger den sosiale inkluderingen til Nordahl og Overland med faktisk deltakelse. Gjennom tilhørighet, relasjoner til jevnaldrende, emosjonell støtte, avtaler, anerkjennelse og forsterkning mener lærerne at deltakelse i ordinær undervisning er viktig for inkluderingen. For den kognitive, individuelle lesevansken vil en-til-en eller liten gruppe være best fordi elevene får grundig oppfølging, men lærerne opplever elevene mister klasseromsfølelsen, tilhørigheten, beskjeder og at det sosiale forsvinner, hvis de blir tatt ut av ordinær undervisning. Lærerne opplever likevel at en utfordring med deltakelse er at dette ikke alltid gir læringsutbytte, og de mener derfor at deres differensiering er viktig for å gjøre elevene faglig- og pedagogisk inkludert. Lærerne balanserer derfor mellom individuell tilrettelegging for læringsutbytte og deltakelse.

De tre lærerne er opptatte av de kognitive prosessene avkodning og leseforståelse knyttet til kognitiv teori, men samtidig vektlegger de samarbeid og betydningen av fellesskapet, som

kan knyttes til sosiokulturell teori. Det er likevel lite som tyder på bevissthet rundt kognitiv utvikling slik jeg drøftet i kapittel 5.1.3. Ut ifra det lærerne beskriver forstår jeg det som at lærerne heller tildeler ekstra støtte gjennom repetisjon, automatisering og intensive kurs, slik at elevene får bedre utgangspunkt for å kunne delta i ordinær undervisning, og dette ligger nærmere behavioristisk teori. Lærerne arbeider slik i et samspillsperspektiv med en bred tilnærming til tilpasset opplæring, der de tilrettelegger i klasserommet med fokus på den individuelle vansken. De vektlegger derfor deltakelse i klasserommet så lenge som mulig, men når differensieringene de gjør ikke gir læringsutbytte, så går læringsutbyttet foran deltakelsen i klasserommet.

I det inkluderende læringsmiljøet legger lærerne vekt på tilhørighet, relasjoner og betydningen av jevnaldrende. Samtidig er de opptatt av læringsutbytte, og at elevene skal øke sin leseferdighet. Viktig for dette er elevenes egen opplevelse av å være inkludert, og dette innebærer elevmedvirkning og et læringsmiljø med en aksept for at vi har ulike kvaliteter.

I tillegg hadde jeg som det andre forskningsspørsmålet:

- *Hvilken pedagogisk og organisatorisk differensiering gjør norsklærerne for å skape et inkluderende læringsmiljø?*

Lærerne arbeider etter politiske føringer, uten å være klar over det. De arbeider etter støttemodellen til Stoltenbergutvalget (NOU 2019:23, s. 17) og Nordahl og Overland (2021, s. 21) sitt inkluderende pedagogiske støttesystem. De gir tilpasset opplæring i klasserommet. Har ikke eleven læringsutbytte av dette gir de en intensiv støtte på gangen eller i klasserommet, og deretter settes det i gang mer individuelle tiltak gjennom spesialundervisning. Dette ligner også på helhetslesing av Frost (1999) fordi de arbeider helhet-del-helhet slik at elevene har større forutsetninger for å kunne delta i den ordinære norskundervisningen. Detaljarbeidet gjør Guri og Marit gjennom veiledet lesing, og Julie gjennom organisatorisk differensiering i klasserommet ved å faglige nivådele slik at hun kan støtte de svake leserne ekstra. Denne differensieringen gjør at de balanserer mellom viktigheten av den sosiale deltakelsen og det individuelle læringsutbytte fordi de arbeider etter en mellomting mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Elevene tas ut i korte perioder eller gis ekstra støtte i klasserommet slik at de mest mulig kan delta i fellesskapet. For å gjennomføre dette krever det i noen tilfeller en tolærerordning som Guri og Marit har

tilgang på gjennom en annen teamlærer og/eller spesialpedagog. En slik tolærerordning er positivt for det inkluderende læringsmiljøet fordi flere med lesevansker kan delta i klasserommet fordi de får individuell støtte og hjelp. Dette gjør at jeg stiller spørsmål til om alle bør ha en slik tolærerordning i klasserommet for å kunne skape en inkluderende praksis med både deltakelse og tilfredsstillende læringsutbytte.

For å lykkes med en balanse mellom deltakelse og individuelt læringsutbytte fordeler lærerne de eksisterende ressurser til elevene i klasserommet gjennom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Elevene lærerne i studien beskriver, strever med ordavkodning, treg lesehastighet, leseflyt og leseforståelse. Skal elevene kunne delta i ordinær undervisning med elever på høyere lesenivå må det differensieres. Lærerne er særlig opptatte av leseforståelse, og hvordan skriveoppgaver, letelesing, dype spørsmål, fagtekster, alle sjangere, begrepsarbeid, utvidelse av ordforråd og aktivering av forkunnskaper er viktig for å øke leseforståelsen. De er opptatte av felles gjennomganger, og noe overraskende er lesestrategier kun nevnt av Marit. Hun tildeler elevene hjelp slik at de kan automatisere hensiktsmessige lesestrategier som gjør de deltakende i det inkluderende læringsmiljøet. Julie og Marit bruker også repetert lesing slik at elevene får økt identifiseringshastigheten gjennom repetisjon, og derfor har større forutsetninger for å delta i fellesskapet.

Å lete opp tekster anser lærerne som tidkrevende. Guri velger tekster alle kan klare, mens Marit nivådeler kun hvis teksten er uoverkommelig. For elevene til Guri og Marit kan det bli utfordrende å finne riktig nivå på tekstene. Samtidig vil ikke elevene til Julie få felles leseopplevelser hvis elevene alltid leser ulike tekster høyt. Julie mener likevel at mestring er hovedgrunnen til at elevene må få tekster på sitt nivå. Guri og Marit løser derimot dette med å ha avtaler om lesing, hviske i øret hvis elever står fast og gi emosjonell støtte. Dette gjør at de lykkes med å tilpasse tekstene fordi de differensierer for at alle blir deltakende. De er uenig i bruken av lærebok, men det framstår som at de lykkes med å skape et inkluderende læringsmiljø fordi Julie gir alle nivådeling uten lærebok, mens Marit og Guri støtter ekstra i klasserommet, enten gjennom bruken av lærebok eller ikke.

Lærerne ser digitale verktøy på to måter. De mener det er et inkluderingsverktøy som gjør at de kan tilrettelegge til hver enkelt i klasserommet uten at det blir synlig for andre, samtidig

som det kan gi forståelsesstøtte som kan bedre leseferdigheten til elevene med lesevansker. Denne pedagogiske differensieringen er viktig i å legge til rette for det inkluderende læringsmiljøet fordi flere kan delta i den ordinære undervisningen ved at de får individuell tilpasning. Samtidig uttrykker lærerne at en ikke må glemme papirtekstene for det tekniske med lesing.

Personlig har dette forskningsprosjektet gitt meg en bevissthet om hvordan man kan arbeide med elevenes individuelle leseferdighet, samtidig som de deltar mest mulig i klasserommet. For å lykkes med dette legger lærerne til rette for et læringsmiljø med fokus på deltakelse, læringsutbytte og egen opplevelse av å være inkludert. Dette innebærer å fordele eksisterende ressurser til elevene i klasserommet gjennom veiledet lesing, arbeid med leseforståelse, aktivering av forkunnskaper, tilpasning av tekst og bruk av digitale verktøy. Denne differensieringen gjør at elevene får en annen forutsetning for å delta i ordinær norskundervisning, samtidig som det balanseres mellom å delta i fellesskapet og få individuell og intensiv støtte i eller utenfor klasserommet i kortere perioder. Lærerne i studien min mener dette gjør at elevene med lesevansker kan delta i ordinær undervisning så langt det er mulig, og når det er prøvd ut tiltak, og dette ikke gir læringsutbytte, kan elevene motta undervisning utenfor klasserommet, muligens i form av spesialundervisning.

## 6.1 Veien videre og mulige forskningsprosjekter

Dette forskningsprosjektet er en liten studie med opplevelsene, erfaringene og kunnskapen til tre norsklærere på mellomtrinnet. Derfor kan ikke funnene i denne studien generaliseres. Jeg mener likevel min studie kan gi innsikt og forståelse i viktigheten av å differensiere undervisningen slik at flere elever med lesevansker kan delta i klasserommet, både med deltakelse, læringsutbytte og egen opplevelse av å være inkludert.

Veien videre for det inkluderende læringsmiljøet er at det arbeides med blant annet et kompetanseløft for inkluderende praksis i skolen. Det blir spennende å se om dette og den digitale portalen til Stavanger-deklarasjonen, som jeg nevnte innledningsvis, vil kunne lette en travel hverdag ved å gi ferdige undervisningsopplegg til elever med lesevansker.

Forskningsprosjektet mitt viser at de tre lærerne legger til rette for elever med lesevansker slik

at de blir inkludert i læringsmiljøet, og jeg håper dette er noe alle lærere vektlegger som viktig.

Det er viktig med flere forskningsprosjekt om inkluderende læringsmiljø. En spennende vinkling hadde vært elevenes eget synspunkt på inkludering. Jeg har sett på lærerperspektivet, men jeg er spesielt nysgjerrig på om elevene faktisk opplever inkluderingen slik lærerne beskriver. Det hadde derfor vært spennende med et forskningsprosjekt knyttet til elevenes egen opplevelse av å være i et klasserom med lesevansker. Dette kan dreie seg om hvordan de opplever disse «farlige» høytlesningssituasjonene, og om de opplever at emosjonell støtte, forsterkning og avtaler gjør det tryggere å delta og lese høyt i klasserommet. Et annet spørsmål er om de kjenner seg akseptert i klassen, og om de opplever mestring til tross for at de strever med lesing. Dette kan dreie seg om hvordan de opplever samarbeidet med andre elever som er på et høyere nivå. En studie om elevenes egen opplevelse av inkluderende læringsmiljø kan gi mye innsikt og forståelse for lærere og skoleeiere om hvordan elevene selv opplever det.

## Litteraturliste

- Andresen, A., & Anmarkrud, Ø. (2021). Å lese på skjerm eller papir- spiller det noen rolle? I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen- begrensninger og muligheter* (s. 197–210). Cappelen Damm akademisk.
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2.utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring: Bd. nr 62*. Høgskulen i Volda.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990602071754702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Barnekonvensjonen. (1989). *Fns konvensjon om barnets rettigheter*.  
[http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns\\_barnekonvensjon.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?- Elever med spesialundervisning i grunnskolen*.  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the Ecology of Written Language* (2.utg.). Blackwell Publishing.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*, 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Brandmo, C., & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen- utfordringer og muligheter* (s. 211–224). Cappelen Damm akademisk.
- Brevik, L. M., Tengberg, M., & Ekström, L. (2019). *Lesestrategier- en kunnskapsoversikt*.  
[https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-\(2019\)-bs-0119.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-(2019)-bs-0119.pdf)
- Bråten, I. (2021). Lesing av multiple tekster. I I. Bråten & V. Grøver (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 144–158).
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og*



- mangfold- sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90–111). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utgave). Universitetsforl.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen- et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2020a). Den nysgjerrige eleven-Piaget, konstruktivisme og kognitiv utvikling. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste- pedagogiske perspektiver* (s. 38–59). Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2020b). Troen på egen mestring- Bandura og sosialkognitiv teori. I *Til elevens beste- pedagogiske perspektiver* (s. 125–143). Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, H., & Stabæk, G. (2019). Helhetslesing som et redskap for faglig og sosial inkludering for elever med store sammensatte lærevansker. I *Spesialpedagogikk*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/09/21/Spesialpedagogikknr42019.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. R. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dysleksi Norge. (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utfredning og oppfølging av dysleksi* (C. Solem, Red.). <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer.pdf>
- Elbaum, B., Sharon, V., Tejero, H. M., & Watson, M. S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementart students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605–619. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605>
- Farmer, T. W., Lines, M. Mca., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the Invisible Hand: The

- Role of Teachers in Children's Peer Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev- relasjonen. I *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186–203).
- Festøy, A. R. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52–73). Samlaget.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis- på teoretisk grunnlag*. Cappelen akademisk forlag.
- Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan og metoder* (s. 245–263). Cappelen Damm akademisk.
- Godøy, O., & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring- en veileder*. <https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/sprak-og-talevansker/sprak-og-talevansker-dokumenter/dysleksi/spesialpedagogisk-leseopplaering-web2.pdf>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104>
- Grøver, V., & Bråten, I. (2021). Hvorfor en bok om leseforståelse? I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen- utfordringer og muligheter* (s. 15–25). Cappelen Damm AS.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2005). *From Spark to Fire: Can Situational Reading Interest Lead to Long-term Reading Motivation?* 45(2), 90–115. <https://doi.org/10.1080/19388070609558444>
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen- dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm akademisk.
- Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145(103737). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- Hannås, B. M., & Strømsvik, C. L. (2017). Tidlig innsats, økt lærertetthet og tolærersystem. I B. M. Hannås (Red.), *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet: Empiriske og*

- teoretiske studier av pedagogisk praksis* (s. 86–114). Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991403696004702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2021). Kontekstbegrepet i sosiokulturell forskning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.4310>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse* (L. Holm-Hansen, Overs.). PAX forlag.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Wiley-Blackwell.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring- til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- International Dyslexia Association. (2001). *Definition of Dyslexia*. Dyslexia Ida.  
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018- Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R. Svanberg & H. P. Willie (Red.), *La stå! Læring på veien mot den profesjonelle lærer* (2. utg., s. 197–217). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Klinkenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt- 27 varianter av repetert lesing*.

- Aschehough.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utgave.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utgave). Novus forlag.
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities, 50*(2), 213–224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Lindeblad, E., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Assistive technology as reading interventions for children with reading impairments with a one-year follow-up. *Disabil Rehabil Assist Technol., 12*(7), 713–724. <https://doi.org/10.1080/17483107.2016.1253116>
- Ljosland, O. H. (2013). *Den videre leseopplæring- En undersøkelse av praksis på mellomtrinnet*.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: Kartlegging og øvelser*. Cappelen akademisk forlag.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utgave.). Gyldendal.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338–360). Cappelen Damm akademisk.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. (Nr. 19/2007). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279073/NIFUrapport2007-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge.

- International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229–257.
- Meld. St. 6. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. (2018). *Inkluderende strategier til et bæredygtig utdannessystem*. Dafolo.
- Mossige, M. (2020). *Lese- og skrivevansker: Teori og tiltak*. Pedlex.
- Maalø, K. V. (2017). *En kvalitativ intervjustudie om hvordan seks mellomtrinns lærere opplever at intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker blir realisert i praksis, samt hva lærerne uttrykker påvirker dette*. [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2499986/Kristin%20Vegge%20Maalø.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2499986/Kristin%20Vegge%20Maal%C3%B8.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ness, I. J., & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori- Vytotsky, Lave og Wenger. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevenes beste- pedagogiske perspektiver* (s. 98–120). Gyldendal Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier- den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl mfl., T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/#>
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbyttet for alle elever*. Gyldendal.
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanger- bedre læring- Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher- Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Researh of Student Engagement* (s. 365–386). Springer.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm AS.
- Refvik, L. (2019). Lese- og skriveteknologi som inkluderingsredskap. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/lese--og-skriveteknologi-som-inkluderingsredskap/>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utgave). Universitetsforlaget.
- Sälen, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen- kvalitetssikring av ferdigheter*. Universitetsforlaget.
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 21–44). Springer Science + Buisness Media.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster- et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring- teori +praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena- selvpoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1998). *Off track: When Poor Readers Become «Learning Disabled»*. Renewing American Schools.
- Statped. (2021). *Lese- og skrivevansker*. <https://www.statped.no/dysleksi/>
- Stavanger-deklarasjonen. (2018). COST E-READ Stavanger-deklarasjonen om lesingens framtid. <https://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>
- Steen-Paulsen, M., & Wegge, K. (2008). *Veiledet lesing- Metodehefte med dvd*. Cappelen

Damm.

Strømsø, H. I., & Salmerón, L. (2021). Lesing av digitale tekster. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen* (s. 163–178). Cappelen Damm akademisk.

Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, *151*, 103861.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>

Svendsen, H. B. (2017). Et didaktisk spændingsfelt. *Learning Tech*, *2*, 110–136.  
<https://doi.org/10.7146/lt.v2i1.107732>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (Nr. NOR01-06). Udir.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

Wilson, G. L., & Blednick, J. (2011). *Teaching in Tandem: Effective Co-Teaching in the Inclusive Classroom*. ASCD.

Wood, D., Ross, G., & Bruner, J. S. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100.

Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

**Problemstilling:** «*Hvordan legger norsklærere til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med lesevansker*»

### Informasjon

- Informasjon om frivillighet, taushetsplikt og hva som skjer videre med dataene i undersøkelsen.
- Signere samtykkeskjema
- Informerte om problemstilling og at oppgaven dreier seg om elever med lesevansker.

### Utdanning og kompetanse

- Hvilken type utdanning og kompetanse har du i norsk?
  - Type, trinn og mengde.

### Inkluderende læringsmiljø

- Hva mener du det betyr at elevene skal oppleve et inkluderende læringsmiljø?

### Lesevanskene

- Hvordan vil du karakterisere lesevanskene på mellomtrinnet og i klassen du underviser nå?

### Tilpasset opplæring

- Hva mener du det betyr å skulle gi tilpasset opplæring til elever med lesevansker?
- Hva er det som avgjør hva slags tilpasset opplæring eleven får i klasserommet?
- Hva mener du om støttemodellen Stoltenbergutvalget kommer med:

De anbefaler at det innføres et lovkrav om at alle skoler skal ha en støttemodell med tre nivå: 1) tilpasset støtte i ordinær undervisning, 2) intensiv opplæring i kortere perioder, 3) spesialundervisning etter sakkyndig vurdering (NOU 2019:3, s. 17).

### Tilrettelegging for elever med lesevansker

- Hvordan tilrettelegger du norskundervisningen for elever med lesevansker?



- Hvilken organisatorisk differensiering gjør du?
  - Hvilke arbeidsmåter bruker du?
- Hvilken pedagogisk differensiering gjør du?
  - Tid?
  - Tempo?
  - Nivå?
  - Læringsressurser?
  - Læringsarenaer?
  - Er det noen ressurser du kunne ønske du hadde?

### **Læringsutbytte av ordinær undervisning?**

Opplever du at elevene med lesevansker har utbytte av ordinær undervisning?  
Eventuelt med tilrettelegging?

- Hva slags læringsutbytte har de? Hva slags læringsutbytte har de ikke?
- Hvis du sammenligner spesialundervisning og tilpasset opplæring, hva mener du er mest gunstig for elever med lesevansker?
- Hvordan opplever du selv at du lykkes med å tilrettelegge undervisningen for elever med lesevansker?

### **Skolen din**

- Har skolen du jobber på utarbeida noen egne mål/metoder for arbeid med lesevansker?

### **Inkluderende undervisning**

- Opplever du at elevene dine føler seg inkluderte i undervisningen?
  - Eventuelt hvilke elever gjør ikke, og hvorfor?

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Inkludering og lesevansker- hva velger lærerne?»**

Jeg skriver en masteroppgave i norsk der temaet er hvordan man kan tilrettelegge for en inkluderende undervisning for elever med lesevansker. Avgrensningen i oppgava er til

mellomtrinnet. Med dette informasjonsskrivet lurer jeg derfor på om du som norsklærer på mellomtrinnet vil delta i mitt forskningsprosjekt?

**Jeg vil undersøke følgende problemstilling:**

*«Hvordan legger norsklærere til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med lesevansker»*

Videre vil jeg gi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg er ute etter norsklærere som arbeider på mellomtrinnet. I tillegg har du erfaringer med elevers leseferdigheter. Det er derfor gjort et strategisk utvalg der du er spurt fordi du som informant har god kunnskap innenfor temaet. Det vil i prosjektet være tre informanter.

**Formål:**

Formålet med prosjektet er å gjennomføre et intervju med norsklærere for å finne ut hvordan dere velger å tilrettelegge undervisningen for elever med lesevansker som deltar i ordinær undervisning. I tillegg vil jeg undersøke hvilke lesevansker elevene har, og hva dere vektlegger i å skape en inkluderende undervisning. Prosjektets avgrensning vil være til norskfaget og mellomtrinnet.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen innlandet avdeling Hamar er ansvarlig for prosjektet. I tillegg jeg som student, Anna Bjørneseth og veileder, Oda Røste Odden.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med meg. Det vil stilles standardiserte spørsmål som er utarbeidet på forhånd, men oppfølgingsspørsmål og mer utdypende der jeg ser behov for det. Spørsmålene vil være knyttet til dine erfaringer og didaktiske refleksjoner. Det vil være behov for å snakke om elever, men i generelle ordlag slik at de ikke kan identifiseres. Jeg vil også be deg gi opplysninger om hvilken utdanning og

kompetanse du har. Jeg vil bruke lydopptak som jeg senere transkriberer. Lydopptaket vil jeg kun høre på for å transkribere alene, og deretter vil det bli slettet. Det vil videre i oppgava bli brukt fiktive navn som sikrer at du er anonym.

### **Det er frivillig å delta:**

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 dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan trekke deg via mail.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptaket vil kun høres på av meg, og deretter vil all data være anonym med fiktive navn. Lydopptaket vil raskt transkriberes slik at opptaket kan slettes. Lydopptaket vil oppbevares nedlåst på canvas med feide-innlogging inntil transkriberingen er gjort. Det kan være nødvendig å sende intervjuguide og informasjon om tidspunkt for intervju på e-post, men slike personopplysninger vil ikke komme til syne i oppgaven eller deles med andre.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Høgskolen Innlandet* 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:

- Høgskolen Innlandet avdeling Hamar ved Oda Røste Odden.

Vårt personvernombud: Høgskolen i Innlandets personvernombud:

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (eller på telefon: 55 58 21 17)

Med vennlig hilsen

Oda Røste Odden

(Veileder)

Anna Bjørneseth

(Student)

---

## Samtykkeerklæring

**Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende norskundervisning for elever med lesevansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:**

- å delta i intervju.

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Norsk senter for forskningsdata- NSD

**Referansenummer**

158451

**Prosjekttittel**

Norsk læreres erfaringer med stor variasjon i lese- og skriveferdigheter

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Oda Røste Odden, oda.odden@inn.no, tlf: 99164489

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Anna Bjørneseth, abjorneseth@hotmail.com, tlf: 47615705

**Prosjektperiode**

09.09.2021 - 16.05.2022

**Vurdering (1)****10.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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.

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).

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

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere

meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å

melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-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.

Lykke til med prosjektet!