

Gråsome eller blindsome?

En undersøkelse om gråsomeelevne og lærernes opplevelse
av egen kompetanse i møte med disse.



DET HUMANISTISKE FAKULTET

Erfaringsbasert master med fordjupning i norsk

NORMAU 650

HØSTEN 2021

Sølwi Jeantelle Kraus

Forord

Læreren får i oppgave å lede elevene inn i et tekstunivers der de kan bruke skriften til å orientere seg i hverdagen, til å opprette og vedlikeholde sosial kontakt, til å skaffe seg ny kunnskap og oppleve vidunderlige verdener (Maagerø og Tønnesen 2006, s. 13).

Lesing har alltid vært viktig for meg. Som barn lå jeg i baksetet på bilen og leste meg gjennom alle sommerferier, mens stasjonsvognen vår hilste fjord og fjell i vårt langstrakte land. For meg var bøkens verden et fantastisk og befriende univers, der ingen ting var umulig, og alt kunne skje. Litt senere i livet oppdaget jeg at litteratur ikke bare var nøkkelen til en magisk og oppdiktet verden, men at den også kunne være døråpner inn til konkret kunnskap, til bruk i den virkelige verden. Denne forkjærligheten til det skrevne tok jeg mange år senere med meg inn i mitt arbeid som grunnskolelærer. Jeg hadde et brennende ønske om å inspirere og engasjere, men oppdaget til min store overraskelse, at det som sto skrevet i bøkene ikke var like tilgjengelig for elevene mine, som det hadde vært for meg. Jeg undret meg på hva som kunne være grunnen til dette? Etter nesten 20 års lærergjerning hadde jeg fortsatt ikke funnet noe entydig eller tilfredsstillende svar. Det var derfor med stor interesse og motivasjon at jeg ga meg i kast med dette masterprosjektet, i håp om at jeg undervegs i prosessen kanskje ville nærme meg et svar på spørsmålet mitt. Selve prosessen rundt prosjektet har udelt vært engasjerende, inspirerende og lærerikt. Jeg skal ikke stikke under stol at det til tider har vært tungt. Jeg har imidlertid opplevd å bli heiet fram av ulike aktører, og i de tyngste stundene har dette vært mitt drivstoff. Jeg har mange å takke for dette. Aller først må jeg nevne veilederen min, Ragnhild Lie Anderson, som har vært en stødig og god sparringpartner, rådgiver, pådriver og mentor hele vegen. Jeg kunne ikke ha fått en bedre los til å få meg i havn med dette prosjektet. Jeg vil ellers takke medstudentene mine på NORMAU 651 og emneansvarlig Heming Gujord, for konstruktive drøftinger, nyttige råd og god støtte i innledningsfasen av prosjektet mitt. En takk må også rettes til mine egne venner og arbeidskolleger, som tålmodig har funnet seg i å gjennomføre flere pilotundersøkelser, og til informantene mine, som har gitt av sin egen fritid, slik at jeg har kunnet landet dette prosjektet.

Eidsvoll, 20.11.2021

Sølwi Jeantelle Kraus

Sammendrag

Fra politisk hold har det i løpet av de siste tiårene blitt brukt betydelig med ressurser på å bedre norske barns leseferdigheter. Offentliggjorte målinger, som PISA og PIRLS, viser imidlertid at vi ikke har lyktes med å heve lesekompetansen til dem som tiltakene primært er rettet mot, de så kalte *gråsoneelevne*. I denne oppgaven har jeg forsøkt å danne et bilde av hvorvidt denne feilslåtte satsingen skyldes svikt på individnivå eller systemnivå, eller som en kombinasjon av begge deler. Min tilnærming til dette har vært å filtrere 36 læreres subjektive vurdering av egen kompetanse gjennom Urie Bronfenbrenners *uviklingsøkologiske modell* (Bronfenbrenner, 2005) og John MacBeaths *indikator for vurdering av egen skole* (MacBeath, 1999). Ved hjelp av disse modellene og innsamlede data har jeg så forsøkt å nærme meg et mulig svar på min problemstilling: **I hvilken grad vurderer lærerne sin egen kompetanse i møte med leseopplæringen til å være tilstrekkelig? Og i hvilken grad vurderer lærerne ivaretagelsen av den enkelte elevs leseutvikling til å være tilstrekkelig?** For å gjøre problemstillingen mer tilnærmelig, samt sikre en viss bredde relatert til både individ- og systemnivå, formulerte jeg seks underliggende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærerne at de gjennom sin grunnutdanning har blitt rustet til å ivareta leseopplæring?
- Hvilke tiltaks- eller handlingsplaner har lærerne å støtte seg til i møte med elever som anses som marginale i sin leseutvikling?
- I hvilken grad oppleves det at lovpålagte tiltak, som tilpasset eller intensiv opplæring, gjennomføres systematisk?
- Hva slags støtteapparat opplever lærerne at de har tilgjengelig (kollegium, faginstans), der de kan søke råd eller få veiledning når en elev har stagnert i sin leseutvikling?
- Hvor mye tid bruker lærerne på egen kompetanseheving knyttet til leseproblematikk?
- I hvilken grad, og på hvilken måte inkluderes foreldrene i forhold til deres eget barns manglende progresjon i leseforløpet?

Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene har jeg gjennom kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitativt intervju forsøkt å få innsyn i hvordan lærerne oppfatter sin egen rolle, og i hvilken grad de opplever at det er sammenheng mellom det som springer ut fra systemnivå (læreplaner, forskrifter, lokale planer, praksisendring på eget arbeidssted) og det som foregår i deres daglige virke.

Ett av de klareste funnene er lærernes opplevelse av å ikke ha blitt godt nok rustet til å ivareta leseopplæring gjennom egen utdanning. Et annet tydelig funn er lærernes opplevelse av mangel på struktur, kontinuitet og kvalitet knyttet til handlings- og tiltaksplaner og lovpålagte tiltak. Videre framkommer det at den enkelte lærer opplever å måtte ta mye personlig ansvar for den enkelte elevs leseopplæring. Bare halvparten av de spurte lærerne oppgir at de vurderer støtteapparatet de har rundt seg til å være tilstrekkelig. Systematisk kollegaveiledning, veiledningshjelp fra andre instanser eller intern kursing knyttet til lese- og skriveopplæring benyttes i liten grad på respondentenes arbeidssted. Den faglige oppdateringen må dermed i stor grad initieres av den enkelte lærer selv. Med disse funnene som bakteppe, kan det se ut til at det er en viss diskrepans mellom politiske intensjoner og det daglige virket i norsk skole når det kommer til lese- og skriveopplæring generelt, og ivaretagelsen av gråsoneelevne spesielt.

Abstract

In accordance with the policy in Norway there has been a significant use of resources lately in order to increase the level of reading skills of children in Norway.

However published measures such as PISA and PIRLS show that we have not succeeded in increasing reading competency of so called “grey zone” students targeted by these measures.

I have tried to build up a picture of whether this failed commitment is based on an individual or a systematic level or a combination of both.

My approach to this was to process 36 teacher’s subjective assessments of their own qualifications by using Urie Bronfenbrenner’s *development ecological model* (Bronfenbrenner, 2005) and John MacBeath’s *indicator for school self-evaluation*. (MacBeath, 1999). By using these models and collected data I have tried to approach a possible answer to my issue:

To what extent do teachers assess their own qualification considering reading proficiency to be sufficient? And to what extent do teachers assess the maintenance of each individual student’s reading development to be sufficient? In order to make the issue more approachable, as well as to make sure that a certain broadness related to both individual and system level is taking place, I formulated 6 underlying research questions:

- To what extent do teachers experience their ability through their primary education to maintain reading proficiency?
- What strategy and plan of action do teachers have to rely on in order to face students that are considered in their marginal reading proficiency?
- To what extent does one experience that law regulated measures, that are adjusted or in a form of an intensive course, are proceeded in a systematic way?
- What kind of support system do teachers experience to be available (colleagues, technical authority), in order to search for help or a guidance while there has been a stagnation in a student’s reading development?
- How much time do teachers spend on their qualification upgrade linked to the reading problems?
- To what extent or in what way are parents included in relation to their own child’s lacking progress in a reading process?

Based on these research questions and through a quantitative survey and a qualitative interview I tried to access information on how teachers comprehend their own role, and to what extent they experience that there is a link between what a system level output is (curriculum, regulations, local plans, practice change on one's own workplace) and what takes place in their own daily practice.

One of the most obvious findings is teachers' experience of not being equipped to maintain reading proficiency through their own education. Another significant finding is teachers' experience of lacking structure, continuity and quality linked to a plan of action and measures as well as law regulated measures. Furthermore, it appears that an individual teacher does experience to take a lot of personal responsibility for the reading proficiency of an individual student. Only 50% of interviewed teachers state that they consider the support system around them being sufficient. Systematic colleague guidance, counseling from other authorities or intern courses linked to reading- and writing didactics, is used to a small degree at a respondent's workplace.

The professional updating must therefore be initiated by a single teacher himself/herself. It seems like, based on these findings as a backdrop, that there is a certain disagreement between the political intentions and the daily reality in schools in Norway when it comes to reading- and writing skills didactics in general as well as maintaining students at "a grey zone" especially.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	4
Oversikt over vedlegg	10
1.0 Bakgrunn	11
2.0 Tematikk og problematisering.....	13
2.1 Oppgavens oppbygging.....	14
2.3 Gråsonenelevne	15
2.4 Lærernes bekymring.....	16
2.5 Problemstilling og forskningsspørsmål	16
3.0 Teoretisk forankring	19
3.1 Leseteori	19
3.1.1 Hva er lesing?.....	19
3.1.2 Lesing og læring.....	22
3.1.3 Literacy og språklig bevissthet.....	23
3.1.4 Skolen som utjevne faktor	24
3.1.5 Leseforståelse og leseferdighet.....	26
3.1.6 Lesevansker	28
3.1.7 Lese- og læringsstrategier	28
3.2 Lovpålagte tiltak.....	30
3.2.1 Tilpasset opplæring	31
3.2.2 Intensiv opplæring	31
3.3. Den norske skolen som organisasjon	32
3.3.1 Et økologisk pedagogisk helhetsbilde	32
.....	35
3.3.2 Den norske modellen sett i lys av den finske	36
3.3.4 Skolen som lærende organisasjon i Norge	39
3.3.5 Endringsarbeid i den norske skolen.....	40
3.3.6 utfordringer og hindringer i endringsarbeidet	41
3.4 Foreldreinvolvering.....	43
3.5 Oppsummering	45
4.0 Metodisk tilnærming	47
4.1 Min egen rolle	47
4.2 Valg av metode og design	48

4.3 Spørreundersøkelse – kvantitativ metode.....	48
4.3.1 Utforming av spørreskjema	49
4.4 Dybdeintervju – kvalitativ metode	50
4.4.1 Intervjuguide	51
4.5 Utvalg	52
4.6 Analyse av datamaterialet	55
4.7 Pålitelighet, gyldighet og etikk.....	56
5.0 Resultat og analyse.....	58
5.1 Bakgrunnsinformasjon	58
5.1.1 Presentasjon av lærerne fra de kvalitative intervjuene	62
5.2 Den videre undersøkelsen	62
5.2.1 Vurdering av egen grunnutdanning	62
5.2.2 Resultatet fra de kvalitative intervjuene	67
5.2.3. Sammenfatning av undersøkelsens del to – vurdering av egen grunnutdanning.....	67
5.3 Tanker om eget lesemandat.....	68
5.4 Lærernes tiltaks- og handlingsplaner.....	70
5.4.1 Sammenfatning av undersøkelsens del fire – lærernes tiltaks- og handlingsplaner	73
5.5 Lovpålagte tiltak.....	74
5.5.1 Oppsummering av del 5 – lovpålagte tiltak.....	76
5.6 Kartlegging av eget støtteapparat	77
5.6.1 Støtter den kvalitative undersøkelsen de kvantitative funnene?.....	78
5.7 Kompenserende hjelpemidler	79
5.8 Kompetanseheving	83
5.8.1 Kompetanseheving i PU-tiden.....	83
5.8.2 Tilgang til kompenserende hjelpemidler	84
5.8.3 Kvalitetssikring av undervisningspraksis	85
5.8.4 Profesjonsutvikling og kompetanseløft	87
5.9 Foreldresamarbeid	89
5.9.1 Sammenfatning av undersøkelsens del ni – foreldresamarbeid.....	94
5.10 Åpen post.....	94
5.11 Oppsummering	95
6.0 Drøfting	97
6.1 Hvordan opplever lærerne at de gjennom sin grunnutdanning har blitt rustet til å ivareta leseopplæring?.....	97
6.2 Hvilke tiltaks- eller handlingsplaner har læreren å støtte seg til i møte med elever som anses som marginale i sin leseutvikling?.....	99

6.3 I hvilken grad oppleves det at lovpålagte tiltak, som tilpasset eller intensiv opplæring, gjennomføres systematisk?	101
6.4 Hva slags støtteapparat opplever lærerne at de har tilgjengelig, der de kan søke råd eller få veiledning når en elev har stagnert i sin leseutvikling?	103
6.5 Hvor mye tid bruker lærerne på egen kompetanseheving knyttet til leseproblematikk?	105
6.6 I hvilken grad, og på hvilken måte inkluderes foreldrene i forhold til deres eget barns manglende progresjon i leseforløpet?	108
7.0. Konklusjon	111
7.1 Mine egne betraktninger i etterkant av undersøkelsen	113
Referanser	115

Figurliste

Figur 3.1: Grunnleggende komponenter i en interaktiv utviklingsprosess for læring	18
Figur 3.2: Lesetrappa	19
Figur 3.3: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	32
Figur 3.4: Indikatorer ved vurdering av egen skole	33
Figur 5.1: Kjønnfordeling blant respondentene	58
Figur 5.2: Hvilke fag underviser du fast i?	58
Figur 5.3: Hva er din faglige bakgrunn?	59
Figur 5.4: Hvor lenge har du jobbet som lærer?	60
Figur 5.5: Hvilken skolereform var gjeldende da du tok din utdanning?	60
Figur 5.6: Svarfordeling ut fra utdanningsreform	63
Figur 5.7: Grunnutdanningen har gjort meg rustet til å ivareta leseopplæring...	64
Figur 5.8: I hvilket fag anses det som viktig å bedrive aktiv leseopplæring?	65
Figur 5.9: På hvilket alderstrinn føler du at det er viktigst å drive aktiv leseopplæring?	68
Figur 5.10: På mitt arbeidssted har vi faste rutiner for årlig karlegging av samtlige elevers lese- og skriveferdighet	69
Figur 5.11: På mitt arbeidssted har vi faste rutiner for oppfølging av kartleggingsresultater	71
Figur 5.12: Jeg opplever at de tiltaks- eller handlingsplanene som lærerne på mitt arbeidssted har å støtte seg til i møte med elever som strever med lesing/skriving er tilstrekkelige	72
Figur 5.13: Jeg opplever at de tiltakene som gjøres er tilstrekkelige	75

Figur 5.14: Hvor er det naturlig for deg å søke råd, eller få veiledning, dersom en elev har stagnert i sin leseutvikling?	77
Figur 5.15: Figur 5.15: Opplever du at støtteapparatet du har tilgang til er tilstrekkelig?	77
Figur 5.16: Hvilke kompenserende hjelpemidler/læringsressurser knyttet til lese- og skriveopplæring kjenner du til?	80
Figur 5.17: Jeg opplever at jeg har god kunnskap om kompenserende hjelpemidler knyttet til lese- og skriveopplæring	81
Figur 5.18: Jeg opplever at det på min skole er en kultur for å skaffe de elevene som strever med lesing/skriving, og som ikke profitterer på systematiske tiltak, får kompenserende hjelpemidler/læringsressurser.....	82
Figur 5.19: Jeg har fått informasjon om kompenserende hjelpemidler knyttet til elevers lese- /skriveopplæring på eget arbeidssted.....	85
Figur 5.20: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted arbeider systematisk for å se til at vår undervisningspraksis knyttet til lese- og skriveopplæring er i tråd med lovverket.....	86
Figur 5.21: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted arbeider systematisk for å se til at vår undervisningspraksis er i tråd med ny forskning knyttet til lese- og skriveopplæring.....	86
Figur 5.22: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted bruker tid på observasjon, refleksjon og kollegaveiledning knyttet til undervisningspraksis i forbindelse med lese- og skriveopplæring.....	87
Figur 5.23: På mitt arbeidssted får de foresatte raskt beskjed, dersom dere barn ikke har forventet lese-/skriveprogresjon.....	90
Figur 5.24: På mitt arbeidssted får de foresatte hjelp og veiledning i hvordan de kan bistå sitt barn, og skolen, i dets lese-/skriveutvikling.....	91
Figur 5.25: Jeg opplever at på mitt arbeidssted får de foresatte komme med innspill i forbindelse med eget barns lese-/skriveutvikling.....	91
Figur 5.26: På min skole har vi tradisjon for å la de foresatte være en aktiv part i sitt barns lese- og skriveutvikling.....	92
Figur 5.27: På min skole får de foresatte opplæring i hvordan de kan ta i bruk spesifikke kompenserende hjelpemidler knyttet til eget barns lese- og skriveutvikling.....	93

Tabelliste

Tabell 5.1: Hvordan forstår du formuleringen «Alle lærere er posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag»?	67
Tabell 5.2: Egne tanker/refleksjoner omkring lese-/skriveopplæring og egen kompetanse knyttet til dette.	95

Oversikt over vedlegg

Vedlegg A – Kvantitativt spørreskjema.	I
Vedlegg B – Tabeller og resultater fra spørreundersøkelsen.....	X
Vedlegg C – Intervjuguide til semistrukturert intervju.....	LXXXVIII
Vedlegg D – Transkripsjon av kvalitative intervju.....	XCI
Vedlegg E – Forespørsel til rektorene.....	CIV
Vedlegg F – Informasjonsskriv til informantene.....	CVI
Vedlegg G – Tilsagnsbrev fra NSD.....	CX

1.0 Bakgrunn

I løpet av de siste tjue årene har det vært lagt ned mye innsats i å heve norske elevers leseresultater. Bakgrunnen for dette har langt på veg vært de nedslående resultatene blant norske elever på PISA-undersøkelsene i 2000 og 2006, der lesing var hovedområde (Utdanningsdirektoratet, 2007). Fra politisk hold har det i løpet av de siste 15-20 årene kommet mange føringer for å prøve å styrke elevenes leseferdigheter. I Stortingsmelding nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004) *Kultur for læring* ble det presentert fem grunnleggende ferdigheter, hvorav den ene var å kunne lese. Parallelt med dette ble *Girrom for lesing – en strategiplan for stimulering av leselyst og leseferdighet* lansert (Utdanningsdirektoratet, 2003-2007). Som et element i iverksettelsen av denne strategiplanen ble Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) lagt inn under Utdannings- og forskningsdepartementet. Tanken var at Lesesenteret skulle bidra til å styrke leseopplæringen og leselysten på nasjonalt plan. Disse grepene til tross, så ble det i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, fastslått at rutinene rundt oppfølging av enkeltelever som strevde i sin leseutvikling, fortsatt ikke var tilfredsstillende (Kunnskapsdepartementet, (2006). Videre ble det i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, konkludert med at de norske elevene hadde blitt bedre til å lese skjønnlitteratur, men i møte med fagtekster scoret vi fortsatt lav (Kunnskapsdepartementet, 2008) De grepene som var blitt gjort, hadde altså ikke førte fram til de ønskede resultatene. Det politiske initiativet ble dermed trappet kraftig opp.

I 2006 fikk vi ny læreplan, *Kunnskapsløftet*, heretter kalt LK-06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her ble igjen lesing løftet fram som grunnleggende ferdighet, men nå med et enda tydeligere fokus på at dette var gjeldende ikke bare i norskfaget, men i alle fag, og at alle lærere dermed måtte regne seg som leselærere. I Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*, ble det uttalt et tydelig behov for å styrke leseopplæringen i norsk skole, og da spesielt med fokus på lese- og læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2008). Som en forlengelse av dette fikk vi en nasjonal satsing på lesing, der formålet var å heve den generelle lesekompetansen hos lærerne, samtidig som antall årstimer i norskfaget på barnetrinnet ble økt. Ti år senere, høsten 2018, trådte *lov om intensiv opplæring* i kraft. Denne loven fastslår at *alle skoler har plikt til å tilby intensiv opplæring til elever som henger etter i lesing, skriving eller regning på 1.-4. trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Fra politisk hold er det i løpet av de siste tiårene brukt betydelige ressurser på å bedre leseferdigheten hos norske elever. Dette er forsøkt gjort gjennom blant annet tilpasset opplæring, tidlig innsats og intensiv opplæring. På de fleste skoler er det innført mer eller mindre systematisk opplæring i lese- og læringsstrategier. Mange kommuner har utviklet og tatt i bruk helhetlige lese- og skriveplaner, som omfatter hele grunnskoleopplæringen. I tillegg bør tanken om lesing som en grunnleggende ferdighet, etterfulgt av mantraene «alle lærere er leselærere», og «lesing i alle fag» nå være godt implementert i norsk skole. Alt dette til tross, viser tallene fra PISA 2015 (OECD, 2018) at vi har klart å løfte mange elever, men ikke dem som ligger helt nederst i normalområdet – i den såkalte *gråsonen*. Som det framkommer av tittelen - *gråsoner eller blindsoner?* - er ivaretagelsen av disse elevene helt sentralt i denne oppgaven. Jeg kommer til å gjøre grundigere rede for gråsonen og gråsoneelevne i kapittel to og tre, under teoretisk forankring. Tove Frønes oppsummerer PISA-resultatene og ivaretagelsen av gråsoneelevne, som hun omtaler som de lavt-presterende leserne, på følgende måte:

Innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet – og at denne ble gjort viktig gjennom det nasjonale kvalitetssystemet – har flyttet fokuset i skolen. Resultatene fra PISA 2015 kan likevel tyde på at vi har lykkes bedre med å heve middels gode og solide lesere, og at tiltakene ikke når de svake leserne like godt. Det er behov for nye tanker om hva vi kan gjøre for å støtte de lavt-presterende leserne, også etter årene med tidlig innsats (Frønes, 2016, s. 50).

Ifølge Frønes (ibid) utgjør denne gruppen så mye som 15%, en andel hun mener har vært ganske konstant i alle PISA-undersøkelsene. Det finnes flere mulige forklaringer på hvorfor disse elevene befinner seg her; det være seg manglende ordforråd hos elevene, manglende kompetanse hos lærerne, manglende ressurser, feilslåtte kartleggingsverktøy, manglende systemer for oppfølging, mangel på samarbeid mellom ulike instanser eller lite samsvar mellom det som besluttes på systemnivå og de arbeidsprosessene som utøves i det daglige virke. Uansett grunn, vet vi fortsatt lite om de *bakenforliggende* årsakene. Dersom forklaringen på svak leseferdighet er manglende ordforråd hos, eller for dårlig oppfølging av gråsoneelevne, blir man jo fristet til å spørre seg; *hvorfor er det sånn?* Og hvorfor klarer vi ikke å få bukt med dette problemet, dersom vi kjenner årsaken? Dette har jeg lyst til å undersøke nærmere, gjennom mitt masterprosjekt.

2.0 Tematikk og problematisering

Jeg skal ta tak i mine ovenfor nevnte *hvorfor*, og undersøke disse nærmere. Det er tidligere forsket mye på leseopplæring og leseproblematikk i Norge. I denne oppgaven kommer jeg til å vise til flere viktige stemmer i norsk leseforskning, og si noe om viktige funn disse har gjort i sine undersøkelser. I *Den intensive leseopplæringen – dialog og mestring når læring har låst seg* presiserer Bente Hagtvet, Jørgen Frost og Vigdis Refsahl (2014, s. 102) at systematisk og god leseopplæring ikke bare dreier seg om teknisk avkodning og leseflyt, men at systematisk arbeid i forhold til fonembevissthet, begreper, ord og vendingers betydning, syntaks og semantikk er vel så viktig. For å lykkes med dette, må læreren ha god kunnskap om hvor langt det enkelte barn har kommet i sin leseutvikling. Prinsippet om tilpasset opplæring blir derfor sentralt i oppgaven min. Jeg er interessert i å undersøke hvordan den enkelte lærer forholder seg til dette begrepet, og hvordan dette omsettes til praksis. Jeg kommer til å ta for meg generell leseutvikling med tilhørende aspekter, som leseforståelse, leseferdighet, lesevaner og lese- og læringsstrategier i kapittel 3.1.2-3.1.7 og tilpasset opplæring i kapittel 3.2.1. I skrivende stund pågår det et spennende samarbeidsprosjekt mellom Bærumskolene og Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Prosjektet har fått navnet «Engasjer», og har til hensikt å gi skoleledere og lærere et solid handlingsgrunnlag for å planlegge, utvikle og gjennomføre tiltak for svakere lesere på mellomtrinnet (Universitetet i Stavanger, 2021).

Kunnskap om hvilke framgangsmåter og tiltak som har effekt i leseopplæringen er utvilsomt viktige faktorer, dersom man ønsker å forbedre norske elvers leseresultater. Jeg er imidlertid også nysgjerrig på i hvilken grad kvaliteten på leseopplæring har sammenheng med koblingen mellom det som foregår på beslutningsnivå og ledernivå på den ene siden, og det som skjer i klasserommet på den andre. Også dette er det forsket mye på tidligere, og referansene er svært mange. I sin artikkel *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner – «Mission impossible?»* sammenfatter Jan Merok Paulsen forskningsresultater fra en rekke internasjonale undersøkelser rundt det han kaller *løse koblinger i skolen* i tidsrommet 1967-2009, (Paulsen, 2018). Aasen et al. og Sivesind har sett på disse løse koblingene inn mot LK-06 (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøizt & Herzberg, 2012; Sivesind, 2013) og Hagen & Nyen (2009) har forsket på hvordan implementeringen av lærerløftreformen 2005-2009 foregikk, og i hvilken grad dette implementeringsarbeidet kan sies å ha vært vellykket.

Jeg kommer også til å se litt på graden av samarbeid mellom skole og andre aktuelle instanser, som Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (heretter kalt PPT), samt hjem-skolesamarbeid. Hva angår samarbeidet mellom PPT og skole, har det de siste årene vært et sterkt politisk ønske om å styrke PPT i å jobbe mer systemrettet. Dette har blant annet Fylling & Handegård, 2009; Hustad & Fylling, 2012) gjort undersøkelser rundt, og konkludert med at foreløpig har ikke dette ønsket medført særlig store endringer. PPT later fortsatt til å ha mest fokus på sakkyndige vurderinger (Fylling et al., 2009; Hustad et al., 2012). Det er også gjort undersøkelser rundt samarbeidet mellom skole og skolehelsetjenesten. Et pågående prosjekt har som foreløpig resultat, at skolen er mer fornøyd med samarbeidet, enn hva skolehelsetjenesten er (Helleve et al., 2019). Når det kommer til forskning på samarbeidet mellom skole og hjem, er kanskje spesielt Thomas Nordahls forskning aktuell i denne sammenhengen (Nordahl, 2007 og 2014). Gjennom sin forskning har Nordahl konkludert med at samarbeidet mellom skole og hjem kan være avgjørende for den enkelte elevs skolefaglige prestasjoner. I de siste årene har Nordahl også hatt en tydelig stemme når det kommer til profesjonsutvikling og lærende fellesskap i norsk skoleutvikling, et felt som er relevant i denne sammenhengen, fordi det kan ha direkte tilknytning til lærernes kompetanse. I denne oppgaven har jeg likevel valgt å vektlegge Sigrun K. Ertesvågs forskning på dette området, da hun har studert dette inngående over flere tiår, og i så måte har et stort materiale å vise til.

2.1 Oppgavens oppbygging

Som det framgår av beskrivelsene så langt, finnes det allerede mye forskning knyttet til mine *hvorfor*. Dette er primært undersøkelser som kartlegger ulike aspekter og systemer knyttet til skolehverdagen generelt. Jeg ønsker å sammenfatte disse, for å se hvordan de samlet sett virker inn på den enkelte lærers kompetanse på leseopplæring. Dette er et stort og sammensatt puslespill, som krever at hver bit undersøkes enkeltvis, før brikkene settes sammen og bilde kan tre fram. Denne mosaikken danner utgangspunktet for min problemstilling og mine forskningsspørsmål, som jeg skal komme tilbake til i kapittel 2.5.

I tillegg til å presentere forskningsspørsmålene og problemstillingen min, kommer jeg i dette kapitlet til å avklare begrepet gråsoneelev, samt angi premissene for resten av oppgaven. I kapittel tre vil jeg så ta for meg relevant teori, knyttet til alle de mulige forklaringsaspektene

som ble presentert i kapittel én; lese teori, lovpålagte tiltak, skolen som en del av en større økologi og skolen som lærende og samarbeidende organisasjon. I kapittel fire vil jeg nærme meg mitt eget undersøkende arbeid ved å gjøre rede for og begrunne metodisk innfallsvinkel, design, bakgrunn og utvelgelse. I kapittel fem analyserer jeg undersøkelsens resultater, for så å drøfte og konkludere rundt dette i de to siste kapitlene.

2.3 Gråsoneelevene

På bakgrunn av PISA-resultatene for 2015 konkluderer Frønes (2016) med at 15% av norske elever ikke er skikkelig leseføre. Ifølge Dysleksi Norge er dette tallet enda høyere. Under fanene *statistikk generelle vansker* og *statistikk spesifikke vansker* på Dysleksi Norges hjemmeside, hevdes det at så mange som 20% av dem som går ut av norsk skole har generelle lesevansker, mens ytterligere 5% har dysleksi (Dysleksinorge.no). En dysleksidiagnose kan utløse riktig hjelp som følge av sakkyndig vurdering, samt gi rett til ulike hjelpemidler og støttmateriell, som PC og lese-/skriveprogrammer tilrettelagt for dyslektikere. En generell lesevanske, derimot, skal møtes med tilrettelegging innenfor tilpasset opplæring. Disse elevene faller mellom to stoler, det vil si mellom dyslektikeren og «normalleseren». Det finnes flere samlebetegnelser på elever som er tydelig lesesvake, men som ikke blir diagnostisert, eller tilkjent spesialundervisning. En mye brukt betegnelse er *marginale lesere*, en annen *gråsoneelever*. Jeg har bevisst valgt å bruke gråsoneelever, da jeg opplever at ordlyden i den første betegnelsen plasserer hele ansvaret og forklaringen på leseproblemet hos leseren selv, mens den andre i større grad plasserer ansvaret hos systemet rundt eleven. En gråsoneelev kan nemlig være vanskelig å oppdage. Ifølge artikkelen *Gråsoneelev eller dyslektiker?* er en vanlig feiloppfatning at disse elevene «bare mangler lesetrening», og at de derfor trenger å lese *mer* (Utdanningsnytt.no, 2007). En annen er at de er late eller «underyttere». Gråsoneelever er dessuten gjerne flinke til å kamuflere vanskene sine. Noen sørger for å lage såpass mye uro i timene, at lærerens fokus blir på atferd i stedet for på læring, mens andre igjen blir så gode på å memorere både innhold og ordrett tekst, og til å tillegge seg kompensatoriske arbeidsmåter, at læreren rett og slett ikke avdekker lesevanskene. Ofte er heller ikke gråsoneelevne seg selv bevisst hvilke utfordringer de har. For mange gråsoneelever kommer problemene for dagen først på videregående, idet økte krav til rettskriving og syntaks, tekstmengde og vanskegrad straks gjør tingenes tilstand langt mer transparente (ibid).

2.4 Lærernes bekymring

Ifølge Kjersti Lundetræ og Egil Gabrielsen (2017, s. 8-12) ble det i tilknytning til PIRLS-undersøkelsen fra 2001 avdekket at mange lærere bekymret seg for de elevene som befinner seg i «gråsonen». Til tross for denne bekymringen, valgte likevel mange strategien «vente og se», i håp om at eleven skulle «modne i sin leseutvikling». Selv om det har vært lagt ned et omfattende arbeid for å heve norske elevers lesekvalitet de siste tiårene, har denne tendensen ikke snudd. Lærerne rapporterer fortsatt at det er langt færre elever som får støtteundervisning i lesing, enn det antallet elever som har behov for hjelp (ibid). Anne Arnesen, Wilhelm Meek-Hansen, Ernst Ottem og Jørgen Frost (2013) konkluderer med det samme i sin undersøkelse: Lærernes bekymringsnivå er høyere enn tallet på oppmeldte elever til spesialundervisning. Særlig gjelder dette elever på de laveste klassetrinnene. I den samme undersøkelsen framkommer det at lærerne er seg bevisst disse risikoutsatte elevene, og det faktum at de vil profitte på ekstra støtte, men at de ikke har anledning til å hjelpe dem i tilstrekkelig grad. Dette gjør meg veldig nysgjerrig på hvor i systemet det svikter. Er det på individnivå, systemnivå, eller en kombinasjon av begge deler? To egnede modeller til å belyse dette er *Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell* (Bronfenbrenner, 2005) og *John MacBeaths indikator for vurdering av egen skole* (MacBeath, 1999). Ved å kombinere disse to får vi Bronfenbrenners modell for menneskelig utvikling, som ikke primært er utviklet med skoleutvikling for øyet, men som likevel må kunne sies å være aktuell i denne sammenhengen på generelt plan, og MacBeaths modell, som er spesielt rettet inn mot skole som selvutdannende organisasjon. Forhåpentligvis vil jeg ved hjelp av disse kunne nærme meg et mulig svar på spørsmålene mine.

2.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Mange lærere opplever altså at de ikke klarer å møte behovet til elever som trenger ekstra hjelp og støtte. Gråsonenelevne er, og forblir i gråsonen. Hvilke tanker gjøre lærerne seg om dette? Hvordan oppfatter de sin egen rolle, og i hvilken grad opplever de at det er sammenheng mellom det som springer ut fra systemnivå (læreplaner, forskrifter, lokale planer, praksisendring på eget arbeidssted) og det som foregår i deres daglige virke? Ligger årsaksforklaringen i feilslåtte politiske satsninger, eller kan det være slik at det er en sammenheng mellom tilkortkommenhet i ivaretagelse av de marginale elevene og manglende

kompetanse hos lærerne? Med dette som bakteppe ønsker jeg å bruke lærernes eget subjektive perspektiv som innfallsvinkel for å prøve å finne svar på disse spørsmålene. Samtidig vil jeg forsøke å gi et bilde av hvor *omfattende* denne problematikken egentlig er. Gjennom kvantitative spørreskjema og kvalitative intervju håper jeg på å kunne nærme meg svaret på følgende problemstilling: **I hvilken grad vurderer lærerne sin egen kompetanse i møte med leseopplæringen til å være tilstrekkelig? Og i hvilken grad vurderer lærerne ivaretagelsen av den enkelte elevs leseutvikling til å være tilstrekkelig?** Som en ytterligere tilnærming til denne problemstillingen, har jeg formulert seks underliggende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærerne at de gjennom sin grunnutdanning har blitt rustet til å ivareta leseopplæring?
- Hvilke tiltaks- eller handlingsplaner har lærerne å støtte seg til i møte med elever som anses som marginale i sin leseutvikling?
- I hvilken grad oppleves det at lovpålagte tiltak, som tilpasset eller intensiv opplæring, gjennomføres systematisk?
- Hva slags støtteapparat opplever lærerne at de har tilgjengelig (kollegium, faginstans), der de kan søke råd eller få veiledning når en elev har stagnert i sin leseutvikling?
- Hvor mye tid bruker lærerne på egen kompetanseheving knyttet til leseproblematikk?
- I hvilken grad, og på hvilken måte inkluderes foreldrene i forhold til deres eget barns manglende progresjon i leseforløpet?

Da min undersøkelse vil bli tuftet på leseresultater fra norske barn, og kildene mine vil være lærere i norsk skole, anser jeg det som mest hensiktsmessig å konsentrere meg om litteratur som beskriver et norsk læringsklima. Jeg kommer imidlertid likevel til å skjule noe mot internasjonal litteratur og forskning, for å underbygge noe av min egen teori. Videre vil jeg begrense min undersøkelse til å omfatte lærere på barneskolen, rett og slett fordi jeg anser kvaliteten på den aller første leseopplæringen som avgjørende for resten av skoleløpet, og fordi jeg mener å se en klar tendens til at de som sliter med lesing og skriving i slutten av det obligatoriske skoleløpet, ofte er de samme som lå i gråsonen allerede tidlig på barnetrinnet. Det skal ikke stikkes under stol, at dette langt på veg er min subjektive vurdering etter å ha jobbet 20 år som leselærer og leseveileder i norsk skole, men jeg mener også at det er et solid belegg for å hevde dette basert på offentlige dokumenter. Dette sammenfaller blant annet med hva Utdanningsforskning konkluderer med i sin rapport fra 2015, *Frafall i videregående opplæring – effektstudier og gode beskrivelser av intervensjoner*. I denne rapporten hevdes

det at norsk skole først og fremst er tilpasset middelklassens verdier, og at klasse har betydning, selv i et relativt egalitært samfunn som Norge. Rapporten bygger på Jarmund Veland og May Linda Hamms spørreundersøkelse omfattende 98 skoler i 30 norske kommuner. (Hamm & Veland, 2015). Videre hevdes det her at sosiale ulikheter reproduseres i norsk skole, men at vi gjennom riktig støtte fra skolesystemet, og i samarbeid med de foresatte, kan få til en sosial utjevning. Dette bekreftes i NOVA-rapport 12/2010, der det konkluderes med at tidlig innsats gir mindre frafall i videregående skole, og at tiltak må iverksettes allerede i førskole- eller barneskolealder dersom dette frafallet skal kunne begrenses (Wollscheid, 2010). Rapporten sier videre, at tiltak rettet mot grunnleggende språkferdigheter kan bidra til å redusere sosiale ulikheter. Jeg kommer til å se nærmere på skolen som utjevne faktor relatert til lesing i kapittel 3.1.4.

3.0 Teoretisk forankring

3.1 Leseteori

I del 3.1 av dette kapitlet skal jeg ta for meg ulike aspekter knyttet til leseteori. Jeg kommer til å definere hva lesing er, og se på sammenhengen mellom lesing og læring, i individperspektiv og som en sosial prosess. Videre kommer jeg til å si litt om begrepet literacy og språklig bevissthet, og se dette opp mot intensjonene om skolen som utjevne faktor. Avslutningsvis kommer jeg til å se på sammenhengen mellom leseforståelse og leseferdighet og på hvordan gode lese- og læringsstrategier kan bidra til å forebygge lesevansker.

3.1.1 Hva er lesing?

Det finnes mange definisjoner på lesing. En formel som er mye brukt for å illustrere hva lesing er, er Lesesenterets **avkoding x forståelse x motivasjon** (Hoel, 2013). Dette er en formel som er relativt lettfattelig; den er satt opp som et multiplikasjonsstykke, slik at dersom en av faktorene er null, blir produktet også null. Dette gir i og for seg et riktig bilde av leseprosessen, men samtidig sier den ingen ting om hva lesing egentlig *er*, eller på hvilken måte de ulike faktorene påvirker hverandre gjensidig. Dersom man skal gå litt grundigere til verks i å forsøke å forklare hva lesing er, vil man finne at lesing er en kompleks og sammensatt prosess, med ulike komponenter, som påvirker hverandre gjensidig. Frost (2010, s. 12) illustrerer denne prosessen på følgende måte:

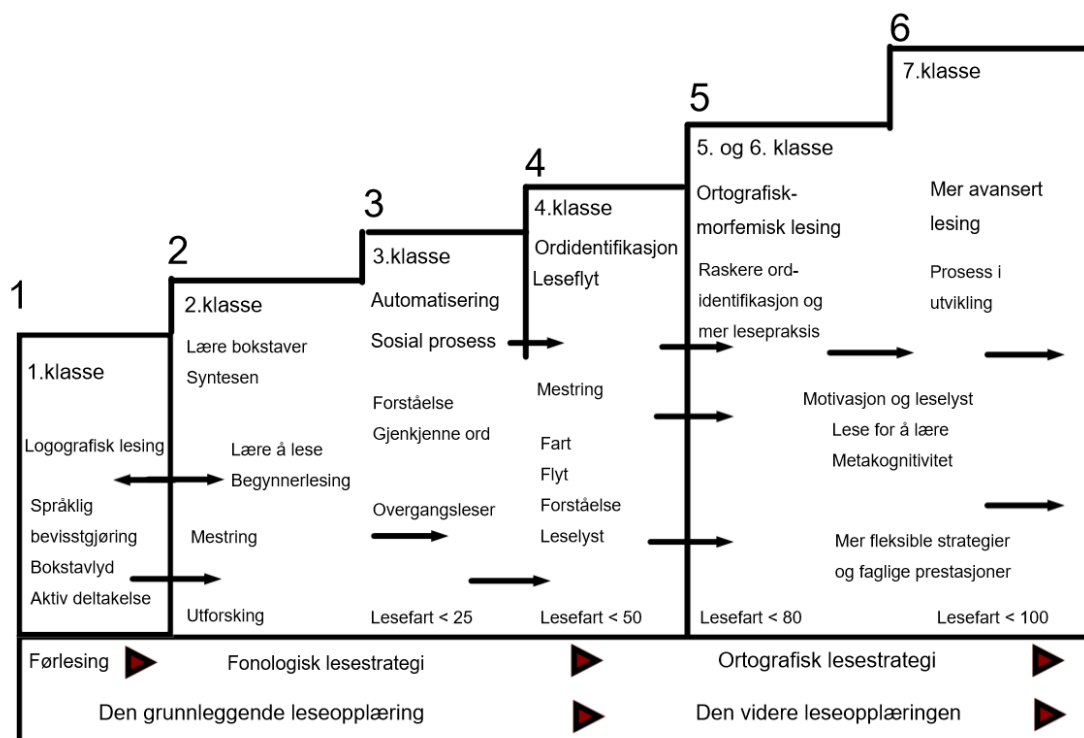


Figur 3.1: Grunnleggende komponenter i en interaktiv utviklingsprosess for læring (Frost, 2010, s.12)

For å kunne lese må man kunne oppfatte de enkelte lydene et ord er satt sammen av (fonembevissthet), og ha evne til å koble lydene i lydsystemet opp mot bokstavene (ortografi). Når vi leser, kombinerer vi fonologi og ortografi i møte med tekst og ord (semantikk). Gjennom denne prosessen utvikler vi bevissthet rundt språkets minste betydningsbærende enhet (morfemet), hvilket i sin tur vil kunne bidra til en rask og sikker avkodning. Ordet avkodning kan brukes med to ulike betydninger. Det jeg har beskrevet ovenfor, er den tekniske avkodingen, der de skrevne bokstavene blir til ord som kan leses og uttales. Men avkodning kan også oppfattes som at leseren i tillegg forstår betydningen av det som er lest (Fjørtoft, 2014, s. 102-103). For ordens skyld kommer jeg her til å skille den tekniske avlesningen fra forståelsen, og anvende begrepet avkodning om det første og leseforståelse om det andre.

Arbeidet med avkodning er tradisjonelt primært knyttet til den første leseopplæringen. Akkurat hvordan man best bør tilnærme seg denne, er det ulike syn på. I Norge er det først og fremst den syntetiske metoden på den ene siden, og den analytiske metoden på den andre, som har vært kilde til uenighet. Til tross for at tilhengere fra begge sider opp igjennom har lent seg på forskning, synes det i dag å være en tendens til at lærere og læremidler ikke lenger velger den ene metoden framfor den andre, men heller balanserer disse metodene opp mot hverandre (Smidt, 2009, s. 249). Når den tekniske avkodingen er vel etablert, handler leseprosessen mer om å utvikle leseforståelse. Leseforståelse kan defineres som *evnen til å skape mening i tekst* (Fjørtoft, 2014).

Vi kan tenke oss at leseprosessen følger et slags trappesystem, der det neste trinnet i trappa bygger på det forutgående. Samtidig drar vi veksel på de strategiene vi tilegnet oss på lavere trappetrinn, når vi møter på nye eller ukjente utfordringer høyere opp i trappa. Det finnes mange gode illustrasjoner på dette, herunder Gerd B. Salens *Lesetrappa* (Salen, 2003, s. 35). Jeg synes denne er spesielt god, fordi den ikke bare synliggjør det tekniske og individuelle aspektet, men også vektlegger den sosiale prosessen i den enkeltes personlige leseutvikling. Jeg vil komme nærmere inn på hvorfor jeg mener dette er så viktig i neste kapittel.



Figur 3.2: Lesetrappa. Pilene symboliserer at lesing er en prosess, og at «overgangslesere» er knyttet til alle trinnene (Salen, 2003, 35).

For å kunne møte eleven der han er i sin leseprosess, er det viktig at læreren har kjennskap til de ulike stegene som er illustrert i *Lesetrappa*, eller andre liknende modeller for leseutvikling (lesetreet, SOL, All-modellen osv). Han må vite hva som er forventet progresjon i henhold til aldersnivå (leseforståelse, vanskegrad, lesestrategier), samt ha kunnskap om hvordan han kan avdekke avspøringsstrategier eller feilmønstre hos den enkelte elev, og vite hvordan disse kan korrigeres. Tatt i betraktning at *alle lærere er leselærere*, og det faktum at lesing er å regne som en grunnleggende ferdighet i skoleløpet, skulle man tro at dette var noe alle lærere har under huden. Min erfaring er imidlertid at så ikke er tilfelle. En gang ble jeg, i kraft av å

være leseveileder, forespurt om å være foreleser på eget arbeidssted i tilknytning til en planleggingsdag. Tema for dagen var *lesereisen*, der jeg tok for meg blant annet Sahlens *Lesetrappa*, med fokus på både normal og avvikende leseutvikling, og tiltak for å korrigere sistnevnte. Tilbakemeldingene jeg fikk i etterkant var entydige: Med unntak av noen ganske få førskolelærere, med relativt lang fartstid i yrket, var dette nytt – og nyttig – materiale for de fleste. En av våre helt nyutdannede lærere sa ordrett: «Tenk om vi hadde lært dette på høgskolen!». Dersom mitt arbeidssted er representativt for landet ellers, hvilket jeg anser det som rimelig at det er – jeg jobber på en middels stor skole, i et dedikert kollegium, med et lederteam som er lidenskapelig opptatt av innovasjon og nytenking, i en kommune med en politisk vedtatt leseplan for hele grunnskoleløpet – er dette en alvorlig og dystert tilstandsrapport på vegne av skole-Norge.

3.1.2 Lesing og læring

For å kunne drive god leseopplæring må vi også vite noe om hva som påvirker og stimulerer den enkelte elev i læringsprosessen. Når det gjelder lærings- og motivasjonsteorier, er det hovedsakelig følgende tre paradigmer som er gjeldende: *Formidling av kunnskap* – at læreren overfører sin kunnskap til eleven, *individuell læringsaktivitet* – at eleven tilegner seg kunnskap når han selv får jobbe med problembaserte oppgaver og *samarbeid* – at elevene lærer best i dialog og samhandling med hverandre. Disse paradigmene drar vi kjensel på som behaviorisme, kognitivismen og sosialkonstruktivismen i additiv læringsteori (Helland, Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 177). I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan ulike lærere vurderer sin egen kompetanse i møte med leseopplæringen og ivaretagelsen av den enkelte elev i forbindelse med dette. Jeg skal også se på i hvilken grad lærerne selv benytter seg av kollegial støtte og veiledning, forsøke å få et innblikk i hvordan kulturen for endringspraksis er i norsk skole, samt undersøke på hvilken måte, og i hvilken grad de foresatte inkluderes i dette arbeidet. Alle disse spørsmålene dreier seg om læring gjennom menneskelig samhandling. Denne oppgaven er derfor tuftet på et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Ifølge den russiske psykologen Lev Vygotskij ligger forutsetningene for å lære i det sosiale. Det er gjennom samhandling med andre at språket utvikles, og dermed også her den selvstendige tenkingen og læringen skjer. I samspill med *kompetente andre* tilegner eleven seg kunnskap som han ikke ville ha ervervet seg på egen hånd. Kompetente andre er personer som kan mer enn eleven selv. Den kompetente andre skal støtte eleven, slik at han

kan strekke seg mot et høyere funksjonsnivå enn han kan klare alene. Vygotskij omtaler dette som *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotskij & Kozulin, 2001). En elev kan kanskje knekke lesekoden og lese en tekst flytende uten hjelp eller støtte, men han vil likevel trenge hjelp til å få forklart ord eller begreper, eller til å forstå innholdet. I Salens *Lesetrappa* finner vi dette igjen som *lesingens sosiale prosess*. Ifølge James Paul Gee og Elisabeth Hayes viser flere amerikanske undersøkelser at mange amerikanske barn som er gode lesere fram til de når tiårsalderen, etter hvert får store problemer med å lese innhold i fag som naturfag og samfunnsfag. Amerikanerne betegner dette som «The fourth grade slump», fjerdetrinnsknekken, og konkluderer med at det er en manglende evne til å bruke språk og språklige kunnskaper i *sosiale praksiser* som skaper problemer for elevene når de er ferdige med «den første leseopplæringen» (Gee & Hayes, 2011, s. 34-35). Denne tendensen kjenner vi igjen hos norske elever gjennom PISA-undersøkelsene i lesing. Frønes (2016, s. 38) oppsummerer dette på følgende måte:

Mange elever med lese-, skrive- og språkvansker vil plasseres på de laveste nivåene, men i norske klasserom er det også mange andre elever – særlig gutter – som ikke mestrer disse grunnleggende leseoperasjonene. Hos noen elever kan det være lav lesehastighet og utholdenhet for å lese lengre tekster som mangler, hos andre kan det være vokabular og begrepsforståelse som er problemet. For mange er det største problemet rett og slett mangel på trening og erfaring i å lese mer enn noen få linjer. Vi vet også at elever med lav motivasjon vil mestre færre leseoperasjoner, særlig ved at de leser mindre og ikke søker utfordringer, og som dermed stagnerer på et lavt nivå (Frønes, 2016, s. 38).

3.1.3 Literacy og språklig bevissthet

Literacy er et annet begrep som gjerne dukker opp i forbindelse med lesing og leseforskning. UNESCO definerer literacy på følgende måte:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s.13)

Literacy handler om å skape mening i egne og andres tekster, og er en forutsetning for reell demokratisk deltakelse. Kjell Lars Berge har omtalt LK-06 som en *literacy-reform* (Berge,

2005), men Anders Bakken, forsker ved NOVA, har satt spørsmålstegn ved hvorvidt literacy-prinsippet er like tilgjengelig for alle elever i norsk skole (Bakken, 2010). Flere norske studier, gjort av blant annet Bente Hagtvet (2009) og Sylvi Penne (2006), viser at så ikke er tilfelle. Til tross for at norsk skole er for alle, og alle elever har de samme rettighetene til lik opplæring, forekommer det et skille mellom barn som kommer fra hjem med høy sosioøkonomisk status og foreldre med høy utdanning og barn som ikke har den samme bakgrunnen. Dette kan forklares ved at literacy ikke er noe som slår inn i det øyeblikket et barn lærer seg å lese. Allerede som spebarn forholder vi oss til situasjoner der muntlig tekst inngår. Denne formen for språklæring kan betegnes som *tidlig literacy* (Blikstad-Balas, 2016, s. 24). Literacy er på denne måten relevant også for dem som ennå ikke har knekt lesekode. Barns erfaring med språk og tekster de første leveårene vil dermed være relevant for tilnærmingen til lesing og skriving senere i livet. Når barnet starter i første klasse, har det med seg en *språklig forforståelse*, bestående av vaner, erfaringer, språk og følelser. Denne startkapitalen vil langt på veg avgjøre hvordan barnet vil være rustet til å møte skolens diskurser (Blikstad-Balas, 2016, s. 37). Omsatt til praksis dreier dette seg om at barnet må ha en forståelse av at språket vårt ikke bare har en *innholdsside*, men at det også har en *formside*. Dette er ikke like innarbeidet hos alle barn. Jeg har flere selvopplevde eksempler på at barn ikke klarer å frigjøre seg fra ordets innhold. Jeg har blant annet flere ganger opplevd at de minste skråsikkert hevder at «tog» er et mye lengere ord en «fyrstikkeske». De ser da for seg den fysiske gjenstanden ordet beskriver, og vurderer ordets lengde basert på dette.

3.1.4 Skolen som utjevne faktor

Det faktum at elever fra forskjellige samfunnslag, og med ulik familiebakgrunn, har med seg varierende startkapital inn i sin skolehverdag er et velkjent fenomen også for politikerne. Fra politisk hold er skolene gitt i oppdrag å bidra til utjevning av disse sosiale forskjellene. Grunntanken er at den norske skolen skal være en enhetsskole, der alle elever har de samme mulighetene til å lykkes. Dette er manifestert i flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger. I Stortingsmelding 31, «Kvalitet i skolen», står det blant annet svart på hvitt at «Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn. Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 5). Tatt i betraktning at det er godt belegg for å hevde at elevene ikke stiller likt i utgangspunktet, legger dette et stort ansvar over på skolen generelt og den enkelte lærer spesielt. Særlig komplekst blir dette,

når nyere forskning, herunder Anna Cecilie Rapps doktoravhandling, der hun sammenlikner skolene i en norsk kommune med tilsvarende i Finland, viser at – til tross for alle gode intensjoner – så bidrar norsk skole *ikke* til utjevning. Snarere tvert imot: Det tenderer til at norsk skole forsterker de sosiale ulikhetene og bidrar til sosial reproduksjon av ulikheter (Rapp, 2018). Det er nok flere, og sammensatte årsaker til dette. Alt kan neppe tilskrives elevens ulike språklige kapital ved skolestart. Rapp har blant annet funnet signifikante koblinger mellom foreldreinvolvering og barns læringsresultater. Dette vil jeg komme noe tilbake til senere i kapittel 3.4.4. Det er imidlertid ikke til å feie under teppet at et velutviklet muntlig språk er en fordel når man skal tilnærme seg et skriftlig språk. For de av elevene som allerede ved skolestart er rustet med en solid språkpakke, vil møtet med skolens muntlige og skriftlige akademiske språk oppleves som en naturlig forlengelse av det de har med seg hjemmefra, mens det for andre igjen vil oppleves som noe ukjent og kontrastfylt. Dersom skolen skal kunne lykkes med å utjevne dette, må det derfor jobbes systematisk med norsk språk og språkforståelse i den daglige undervisningen. Ifølge Frost bør det forekomme et bevisst arbeid med språkforståelse i form av samtale om ord og begreper parallelt med leseopplæringen (Frost, 2010). Dette er helt i tråd med hva norske leseforskere har avdekket gjennom mangeårige undersøkelser; nemlig at dersom vi skal styrke norske elevens leseferdigheter, må vi i større grad fokusere på språkstimulering og ordforråd i leseopplæringen. Frost er helt på linje med både Vygotskij (2001) og Gee & Hayes (2011):

Det er derfor viktig at læreren har kunnskap til å kunne observere barnas utvikling og gi nødvendig støtte når det kreves (...). Biemiller (2001) omtaler ordforråd som *the missing link* i leseundervisningen, og mener at skolen kan gjøre veldig mye for å endre bildet – så sant bevisstheten om temaet blir stort nok. Hvor stort ordforrådet til et barn er før tredje årstrinn, har veldig stor betydning for barnets senere leseutvikling og det er alvorlig at det har vært begrenset kunnskap om dette (Frost, 2010, s. 12-13).

Det systematiske arbeidet med ord og begreper gjennomføres nok først og fremst på de lavere klassetrinnene. Magne Nyborgs (Nyborg, 1994) modell for begrepsundervisning og Jørgen Frosts språkleker (Frost & Lønnegaard, 2007) er kjente og mye brukte innfallsvinkler i arbeidet med å snakke om og å analysere språket som system med barn. Det å bevege seg vekk fra språkets innholdsside og over til dets fonologiske og semantiske sider er viktig når barn skal begynne å avkode. Fra mellomtrinnet og oppover forekommer ofte ikke denne opplæringen i samme systematiske form, men mer som en del av arbeidet med elevenes

leseforståelse. Nyere forskning har imidlertid gjort oss oppmerksomme på at en stor andel av de elevene som strever med lesing, og som etter hvert utvikler lese-/skrivevansker, har en svikt i det fonologiske systemet (Høien & Lundberg, 2012). Et interessant spørsmål blir da om lærere flest kjenner til viktigheten av dette arbeidet? Og hvis så er; hvorfor vedvarer ikke dette systematiske arbeidet oppover i klassetrinnene?

3.1.5 Leseforståelse og leseferdighet

Leseferdigheter er automatiske handlinger som resulterer i hurtig, effektiv og flytende avkoding og *forståelse*, vanligvis uten at leseren selv er bevisst hvilke handlinger eller hvilken grad av kontroll som er involvert (Fjørtoft, 2014, s. 105). Når det kommer til leseforståelse, er det vanlig å skille mellom tre ulike nivåer (ibid). En mye brukt metode for å måle dette, er å benytte kontrollspørsmål knyttet til de ulike kategoriene. Både PISA-testen og Nasjonale prøver i lesing anvender slike spørsmål. Den laveste formen for leseforståelse går på å *finne igjen eller huske* informasjonen i en lest tekst. For å lykkes med dette, må eleven ha forstått det essensielle i teksten, men trenger likevel ikke å ha forstått denne fullt ut, da svaret på disse spørsmålene finnes direkte i teksten. Det neste nivået krever at eleven i tillegg *tolker* det han har lest, enten ved å kombinere informasjon fra ulike steder i teksten, og så sammenfatte dette, eller ved å dra veksler på egen bakgrunnskunnskap for å forstå eller konkludere. Den høyeste formen for leseforståelse omfatter å kunne *vurdere og lese kritisk*. For å evne dette, må eleven kombinere informasjonen i teksten med informasjon fra andre tekster eller egen livserfaring, samt kunne stille seg kritisk til objektiviteten i det som er skrevet. Lesing er et møte mellom det som er skrevet og den som leser. For at det som står skrevet skal få en betydning, må leseren være en aktiv part, som undervegs i lesingen bruker egne erfaringer og forventninger til å konstruere mening i teksten (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 16-17). Dette forutsetter imidlertid at leseren evner å avkode hensiktsmessig raskt og uanstrengt. I motsatt fall vil det gå med så mye krefter til selve avkodingen, at det ikke er rom for noen annen kognitiv aktivitet parallelt med den tekniske leseprosessen. Det sier seg selv at elever som har stagnert på dette nivået i sin lesing, ikke vil være i stand til hverken å trekke slutninger, vurdere eller lese kritisk i møte med tekst. Mange av elevene som sorterer innenfor denne elevgruppen, er lærerne gjerne oppmerksomme på, da dette er relativt lett å oppdage under for eksempel høytlesning. Det finnes imidlertid en elevgruppe som fort kan gå under radaren; de som leser teknisk godt (leser ord uanstrengt og korrekt og med god flyt) uten å forstå

innholdet i det de leser. I denne kategorien finner vi *gråsoneelevne*. Min personlige erfaring er at denne elevgruppen kommer seg relativt greit gjennom skolehverdagen. Mange av dem behersker et relativt rikt og variert dagligspråk, og kan med dette gi inntrykk av å ha et godt språklig register. Når det kommer til lesing og skriving, er spørsmålene i lærebøkene eller på de standardiserte kartleggingsprøvene i lesing på lavere trinn (Carlsten, AMO osv.) typiske nivå 1-spørsmål, av varianten «let og finn eller husk», noe de fleste av disse elevene mestrer greit. Oppover i alderstrinnene stilles det stadig høyere krav til leserens forståelse, og det som leses blir gjerne mer fagspesifikt. Ofte blir det først her tydelig merkbart at disse elevene ikke har de språkregistrene de skolefaglige tekstene forutsetter, idet disse elevene, som tidligere har avkodet godt, og lest med god flyt, plutselig «faller av lasset» (Blikstad-Balas, 2016, s. 41). Nasjonale prøver på 5. trinn blir gjerne en lakmestest på dette.

Igjen ser vi at det er en tydelig sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse. Et godt utviklet vokabular vil gjøre elevene bedre rustet til å forstå det de leser. I arbeidet med å utvikle elevenes ordforråd er det viktig at læreren tar seg tid til å samtale med elevene, ved å diskutere ords betydning og studere både dets innholds- og forside: Hva betyr ordet? Hvordan kan det brukes i en setning? Hvordan er ordet bygget opp? Synonymer? Antonymer? Ord som høres like ut, men som skrives annerledes, eller har en annen betydning? (Waalder og Waalder, 2018, s. 22). Igjen ser vi også at arbeidet med lesing er en sosial prosess. Gjennom modellering og samarbeid introduserer læreren elevene for metakognisjon, der leseprosessen løftes til et høyere plan. Det langsiktige målet med dette er at elevene etter hvert skal adoptere lærerens arbeidsmønster, og med dette bli i stand til å overvåke egen lesing: Stoppe opp når de ikke forstår, stille spørsmålstegn ved ting som «skurrer», se sammenhenger, vurdere, predikere og analysere. Et naturlig ledd i tilnærmingen til dette, er arbeidet med *lesestrategier*. Innlærte lesestrategier kan være nyttige verktøy når elevene skal overvåke sin egen lesing. Et betimelig spørsmål å stille seg er imidlertid om det er formålstjenlig å fortsette å oppmuntre og hjelpe alle elever til å ta i bruk disse, eller om man etter hvert skal begynne å tenke alternativ eller parallell metodikk eller kompensierende hjelpemidler for elever som ikke har profittert på den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Dette siste kommer jeg litt tilbake til i kapittel 3.2.1 om tilpasset opplæring.

3.1.6 Lesevansker

Når et barn ikke kan lese eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått, sier vi at det har lese-/skrivevansker. Disse vanskene kan anta mange former og skyldes ulike årsaker. Det er likevel spesielt to typer vansker en lærer vil møte på: Vansker med å lære ordavkodning og vansker med å forstå det man leser (Lyster, 2019, s. 16). Dysleksi Norge anslår at mellom 5 og 10 % av dem som strever med ordavkodning, vil ha spesifikke lese- og skrivevansker, ofte kalt dysleksi; *vansker med ordlesingen som er forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt* (Lyster, 2019, s. 18). Dersom barnets ordavkodning er adekvat med tanke på opplæring og alder, men barnet like fullt strever med å få med seg innholdet i det som leses, kan det være at barnet har *leseforståelsesvansker*. Mens manglende progresjon med ordavkodning er synlig i tidlig skolealder, vil disse vanskene ofte gjør seg gjeldende senere i skoleløpet, gjerne på mellom- eller ungdomsskoletrinnet, der det leses tekster som stiller større språklige krav til leseren ved å fordre mer språklig kompetanse og et større ordforråd sammenliknet med tekster lest på lavere trinn. Tidligere i denne oppgaven har jeg gjort rede for viktigheten av å arbeide systematisk med fonetikk, ord og begreper i leseopplæringen for å gi elevene gode verktøy i møte med ulike tekster. For en del elever vil dette være tilstrekkelig. De vil være i stand til å nyttiggjøre seg dette og ta seg fram i tekstlandskapet på egen hånd. Noen elever vil likevel ha behov for hjelp og støtte også videre i leseprosessen. De trenger hjelp til å utvikle god leseforståelse. En systematisk og god innfallsvinkel til dette, kan være å arbeide med leseforståelses- og læringsstrategier.

3.1.7 Lese- og læringsstrategier

Analyser av de svakeste lesernes lesemønster i kjølvannet av PISA-resultatene i 2009 og 2015 viser at denne elevgruppen mangler *metakognitiv kompetanse*; kunnskap om lesestrategier, og hvordan disse best kan benyttes i egen lesing (Roe & Engdal Jensen, 2017). Lesestrategier er en form for læringsstrategier som kan benyttes når tekster skal leses og forstås. Afflerbach, Pearson & Paris definerer lesestrategier som *bevisste, målrettede forsøk på å kontrollere og tilpasse leserens forsøk på å avkode tekst, forstå ord og konstruere mening fra tekst* (Afflerbach et al., 2017, s. 38). En term som ofte brukes i forbindelse med dette i norsk skole er *å lære å lære*. I Fagfornyelsen 2020 er dette med *å lære å lære* spesielt løftet fram i Overordnet del, verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen: *Skolen skal bidra til at*

elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er likevel ikke noe nytt element i norsk grunnskole. Allerede i 2003 kom den norske utgaven av Carol Santas *Å lære å lære - prosjekt CRISS creating independence through student-owned strategies* (Santa, 2003). Denne boken beskriver forskjellige arbeidsformer og lese-/læringsstrategier som kan være til nytte i arbeidet med å gjøre alle elever til bedre lesere. Bokens hovedidé er at læreren aktivt skal ta i bruk de ulike strategiene i klasserommet, og modellere arbeidsformene, slik at elevene får et tydelig bilde av hvordan de selv kan arbeide med ulike tekster. Det er imidlertid ikke slik at en lese-/læringsstrategi i seg selv kan gjøre noe som helst for den enkeltes leseferdighet. Det er hvordan den brukes som avgjør hvor vidt den er til nytte eller ikke. Det er derfor viktig at lærer ikke kun modellerer *hva* og *hvordan*, men også *når* og *hvorfor*. I 2019 ble det presentert resultater fra en systematisk kunnskapsoversikt om undervisning og bruk av lesestrategier i 34 OECD-land i tidsrommet 2007-2017 (Brevik, Ekström & Tengberg, 2019). Denne kunnskapsoversikten kategoriserer lesestrategien i tre grupper; *memoreringsstrategier*, *fordypningsstrategier* og *kontrollstrategier*, der de ulike strategiene kan benyttes til ulike formål, eller i kombinasjon med hverandre. Det er imidlertid en vesentlig forskjell i hvor mye kognitiv bearbeidelse de ulike strategiene fordrer. Mens memoreringsstrategier ikke har noen direkte sammenheng med leseforståelse, krever fordypningsstrategier at leseren er mer aktiv og gjør koblinger mellom teksten og seg selv, for eksempel ved å aktivere førkunnskaper eller ved å bruke ny informasjon til å se nye sammenhenger. Kontrollstrategiene handler om å utvikle en metakognitiv bevissthet, slik at leseren kan overvåke egen leseprosess, blant annet gjennom et bevisst valg av strategier. Kunnskapsoversikten viser at det primært er de sterke leserne som benytter seg av kontrollstrategiene, og at det er disse som best mestrer å kombinere de ulike strategiene på en gunstig måte. De svakeste leserne har ofte utviklet dårlige eller mangelfulle lesestrategier. I den grad de benytter seg av disse, er det som oftest snakk om memoreringsstrategier. Kunnskapsoversikten fra 2017 viser likevel at de svakeste leserne var den gruppen som hadde størst nytte av lesestrategier (Brevik, Ekström & Tengberg, 2019). Med andre ord: *Å lære elevene å bruke lesestrategier har noe for seg*. Spørsmålet er bare hvordan man som lærer best kan gjøre dette? Hvordan bør man gå fram for å lære de svake leserne det de sterke leserne ofte utvikler intuitivt? I boken *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* beskriver Solveig-Alma Halaas Lyster (2019) flere konkrete framgangsmåter. Hun trekker likevel fram veiledet lesing som en spesielt velegnet metode for de yngste elevene (etter leseprogrammet Guided reading fra New Zealand) og understreker viktigheten av å aktivere førkunnskaper, samt å stimulere lesemotivasjon. For

lærere som jobber med elever på mellom- og ungdomsskoletrinnet, foreslår hun å bruke Øistein Anmarksrud og Vigdis Refsahls bok *Gode lesestrategier* (Anmarksrud & Refsahl, 2019) som en idebank. På samme måte som elevene trenger veiledning og støtte når de skal «knekke lesekode», trenger de også hjelp til å trene på leseforståelse som ferdighet. Resultatene fra PISA 2015 viste at norske elever forstod skjønnlitterære tekster relativt godt, men at de oftere kom til kort når det kom til fagtekster. Dette understreker viktigheten i at alle lærere – ikke bare norsklæreren, men også faglærerne – tar mandatet som leselærer på alvor. Det er avgjørende at ikke bare norsklæreren driver opplæring i lesestrategier, men at også samfunnsfags-, naturfags, matematikk- og KRLE-læreren driver systematisk opplæring i dette.

Noe av det viktigste er at lærere i alle fag tar ansvar for elevenes tekstforståelse i sine fag. Dette kan de gjøre ved å forklare hvordan tekstene i faget er bygget opp, hvilke teksttyper de består av, hva som kjennetegner språket i teksten, hvordan de er framstilt organisatorisk og visuelt og hvilke ord og begreper som skiller fagspråket fra elevenes hverdagspråk. Videre gjelder det å få elevene til å se nytten av å lese, slik at de opplever at det de leser og skal lære, har relevans (Jensen & Roe, 2017).

Dersom vi skal lykkes med dette, er vi helt avhengig av at samtlige leselærere er klar over hvor skoen trykker i sitt fag, og hvilke elever som trenger bistand til å finne egnede strategier for å bedre sin lesekompetanse i faget. Til tross for at mantraet «alle lærere er leselærere» tilsynelatende er godt innarbeidet, er jeg ikke så overbevist om at det foreligger et systematisk arbeid med dette blant faglærerne. En forklarende faktor jeg ofte har hørt bli trukket fram, er mangel på tid; det tar tid å jobbe systematisk med tekster, og det er et stort pensum som skal gjennomgås. Antallet uketimer strekker rett og slett ikke til. Denne årsaksforklaringen er forståelig, men ikke forenlig med lovverket, som sier at alle elever i norsk skole har krav på tilpasset opplæring.

3.2 Lovpålagte tiltak

I dette kapittelet skal jeg ta for meg hva lovverket sier om hvilke rettigheter den enkelte elev har når det kommer til leseopplæring. Dette skal jeg gjøre ved å se på hva Opplæringens § 1-3 sier om tilpasset opplæring og intensiv opplæring.

3.2.1 Tilpasset opplæring

Salens lesetrappmodell beskriver lesing som en nokså aldersspesifikk, men likevel individuell prosess, der det er helt naturlig at det befinner seg overgangslere på alle trinn. I praksis betyr dette, at man på ett og samme klassetrinn må forvente å ha noen elever som befinner seg på et gjennomsnittlig nivå, mens enkelte vil henge litt bakpå, og andre igjen ligger et hestehode foran. I Opplæringslovens § 1-3 (Utdanningsdirektoratet, 2018) er det imidlertid nedfelt at

opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, slik at opplæringen gir like stort læringsutbytte for alle elever. Både elever som følger ordinær opplæring, og elever som mottar spesialundervisning, har krav på tilpasset opplæring. Dersom det ikke er snakk om spesialundervisning, anses ikke lov om tilpasset opplæring som en individuell rett, men som noe som skal skje gjennom variasjon og tilpasning innenfor det ordinære fellesskapet. Lov om tilpasset opplæring gjelder for alle fag, og favner alle elever i norsk skole, inkludert lærlinger, lærerkandidater og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Lov om tilpasset opplæring kan gjøre det krevende å administrere den systematiske leseopplæringen for den enkelte lærer. Godt etablerte rutiner og systemer, samt tilgang til nyttige ressurser, som kompensierende hjelpemidler, kan være med på å avhjelpe dette.

3.2.2 Intensiv opplæring

Høsten 2018 trådte det i kraft også en annen lov: *Lov om intensiv opplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Formålet med denne loven, er å se til at elever på 1. til 4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, skal bli fanget opp og raskt få bistand til å hente seg inn. I motsetning til tilpasset opplæring, kan denne opplæringen gis som eneundervisning, dersom hensynet til eleven taler for det. Det er foreløpig ikke gitt noen konkrete føringer omkring *hvordan* denne opplæringen skal organiseres. Det er heller ikke spesifisert *når det er rimelig å anta* at en elev «står i fare for å bli hengende etter». For at lovverket skal kunne ha noen hensikt, er det viktig at lærerne har den nødvendige kompetansen til å avdekke hvilke elever som strever, og til å iverksette nødvendige tiltak. Mange skoler benytter seg av ulike former for kartleggingsmaterieell for å kunne danne seg et bilde av dette. Utdanningsdirektoratets prøver i lesing, Nasjonale prøver i lesing og standardiserte leseprøver, ordkjedetester og diktater sorterer tydelig hvilke elever

som kommer under kritisk grense, hvilke som plasserer seg i midtsjiktet, og hvem som ligger over forventet nivå. Alt utover dette, er det opp til den enkelte lærer å fortolke. Dersom læreren kun benytter standardiserte scoringsmaler i sin vurdering, og ikke ser de ulike prøveresultatene i lys av hverandre, kan det være fort gjort å overse viktige funn. Det er for eksempel viktig at en lærer er oppmerksom på at en ordkjedetest eller en diktatprøve vil kunne si vel så mye om fonologisk strategi og avkodingsferdighet, som lengre tekster med tilhørende kontrollspørsmål, da elevene på de to førstnevnte testene ikke vil kunne dra veksel på noen kontekst. I mitt arbeid som leseveileder har jeg erfart at slett ikke alle lærere er oppmerksomme på dette. Tvert imot har jeg opplevd at det eksisterer en oppfatning av, at dersom elevene klarer seg greit på de lange og mer komplekse lesetestene, og har leseforståelse på minst 80%, så er det ingen grunn til bekymring. Gode politiske intensjoner til tross, eksisterer det dermed fortsatt en viss risiko for at enkelte lesesvake elever blir klassifisert som «middels» - selv om de bare akkurat så vidt karrer seg over bunnlinjen til det som regnes som normalområdet. Disse elevene befinner seg i *gråsonen*.

3.3. Den norske skolen som organisasjon

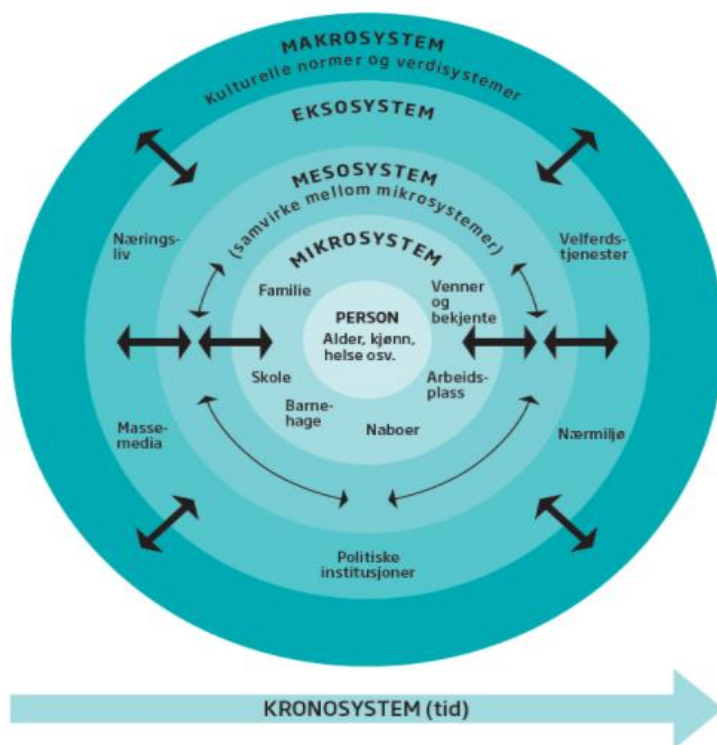
I dette underkapittelet skal jeg forsøke å danne et bilde av i hvilken grad norsk skole er en lærende og samarbeidende organisasjon. Her skal jeg jobbe meg gjennom flere ulike aspekter. Jeg skal se på utvikling innenfor skolens egen struktur (kompetanseheving og kollegaveiledning), og på skolen som samarbeidende organ ut mot andre aktører (samarbeidsinstanser og foresatte). Videre skal jeg forsøke å trekke noen paralleller mellom norsk og finsk skole. Sist nevnte kan se ut til å ha knekt noen koder for suksess relatert til leseopplæring i grunnskolen.

3.3.1 Et økologisk pedagogisk helhetsbilde

Når det kommer til verdensomspennende målinger av skolefaglige prestasjoner, har Finland gang på gang vist seg som enestående sammenliknet med de andre skandinaviske landene. Dette har de siste årene ført til en økt interesse for finsk skole og finsk skolepolitikk fra det pedagogiske miljøet i Norge, i håp om å finne og å kunne kopiere suksessfaktorene. I boken *Rett blikket mot Finland* trekker Pasi Sahlberg (2018) fram et element, som kan være av stor betydning når Finlands skolesuksess skal forklares: Bruk av smådata. Med smådata mener Sahlberg små data som avslører store trender: Kvaliteten på undervisningen, relasjoner og

narrativer (Sahlberg, 2018, s. 59). Store deler av utdanningssystemet rundt om i verden i dag styres av stordata basert på standardiserte målinger tuftet på matematiske algoritmer. Dersom vi skal lykkes med å skape bedre læring i skolen, må vi ifølge Sahlberg kombinere disse dataene med de aktuelle smådata. Med andre ord: Dersom de nasjonale satsingene skal føre til økt læring, må disse tilpasses den enkelte skoles faktiske behov.

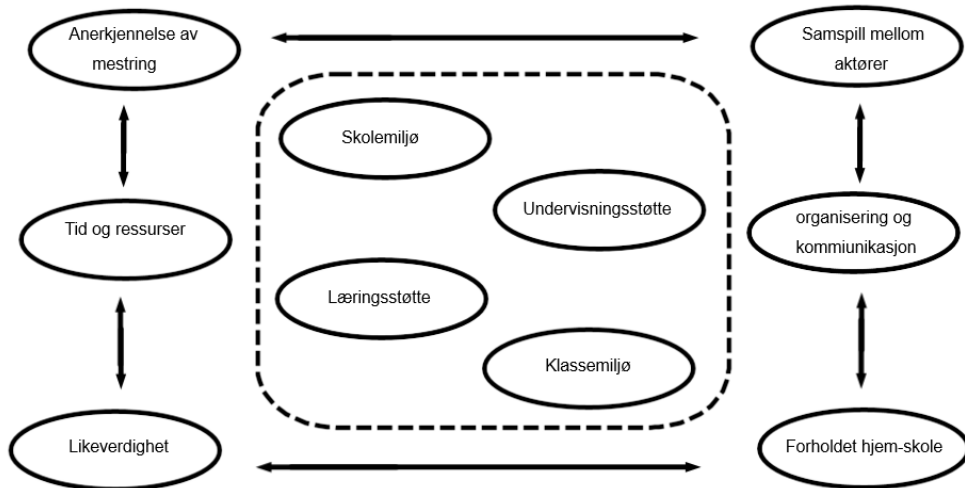
Jørgen Frost påpeker noe av det samme i sin bok *Kvalitet i leseopplæringen* (2010). Frost framhever elevens trivsel og relasjon til sine nærmeste i skolehverdagen som viktige faktorer i elevenes læring generelt og leseopplæring spesielt. Frost betegner dette som en *firststemmighet* mellom elev, klasse, lærer og skole – et kjernesystem som må betraktes som en helhet og ikke som selvstendige strukturer. Utenfor dette kjerneområdet finnes andre viktige faktorer som vil påvirke elevenes læring, blant annet samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2007; Nordahl 2014; Frost, 2010, s. 34-39). Dette tankesettet er på ingen måte nytt. Jeg har tidligere nevnt Vygotskij og hans sosiale utviklingsteori. Den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell illustrerer mye av det samme (Bronfenbrenner, 2005). Bronfenbrenners teorisyn er tuftet på at barn formes av den konteksten de vokser opp i, og tar utgangspunkt i at dette miljøet er satt sammen av fem sammenhengende systemer:



Figur 3.3: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

Bronfenbrenner snakker primært om utvikling, men jeg tenker likevel at hans modell er kompatibel med læring, selv om kanskje de to første systemene er mest aktuelle i denne sammenhengen. I det første systemet, *mikrosystemet*, finner vi de personene som barnet har direkte kontakt med. Her vil vi blant annet finne familie, venner, lærere og skolekamerater. Her finnes det rom for en gjensidig påvirkning mellom barnet og andre individer i systemet. Det andre systemet i modellen, *mesosystemet*, illustrerer relasjonen mellom gruppene i mikrosystemet. I skolesammenheng vil relasjonen mellom lærer og foresatte kunne virke direkte inn på barnet. Det neste systemet, eksosystemet, er et systemer som påvirker barnet mer indirekte. Det være seg foreldrenes kulturelle bakgrunn, arbeidssituasjon, religion/trosretning osv. Selv om det ikke vil være rom for særlig stor grad av gjensidig påvirkning her, mellom det enkelte individ og systemet, kan det like fullt være av nytteverdi å ha en viss innsikt i dette som lærer, da det kan gjøre det lettere å tilpasse både metodikk og samarbeid rundt barnet. Et annet, mer nærliggende skoleeksempel på faktorer i eksosystemet kan være de rammer eller ressurser som tildeles skolen. Disse ytre rammene vil påvirke lærerens mulighet til å bygge et godt læringsmiljø rundt den enkelte elev. Makrosystemet speiler den kulturelle konteksten og samfunnsmessige rammebetingelser som til enhver tid er gjeldende. Eksempler på dette kan være lovverk og normer. Sett i skolesammenheng kan Bronfenbrenners modell forklares på følgende vis, ovenfra og ned: Gjennom politiske reformer og nasjonale læreplaner (makrosystemet) og lokale fagplaner (eksosystemet) til lærerens egen tilrettelegging i klasserommet, og møtet med fagene og den enkelte elev i klasserommet (mikrosystemet) (Utdanningsforskning, 2015). I 2005 innlemmet Bronfenbrenner et siste system i sin økologiske utviklingsmodell; *kronosystemet*, for å vise at også hvilken tid barnet vokser opp i er avgjørende for dets utvikling. Dersom vi ser dette i lys av skolesystemet, vil for eksempel ulike skolereformer være med på å forme det enkelte individ.

Hvis vi ser Sahlberg, og den finske skolens bruk av *smådata*, i lys av Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori, kan det virke hensiktsmessig å konkludere med at det er nødvendig å kartlegge ikke bare kvantitativt målbare resultater, men også hvilke sosial-psykologiske fenomener som ligger gjemt under overflaten på den enkelte skole. En annen som har konkludert med at all form for skoleutvikling må baseres på ståstedet til den enkelte skole, er John MacBeath (1999). Gjennom omfattende undersøkelser i England og Wales har han forsøkt å finne fram til kriterier på hva en god skole innebærer. Modellen han har utarbeidet har klare likhetstrekk med Bronfenbrenners modell:



Figur 3.4: Indikatorer ved vurdering av egen skole (MacBeath, 1999)

Her ser vi at størsteparten av Bronfenbrenners mikrosystem, skolemiljø, undervisningsstøtte, læringsstøtte og klassemiljø, er plassert i modellens kjerne, mens det som angår mellommenneskelige relasjoner og dermed sammenfaller med mesosystemet, samspill mellom aktører, forholdet hjem-skole, anerkjennelse av mestring og likeverdighet, utgjør hjørnesteinene. Mellom disse finner vi de mer makrorelaterte og noe mindre kontrollbare faktorene, organisering og kommunikasjon, tid og ressurser.

Så langt i denne oppgaven har jeg tatt for meg politiske reformer og styringsdokumenter knyttet til leseopplæring i norsk skole, gjort rede for grunnleggende teori om leseopplæring, sett på lærerens og skolens rolle i møte med den enkelte elevs leseopplæring, samt til dels skissert hvordan dagens leseopplæring ser ut til å foregå i norsk skole. Men, som det har framkommet underveis, er lesing en svært sammensatt mosaikk, prisgitt faktorer på veldig mange ulike nivå. I det følgende skal jeg ta med meg Sahlbergs betraktninger om *smådata*, Bronfenbrenners *utviklingsøkologiske modell* og MacBeaths *modell for god skoleutvikling* videre, og forsøke å belyse mitt hovedspørsmål; hvorfor norsk skole ikke klarer å løfte gråsoneelevenenes leseferdigheter, til tross for massive og solide satsninger gjennom de to siste tiårene. Dette kommer jeg hovedsakelig til å gjøre ved å se på dynamikken mellom de beslutningene som tas i form av politiske beslutninger på makronivå og det som foregår på meso- og mikronivå.

3.3.2 Den norske modellen sett i lys av den finske

Det kan synes som at det er en tendens til at *likhet* sidestilles med *like rettigheter* når det er snakk om utdanning. Grunntanken bak denne filosofien er at ved å gi barn de samme rettighetene, så vil de være i stand til å nå de samme målene (Pasi Sahlberg, 2018, s. 73). I norsk opplæringslov er dette imøtekommet i Lov om tilpasset opplæring, som har som mål å sikre at opplæringen i norsk skole gir like stort læringsutbytte for alle elever. Denne formen for tilpassing er hovedsakelig rettet mot den enkelte elev. I Finland, som hele veien har gjort det svært bra på både PISA og PIRLS, finner vi mange av de samme tiltakene som vi benytter oss av i Norge som tidlig innsats, inkludering og økt voksentetthet ved bruk av spesialpedagoger og assistenter. Finnene har imidlertid valgt en litt annen tilnærming. Sahlberg (2018) forklarer hvordan finsk skole har løftet tanken om tilrettelegging og *likeverd* opp et nivå, og tenker system framfor individ. Dette er primært gjort gjennom tre tiltak: Rettferdig skolebudsjettering, samarbeid på tvers av sektorer og kompetanseløft for lærerne. Når det gjelder finanspolitikk, har det i Finland blitt investert mye i å løfte skoler som ligger i belastede områder. Dette har blitt gjort gjennom å la finansiering av skoler være *behovsprøvd*. I stedet for å ha en økonomisk fordelingsnøkkel som tar utgangspunkt i antall elever, budsjetteres det etter hva slags elever den enkelte skole har. Slik sikrer man at ressursene blir fordelt rettferdig. Det foreligger her altså en gjensidig dynamikk mellom mikro-, ekso- og makronivå.

Et annet grep Sahlberg anser som en suksessfaktor i finsk skole, er *politisk samordning i offentlig sektor*. Fagpersoner innenfor utdanning, helsetjenester og ungdoms- og sosialt arbeid er godt koordinerte, slik at barn som har behov for ekstra hjelp eller støtte, kan få dette raskt. Også i norsk skole er det lovfestet plikt til tverrfaglig samarbeid, blant annet gjennom opplæringslovens §§ 15-3 og 15-4. Disse fastslår at skolen har opplysningsplikt til barnevern og sosialtjeneste. Videre sier forskrift til opplæringsloven § 22-2 at skolepersonell skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen, slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven (Kunnskapsdepartementet, 1998, Endringslov til Opplæringslova). I hvilken grad dette har vært en suksessfaktor i Norge, råder det uenighet om. Dette framkom spesielt tydelig da Kunnskapsdepartementet kom med forslag om at opplæringsloven skulle få en ny paragraf gjeldende samarbeid mellom kommunale tjenester, og i uttalelsene i den der

tilhørende høringsrunden. Et av argumentene for at Departementet ønsket å supplere med en slik paragraf, var at praksisen de ulike skolene imellom, var veldig varierende:

Sjølv om skolane allereie samarbeider med andre fagmiljø, er det for stor variasjon i korleis og kor ofte slikt samarbeid finn stad. I NIFU-rapport 2016:46 kjem det fram at skoleleiar ser behov for koordinerte tverrfaglege tenester. Blant anna var det berre 3 prosent av skoleeigarane som svarte at dei ikkje har elevar ved skolen som har behov for koordinerte tverrfaglege tenester, mens 31 prosent svarte at 6-10 prosent av elevane ved skolen har behov for slike tenester. I Dokument 1 (2013-2014) kritiserer Riksrevisjonen forvaltninga på generell basis for manglande samordning (ibid).

Da forslaget til supplement fra Departementet gikk ut til høring, fikk det massiv støtte i samtlige høringsorganer, med unntak av KS og Utdanningsforbundet. Sistnevnte skriver i sin høringsuttalelse:

Vi er ikkje kjent med at skular motset seg tverrfagleg og tverretatleg samarbeid viss det er til det beste for eleven. Utdanningsforbundet meiner at det ikkje er skulen sin vilje til samarbeid som er problemet. Vi opplever at bemanning, tilgjengelegheit og kompetanse er mykje meir påtrengande utfordringar enn behovet for ei presisering av lovteksten. Vi meiner bemanningsnorm og kompetansekrav innanfor PPT er eit mykje viktigare verkemiddel enn ei lovfesta samarbeidsplikt for skulane (...) Utdanningsforbundet er usamd i departementet si vurdering om at ei endring av opplæringslova som innfører plikt til samarbeid for skulen, ikkje vil innebere auka kostnader for skulen. Eit samarbeid regulert gjennom ei lovfesta plikt vil høgst truleg ha klare økonomiske og særleg administrative konsekvensar (ibid).

Lærernes eget talerør satte her ord på noen viktige faktorer, som Departementet ikke hadde særlig stort fokus på: Behovet for økt bemanning, tilgjengelighet og kompetanse. Tatt i betraktning at det gjennom grundig og bred forskning, som det er gjort rede for tidligere i denne oppgaven, er belegg for å si at en elevs leseferdighet er en kompleks mosaikk, satt sammen av ulike faktorer, som fordrer et økologisk-pedagogisk tankesett, er dette bekymringsverdig lesing. Dersom Utdanningsforbundets uttalelse medfører riktighet, har ikke norsk skolepolitikk lykkes med å koordinere tverrfaglig samarbeid, slik det opprinnelig var ment gjennom lovgiving. Dette er hva man må kunne kalle en massiv svikt på systemnivå. Gapet mellom lovteksten og den daglige praksisen er rett og slett for stort, ikke på grunn av manglende vilje i lærerstanden, men som følge av manglende ressurser; viljen er til stede,

men det lar seg ikke gjennomføre i praksis. Etter å ha jobbet 20 år i skoleverket, må jeg erkjenne at dette dessverre oppleves som betegnende på mange – langt de fleste – områder i den daglige driften av norsk skole. Det er så mye som skulle vært tatt tak i, så mye som skulle vært gjort, men man blir hele tiden tvunget til å prioritere. Dette er et eksempel på manglende dynamikk de ulike nivåene imellom. Bestemmelsene later til å bli gjort på makronivå alene.

Den siste faktoren Sahlberg trekker fram, og som han mener har vært med på å bidra til at finsk skole er blitt et foregangsland når det kommer til utdanning, er tilgang på kontinuerlig profesjonell læring. Årlig blir det avsatt store beløp av det finske statsbudsjettet til profesjonell læring og utvikling for lærere og skoleledere, og sju av arbeidsårets dager er øremerket dette formålet. Også dette er gjenkjennelig fra norsk skolepolitikk. Også i Norge er det lagt ned betydelige beløp i kompetanseheving for lærere de siste ti årene. Gjennom blant annet programmet *Kompetanse for kvalitet* får norske lærere tilbud om videreutdanning i ulike fag, i form av tilpassede utdanningsprogram med vikar-/stipendordninger, slik at studiene lar seg kombinere med arbeid. Det finnes imidlertid ikke noen kvalitetssikring av hvilke lærer som skolerer i hva. Her står den enkelte lærer fritt til å søke etter eget for godtbeholdende, såfremt skoleeier samtykker i søknaden. Selv fikk jeg innvilget 30 studiepoeng i Digital Kunst- og Håndverk, et lærerikt og spennende fag, som etter endt eksamen ga meg uttelling på lønsslippen. I ettertid har ikke dette studiet vært til særlig stor nytte i mitt lærervirke, da jeg ikke har noen praktisk-estetiske fag på min timeplan. Dessverre tror jeg ikke at mitt tilfelle er enestående. Dette illustrerer at det ikke nødvendigvis er noen logisk sammenheng mellom det faktiske behovet for **faglig kompetanse på det enkelte arbeidssted/i den enkelte kommune** og den faglige kompetansen som faktisk forsterkes. Det kan – til tross for oppgitte satsningsområder både fra Utdanningsdirektoratet sentralt, og i den enkelte kommune – virke noe tilfeldig, og man kan undres på om dette er til gagn for lærerstanden og kvaliteten i skolen på nasjonal basis, eller om det her kun er den enkelte lærer som får et lite, personlig løft.

I tillegg til muligheten for å bygge på egen kompetanse, har norske lærere – i likhet med de finske – også planleggingsdager og pedagogisk utviklingstid innbakt i arbeidsåret. Rent administrativt er det dermed lagt til rette for profesjonell læring, også i norsk skole. At det legges til rette for videreutdanning av lærere, er ikke ensbetydende med at det vil skje en endring i praksis. I følge Sahlberg viser forskning, at kun 10% av de som deltar på

utviklingsaktiviteter lykkes med å implementere dette i sin praksis (Sahlberg, 2018, s. 36). Sannsynligheten for å lykkes med dette øker dersom flere blir involvert i utviklingsarbeidet. Allerede på 80-tallet ble dette dokumentert gjennom forsknings- og utviklingsarbeid i USA (ibid). I kjølvannet av dette oppsto fenomenet *kollegaveiledning*. «Kollegaveiledning er en prosess basert på konfidensialitet og tillit der to eller flere lærere samarbeider for å reflektere over sine nåværende undervisningspraksiser, og for å finpusse, forbedre og utvikle nye ferdigheter, lære av hverandre, undervise sammen i klasserommet og delta i skoleforbedring sammen» (ibid). I Finland ble kollegaveiledningsmodellen implementert på midten av 80-tallet, som en del av lærerutdanningen og landsdekkende skoleforbedringsprogrammer. Sahlberg mener at uten kollegaveiledningsmodellen ville ikke finske lærere ha utviklet den sterke profesjonelle samarbeidskulturen for undervisning og læring som finsk utdanning jevnlig rapporterer om i dag. Videre hevder han at det er en parallell mellom skoler som har lykkes med profesjonell læring og lærerprofesjonens status. Fellesnevneren for høyt-presterende land er at undervisningsprofesjonene der har høyere status enn i andre, mer lavtpresterende land (ibid). Dette siste er interessant å merke seg, da det kan si noe om holdninger til skole generelt og være relevant for skole-hjemsamarbeid spesielt.

3.3.4 Skolen som lærende organisasjon i Norge

I forrige kapittel rettet jeg blikket mot Finland gjennom Pasi Sahlbergs betraktninger (Sahlberg, 2018). Dette gjorde jeg fordi Finland er det eneste av de nordiske landene som har gjort det bra hele veien på PISA og PIRLS-målingene (SSB, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2007; Frost, 2016; Gabrielsen & Lundetræ, 2017). Norge og Finland har mange likhetstrekk. Begge land er relativt unge som selvstendige nasjoner i moderne tid, og innbyggertall, areal og klima er omtrent det samme. Jeg er derfor av den oppfatning at det er både naturlig – og interessant – å sammenlikne seg med, og å lære av, våre naboer i nord. Særlig interessant finner jeg det, at finske skoler tilsynelatende har lykkes godt med å omsette politiske føringer til noe konkret i den praktiske skolehverdagen. De har, kanskje i større grad enn i norsk skole, lykkes med å gjennomføre *endringsarbeidet*.

3.3.5 Endringsarbeid i den norske skolen

Som nevnt innledningsvis, er det i løpet av de siste årene kommet flere føringer fra politisk hold, med det formål å endre både tenkemåte og metodikk i norsk skole. Det store spørsmålet er imidlertid; er arbeidet som følger med disse endringsstrukturene strukturert nok? Sigrun K. Ertesvåg (Ertesvåg, 2012) har forsket på endringsarbeid i norsk skole i mer enn 15 år. Med begrepet endringsarbeid mener Ertesvåg *arbeid som skal forbedre praksis* (Ertesvåg, 2012, s. 14). Ertesvågs endringsarbeid kan likestilles med det Utdanningsdirektoratet omtaler som *profesjonelle læringsfellesskap*.

Å utvikle profesjonelle læringsfellesskap handler om å flytte oppmerksomheten fra den enkelte barnehagelærer, lærer og instruktør til fellesskapet og alle ansatte. Det dreier seg også om å stille seg selv og andre utforskende og åpne spørsmål for å finne nye og uventede svar som kan gi læring og utvikling. Profesjonsfellesskap kan være alle ansatte eller mindre grupper av ansatte. Også grupper på tvers av enheter kan utgjøre profesjonsfellesskap eller læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ertesvågs forskning omfatter både mikro- og makronivå, og spenner seg fra mindre implementeringsarbeid på klasse-, avdelings- og skolenivå til implementering av store endringsarbeider på kommune- og fylkesnivå. Uansett nivå konkluderer Ertesvåg med følgende: Til tross for at motivasjon, kunnskap og ressurser er på plass, er det svært krevende å lykkes med implementeringsarbeid i den norske skolen. Dersom motivasjon, kunnskap og/eller ressurser er fraværende, er det nær sagt umulig. Ifølge Ertesvåg skyldes dette at det er for lite kunnskap i dagens skole om hvordan endringsarbeid skal ledes systematisk, slik at man kan sikre en implementering med høy kvalitet (ibid). Resultatet av dette blir da gjerne at man starter endringsprosessen med friskt pågangsmot, opplever at endringene man er ute etter lar vente på seg, eller at prosessen blir for krevende – for så å gå tilbake til tidligere praksis. Pedagogikkprofessor Peder Haug konkluderer med omtrent det samme i sin rapport, *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*, der han skriver at undervisningsmønsteret i dag er «i hovudsak om lag det same som det alltid har vore» (Haug, 2011, s. 8). Haugs rapport er ikke rykende ferskt materiale. Likevel kan det være grunnlag for å hevde at hans funn likevel er symptomatisk for dagens skole. Det faktum at Utdanningsdirektoratet i 2017 valgte å gi ut en *veileder for implementering av felles mål og fremtidsbilder*, er en god indikator på dette. Her står det:

Ny praksis bør så tidlig som mulig formidles og drøftes med de ansatte. Å få noen eksempler på praksisendring vil holde liv i prosessen og bidra til å holde trykket oppe. Gjennomførte tiltak må synliggjøres for å vise at arbeidet er i gang. Samtidig er det nyttig å se hvilke tiltak som ikke fungerer og som dere kan avslutte for å fokusere på noe annet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Systematisk ledelse av endringsarbeid i skolen er altså satt på dagsordenen. I boken *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen* (Moen & Postholm, 2018) gjør forfatterne rede for hvordan man kan gå fram når man har som mål å reflektere over, og forbedre praksis på egen skole. Også her understrekes viktigheten av at arbeidet oppleves som en demokratisk prosess – der aktørene (lærerne) kan få gripe fatt i områder som opptar dem, og som de er oppriktig interessert i å være med på å utvikle (Moen & Postholm, 2018, s. 41). Den japanske metoden Lesson Study, som har vært en populær innfallsvinkel i arbeidet med å gjøre skolen til en lærende organisasjon det siste tiåret, er tuftet på den samme grunntanken: Dersom dette skal lykkes, må alle med. Arbeidet som gjøres må være kollektivt, og alle deltakerne må ha et eieforhold til prosjektet (Baugstø, Haldorsen & Munthe, 2017). I motsatt fall, vil bare beslutningene være noe som er bestemt av øverste hold, på makronivå, og som aldri vil få feste i det daglige virket, på mikronivå.

3.3.6 utfordringer og hindringer i endringsarbeidet

I avsnittet over har jeg beskrevet viktigheten av at endringsarbeidet oppleves som en demokratisk og samlende prosess. Grunnene til at et endringsarbeid ikke tar den planlagte retningen, er imidlertid gjerne både flere og sammensatte. Jeg har tidligere nevnt systematikk som en vesentlig faktor. Selv om det er viktig at alle deltakerne har eierskap i endringsprosessen, er det ikke til å komme unna, at endringsarbeid samtidig krever en tydelig ledelse. Det må foreligge en klar bestilling på hva målet er, og konkrete føringer som sier noe om hvordan, og eventuelt når, disse målene skal nås. Det hjelper imidlertid lite at ledelsen har alt dette klart for seg, dersom de som skal utføre det daglige endringsarbeidet ikke blir involvert i selve målarbeidet:

Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de

veivalg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltakene bør derfor i stor grad være knyttet til lærernes og instruktørens daglige praksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 6)

I sin rapport *Kompetanse – for hvem*, gjør Anna Hagen og Torgeir Nyen rede for hvordan implementeringen av lærerløftreformen, *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), foregikk og i hvilken grad dette lyktes. Etter å ha intervjuet skoleeiere, ledere, tillitsvalgte og lærere er det en tydelig tendens til at det på de ulike nivåene eksisterte svært ulike oppfatninger av hva dette implementeringsarbeidet ville innebære. Mens skoleeierne hadde en tydelig visjon om at en felles lærende organisasjon skulle være en naturlig del av implementeringsarbeidet, var ikke dette like tydelig i ledergruppene ute på skolene. Forarbeidet ble i stor del gjort, viktige beslutninger tatt og premisser lagt på skoleeiernivå. Dette gjenspeiles i svarene fra lærerne, idet svært få av lærerne oppga at de hadde kjennskap til dette. Lærerne var i det hele tatt lite involvert og engasjert i planleggingsprosessen. Konsekvensen av en slik toppstyrt prosess blir at lærerne får lite eierskap til den endringsprosessen som skal gjennomføres, hvilket forklarer et relativt svakt engasjement hos lærerne, og en manglende felles forståelse for utfordringer og veivalg. Som følge av dette, ble kompetanseløftene i stor grad individuelle, og ikke noe som kom lærerfellesskapet til gode (Hagen & Nyen, 2009, s. 56). Dette understøttes av forskning på profesjonelle læringssamfunn, gjort av blant annet John Hattie, som viser at når den eksterne kontrollen og styringen øker, hemmes skolens muligheter for å få bedre resultater på sikt (Hattie, 2008). Ertesvåg (2012) finner mye av det samme i sin forskning. Hun refererer til planleggingsarbeidet som noe som kommer forut for endringsprosessen, men som en viktig del av den, og kaller dette *initiering*.

Vi definerer initiering som all førebuing som vert gjort av skular før ein set i gang sjølve tiltaket, programmet eller prosjektet (...) Initiativet til endringsarbeidet kan kome frå dei tilsette i form av eit identifisert behov eller ynske om endring på eit område, eller det kan kome utanfrå frå verksemdsleiinga på kommunalt nivå som ledd i ei felles satsing i kommunen eller som fylgje av omfattande reformar som t.d Kunnskapsløftet (...) Her er ein avhengig av å forankre endringa hjå dei som skal gjennomføre henne (nedanifrå) (...) Sjølv om arbeidet i denne fasen kan vere heilt avgjerande for om ein lukkast med endringa, vert det ofte tilfeldig og usystematisk (Ertesvåg, 2012, s. 23)

I tillegg til fullstendig involvering, fra start til slutt, er det flere faktorer som kan være utslagsgivende for i hvilken grad endringsarbeid lykkes. Det er for eksempel vesentlig om det finnes et uttalt behov for endring i organisasjonen. Hvis så ikke er, vil endringsarbeidet virke meningsløst, og med dette være svært vanskelig å gjennomføre. Andre faktorer som kan være avgjørende, er tidligere erfaringer med endringsarbeid i organisasjonen, menneskelig eller økonomisk kapital og mangel på tid. Dersom man skal lykkes med å bli – og forbli – en lærende organisasjon, slik at effekten blir vedvarende etter at implementeringsperioden er over, er det viktig at den menneskelige kapitalen er noenlunde stabil. Læreryrket er i så måte et sårbart yrke, i det hyppige utskiftninger i personalet er relativt vanlig (Ertesvåg, 2012, s. 30).

3.4 Foreldreinvolvering

Betydningen av et godt samspill mellom hjem og skole er tydelig illustrert i MacBeaths modell. Enten man ønsker det eller ikke; det å være forelder med barn i skolen medfører at man må ta del i skolelivet. Barnet skal hentes og bringes til gitte tidspunkt og ha med seg de rette bøkene, klær og utstyr tilpasset dagen. Skriftlige beskjeder skal leses og underskrives, det skal møtes opp til samtaletimer og på foreldremøter, deltar på elevkvelder og på avslutninger. Leksearbeid skal følges opp, og det skal legges til rette for et godt sosialt samspill med andre elever, også på fritiden. Skolen krever med andre ord sin plass i familielivet. Dette fordrer at foreldrene *involverer seg* aktivt i det som skjer på skolen, og at det foreligger et *samarbeid mellom hjem og skole*. Med samarbeid mellom hjem og skole forstås *det fellesansvar som foreldre og skolen har for elevenes læring og utvikling* (Semke & Sheridan, 2011) I opplæringsloven §1-1 står følgende: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Kunnskapsdepartementet, 1998, opplæringslova, 2008 1-1). Det er med andre ord skolen som har ansvar for å legge til rette for dette samarbeidet, ved å invitere foreldrene til involvering og medvirkning. Det finnes ikke mange føringer for hvordan dette samarbeidet skal gjennomføres, men det er gitt noen minimumskrav. Utviklingssamtale, foreldremøte, samarbeid på tvers av sektorer, opprettelse av Samarbeidsutvalg (SU) og Foreldreutvalg (FAU) er listet opp som obligatoriske arenaer for samarbeid mellom hjem og skole av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020). *I hvilken grad og på hvilken måte* foreldrene skal involveres i på disse arenaene, står det ikke noe om. Det er imidlertid rimelig å anta at grad av engasjement og aktivitetsform vil

være avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. For å illustrere dette, har Nordahl gradert dette samarbeidet på tre nivåer. På det laveste nivået foregår samarbeidet hovedsakelig gjennom at skolen og foreldrene *utveksler informasjon*. På det neste nivået er det en mer *reell dialog* mellom skolen og foreldrene der begge parter er sannferdige. Den høyeste formen for samarbeid forekommer når foreldrene har *reell medvirkning og medbestemmelse*, og der det foreligger et slags *partnerskap* mellom skole og foresatte. Det krever at det eksisterer mål for samarbeidet, at det treffes beslutninger, at partene gir avkall på autonomi, og at det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre (Nordahl, 2007, s. 28). Maktforholdet mellom skole/lærer og forelder er en avgjørende faktor for kvaliteten på samarbeidet, men i hvilken grad forplanter dette seg videre til kvaliteten på læringsresultatene? Ifølge Nordahl (2014) er det gjennom en rekke nasjonale og internasjonale studier påvist en sammenheng mellom barns skolefaglige prestasjoner og foreldrenes involvering i - og samarbeid med – skolen. Denne forsterkningen skjer uavhengig av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn. Fra Norge trekker han spesielt fram Sogn og Fjordane som et levende eksempel på dette; et fylke med lavt utdanningsnivå blant foreldrene, men med svært gode elevresultater på både nasjonale prøver, grunnskolepoeng og eksamensbesvarelser. Mye tyder altså på, at dersom man lykkes med å etablere en skolekultur, der foreldrene betraktes som en reell ressurs, har man alt å vinne. For å lykkes med dette er det avgjørende at ledelsen på den enkelte skole er seg bevisst hvilke signaler som sendes ut, både internt og eksternt, rundt eksisterende oppfatninger av foreldrene som gruppe, da dette er oppfatninger som lett kan få feste i hele lærerkollegiet.

Skolelederens omtale av foreldre i ulike sammenhenger vil lett befestes seg som oppfatninger i lærerkollegiet. En gjennomgående positiv innstilling til foreldre vil påvirke skolekulturen i en hensiktsmessig retning. På den andre side vil utsagn som at foreldre er vanskelige, kravstore og har manglende forutsetninger for å mene noe om opplæringen, virke ødeleggende for samarbeidet mellom hjem og skole. Det etableres da lett en kultur i skolen som formidler en negativ innstilling til foreldrene. Skolens ledelser bør i ulike sammenhenger uttrykke at foreldrene er en ressurs for den enkelte skole (Nordahl, 2007, s. 145).

I tillegg til at en tett og god dialog med hjemmet kan bidra til økte læringsresultater, vil en god dynamikk mellom skole og foreldre også være en fordel når det forekommer hendelser som fordrer «den vanskelige eller ubehagelige samtalen», som når det forekommer mistanke om lesevansker eller andre utfordringer, som gjør leseopplæringen ekstra krevende for eleven. Terskelen for å drøfte eventuelle bekymringer og ta de foresatte med på råd, er trolig lavere

dersom relasjonen mellom lærer og foresatte oppleves som etablert og god. I motsatt fall kan det fort skje at læreren blir usikker, og heller «venter og ser», eller at lærer og foresatte blir «motpoler» og eleven stående mellom barken og veden. Else Aga oppsummerer dette slik:

Poenget er at hjem og skole er på talefot med hverandre. Hvis samarbeidet knirker, og kontakten blir negativt ladet, vil det så å si alltid gå ut over barnet, som lett mister trygghet og trivsel, og kanskje kommer inn i en lojalitetskrise. Når barn opplever at de kommer til kort på skolen, er det alltid en risiko for at foreldrene legger skylden på læreren eller bebreider skolen som ikke tilbyr gode nok hjelpetiltak. Dette vil ikke så lett skje hvis det er etablert en kontakt på et tidligere tidspunkt, for da vil det falle naturlig å drøfte situasjonen før den blir emosjonelt ladet. (Aga, 1990, s. 62).

3.5 Oppsummering

For å forsøke å sammenfatte det hele, er leseprosessen hos et menneske en omfattende og kompleks konstellasjon, som starter lenge før skolealder, og strekker seg langt ut over den systematiske leseopplæringen i norsktimene på skolen. Aktørlisten er også omfattende og sammensatt. Direkte involvert i leseprosessen er naturlig nok den enkelte elev, som skal lære å lese, og læreren, som legger til rette for undervisningen, men utenfor dette mikrosystemet finnes det et hav av aktører, som direkte eller indirekte vil være medvirkende årsak til hvor vidt leseprosessen blir en suksess eller ikke. På makronivå er det utformet politiske retningslinjer, lovverk og styringsdokumenter som vil være retningsgivende i rett nedadgående linje. I eksosystemet finner vi velferdstjenester, som PPT, Barne- og ungdomspsykiatri (BUP), ulike retninger innenfor helsetjenester og barnevern (BVT), som alle kan være signifikante aktører når det er snakk om å se på læring generelt, og leseutfordringer spesielt, i et større perspektiv. På mikronivå finner vi de ulike næraktørene i den enkelte elevs liv og skolen som arbeidsplass og læringsarena, mens vi i mesosfæren finner interaksjoner og samspill mellom aktørene innenfor et mikrosystem, og ulike mikrosystemer seg imellom. Bronfenbrenners økologiske modell er ikke ukjent i pedagogiske miljøer. Jeg tror de fleste lærere har kjennskap til denne. Spørsmålet er imidlertid; evner man som lærer å se det helhetsbildet denne er tuftet på, når man står med begge beina plantet midt inni en travel skolehverdag? Oppleveres det i det hele tatt som mulig for en lærer å skaffe seg en slik komplett oversikt, til å kartlegge alle arenaer, og til å hente hjelp og støtte der dette finnes? Eller er dette blitt en blindsoner? Og finnes det noen gode eksempler på at dynamikken de ulike systemene imellom fungerer systematisk og etter intensjonen, slik at bestemmelsene

ovenfra manifesterer seg i grasrota, eller har dette blitt en gråsoner? I den videre undersøkelsen min skal jeg forsøke å avdekke hva ulike lærere tenker og mener om dette, og hvordan de ser sin egen rolle i det store økologiske bildet.

4.0 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått fram for å besvare mine egne forsknings spørsmål. Jeg skal beskrive hvordan jeg har gjort utvelgelsen av respondenter, samt forklare hvordan jeg har gått fram for å samle inn data, og hvordan disse er analysert. Jeg kommer også til å avklare min egen rolle i forskningsprosessen, før jeg runder av med å si litt om personvern og etikk knyttet til denne oppgaven.

4.1 Min egen rolle

I kapittel 3.1.1 skisserte jeg en planleggingsdag på eget arbeidssted, der det framkom at mine dyktige og dedikerte kolleger satt med en følelse av å mangle kunnskap om hvordan man kan drive systematisk og god leseopplæring, hvordan man kan avdekke lesevaner på et tidlig tidspunkt, og hvordan man kan jobbe med - og rundt - elever som strever mer enn det som er «normalt». Foredraget hadde tittelen «Lesereisen» med undertittelen *kids who read succeed*, og foredragsholderen var meg. Jeg har jobbet mer enn 20 år som kontaktlærer i den offentlige skolen. I tillegg har jeg siden 2008 hatt funksjonen som leseveileder på eget arbeidssted. Som leseveileder er jeg blant annet ansvarlig for å holde meg oppdatert på forskning og teori om språk, lesing og skriving og for å skolere egne kolleger gjennom intern veiledning og kursing. Videre har jeg et særskilt ansvar for å bidra til at alle lærere blir bevisste og sikre i sin rolle som leselære, og veilede disse i metoder for å øke elevenes lese- og skriveferdigheter. Jeg har også ansvar for å se til at kartlegginger blir gjennomført og fulgt opp i etterkant, blant annet ved å se til at nødvendige tiltak blir satt inn. Med dette som bakteppe, sier det seg kanskje selv at jeg står med begge føttene godt plantet opp i midt eget forskningsbed. Dette er imidlertid ikke ensbetydende med at jeg mener å ha fasiten på hva det er som er feilslått med satsingen på de marginale leserne i norsk skole. Jeg vil kanskje si snarere tvert imot! For hvert år som går blir jeg stadig mer nysgjerrig på hva som kan være opprettholdende faktorer i både positiv og negativ forstand. Det som likevel er sikkert, er at jeg ikke stiller med blanke ark når jeg skal i gang med analysearbeidet. Uansett hvor mye jeg måtte ønske å frigjøre meg fra eget tankesett og egne tolkninger, vil jeg ikke være i stand til å møte datamaterialet uten å ta disse med meg inn i arbeidet. Ifølge Hilde Sollid (2013) er imidlertid ikke objektivitet en målsetting i seg selv, og man skal derfor ikke være så engstelig for å la subjektive erfaringer og meninger få belyse et tema – ei heller forskerens. Det som blir viktig er snarere å se til at selve

forskningsprosessen er godt kvalitetssikret. Dette kan gjøres ved å innhente informasjon fra mange ulike respondenter, ved å benytte seg av flere ulike datainnsamlingsmetoder, som for eksempel metodetriangulering, og ved å være våken for data som avkrefter eller bekrefter egne antakelser (Sollid, 2013, s. 135).

4.2 Valg av metode og design

Hvor vidt man velger å benytte seg av kvantitativ eller kvalitativ metode, vil avgjøres ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ønsker å finne en mulig forklaring på hvorfor nasjonale leseløft ikke har virket på gråsoneelevne, ved å undersøke den enkelte lærers subjektive oppfatning av egen kompetanse i møte med disse. Dette krever at jeg kommer tett på mine respondenter, noe jeg tenker at *kvalitativ metode og forskningsintervju* kan ivareta. Samtidig som jeg er ute etter å undersøke *den enkelte lærers subjektive oppfatning*, ønsker jeg imidlertid også å finne ut om det er mulig å si noe om *omfanget* av disse oppfatningene. Jeg har derfor i tillegg valgt å benytte meg av *kvantitativ metode*, i form av spørreskjema. Gjennom denne *metodetrianguleringen* håper jeg på å kunne nærme meg en nyansert og helhetlig forståelse av hvorfor gråsoneelevne er, og forblir i gråsonen. Creswell (2014, s.572 – 573) skisserer flere mulige design til bruk ved metodetriangulering. Jeg har landet på det han omtaler som *the explanatory sequential design*, en to-fasemodell, der man først samler inn kvantitative data, for så å benytte seg av en kvalitativ tilnærming, for å utdype eller forklare de kvantitative funnene.

4.3 Spørreundersøkelse – kvantitativ metode

Det som kanskje først og fremst skiller den kvantitative metoden fra den kvalitative, er at den informasjonen som skal samles inn, er definert på forhånd. Ved hjelp av forhåndsbestemte kategorier kan forskeren sørge for at informasjonen blir standardisert. Hensikten med denne forhåndskategoriseringen er at den i etterkant skal være mulig å omkode til tall, som igjen kan brukes i en kvantitativ analyse. Det er flere metoder for å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse, men den mest brukte metoden er *spørreskjema med lukkede svaralternativer* (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 166). I kapittel 3.3.1 så jeg på barnets utvikling i et helhetlig perspektiv gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Denne modellen er omfattende, og rommer opptil flere kontekstuelle faktorer med betydelige underkategorier og viktige momenter innenfor de ulike nivåene. Ved hjelp av undersøkelsen min håper jeg på å

kunne konkretisere og levedegjøre deler av denne modellen ved at jeg gjennom respondentenes svar på spørsmål og påstander kan få vite noe om hvordan lærere oppfatter og vurderer tilstedeværelsen av alt dette i sitt daglige virke, og med dette kanskje komme nærmere et mulig svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Dette har medført at jeg har endt opp med å lage et nokså stort og omfattende spørreskjema, noe som ikke alltid er en fordel. Først og fremst ligger det her en fallgrube i at studien i seg selv kan bli for omfattende. Videre risikerer man at respondentene kan gå lei underveis, og til slutt bare krysser i veg, eller velger å ikke fullføre. Å utforme et godt spørreskjema fordrer mye arbeid i forkant. Det må blant annet tenkes nøye igjennom *hvilke* spørsmål som skal stilles, og *hvordan* man skal stille disse. Dersom spørsmålene som blir stilt gir for mye rom for tolking eller misforståelser, er det ikke sikkert resultatene gir svar på det man hadde til intensjon å spørre om, og i verste fall blir man sittende igjen med mangelfull og overflatisk informasjon (Roness, 2016).

4.3.1 Utforming av spørreskjema

I den kvantitative undersøkelsen besluttet jeg å følge Mary Brekke og Tom Tillers (2013, s. 145) anbefaling om hovedsakelig å benytte meg av lukkede spørsmål med faste svaralternativer, der målbare indikatorer gjenspeiler definisjonen i begrepene i spørreskjemaet. Dette var rett og slett for at analysearbeidet ikke skulle bli for omfattende og tidkrevende. Som nevnt over er min problemstilling knyttet til flere ulike forskningsspørsmål, noe som resulterte i at spørreskjemaet ble relativt omfattende. Jeg anså dette likevel som nødvendig, for å se til at alle mine forskningsspørsmål skulle kunne bli belyst.

Før det endelige spørreskjemaet ble tatt i bruk, hadde jeg en runde med pilotering. Ifølge Jacobsen og Postholm (2018, s.183) er dette den eneste måten å inne ut om et spørreskjema fungerer på. Gjennom pilottesting kan man få klarhet i om det finnes «feil» eller tvetydigheter i skjemaet, som man selv har blitt «blind» for. Det å lytte aktivt til tilbakemeldinger fra pilotgruppen, og justere spørreskjemaet etter disse, kan spare forskeren for den frustrasjonen det er å oppdage at deler av besvarelsene er ubrukelige i etterkant (ibid). Selve spørreskjemaet lagde jeg som en digital undersøkelse ved hjelp av verktøyet SurveyXact, som deretter ble sendt ut som *postenquête* via e-post (Brekke & Tiller, 2013, s. 214). I utarbeidelsen av selve spørsmålene lente jeg meg helt på konkrete tips fra Jacobsen og Postholm (2018) og Brekke og Tiller (2013), som begge opererer med såkalt «smørbrød-/sjekklister» for hvordan en slik

undersøkelse bør bygges opp. I tillegg hadde jeg god hjelp, og et forbilledlig eksempel, i Anita Krakhellens masteroppgave *Vi er alle leselærere! – eller er vi no egentleg det?* (Krakhellen, 2015).

Jacobsen og Postholm (2013, s. 183) anbefaler å pilot-teste skjemaet på venner, bekjente eller kolleger. Jeg fikk god hjelp til dette av kolleger på eget arbeidssted. Disse gjennomførte hele spørreundersøkelsen i sin helhet og ble i tillegg anmodet om å sende med spørsmål/kommentarer relatert til både språklig utforming og innhold. Her fikk jeg mange konstruktive og nyttige tilbakemeldinger, som jeg tok med meg inn i det videre arbeidet med å utbedre spørreskjemaet. Dette gikk hovedsakelig på formuleringer og presiseringer (ikke alle spørsmålene mine var like tydelige på hva jeg egentlig spurte om). Jeg hadde også noen spørsmål som ble såpass like, at det ikke var nødvendig å ha med alle.

Da det endelige spørreskjemaet var ferdig, var majoriteten av spørsmålene lukkede spørsmål, med ferdig utformede svaralternativ, fordelt på en femdelt Likert-skala, samt en boks for «vet ikke», men det var også noen åpne spørsmål. Ifølge Jacobsen og Postholm viser forskning at det å anvende et sted mellom fem og ni svaralternativer er det som gir de mest stabile svarene (ibid, s. 182). For å unngå forvirring og feilkilder ble spørsmålsbatteriet bygget opp slik at det fulgte en bestemt struktur med svarskaleringer som var konsekvente (Rosness, 2016, s. 74). I tillegg til det beskrevne spørsmålsbatteriet, var det i undersøkelsens første del spørsmål som gikk på bakgrunnsinformasjon som kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn, læreplanreform og antall år som praktiserende lærer. I tillegg ble det gitt noen åpne spørsmål, som tillot respondenten å svare relativt fritt.

4.4 Dybdeintervju – kvalitativ metode

Selv om den kvantitative spørreundersøkelsen min forhåpentligvis langt på veg ville kunne belyse, og kanskje også til dels besvare, forskningsspørsmålene mine, ønsket jeg å få litt mer utfyllende informasjon knyttet til respondentenes opplevelser og erfaringer rundt spørsmålsformuleringene mine. Løsningen på dette ble, som tidligere nevnt, en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Det er mange måter å hente inn kvalitative data på. De to vanligste er intervju eller observasjon (Jacobsen & Postholm, 2018) Ettersom jeg ønsket at

den kvalitative undersøkelsen min skulle være en forlengelse av den kvantitative, ble det for meg naturlig å velge intervju framfor observasjon, idet dette ville tillate at jeg gikk mer i dybden på de dataene jeg allerede hadde ervervet meg i spørreundersøkelsen. Å planlegge et forskningsintervju innebærer å ta en rekke valg. Man må ta stilling til hvor mange det er hensiktsmessig/ønskelig å intervju, hvordan disse skal plukkes ut, hvor/hvordan intervjuet skal avholdes, hva slags utstyr som bør brukes, hvordan man kan skaffe til veie dette utstyret, og om man klarer å lære seg å bruke det. Man må også vurdere om det er etiske spørsmål det må tas hensyn til, og hvilke konsekvenser disse kan få for planlegging og gjennomføring (Brekke & Tiller, 2013, s. 127). For å få så ærlige og oppriktige svar som mulig, anså jeg det som viktig å komme tett på mine respondenter, slik at det kunne bygges en trygg relasjon mellom meg som intervjuer og respondent. Jeg valgte derfor dybdeintervju med enkeltpersoner, framfor gruppe-/fokusintervju. I et forsøk på å etablere den ønskede personlige forbindelsen til intervjuobjektene besluttet jeg å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming – i håp om at respondentene da skulle våge å dele sine personlige tanker og opplevelser med meg. For å få med meg nyansene bak de svarene som gis; det som ikke blir sagt direkte, men som likevel blir kommunisert, hadde jeg et opprinnelig ønske om å benytte meg av personlig tilstedeværelse og bruk av båndopptaker, men da Covid-19 plutselig herjet for fullt midt i masterarbeidet, måtte jeg tenke nytt omkring dette. Løsningen ble videointervju gjennom Teams, med opptaksfunksjon – og lydopptaker som back-up. Med disse to tekniske hjelpemidlene ville jeg slippe å ta notater undervegs, samtidig som jeg ville ha både en visuell og en auditiv kilde til bruk i den senere transkriberings- og analyseprosessen (Brekke & Tiller 2013, s. 127).

4.4.1 Intervjuguide

Ordet intervju kommer fra det franske ordet *entrevue*, satt sammen av *entre* (felles) og *vue* (meninger). Dette kan vi forstå som, at den kunnskapen som oppstår i et intervju skapes i møtet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Brekke & Tiller, 2013, s. 127). Det er likevel en viss skjevfordeling i posisjoneringen mellom de to, idet det vanligvis er førstnevnte som har regi på, og leder an intervjuet. Som nevnt over, hadde jeg et ønske om at intervjusituasjonen for respondentene skulle oppleves som tillitsbasert, trygg og uanstrengt. Jeg hadde som mål at den langt på veg skulle likne på en «vanlig samtale» mellom to fagpersoner. Jeg besluttet derfor å legge meg på en linje tett opp mot det *semi-strukturerte*

intervjuet. I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide med spørsmål som er kompatible med spørsmålene i den kvantitative spørreundersøkelsen. Med dette mener jeg at innholdet i spørsmålene langt på veg var de samme, men at det i intervjuet var rom for å gå mye dypere ned i materien, samt å trekke inn relevante assosiasjoner, der respondenten ville finne dette naturlig. I motsetning til i spørreundersøkelsen, der majoriteten av spørsmålene var lukkede med ferdige utformede svaralternativ, ble spørsmålene i intervjuguiden utformet som relativt åpne og vide spørsmål. Jeg lagde meg også en «bank» med mulige oppklaringsspørsmål, inngående spørsmål og oppfølgingsspørsmål, slik at jeg relativt raskt kunne ta tak i interessante utsagn som dukket opp (Kvale, 2001, s. 80). Jeg tillot meg dette, først og fremst fordi jeg i den kvalitative delen av undersøkelsen hadde til intensjon å benytte meg av et relativt beskjedent antall respondenter, men også fordi jeg fant det hensiktsmessig å åpne opp for at det kunne stilles oppklarende spørsmål eller oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. For å forsikre meg om, at intervjuguiden min var et godt arbeidsverktøy, gjennomførte jeg et pilotintervju i forkant av de intervjuene – det Creswell omtaler som *the exploratory sequential design* (Creswell, 2014). Dette var både nyttig og lærerikt. Da jeg skulle i gang med de *egentlige* intervjuene mine, føltes det veldig betryggende å ha kjørt gjennom en «prøverunde» i forkant. Det jeg imidlertid fikk aller mest ut av i pilotrunden, var å bli oppmerksom på min egen framtoning i intervjuet. Jeg synes selv at jeg i piloteringen framsto som både usikker og famlende, og jeg var *altfor* tilstedeværende. Jeg satte meg derfor som mål å være stødigere på «manus», hvilket jeg løste ved å lage sidenotater og hjelpestikkord til meg selv, og ved å innta en langt mer tilbaketrukket rolle i de kommende intervjurundene.

4.5 Utvalg

I et forsøk på å få innsikt i form av både *bredde og omfang* på det jeg skulle undersøke hadde jeg til hensikt å skaffe til veie et betydelig antall respondenter (ca. 400) til den kvantitative undersøkelsen. For å sikre at utvalget ble mest mulig representativt, besluttet jeg å benytte meg av utvalgsundersøkelse (stor N-studie) i form av en tverrsnittsundersøkelse, også kalt korrelasjonelt design:

(...) Vi tar et «øyeblikksbilde» av virkeligheten (...). Fordelen med denne typen undersøkelsesopplegg er at de a) gir en presis beskrivelse av en tilstand på et gitt tidspunkt og/eller b) viser hvilke fenomener som varierer sammen på et gitt tidspunkt (...) Tverrsnittundersøkelser er kanskje den aller vanligste formen for stor N-undersøkelser. Den viktigste grunnen til det er at slike undersøkelser er relativt lite kostbare. Undersøkeren slipper å vente i lang tid – kanskje år – før data kommer inn (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 80).

Selve utvelgelsen av respondenter (lærere) til denne N-undersøkelsen ble gjort ut fra resultatene på Nasjonale prøver i lesing for 5.trinnselever i 2019. Det er flere grunner til dette: For det første har disse elevene akkurat rundet «fjerdeklasseknekket» (Gee & Hayes, 2011), og deres leseprestasjoner kan dermed speile den grunnleggende leseopplæringen i norsk skole. For det andre fordeler resultatene i de nasjonale prøvene seg på nivåer, der det vil være relativt enkelt å identifisere gråsoneelevene. For det tredje er disse resultatene lett tilgjengelige.

Gjennomsnittsskalapoeng på de Nasjonale prøvene i lesing for 2019 er satt til 50 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Helt ytterst på hver sin side av gjennomsnittet, finner vi Nordland fylke med gjennomsnittsskalapoeng på 48 og Oslo med 52. Jeg siktet meg derfor inn på å kjøre *postenquête* til samtlige kontaktlærere på 5. trinn i disse fylkene. Dersom alle de spurte samtykket i å delta, ville jeg få et svært fyldig respondentgrunnlag, anslagsvis ca. 400, basert på elevtall. Med Nordland og Oslo som ytterpunkter, kan det være raskt å konkludere med at eventuelle funn kan årsakforklares geografisk. Dersom vi ser nærmere på resultatene i begge disse fylkene, finner vi imidlertid at det er store variasjoner de ulike skolene imellom også *innad* i fylkene. I Oslo kommune viser tallene et gjennomsnittsspenn fra 43 – 58, og i Nordland fra 41 – 54. Dette er ikke unikt for disse to fylkene, men gjenspeiler snarere en tendens i alle fylker. Jeg mener derfor at disse to fylkene vil kunne gi et representativt bilde på hvordan det står til i skole-Norge. Det er likevel et par faktorer som kan slå litt uheldig ut. Det ene er skolestørrelse. I Nordland er det mange skoler med lavt elevtall fordelt på trinn. Grane skole i Trofors, for eksempel, har bare 12 elever på 5. trinn. Dette blir en stor kontrast til Munkerud skole i Oslo som har 100 elever på samme trinn. En annen faktor som det kan være greit å være oppmerksom på, er antallet elever med ikke etnisk norsk bakgrunn. I 2012 var andelen innvandrere inklusive barn født av innvandrerforeldre i Nordland på 6,3% (Nordland Fylkeskommune, 2012). Tilsvarende i Oslo er 33,1% (Oslo kommune, 2018). Ettersom det er lærernes subjektive opplevelse av egen kompetanse jeg er ute etter å

undersøke, har jeg ikke tenkt å vie disse faktorene noe særlig oppmerksomhet. Jeg tenker at det likevel kan være greit å ha disse med meg i bakhodet underveis, og kanskje spesielt under analysearbeidet.

I første runde sendte jeg personlig e-post til samtlige rektorer på alle de aktuelle skolene med forespørsel om de kunne videresende spørreskjemaet mitt til de aktuelle lærerne. Både svarprosenten og svarformuleringene var nedslående; med noen ganske få unntak, var det ingen av rektorene som ønsket å pålegge/oppfordre sine allerede utslitte «Covid-lærere» til å ta på seg flere gjøremål. Jeg måtte derfor gå nye veier for å skaffe meg respondenter. Jeg tok derfor i bruk en kombinasjon av sosiale medier og snøballmetoden (Creswell, 2014, s. 161), og skrev innlegg i ulike Facebookgrupper utelukkende for lærere, der jeg spurte om det var noen i gruppen som passet til kriteriene, det vil si som nylig hadde avlagt nasjonale prøver i lesing og som jobbet i henholdsvis Oslo eller Nordland fylke. Eventuelt om det var lærere i gruppen som ikke selv passet til kriteriene, men som kunne ta på seg å videresende forespørselen til noen som gjorde det. Også her ble responsen relativt beskjeden. Etter gjentatte forsøk måtte jeg til slutt si meg fornøyd med 36 informanter til den kvantitative undersøkelsen min. To av disse sa seg også villig til å stille til kvalitativt intervju. Dette er et relativt beskjedent antall - faktisk så beskjedent, at det neppe fortsatt kan betegnes som en stor N-undersøkelse. Jeg besluttet likevel å gjennomføre datainnsamlingen min som planlagt, i håp om at det like fullt ville være mulig å gjøre noen interessante funn eller se noen spennende tendenser. Det var – tross alt – snakk om 36 uavhengige lærere, mest sannsynlig fra helt ulike skoler, uten noen som helst tilknytning til hverandre. Rent geografisk fordelte disse seg dessuten slik, at omtrent halvparten var lærere i Osloskolen, og resten i Nordland. Når det kommer til faktorer som kjønn, aldersgruppe og utdanningsbakgrunn var det her åpnet for å vise spredning i respondentgruppen. Den kraftige nedskaleringen til tross, mente jeg derfor likevel at dette fortsatt kunne regnes som et representativt utvalg av lærere. Det skal likevel sies, at det er en viss risiko for at de 36 lærerne som har tatt seg tid til å svare muligens er mer interessert i problemstillingen undersøkelsen var basert på, enn øvrige lærere (Moen & Postholm, 2018, s. 187). Dette kan unektelig være en svakhet ved denne undersøkelsen.

4.6 Analyse av datamaterialet

Da datainnsamlingen var ferdig, ble svarene kodet om til kvantitative måleenheter og overført til analyseverktøyet SSPS, som igjen genererte resultatene, og gjorde det mulig å hente ut disse i form av figurer, diagrammer og frekvenstabeller. Sistnevnte ble kjørt på samtlige påstander og spørsmål i form av en univariat analyse, der det framkom antall informanter, gjennomsnitt, median, modus og standardavvik (vedlegg B). Dette kan være interessante faktorer, dersom man skal fordype seg i større datamaterialer, men tatt i betraktning at min respondentgruppe må anses som relativt beskjeden, har jeg valgt å ikke tillegge disse en særlig stor rolle i den videre analysen, men har i stedet valgt meg en *deskriptiv tilnærming* til denne. Av og til kan det imidlertid være interessant å skjele til gjennomsnittet - som på en måte oppsummerer funnene, – og standardavviket – som sier noe om spredningen, altså hvordan svarene fordeler seg i forhold til gjennomsnittet (Brekke & Tiller 2013, s. 148), da dette i enkelte tilfeller kan si noe om *tydelige tendenser* eller *avvik*. I tillegg til den univariate analysen ble de samme påstandene og spørsmålene kjørt som en bivariat analyse, der de ble krysset mot bakgrunnsvariablene kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og læreplanreform. Analysen av de kvalitative dataene fortøner seg på en litt annen måte enn den kvantitative analysen. Her startet deler av analysen med en gang intervjuene tok til, og det var langt på veg min subjektive forståelse og teoretiske sensitivitet som lå til grunn for framdriften, idet alle mine oppfølgings- eller avklarings spørsmål automatisk ble tuftet på dette. Arbeidet med den mer formelle analysen foregikk langt mer bevisst og mye mer systematisk. Først ble opptakene mine transkribert. Her la jeg meg på en variant av ortografisk transkripsjon. Med dette mener jeg at jeg etterstrebet å gjengi informantens tale så godt det lot seg gjøre innenfor standard skriftnorm. Rent syntaktisk la jeg meg så tett opp mot den faktiske talen som mulig. For å begrense omfanget av analysearbeidet valgte jeg å ikke gjøre notater som gikk på kroppsspråk, mimikk, tonefall osv., men valgte å markere pauser og nøling med ... Dette siste var et bevisst valgt, fordi det så lett lot seg avdekke under avspillingen, og fordi jeg anser dette for å være meningsbærende. Selve analysen ble gjort «manuelt», ved at ulike svar ble forsøkt *systematisert* og *kategorisert* (Kvale, 2001, s. 123). Hensikten med dette var å skaffe meg oversikt, slik at jeg kunne forsøke å sette sammen alle de små, separate bitene til et større bilde, og på denne måten avdekke mønstre eller mulige *tendenser*. For å unngå at analysearbeidet ble for kaotisk og uoversiktlig, utarbeidet jeg egne notater og arbeidslogger undervegs, som jeg senere benyttet meg av, da jeg skulle forsøke å samle trådene.

4.7 Pålitelighet, gyldighet og etikk

Triangulering er en prosedyre som har som intensjon å beskrive virkeligheten fra mange ulike vinkler for slik å få et mer helhetlig bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet (...) Når vi har informasjon fra mange ulike kilder, vil forskeren bli mindre sårbar for skjevheter som kan oppstå når man baserer forskningen på bare én kilde (Jacobsen & Postholm, 2013, s. 237).

Ved å kombinere ulike måter å samle empiri på, styrkes resultatenes pålitelighet og gyldighet (ibid). Når man samler inn data i relativt liten skala, skal man imidlertid være oppmerksom på at det ligger store begrensninger i hvilke statistiske analyser man kan benytte seg av. Ettersom antallet respondenter i den kvantitative undersøkelsen er så pass lavt, vil den enkeltes svar få stor innflytelse, og grunnlaget kan bli for spinkelt til at det kan trekkes generelle slutninger ut fra resultatene (Roness, 2016, s. 76).

Ingen forskning er nøytral. Som mangeårig arbeidstaker i skoleverket står jeg veldig nær mitt eget forskningsfelt, noe som utvilsomt vil gjøre det vanskelig for meg å holde en objektiv distanse. Det er ikke til å unngå at mine erfaringer og følelser automatisk blir bygget inn i både analysen og tolkningen. I en forskningsprosess kan man fort glemme sin egen rolle, og la seg lede, slik at man hører og ser det som er ønskelig, og på den måten ender opp med å samle inn data som støtter egne antakelser. For å unngå dette er det avgjørende at jeg er meg bevisst min egen aktive rolle i forskningsprosjektet. Som ansvarlig for et forskningsprosjekt, er jeg forpliktet til å vise hensyn til mine respondenter, som har brukt av egen tid og velvillighet, ikke bare ved å gjengi det de har svart så korrekt og fullstendig som mulig, men også ved å sørge for å ikke sette dem i et dårlig lys (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 252).

Flere undersøkelser har vist at det ikke er helt uvanlig at forfalskning av resultater forekommer innenfor vitenskap (Jacobsen & Postholm, 2018). Dette kan dreie seg om å utelate sitater fra intervju, som ikke «passer inn», det å «pynte litt på tall», slik at de går fra å være ikke-signifikant til signifikante osv. (ibid). Dette er ikke forenelig med forskningsetiske prinsipper. Jeg etterstreber å gjengi alt av empiri så nøyaktig og sant som mulig – selv om dette skulle vise seg gå helt på tvers av mine egne oppfatninger og overbevisninger.

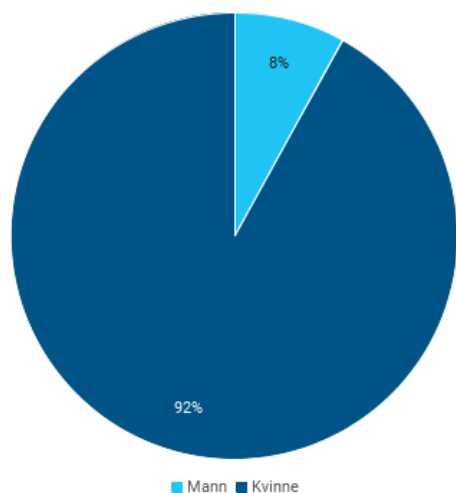
Utover kravet til riktig presentasjon av data, er det ikke så mange etiske retningslinjer jeg må ta hensyn til akkurat i denne undersøkelsen. Alle mine respondenter er over 18 år, beslutningsdyktige, og samtlige har gitt informert samtykke (vedlegg F). Spørreundersøkelsen min ble sendt ut som nettbasert spørreskjema, hvilket i teorien vil si at det *kan* være mulig å spore datamaterialet tilbake til e-post/IP-adresse. Risikoen for at noen skulle ha interesse for å gi seg i kast med dette, anses imidlertid som relativt liten. Like fullt er det et faktum at respondentenes anonymitet ikke kan garanteres 100%. Det som derimot kan garanteres, er at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt, og i tråd med kravene til personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper. I forkant av undersøkelsen ble prosjektet meldt inn til NSD, som i et tilsagnsbrev har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (vedlegg G).

5.0 Resultat og analyse

I denne delen skal jeg presentere resultatene fra både den kvantitative spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene. Resultatene utgjør svarene til 36 personer, som hadde det til felles, at de på svartidspunktet jobbet på femte trinn i enten Nordland eller Oslo fylke. Det kvantitative spørreskjemaet består av ti deler, som igjen danner grunnlaget for intervjuguiden som ble benyttet i de kvalitative intervjuene. Når jeg her skal presentere resultatene, har jeg valgt å følge spørreskjemaets inndeling. Jeg har vurdert denne rekkefølgen som mest hensiktsmessig, da disse spørsmålenes tematikk gjenspeiler de aktuelle forskningsspørsmålene i selve oppgaven. Spørsmålene i del én dreier seg om *bakgrunnsinformasjon*, med svaralternativer på nominalnivå. Deretter følger ni ulike spørsmålskategorier, der respondenten hovedsakelig skal ta stilling til ulike påstander ved hjelp av svaralternativer på ordinalnivå, fordelt på en Likert-skala 1-5 (enig, delvis enig, hverken enig eller uenig, delvis uenig og uenig) i tillegg til svaralternativet «vet ikke». Også i denne delen av spørreskjemaet forekommer det imidlertid to spørsmål der svaralternativene er på nominalnivå, samt to åpne spørsmål, der respondenten står fritt til å dele egne tanker. Resultatene fra den kvalitative analysen presenteres i tilknytning til hvert hovedspørsmål. I analysen tar jeg for meg de viktigste funnene knyttet til dette. Resultatene fra den kvantitative analysen blir presentert som antall og/eller prosent, samt i form av tabeller eller figurer, der dette er vurdert som hensiktsmessig for å gjøre lesingen så oversiktlig som mulig. Avslutningsvis i kapittelet skal jeg se nærmere på korrelasjoner som kan være interessante å løfte videre i drøftingen. Både spørreskjemaet, intervjuguiden og de fullstendige resultatene kan ses i sin helhet i vedlegg A - D.

5.1 Bakgrunnsinformasjon

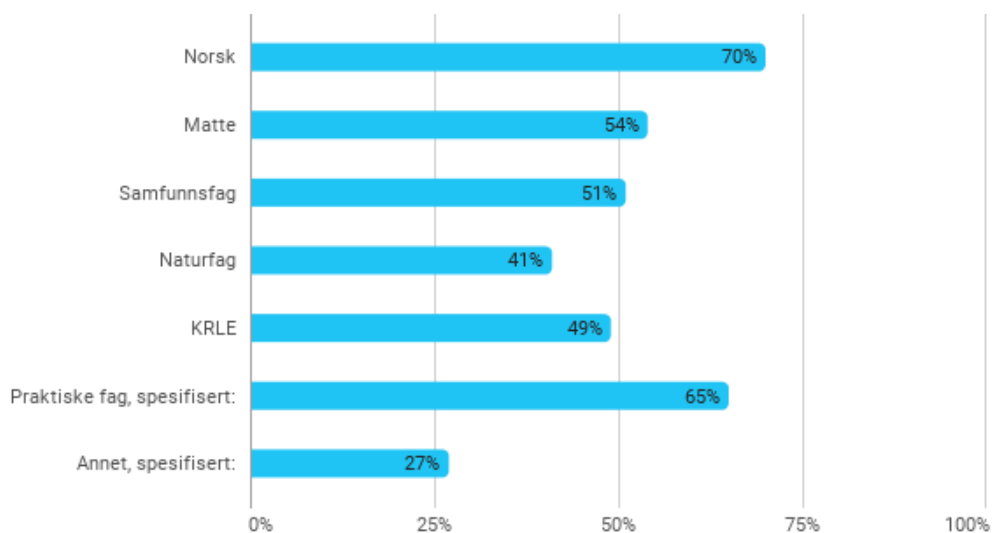
I skjemaets første del blir respondentene bedt om å svare på spørsmål om kjønn, undervisningsfag, antall år med undervisningspraksis, utdanningsbakgrunn og hvilken læreplanreform de er utdannet etter. Når det kommer til variabelen kjønn, som er en dikotom variabel, må det sies at det her har blitt en noe uheldig skjevfordeling. Ifølge Elise Koppang Frøjd utgjør menn i dag 25% av den norske lærerstanden (Frøjd, 2019). I denne undersøkelsen er fordelingen mellom kjønnene som følger:



Figur 5.1: Kjønnfordeling blant respondentene

Med bakgrunn i figur 5.1 må det dessverre konstateres at denne undersøkelsen ikke gjenspeiler kjønnsfordelingen i den norske lærerstanden. På bakgrunn av dette, har jeg valgt bort å kjøre bivariat analyse relatert til kjønn, da dette neppe medfører relevante funn, ettersom de mannlige respondentene utgjør en såpass liten andel.

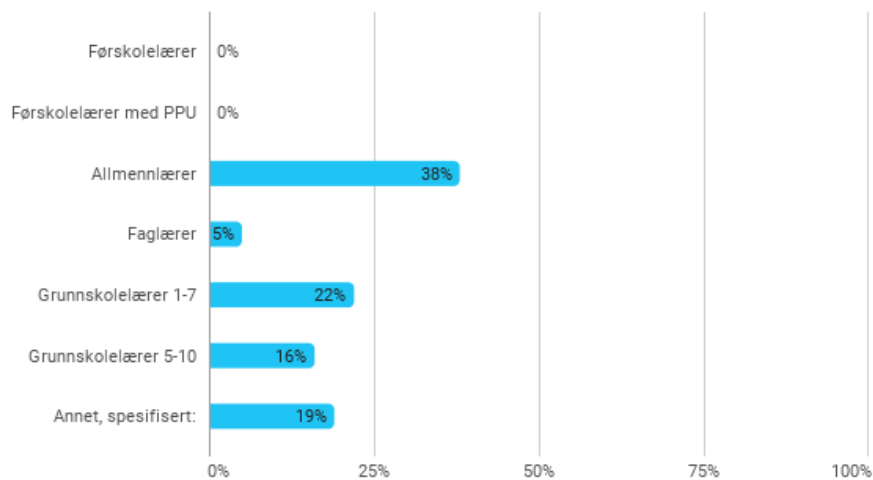
Den neste bakgrunnsvariabelen, undervisningsfag, åpnet opp for at respondentene kunne sette flere kryss. I analyseprosessen er den enkelte respondents svar av praktiske årsaker sammenfattet til følgende nominale svaralternativ: Norsk - teoretiske fag, men ikke norsk - norsk og enkelte teoretiske fag - norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk - alle fag - praktiske/andre fag. Teoretiske fag er her definert som typisk skriftlige fag, som samfunnsfag og realfag. Praktiske fag/andre fag omfatter engelsk og de praktisk-estetiske fagene.



Figur 5.2: Hvilke fag underviser du fast i?

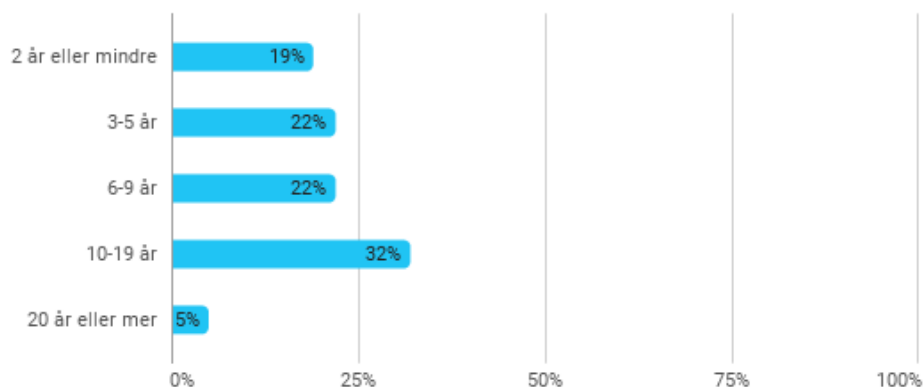
Ettersom det her var mulig å huke av på flere svaralternativ, ble denne informasjonen ikke så informativ, som den kunne ha blitt, med en mer spesifikk faginndeling. Det som imidlertid er interessant å merke seg her, er at langt de fleste av respondentene, med unntak av tre stykker, underviser i norsk (vedlegg B, figur 2).

Den neste variabelen omhandler hva slags utdanningsbakgrunn den enkelte respondent har. Her kunne respondentene velge følgende alternativer: Førskolelærer, førskolelærer med PPU, allmennlærer, faglærer, grunnskolelærer 1-7, grunnskolelærer 1-10 og annet. Fordelingen ble som følger:



Figur 5.3: Hva er din faglige bakgrunn?

Her blir det tydelig at allmennlærerne utgjør en relativt stor del av respondentgruppen, hvilket betyr at en god del av disse har vært i lærerjobben nokså lenge, idet det er en stund siden allmennlærerutdanningen ble avløst av ordningen grunnskolelærer 1-7 og 5-10. Dette blir langt på veg bekreftet av resultatet på det neste spørsmålet, der respondentene skulle svare på hvor lang erfaringspraksis de har i læreryrket. Her kunne respondentene velge mellom ulike kategorier fordelt ut fra forholdstallsnivå: 2 år eller mindre, 3-5 år, 6-9 år, 10-19 år og 20 år eller mer. På dette spørsmålet fordelte respondentene seg slik:

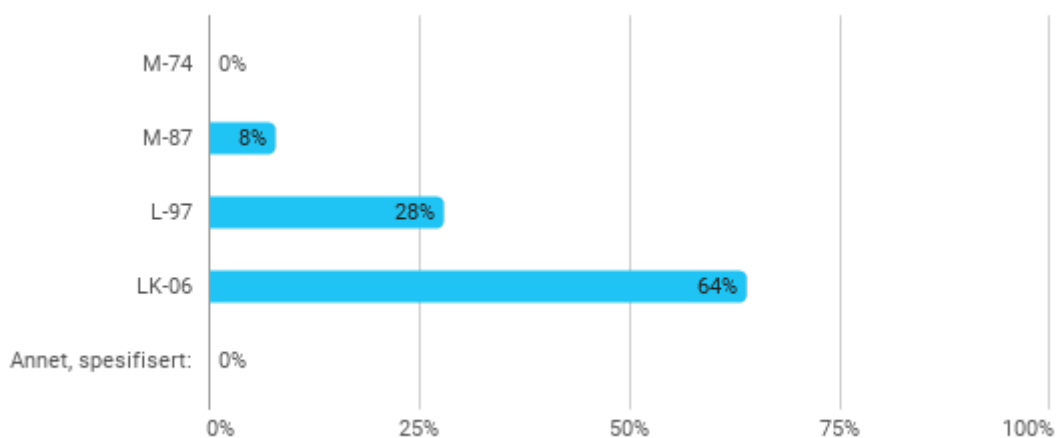


Figur 5.4: Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Nesten 60% av de spurte lærerne har vært i arbeid som lærer i mer enn 6 år. Det er med andre ord langt på veg erfarne lærere vi har med å gjøre i denne undersøkelsen.

Den siste bakgrunnsvariabelen som ble etterspurt, var hvilken læreplanreform den enkelte respondent var utdannet etter. Her var svaralternativene M-74, M-87, L-97, KL-06 og annet.

Respondentene fordelte seg her på følgende måte:



Figur 5.5: Hvilken skolereform var gjeldende da du tok din utdanning?

Figuren viser at majoriteten av de spurte lærerne er utdannet etter LK06, som vi kan merke oss at har blitt omtalt som en *literacy-reform*, noe som kan vise seg å bli et interessant funn.

5.1.1 Presentasjon av lærerne fra de kvalitative intervjuene

Lærerne fra de kvalitative intervjuene, heretter omtalt som Lærer 1 og Lærer 2, er begge kvinner, med relativt lang fartstid i læreryrket. Lærer 1 har hovedfag i religionshistorie, men har også historie, KRLE og norsk i sin fagkrets. For åtte år siden tok hun PPU. Hun har tidligere jobbet på en videregående skole, som historielærer, men jobber nå på en ganske liten skole, der hun underviser på 5., 6. og 7. trinn. Lærer 2 har jobbet i skolen siden 2010. Hun har jobbet på fem ulike skoler, både private og offentlige. Hun gikk ett år på Høyskolen i Oslo først, men gikk over til Steinerhøyskolen etter det. I de ti årene hun har jobbet, har hun hovedsakelig vært kontaktlærer på mellomtrinnet.

5.2 Den videre undersøkelsen

Etter de fem innledende bakgrunnsspørsmålene går undersøkelsen hovedsakelig over til å gjelde påstander, der respondenten blir bedt om å velge ett alternativ fra en femdelt Likert-skala, som beskrevet i kapittel 5. I det følgende skal jeg presentere de viktigste funnene og resultatene fra denne datainnsamlingen, samt flette inn relevant informasjon fra de kvalitative intervjuene, som kan bidra til å betone de kvantitative funnene ytterligere.

5.2.1 Vurdering av egen grunnutdanning

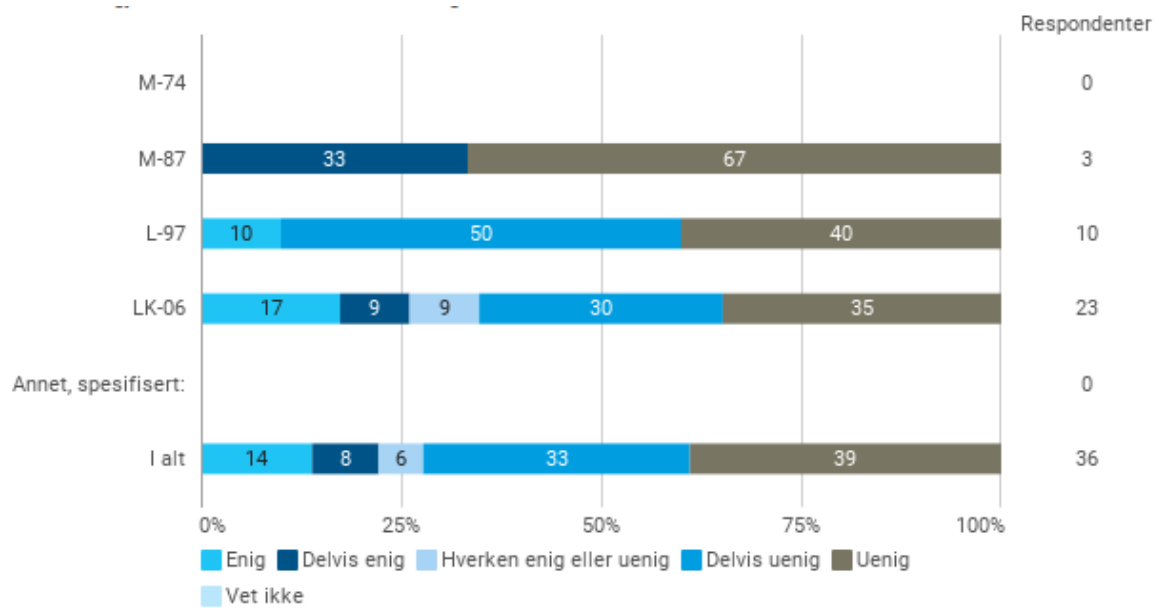
I undersøkelsens del to blir respondentene bedt om å vurdere sin egen kompetanse som leselærer etter endt grunnutdanning. De åtte første spørsmålene er påstander med avkryssingsalternativ på en femdelt Likert-skala, det siste et flervalgsspørsmål med enkelt svar etter nominell skala. Spørsmålene og svarene fra denne delen av undersøkelsen kan ses i sin helhet i vedlegg B. Tilsvarende for de kvalitative intervjuene finnes i vedlegg C og D.

Den første påstanden lyder *jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig med kunnskap om generell leseutvikling*. På dette svarer 66,7% at de er delvis uenig i, eller uenig i påstanden. De fleste allmennlærerne plasserer seg her, mens de lærerne som er utdannet etter LK-06, hovedsakelig sier seg enig/delvis enig i påstanden. Dette kan indikere at temaet leseutvikling hadde en større plass i lærerutdanningen under LK06 enn i de to forutgående reformene. Dette bekreftes langt på veg av Lærer 1 fra de kvalitative intervjuene,

som opprinnelig er utdannet etter «gammel modell», men som har tatt norsk i nyere tid. Dette forklarer imidlertid ikke hvorfor det er et stort sprik mellom grunnskolelærerne 1-7 på den ene siden av skalaen og grunnskolelærer 5-10 på den andre. Dette kan ha noe å gjøre med at det ikke er obligatorisk å ha norsk i sin fagkombinasjon på grunnskolelærerutdanningen 5-10. Dersom de ikke har hatt norsk som fag i sin grunnutdanning, er det rimelig å anta, at de heller ikke har hatt noe særlig om leseutvikling.

Når det kommer til kunnskap om forventet leseprogresjon, svarer 3/4 av respondentene at de er delvis uenig eller uenig i påstanden om at de *gjennom sin grunnutdanning fikk tilstrekkelig kunnskap om forventet leseprogresjon i henhold til alder*. Også her markerer de som har gått grunnskolelærer 5-10 seg tydelig, idet 100% svarer at de er delvis uenig/uenig. Det er ellers interessant å merke seg, at allmennlærerne, som oppga at de følte seg godt rustet i forhold til leseutvikling, ikke opplever å ha blitt tilsvarende skolert med tanke på leseprogresjon i henhold til alder. Av faglærerne i norsk svarer, ikke helt uventet. 66,6%, at de er enig eller delvis enig i påstanden. Denne tendensen forsterkes gjennom svarene knyttet til de to neste påstandene som handler om læringsmetoder og lesestrategier. Også her oppgir faglærerne og grunnskolelærer 1-7 at de i stor grad er enig eller delvis enig i at *de har fått tilstrekkelig med opplæring i ulike læringsmetoder og tilstrekkelig innføring i ulike lesestrategier, og hvordan man kan lære bort disse*, mens allmennlærerne og grunnskolelærer 5-10 igjen hovedsakelig har fordelt seg i motsatt ende av skalaen. Et interessant funn er knyttet til læreplanreform, der hele 90% av dem som er utdannet etter L97, oppgir at de er delvis uenig eller helt uenig i at de har fått nok opplæring i hvordan de kan lære bort ulike lærings- og lesemetoder (vedlegg B, s. XIV-XVIII). I L97 startet den formelle lese- og skriveopplæringen først i andre klasse, og den skulle utforskes i elevens «egen takt» (Gabrielsen & Lundetræ, 2017). Dette kan vitne om en noe ustrukturert eller udefinert tilnærming til leseopplæringen.

Når det kommer til spørsmål om *læringsstrategier, og hvordan lære bort disse*, er det en klar dreining i svarprosenten. Om lag halvparten (47,3%) svarer at de føler at de fikk en tilstrekkelig innføring i dette i sin grunnutdanning. Her sier langt på veg grunnskolelærer 5-10 seg enig, mens allmennlærerne holder stand. Mest interessant er det likevel å se på hvordan læreplanreform ser ut til å spille inn, i det resultatene her ser ut til å være omvendt proporsjonale (vedlegg B, s. XVIII-XIX).



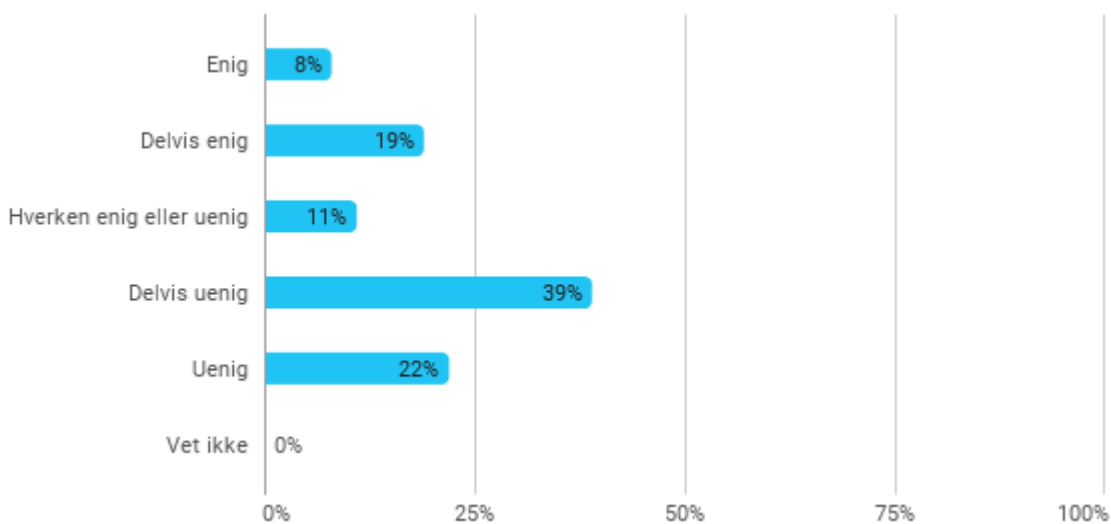
Figur 5.6: Svarfordeling ut fra utdanningsreform

Tendensen ser ut til å være, at jo lenger tilbake i tid utdanningstidspunktet ligger, jo mindre fokus var det på læringsstrategier i utdanningen.

Den neste påstanden i spørreskjemaet handlet om hvorvidt den enkelte lærer opplevde å ha fått *tilstrekkelig med kunnskap om generelle lese- og skrivevansker, samt hvordan kartlegge og følge opp disse* (vedlegg B, s. XX-XXI). Her var svaret nokså entydig. Kun 2,8% og 19,4% sier seg henholdsvis enig eller delvis enig i at de opplever å ha fått dette. Den eneste respondentgruppen som skilte seg ut, er grunnskolelærer 1-7, der hele 57% oppgir at de er delvis enig. Når vi ser dette opp mot hva grunnskolelærer 1-7 har svart på de fem forutgående påstandene, ser vi at dette samsvarer. Dette er et interessant funn. Så langt er det mye som peker i retning av at dette kan ha vært prioriterte områder innenfor akkurat denne retningen av lærerutdanningen. For å inneha kunnskap om lese- og skrivevansker er det nødvendig å inneha en viss kompetanse om språkets oppbygging. I spørreskjemaet var derfor den neste påstanden *jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning har fått tilstrekkelig med kunnskap om språkets form, innhold, oppbygging og bruk* (vedlegg B, XXI-XXII). Her svarer hele 80% at de er enig, innbefattet allmennlærerene (85,8%). Grunnskolelærer 5-10 befinner seg imidlertid fortsatt i motsatt ende av skalaen. Ellers er det en motsatt tendens fra tidligere spørsmål å spore; denne gangen er det de som har kortest fartstid i yrket som selv mener at de kommer litt til kort, mens de som er utdannet etter L-97 ser ut til å ha kommet greit ut av det.

Lærer 1 sitter imidlertid med en opplevelse som går på tvers av dette. Hun forteller, at lærerutdanningen, som hun tok for «lang tid tilbake» ikke hadde særlig stort fokus på dette, men at hun har lært mye om språkets oppbygging gjennom den nylige videreutdanningen i norsk (vedlegg D, s. XCII). Hvorfor Lærer 1 mener noe annet enn majoriteten, er vanskelig å forklare. Kanskje blir man seg mer bevisst hva man egentlig kan og ikke kan, først når man får en grundigere innføring i noe, eller når man har erfart praksis å feste teorien til? Eller kanskje husker hun rett og slett ikke like godt det som skjedde i grunnutdanningen, som det hun nylig har blitt skolert i?

Den siste påstanden i del to omhandler hvor vidt *grunnutdanningen har gjort den enkelte lærer rustet til å ivareta leseopplæring* (vedlegg B, s. XXIII-XXIV). Tatt i betraktning at det skal foregå *lesing i alle fag*, og at *alle lærere er å betrakte som leselærere*, må denne svarprosenten sies å være noe lav.



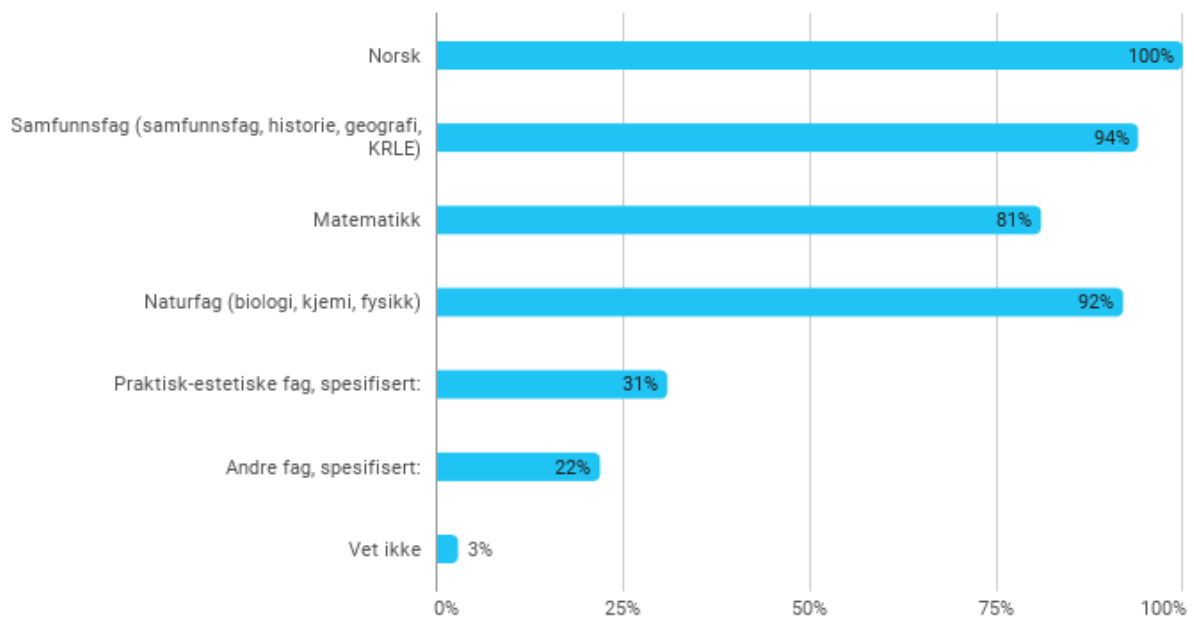
Figur 5.7: Grunnutdanningen har gjort meg rustet til å ivareta leseopplæring

Kun 1/4 av respondentene sier seg enig i at grunnutdanningen har gjort dem rustet til å ivareta leseopplæring. Blant allmennlærerne og grunnskolelærer 5-10 sier henholdsvis 85,7% og 73,4% seg delvis uenig eller uenig. Blant først nevnte var det for øvrig ingen av respondentene som krysset av for at de var enige i påstanden. Dette er lite lystbetont lesing. Det er likevel et lyspunkt ved at de lærerne som er utdannet etter LK-06, eller som har jobbet i to år eller kortere i større grad opplever at påstanden medfører riktighet, enn de øvrige. Dette kan være en indikasjon på at grunnutdanningen i senere tid har blitt bedre på å gjøre lærerne

rustet til å ivareta leseopplæring. Lærer 2 bekrefter langt på veg tendensen i den kvantitative undersøkelsen:

Så jeg følte at vi var litt sånn ... Ikke dårlig rusta, men det var jo litt sånn at man tenkte Å Herregud, skal jeg ha ansvar for disse barna når jeg kommer ut. (...) Jeg opplever ikke at vi fikk den forståelsen av hvor forskjellige for eksempel dyslektikere kan være, men det er kanskje sånn som kommer med erfaring, da (vedlegg D, s. XCIII).

I den siste avkryssingsoppgaven i del to ble respondentene bedt om å huke av for hvilke fag de føler det er viktigst å drive aktiv leseopplæring i. Her later det til at de fleste er enig i at dette er like viktig i alle fag. Det er likevel litt interessant å merke seg, at norsk og andre tradisjonelle «lesefag», som naturfag og samfunnsfag generelt anses som viktigere å bedrive leseopplæring i, enn matematikk og andre fag. Ellers holder de som underviser i norsk, ikke uventet, en knapp på eget fag.



Figur 5.8: I hvilket fag anses det som viktig å bedrive aktiv leseopplæring

Det kan late til at det eksisterer en slags «rangordning» fagene imellom når det kommer til aktiv leseopplæring. Dette er ikke helt forenlig med prinsippet om at det skal foregå lesing i alle fag.

5.2.2 Resultatet fra de kvalitative intervjuene

I de kvalitative intervjuene ble det stilt ett hovedspørsmål, med eventuelle tilleggs-/avklarings spørsmål fra hver av undersøkelsens deler. Når det kommer til å bedrive leseopplæring, formidler lærer 1 at hun drar stor veksel på at hun i ny tid har valgt å videreutdanne seg i norsk. Hun føler nå at hun har et mye tryggere fundament. Hun har ervervet seg noen nye tankesett (blant annet at høytlesing fra lærer kan erstatte individuell lesing av fagtekster og sakprosa) samt nye tilnærminger til kartlegging av elever som strever med lesing, og systematisk oppfølging av disse. Lærer 2 forteller at det ikke var veldig mye fokus på leseopplæring i hennes grunnutdanning. I den grad det var det, var det snakk om begynneropplæring. Når det kommer til leseutvikling og leseprogresjon, deltok hun på såkalt periodisk undervisning fra en av professorene, men opplever at fokuset på blant annet lesestrategier var for lite. I ettertid har hun måttet lese seg opp på egen hånd, for å finne hjelp og støtte til å bedrive leseopplæring.

De som detter imellom stolene, de hørte man egentlig litt lite om, synes jeg. Det synes jeg også det første året på Høgskolen, at det var mest enten de som er helt normalt fungerende optimalt, liksom, eller de som er *helt* ute og kjøre. De som kommer imellom, synes jeg er litt sånn ... Man hører ikke så mye om dem. Og det opplever jeg også at mange av kollegene mine snakker om.. At det her ... Er dette en case vi skal ta med, eller ikke ta med, PPT? (Lærer 2, vedlegg D, s. XCIV)

5.2.3. Sammenfatning av undersøkelsens del to – vurdering av egen grunnutdanning

Dersom resultatene fra undersøkelsens del to – vurdering av egen grunnutdanning – skal sammenfattes, er det en tydelig tendens til at grunnutdanningen, ikke har lyktes med å gjøre lærerne tilstrekkelig rustet til å ivareta leseopplæring. De spurte lærerne oppgir at de gjennom sin grunnutdanning opplever å ha fått for liten kunnskap om generell leseutvikling og forventet leseprogresjon i henhold til alder, for snevert metoderegister, herunder kunnskap om ulike lesestrategier, og for liten kunnskap om lese- og skrivevansker. Arbeid rundt læringsstrategier og språkets oppbygging synes det derimot å ha vært rettet et ganske stort fokus mot. Når det kommer til bakgrunnsvariabler, kan det se ut til at de som har utdannet seg etter ordningen grunnskolelærer 1-7 har blitt bedre rustet enn samtlige andre.

Denne ordningen trådte i kraft i 2009, og vil dermed omfatte de lærerne som på undersøkelses-tidspunktet hadde jobbet i 7 år eller færre.

5.3 Tanker om eget lesemandat

I denne delen av det kvantitative spørsmålsskjemaet skulle respondentene sette ord på hvordan de tolker Utdanningsdirektoratets formulering «Alle lærere er posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag». Jeg har her sammenfattet svarene respondentene formulerte til fem ulike hovedkategorier. Den fullstendige svartabellen kan leses i sin helhet i vedlegg B, XXVI-XXVII:

1	Svar som dreier seg om at tekster (både fag- og skjønnlitteratur) bør benyttes til <i>samtaler i plenum</i> , der det snakkes om <i>innhold, faguttrykk og begreper</i> .
2	Svar som handler om at elevene i møte med ulike fagspesifikke tekster må trenes opp til å ta i bruk <i>lese- og læringsstrategier</i> , og at lærerne må sørge for å gi elevene gode <i>redskaper og verktøy</i> .
3	Svar der det understrekes at det er lærerens oppdrag å se til at elevene <i>forstår</i> det de leser – og eventuelle kontrollspørsmål som følger i etterkant.
4	Svar som poengterer at lesing ligger i bunn for all læring, at det er selve <i>fundamentet</i> .
5	Svar som dreier seg om selve formuleringen, der det påpekes at denne er ambisiøs og vag – og at mange lærere ikke har den kompetansen eller ressursene som skal til for å kunne iverksette innholdet i den.

Tabell 5.1: Hvordan forstår du formuleringen «Alle lærere er posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag»?

Gjennom det kvalitative intervjuet bekrefter Lærer 1 oppfatningen av at norsklærerne har et særlig ansvar for leseopplæringen. Hun bekrefter også tanken om at lesing av sakprosa står sterkt i real- og samfunnsfagene, men legger også til at det er viktig at det foregår lesing også i matematikk. Hun legger ellers stor vekt på viktigheten av å *samtale rundt* det som leses:

Ja, jeg har vel en tanke om at jeg som norsklærer har et litt større ansvar enn de andre lærerne. Spesielt når det kommer til sjangere som strekker seg ut over sakprosa. Det er vel det jeg tenker at en norsklærer har særskilt ansvar for. Men når det kommer til fagbegreper og innlæring av fagbegreper i andre fag, så er vi alle leselærere. Men når alle er leselærere, så ser

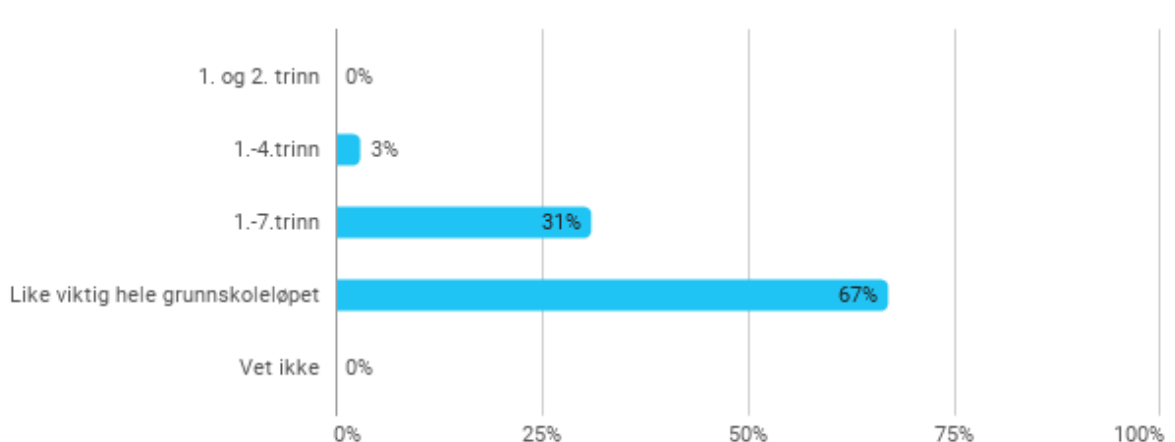
jeg jo det at lesing i for eksempel matematikk er veldig viktig, og at man også kaller mattelærere for leselærere (vedlegg D, s. XCI-XCII).

Lærer 2 har en litt annen vinkling. Hun definerer lesemandatet som todelt: Først som teknisk leseinnlæring – hvilket kan sammenliknes med det som i den kvantitative undersøkelsen omtales som fundamentet – deretter som motivasjonsrettet. Spesifikke fag sier hun ingen ting om. Dette *kan* indikere at hun tar det som en selvfølge at det er like viktig i alle fag:

Det første mandatet man har er å lære elevene å lese. Det har jeg aldri vært med på, siden jeg aldri har hatt første eller andre klasse. Etter det, så er den store og viktige oppgaven å oppfordre til lesing. Lese høyt for dem, så de liksom får møte tekst. Men også oppfordre foreldre til å lese hjemme, og jo eldre elevene blir, jo mer tenker jeg at det er en veldig viktig oppgave, for det er ikke nok tid på skolen til å lese (vedlegg D, XCII).

I de kvalitative intervjuene er lærerne innom alle de fire første punktene som er listet opp i skjemaet ovenfor. Det siste punktet omhandler at selve formuleringen er for ambisiøs og uklar, eller at det mangler ressurser eller kompetanse for å kunne iverksette innholdet i den. Dette er en interessant betraktning, som kan være et resultat av manglende tydelighet eller struktur på beslutningsnivå. Dette skal jeg se litt nærmere på i drøftingen.

Som en forlengelse av tanker rundt formuleringen lesemandat, ble respondentene bedt om å svare på *hvilket alderstrinn de føler at det er viktigst å drive aktiv leseopplæring* (vedlegg B, s. XXVIII-XXIX). Uavhengig av de ulike bakgrunnsfaktorene er respondentene her enig om at leseopplæringen ikke er viktigere de fire første årene, enn resten av grunnskoleløpet.

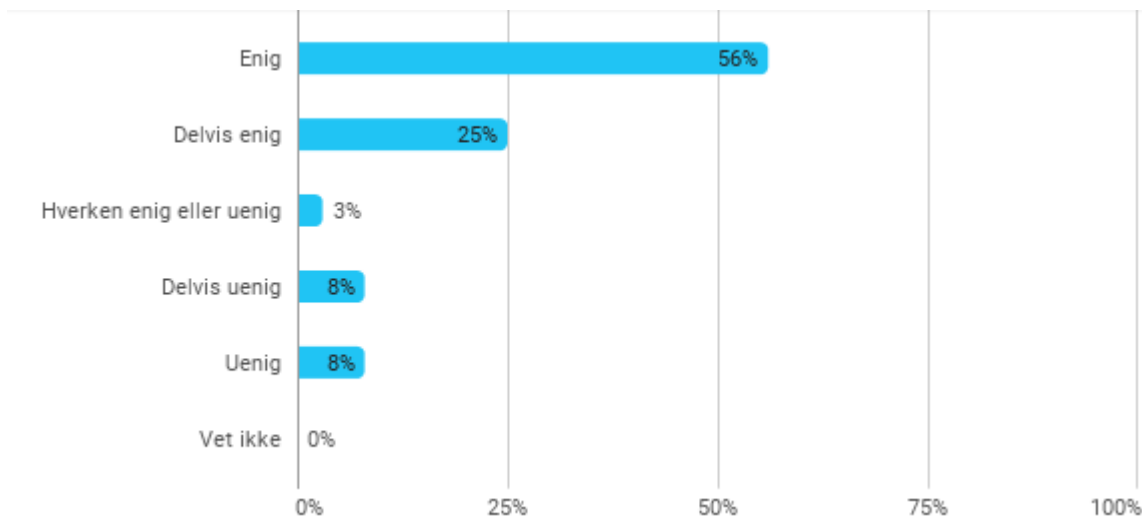


Figur 5.9: På hvilket alderstrinn føler du at det er viktigst å drive aktiv leseopplæring?

Det kan altså se ut til at de fleste lærere er enige om at det må foregå leseopplæring gjennom hele leseforløpet. Spørsmålet er imidlertid om dette omsettes i praksis, eller om det bare en grunntanke?

5.4 Lærernes tiltaks- og handlingsplaner

For å få innblikk i eventuelle styrker og svakheter relatert til leseopplæring på skolenivå er det nødvendig å vite noe om hvilke føringer og rutiner som ligger til grunn på den enkelte skole. Her er det blant annet interessant å finne ut om det eksisterer store forskjeller de ulike skolene imellom. I del 4 av den kvantitative undersøkelsen ble derfor respondentene bedt om å svare på 7 påstander knyttet til hvilke tiltaks- eller handlingsplaner de opplever å kunne støtte seg til i møte med elever som anses som marginale i sin leseutvikling på eget arbeidssted. Den første påstanden hadde til hensikt å avdekke *hvor vidt det eksisterer en overordnet leseplan på den enkeltes arbeidssted, som alle lærere er forpliktet til å følge*. Kun en tredjedel oppgir at det finnes en slik plan på eget arbeidssted (vedlegg B, s. XXIX-XXX). Mangel på en skriftlig leseplan er ikke nødvendigvis ensbetydende med manglende systematikk, så lenge det finnes gode rutiner for kartlegginger og oppfølginger av disse. Det er derfor interessant å undersøke i hvilken grad det eksisterer systematikk rundt dette på den enkelte skole.



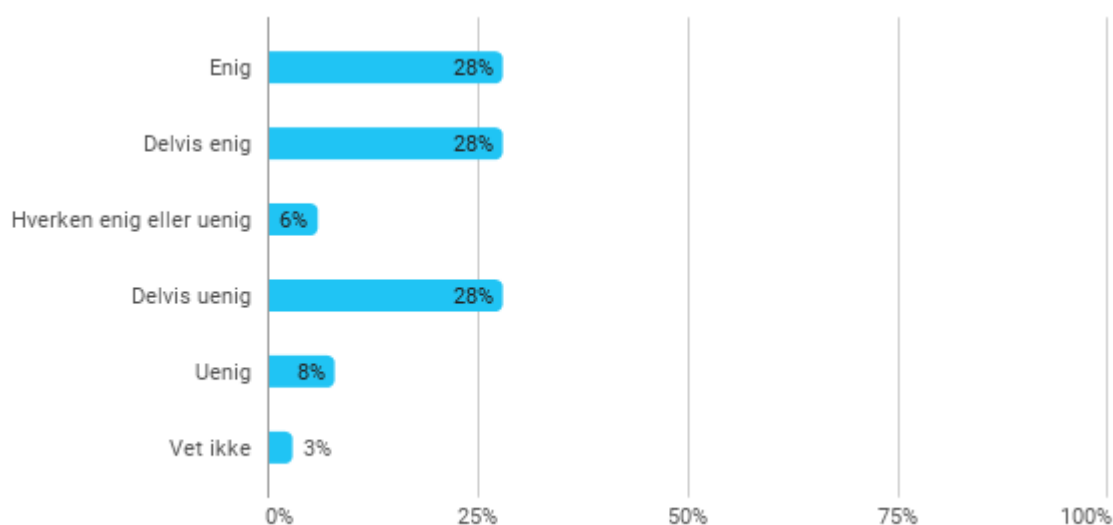
Figur 5.10: På mitt arbeidssted har vi faste rutiner for årlig kartlegging av samtlige elevers lese- og skriveferdighet.

De fleste respondentene er enig i at faste kartleggingsrutiner foreligger på eget arbeidssted, men dersom vi samler kategoriene *hverken enig/uenig*, *delvis uenig* og *uenig*, så oppgir

faktisk nær 20 % at dette ikke stemmer (vedlegg B, XXXI-XXXII). Dette må sies å være litt overraskende. Det at det ikke foreligger føringer rundt kartlegginger, er imidlertid ikke ensbetydende med at kartlegginger ikke utføres, men samtidig *kan* det være en indikasjon på at bestillingen ut mot lærerne har vært for utydelig. Lærer 1 har følgende å fortelle om kartleggingsrutiner fra eget arbeidssted:

Det har vært et ønske fra ledelsen i mange år, så lenge jeg har jobbet der, og vi er kanskje ikke best i klassen, men det er mye større fokus på det, så det blir pushet på fra ledelsens side, så det er blitt veldig mye bedre i løpet av de årene jeg har jobbet der. Vi har blitt mye flinkere på kartlegging og krav om at man skal føre dette inn i et system. Det er bare en oppfordring. Men jeg har trukket den på norskfaget (...) Jeg føler at jeg og to-tre andre har vært veldig på å sette dette i system. (vedlegg D, s. XCV).

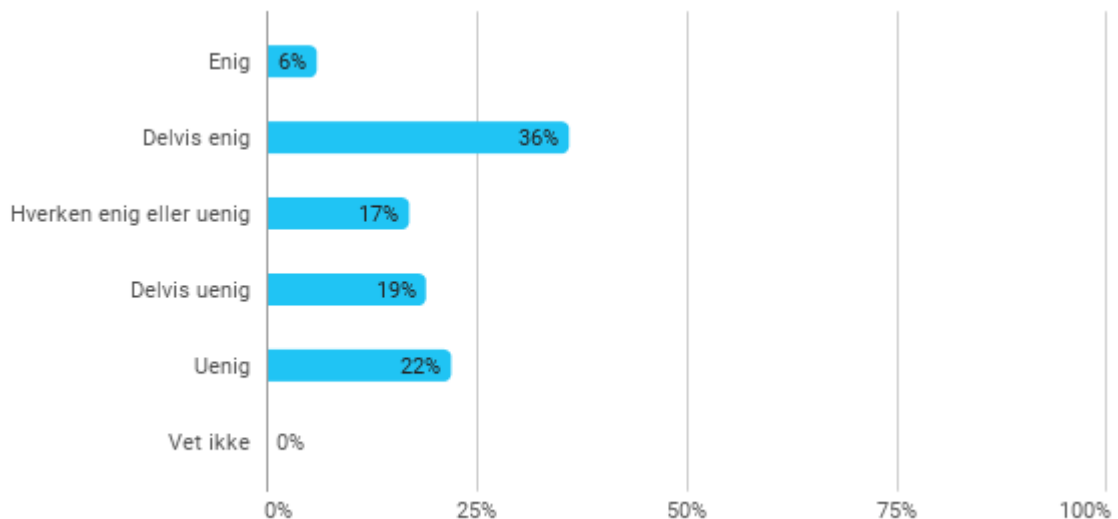
Lærer 1 gir et eksempel der ledelsen tilsynelatende ikke har vært helt klar i bestillingen til sine ansatte. Dette har medført at noen har valgt å følge oppfordringen om å kartlegge, og å sette dette i system, andre ikke. Lærer 2 befinner seg i den motsatte enden av skalaen. På hennes arbeidssted kjører alle lærerne kartlegginger både høst og vår. Basert på disse ulikhetene er det interessant å registrere, at når det kommer til *rutiner for oppfølging*, så har de to skolene nokså like tilnærminger til dette. Det er snakk om lesegrupper/styrking en-til-en, arbeid ut mot de foresatte, videre testing, høytlesing og arbeid rundt det å skape lesemotivasjon. De to har også det til felles at de tiltakene som skisseres, er initiert av enkeltlærere personlig, og ikke er noe som er manifestert i kollegiet på eget arbeidssted. Den kvantitative undersøkelsen viser noe av den samme tendensen (vedlegg B, s. XXXII-XXXIII):



Figur5.11: På mitt arbeidssted har vi faste rutiner for oppfølging av kartleggingsresultater

Dersom vi sammenfatter svarene fra de kvalitative intervjuene, og resultatene fra den kvantitative undersøkelsen, kan det se ut til at det er ulike rutiner for oppfølging av kartleggingsresultater ikke bare de ulike arbeidsstedene seg imellom, men også innad på det enkelte arbeidssted. Dette sporet skulle det ha vært interessant å følge videre, men det gir dessverre ikke denne oppgaven rom for.

Hensikten med å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter er å identifisere og følge opp de elevene som har stagnert i egen lese-/skriveutvikling. Det har med andre ord lite for seg å kartlegge, dersom det ikke gjøres tiltak rundt dem som har kommet til kort i opplæringen. For å undersøke om det er vanlig at slike tiltak gis, ble derfor lærerne bedt om å vurdere *om det medfører riktighet at elever som scorer tett opp til kritisk grense på kartlegginger får tilbud om støttetiltak*. På dette svarte to tredjedeler bekreftende (vedlegg B, s. XXXIV-XXXV). Hva som skjuler seg bak den siste tredjedelen er uvisst. Det kan være at på disse skolene har de ikke for vane å kjøre kartlegginger, eller så jobber de ikke systematisk med tiltak i etterkant. Det som imidlertid er interessant, er å se responsen på de to neste påstandene i lys av denne forutgående. Mens 66,6% svarer at på deres arbeidssted får elever som scorer tett opp til kritisk grense på kartlegginger tilbud om støttetiltak, mener bare 58,3% at de tiltakene som igangsettes blir gjennomført systematisk og er godt planlagte (vedlegg B, s. XXXV-XXXVI). Her aner vi konturen av at det gjennomføres tiltak som ikke er godt nok gjennomtenkt. Denne indikasjonen forsterkes ved at kun 1/4 av norsklærerne – som de spurte lærerne har oppgitt at de mener har et særskilt ansvar for leseopplæringen – sier seg enig i at de tiltakene som igangsettes virker godt nok planlagt og gjennomføres systematisk. Denne tendensen blir enda tydeligere når prosentandelen reduseres ytterligere – til 52,8% – på spørsmål, om *den hjelpen som gis på eget arbeidssted til elever som ikke har aldersadekvate lese-/skriveferdigheter er tilstrekkelig*. Her er det et ikke ubetydelig gap mellom de 66,6% som oppgir at det gis tilbud om støttetiltak, til de elevene som kommer kritisk ut etter kartleggingene, og de 52,8% som svarer at dette tilbudet er tilstrekkelig (vedlegg B, XXXVII-XXXVIII). Det siste spørsmålet i denne delen av undersøkelsen omhandler hvor vidt den enkelte lærer opplever at *de tiltaks- eller handlingsplanene som lærerne på eget arbeidssted har å støtte seg til i møte med elever som strever med lesing/skriving, er tilstrekkelige*. Her svarer kun 5,6% at de er enige (vedlegg B, s. XXXVIII-XXXIX).



Figur 5.12: Jeg opplever at de tiltaks- eller handlingsplanene som lærerne på mitt arbeidssted har å støtte seg til i møte med elever som strever med lesing/skriving er tilstrekkelige.

Disse tallene bekreftes langt på veg av svarene som gis i de kvalitative intervjuene. Lærer 2, som jobber på en skole der mye er satt i system rundt både kartlegginger og tiltak, kjenner på både usikkerhet og utilstrekkelighet, når det kommer til utvalg av tiltak og hvor vidt disse er tilstrekkelige eller ikke, mens Lærer 1 gir uttrykk for at hun føler seg litt «alene» om ansvaret knyttet til lese- og skriveopplæring:

Jeg tror kanskje det er en greie hos lærere at man aldri føler seg god nok, at man alltid føler at man burde ha gjort noe bedre» (vedlegg D, XCVI).

Vi henter jo ideer fra hverandre, men hva de andre faktisk gjør, det vet jeg ikke (...) Vanntett ... Det er ikke sil, liksom, men det er ikke vanntett heller (vedlegg D, XCVI)

Jeg skulle gjerne hatt flere norsklærere for å tenke lure tanker sammen. Det savner jeg. Det må jeg være ærlig på. Men jeg tenker også at vi er flinke. Det er klart at det å ha norsk er jo viktig. Litt mangelfullt med norsklærere på den skolen jeg jobber på (vedlegg D, XCV).

5.4.1 Sammenfatning av undersøkelsens del fire – lærernes tiltaks- og handlingsplaner

For å sammenfatte funnene i undersøkelsens del fire kan det sies at det foreligger faste rutiner for gjennomføring av faste kartlegginger av elevenes lese- og skriveutvikling på de fleste skoler (81%). Dette er ikke tilfelle når det kommer til faste rutiner for oppfølging. Kun 66,6% av respondentene oppgir at det på deres arbeidssted er rutine for å tilby støttetiltak til de elevene som kommer kritisk ut på kartlegginger. Videre later det til at lærerne ikke vurderer

kvaliteten på disse tiltakene som gode nok. Bare litt over halvparten svarer at disse blir gjennomført systematisk og virker godt planlagte, og at de er tilstrekkelige. Hva angår tiltaks- og handlingsplanene som lærerne har å støtte seg til i møte med elever som strever, oppgir kun en liten prosentandel (5,6%) at de mener disse er gode nok. Resultatene fra den kvantitative undersøkelsen støttes i stor grad av funnene i de kvalitative intervjuene.

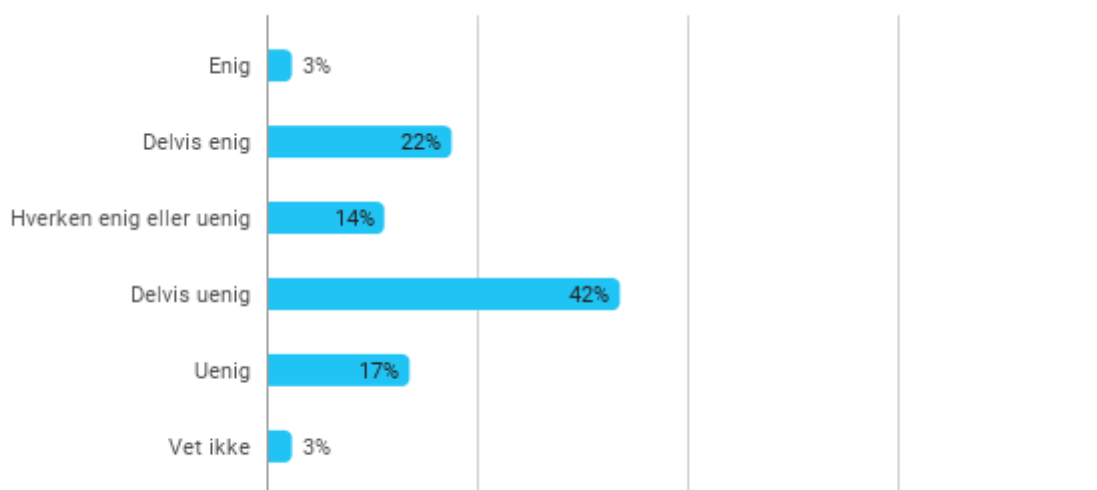
5.5 Lovpålagte tiltak

Undersøkelsens del fem omhandler Opplæringslovens § 3-1 om tilpasset og intensiv opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018). Her ble lærerne gjennom sju påstander bedt om å vurdere egen kompetanse, begrepsforståelse, tiltak og systematikk knyttet til dette på eget arbeidssted. Uavhengig av bakgrunnsvariabel oppgir de spurte lærerne nærmest unisont at de opplever å ha god kjennskap til innholdet i Opplæringslovens §3-1. De eneste som skiller seg ut, har tilhørighet i kategorien «annen» utdanningsbakgrunn (vedlegg B, s. XL-XLI). Dette kan være personer som jobber i læreryrket, men som ikke har formell lærerutdanning. Lærerne ser altså ut til å være godt kjent med det overordnede lovverket, men hvor tydelig definert er *innholdet i de ulike lovpålagte tiltakene* som Opplæringsloven rommer? Opplever for eksempel lærerne *at det på eget arbeidssted eksisterer en felles og tydelig oppfatning av hva begrepet tilpasset opplæring innebærer?* 3/4 av lærerne svarer, at det gjør de (vedlegg B, s. XLI-XLII). Likevel svarer kun 66,7% bekreftende på *at det på eget arbeidssted oppleves at det finnes konkrete tiltak knyttet til tilpasset opplæring* (vedlegg B, s. XLIII-XLIV). Vi kan merke oss, at de som er utdannet grunnskolelærere 5-10 her utmerker seg som mest enig (100%). Når det kommer til *systematikk rundt gjennomføringen av lovpålagte tiltak*, som tilpasset/intensiv opplæring (vedlegg B, XLIV-XLV), er tendensen langt på veg sammenfallende med svarene som ble gitt på spørsmålet forut. 72,3% svarer at de opplever at lovpålagte tiltak gjennomføres systematisk på eget arbeidssted. Dersom vi går videre til å se på hvordan lærerne har svart på om de opplever at disse tiltakene har en tydelig struktur, og virker godt planlagte, finner vi nøyaktig den samme dalende tendensen som i del 4, som omhandler rutiner og systematikk for gjennomføring av tiltak etter kartlegginger. 61,1% har svart at de er enig, eller delvis enig i *at de opplever at de tiltakene som settes i verk, har en tydelig struktur og virker godt planlagte* (vedlegg B, s. XLVI-XLVII). Her er det interessant å legge merke til, at grunnskolelærerne 5-10, som var de som var mest enig i at det på eget arbeidssted finnes konkrete tiltak knyttet til tilpasset opplæring, er de som er mest uenig i at

disse tiltakene har en tydelig struktur og virker godt planlagte. Interessant er det også, at blant norsklærerene, som langt på veg har et særskilt ansvar for å følge opp elevens lese-/skriveprogresjon, er det ingen som sier seg helt enig i dette. Den dalende prosentandelen på de forutgående spørsmålet kan muligens delvis forklares ved hjelp av den nest siste påstanden i denne delen av undersøkelsen: *Jeg opplever at disse tiltakene ofte faller bort på grunn av bemanningsmangel/sykdom* (vedlegg B, s. XLVII-XLVIII). Her oppga 75% at de var enten enig eller delvis enig. Lærer 2 levendegjør dette i det kvalitative intervjuet:

Det synes jeg er gjeldende i alle tilfeller uansett hvilken skole du er på. At lærere blir brukt ... eller at ting er satt opp; slik skal det bære framover, at det er lesegrupper fast, eller ut med andre klasser eller helt uavhengig av hva det er, så blir det spist opp fordi det er alt for mye fravær og folk (...) Det blir for borte, det man har planlagt (vedlegg D, s. XCVIII).

På spørsmål om de *tiltakene som iverksettes oppleves som tilstrekkelige*, svarer kun 27,8% at de er enig eller delvis enig (vedlegg B, s. XLIX-L).



Figur 5.13: *Jeg opplever at de tiltakene som gjøres er tilstrekkelige*.

Igjen kan det late til at intensjonene er gode, men at gjennomføringsbiten ikke helt svarer til målsettingene. Det gjøres tiltak, men de oppleves ikke som gode nok. I de kvalitative intervjuene forteller Lærer 1, som jobber på en skole uten trinninndeling, og med god læreroppdekking, hvordan de jobber inn mot tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er vi veldig flinke på. Vi har ikke trinnklasser, men klasser som kan bestå av elever på forskjellige trinn. Så vi er veldig opptatt av akkurat det med tilpasset opplæring, sånn at elevene skal føle mestring. Der er vi veldig flinke (...) Vi har utvalg av tekster, valg av ting, selv om jeg på en måte er litt for at jeg skal prøve å gi dem noe som de kan strekke seg

litt etter, som er litt komplisert, fordi jeg mener at de har større evner enn det man kanskje ser på kartleggingsprøver og sånn. Jeg tror det foregår mer oppi hodet på dem. Men tilpasset opplæring er veldig tett oppfølging fra lærere eller assistenter hele veien. Så de sitter på en måte aldri og surrer med egne ting. Det er en-til-en konstant. (...) Vi har veldig lavt sykefravær på jobben (...) De tiltakene som er satt opprettholdes (Vedlegg D, s. XCVII).

Lærer 2, som jobber på Steinerskole, har en ganske annen tilnærming til, og opplevelse av det hele. Hun setter sin lit til at metodikken hun jobber etter besørger en naturlig differensiering:

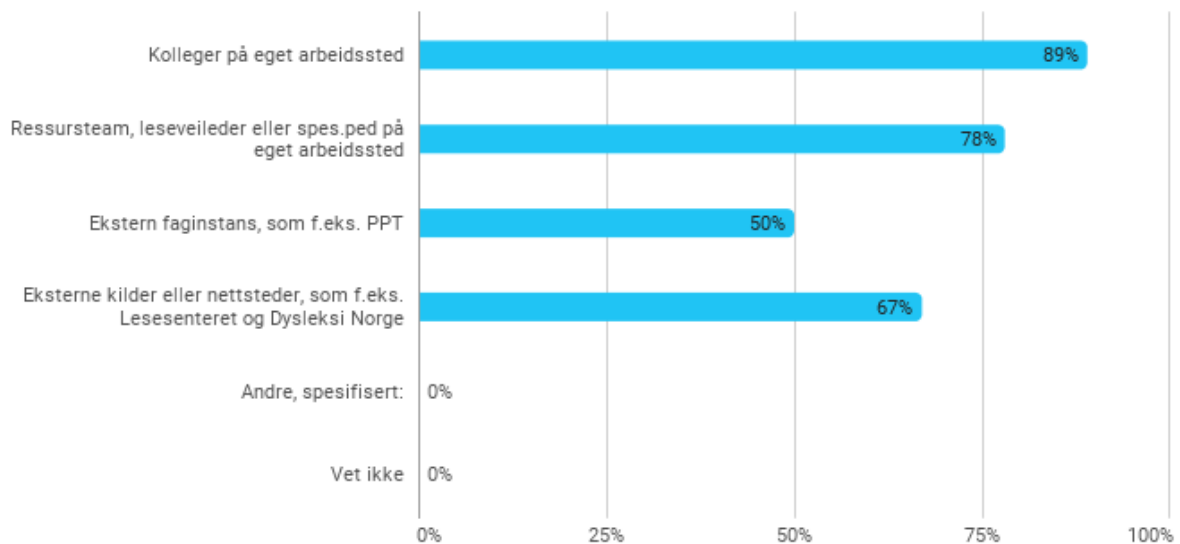
En hovedfagsperiodetime varer i halvannen til to timer, og der (...) skal man ha alt; lesing, skriving, regning – inn i ett tema. Og så håper man jo da på, dersom man jobber sånn som det er tenkt, at da faller den tilpassede opplæringen ganske naturlig inn, hvis du skjønner hva jeg mener. For eksempel skriving, så er det da muntlig fortelling fra lærer, og så er skrivingen da dagen etter hentet fra det fortellerstoffet. Da er det jo noen som skriver to setninger, og noen som skriver halvannen side. Så det blir jo en slags tilpasset opplæring, men det er vel ikke noe mer formelt enn det. Vi har ikke sånn stasjonsundervisning og sånn her. Det er ikke noen sånne lesegrupper, sånn «dere er på rød, og dere er på blå», og ikke noen sånne trappetrinnsbøker, som man også har, tror jeg, på offentlig skole. Så det er det da; å hjelpe til med å finne bøker som passer til hver enkelt elev. Det tar masse tid (vedlegg D, s. XCVII)

5.5.1 Oppsummering av del 5 – lovpålagte tiltak

Lærerne som deltar i denne undersøkelsen, er godt kjent med Opplæringsloven og opplever i stor grad at det eksisterer en felles oppfatning på eget arbeidssted om hva begrepet tilpasset opplæring innebærer. En ganske stor andel sier seg enig i at det gjennomføres konkrete tiltak knyttet til dette, og at disse gjennomføres systematisk. Når det kommer til struktur og kontinuitet, er prosentandelen dalende. Det samme gjelder kvaliteten på tiltakene. Her vurderer kun 27,8% tiltakene som gode nok. Kanskje blir kvaliteten på tiltakene forringet på grunn av stadig fravær og omrokking i personalet, eller kanskje er ikke bestillingen rundt hva disse tiltakene skal romme konkret nok, eller den videre oppfølgingen god nok. Ulike utgangspunkt og lærerhverdager til tross, har Lærer 1 og 2 fra de kvalitative intervjuene det til felles, at de har stort fokus på lesing og lesemotivasjon *i klasserommet*. Utover dette sies det ikke noe om planlegging og systematikk med tanke på tiltakene. Dette kan nok langt på veg skyldes at det under intervjuet heller ikke ble spurt direkte om dette.

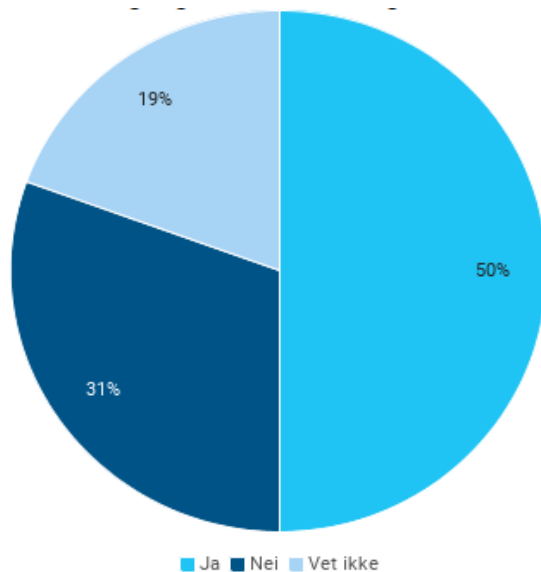
5.6 Kartlegging av eget støtteapparat

Tema for undersøkelsens sjette del er lærernes eget støtteapparat. Hvor opplever de at de kan henvende seg for å søke råd eller få veiledning når en elev har stagnert i sin leseutvikling? Opplever de at de har den nødvendige hjelpen tilgjengelig på eget arbeidssted, eller må de benytte seg av mer eksterne tjenester, og opplever de at den ekspertisen som er tilgjengelig er tilstrekkelig for formålet? I den kvantitative undersøkelsen var dette spørsmålet stilt som et flervalgsspørsmål. Flere av respondentene huket av for at de benytter seg av flere ulike instanser. Det var likevel ingen som utelukkende benyttet kun interne eller eksterne ressurser (vedlegg B, s. L). Svarfordelingen ble som følger:



Figur 5.14: Hvor er det naturlig for deg å søke råd, eller få veiledning, dersom en elev har stagnert i sin leseutvikling?

Det later til at det er mye god hjelp å hente på eget arbeidssted for de fleste. Hele 89% oppgir at de benytter seg av egne kolleger når de opplever at de står litt fast, og 78% at de har ressurspersoner eller ressursteam tilgjengelig. Når det kommer til eksterne faginstanser, er det kanskje litt overraskende at bare 50% henvender seg til PPT eller liknende for veiledning og støtte. Det er faktisk flere (67%) som oppgir at de benytter seg av nettsteder, eller mer landsdekkende organisasjoner. På spørsmål om de opplever det støtteapparatet de har tilgjengelig som tilstrekkelig, svarte 50% ja og nesten 20% vet ikke.



Figur 5.15: Opplever du at støtteapparatet du har tilgang til er tilstrekkelig?

Bare halvparten av de spurte opplever at de har tilgang til tilstrekkelig med hjelp og støtte (vedlegg B, s. LII-LIII). Uansett bakgrunnsvariabel kan det virke som om mange er usikre på hva de skal svare på akkurat dette spørsmålet. Kategorien «vet ikke» er her tatt i bruk ofte, sammenliknet med undersøkelsens tidligere deler. Denne tendensen bekreftes ved at 66,7% av dem som er utdannet etter M87 – og som dermed må kunne betraktes som erfarne lærere – oppgir at de ikke vet.

5.6.1 Støtter den kvalitative undersøkelsen de kvantitative funnene?

I både den kvantitative spørreundersøkelsen og i de kvalitative intervjuene fremkommer det at nøkkelpersoner på det enkelte arbeidssted, som koordinator for spesialpedagogikk eller ressursteam bestående av fagpersoner, er der man hovedsakelig søker hjelp. Dette bekreftes i stor grad av hva lærer 2 kan fortelle fra sitt arbeidssted:

Her har vi en veldig dyktig og tilstedeværende spes.ped.leder med et team rundt, og det fungerer kjempebra (...). Og når man da har en sånn gråsoneelev, som man lurert på om er det dysleksi? Er det lese-/skrivevansker? Er det spesifikke språkvansker? Eller er det ikke, så har vi mulighet til ... Eller vi blir innkalt alle klasselærerne to ganger i året til det spes.ped.teamet, og der kan vi drøfte elever, da selvfølgelig med samtykke fra foreldrene på forhånd. Det har jeg da ofte gjort rett etter foreldresamtalene. Hvis jeg har en elev, som jeg tenker scorer litt «så där» på kartleggingene, liker ikke å lese når vi skal lese stille, viser lite interesse for bøker

hjemme, så tar jeg det med til spes.ped.team, og så spør jeg «hva tenker dere at vi skal gjøre»? Da skjer det jo litt forskjellig ut fra situasjonen (vedlegg D, s. XCV-XCVI)

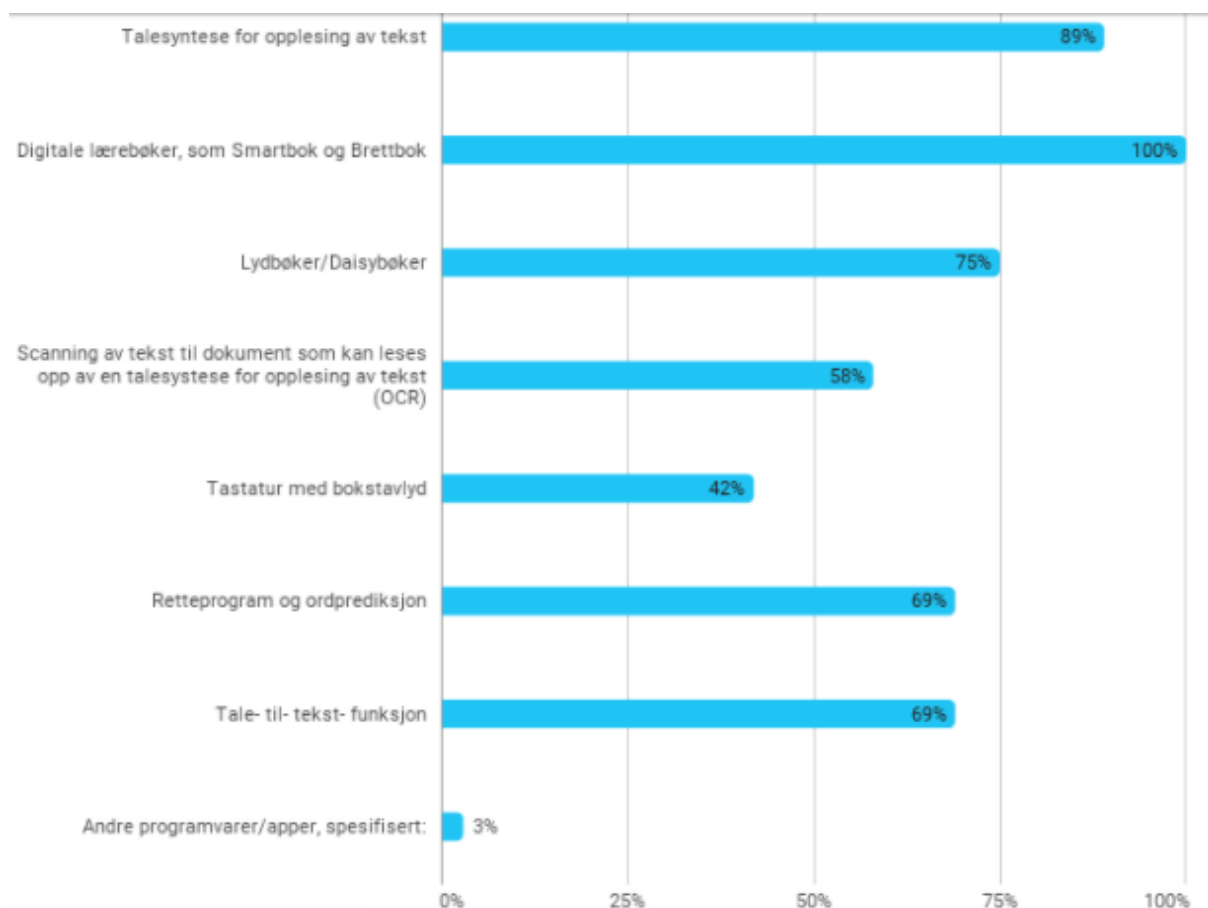
Lærer 1 kan imidlertid fortelle at hun har god erfaring med å sparre med sin PPT-kontakt:

PP-tjenesten bruker jeg mye, hun er veldig flink hun som er knytta til oss. Når du snakker om akkurat gråsoneelevne (...), så har hun snakket mye om disse! (...) Hvis jeg oppdager sånt, så er det henne jeg prater med. Og hun er så tilgjengelig, og veldig flink på dette, så hun har jeg mange samtaler med om elever. Det kommer jeg helt sikkert til å ha neste år også, for da får jeg et par elever som har store utfordringer på lesing (vedlegg D, s. XCVIII).

Lærer 1 sin rutine med å benytte PPT-kontakten som veileder og sparringspartner er tilsynelatende ikke veldig utbredt. Kun 50% av de spurte i den kvantitative undersøkelsen svarer at de benytter seg av PPT i denne sammenhengen. Hva angår eksterne aktører, så bekrefter både lærer 1 og 2 at de støtter seg på Dysleksi Norge.

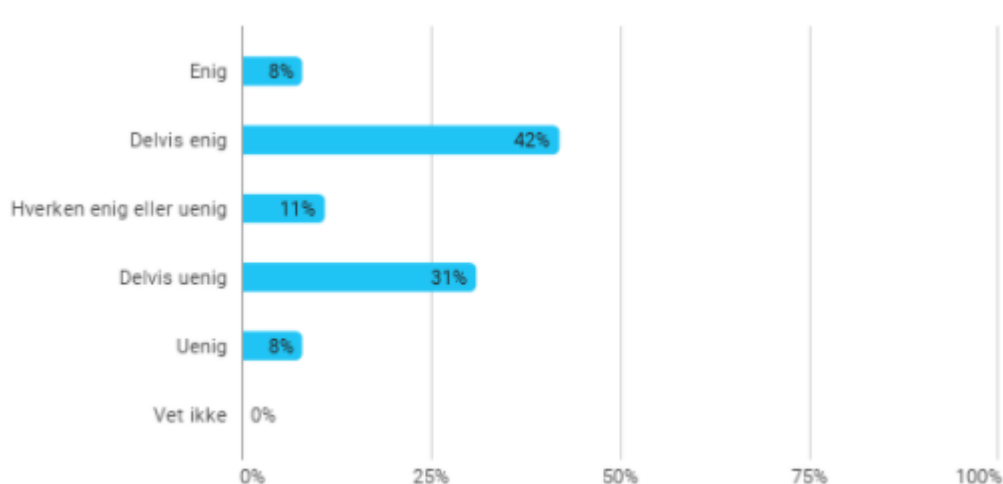
5.7 Kompenserende hjelpemidler

Elever som strever med lesing eller skriving, kan ha god nytte og hjelp i å benytte kompenserende hjelpemidler. Neste del av undersøkelsen omhandler lærernes kjennskap til, og kunnskap om, slike hjelpemidler, samt til i hvilken grad disse kan benyttes aktivt når en elev har stagnert i sin leseutvikling. I de senere årene har det kommet mange nye slike hjelpemidler på markedet. For å kartlegge hvilke av disse lærerne kjenner til, ble respondentene bedt om å krysse av etter følgende kategorier: Talesyntese for opplesing av tekst, digitale lærebøker, som Smartbok og Brettbok, lydbøker/Daisybøker, scanning av tekst til dokument som kan leses opp av en talesyntese for opplesing av tekst (OCR-skanner), tastatur med bokstavlyd, retteprogram og ordprediksjon, tale-til-tekstfunksjon eller andre programvarer eller apper (vedlegg B, s. LIV).



Figur5.16: Hvilke kompensierende hjelpemidler/læringsressurser knyttet til lese- og skriveopplæring kjenner du til?

Talesyntese, digitale bøker og lydbøker er de kompensierende hjelpemidlene flest har kjennskap til, men dersom vi går svarene etter i sømmene, tilsier både modus og median at hver enkelt lærer har kjennskap til 5-6 ulike hjelpemidler. Grunnskolelærere 5-10 og de lærerne som har lengst fartstid, synes likevel å være bedre skodd enn de øvrige. I sistnevnte kategori oppgir 100% at de har kjennskap til sju eller flere kompensierende hjelpemidler. Dette kan bety at denne lærergruppen er spesielt oppdatert, men også at det finnes kompensierende hjelpemidler av eldre dato, som fortsatt er i aktiv bruk. Å ha *kjennskap* til noe, er ikke det samme som ha *kunnskap* om det. Det er fullt mulig å vite at det finnes ressurser tilgjengelig, men ikke være i besittelse av den kunnskapen som skal til for å kunne ta dette i bruk. Dette ble langt på veg bekreftet i svarene på undersøkelsens neste påstand, der lærerne ble bedt om å *vurdere sin egen kompetanse med tanke på praktisk bruk av kompensierende hjelpemidler* (vedlegg B, s. LVI-LVII):



Figur 5.17: Jeg opplever at jeg har god kunnskap om kompensierende hjelpemidler knyttet til lese- og skriveopplæring.

Dersom vi slår sammen de to første svaralternativene, oppgir kun halvparten av de spurte at de opplever å inneha god kunnskap om kompensierende hjelpemidler knyttet til lese- og skriveopplæring. Samtlige lærere som har jobbet i 20 år eller mer sier seg delvis uenig i denne påstanden. Dette er den lærergruppen der 100% oppga at de kjente til minst 7 ulike kompensierende hjelpemidler. Det kan altså se ut til at halvparten av de spurte lærerne ikke opplever å inneha stor kompetanse når det kommer til å ta i bruk kompensierende hjelpemidler. Også i intervjuene kommer det fram at lærerne vet en del om hva som finnes, men at de ikke har særlig stor erfaring med å bruke det:

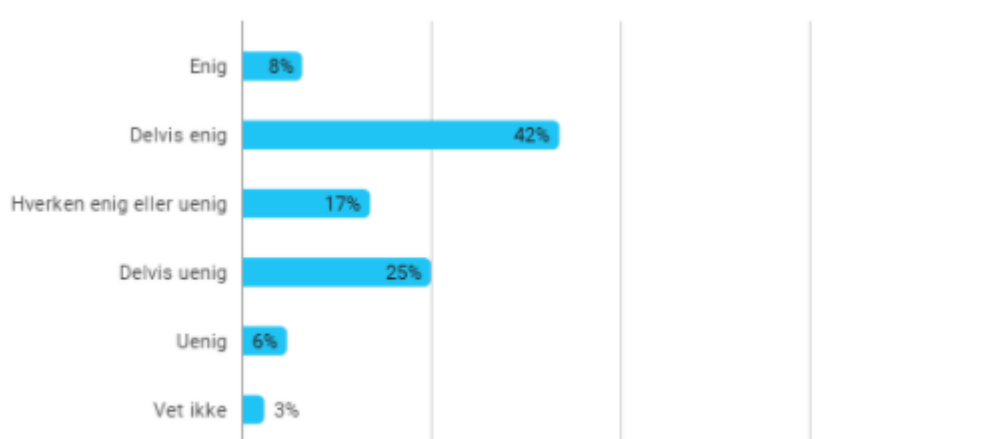
Jeg har ikke brukt noe av det. Det eneste jeg har brukt med mine elever er Lingdys og Lingright på PC eller Mac. Men ikke noe som er spesifikt bare til skriving, typ sånne penner du bare kan dra over. De har jeg bare sett. Og jeg vet ikke om det er noen på skolen her som har brukt det. Jeg tør ikke uttale meg om de andre klassene, for det kan godt hende at de bruker det høyere opp. Det har jeg ikke helt oversikt over. Men på de klassetrinnene jeg har vært på, har jeg aldri vært borti det. Og vi får vel heller ikke så mye informasjon. All den informasjonen jeg har om det, har jeg funnet ut av selv. Eller som reklame, liksom. Det er nok noen algoritmer som kommer opp på min instagram. Så det er ikke noe vi har fått fra noen utenfra som kommer hit og forteller oss hvordan. Det er det ikke (vedlegg D, XCIX).

Lærer 1 har heller ikke så god erfaring med det hun kjenner til av kompensierende virkemidler:

Jeg har vært borti det via studiene, og så har jeg vært gjennom et sånt seminar via Utdanningsetaten, da jeg startet i Oslo-skolen, da hadde vi en dag hvor vi holdt på med de tingene der. Men jeg har ikke brukt det i undervisning, fordi jeg leser så mye høyt. Men jeg

vet at det finnes, og i den første koronatiden så prøvde vi mye, blant annet flipped classroom og sånt, som jeg har laget en del undervisningsopplegg til, da. Og det fungerte egentlig ganske greit, men jeg har ikke videreført dette. Og den lyden, den «oppleserlyden» den er ... Da føler jeg at de mister innlevelsen, og så ler de litegrann, og så er konsentrasjonen borte. Så jeg har egentlig bare konsentrert meg om høytlesningen min, jeg (vedlegg D, s. XCIX)

Når det kommer til kompenserende hjelpemidler, kan det se ut til å være et lite gap mellom teori og praksis. Lærer 2 forteller hvordan hun opplever å mangle informasjon. Det kan virke som om dette er betegnende for flere enn henne. På spørsmål om de opplever at *det er vanskelig til enhver tid å være oppdatert på tilgjengelige kompenserende ressurser/hjelpemidler* (vedlegg B, s. LVII-LVIII), sier hele 66,7% seg enig eller delvis enig. Det kan være mange grunner til dette. En av dem kan være at mange av disse hjelpemidlene er digitalbaserte, og at de oppdateres eller videreutvikles relativt ofte. Dette krever jevnlig oppdatering fra lærernes side – et arbeid som fort kan være både tidkrevende og uoversiktlig. Det er interessant å lese hva den enkelte lærer har å si om sin kjennskap til og kunnskap om kompenserende hjelpemidler og ressurser. Men hva med organisasjonen den enkelte lærer arbeider i? Finnes det noen systematisk praksis rundt bruken av disse hjelpemidlene? Det siste spørsmålet i denne delen av undersøkelsen dreier seg om hvorvidt lærerne *opplever at det på egen skole er en kultur for å skaffe de elevene som strever med lesing/skriving, og som ikke profitterer på systematiske tiltak, kompenserende hjelpemidler/læringsressurser* (vedlegg B, s. LIX-LX).



Figur 5.18: Jeg opplever at det på min skole er en kultur for å skaffe de elevene som strever med lesing/skriving, og som ikke profitterer på systematiske tiltak, får kompenserende hjelpemidler/læringsressurser.

Litt over halvparten av respondentene svarer at de opplever at elevene får tilbud om kompenserende hjelpemidler eller læringsressurser når de ikke profitterer på systematiske tiltak. De lærerne som har jobbet 20 år eller mer, plasserer seg 100% på delvis enig, mens de

med kortest fartstid, de som har jobbet i to år eller mindre, har plassert seg motsatt. Kan det kanskje være at de som er relativt nyutdannet, har større forventninger til, eller stiller høyere krav til hva som skal aksepteres som kompenserende hjelpemidler, enn de som har vært med lenge i gamet?

5.8 Kompetanseheving

Så langt i undersøkelsen har lærerne svart på spørsmål omhandlende egen kompetanse i forbindelse med leseopplæring og kjennskap til gjeldende lovverk, tilgjengelig støtteapparat og læringsressurser knyttet til dette. Svarene som er gitt indikerer at det forekommer en viss asymmetri mellom den teoretiske kunnskapen og kjennskap til de ulike ressursene på den ene siden, og den praktiske bruken på den andre. Kompenserende hjelpemidler er et eksempel på dette; majoriteten av lærerne er klar over at de nyeste ressursene, som OCR-skanner eller smartbøker, er tilgjengelig, men på langt nær like mange har tatt disse i bruk. Det later til at det råder en del usikkerhet på feltet, da bare 50% svarer at de føler de har god kunnskap om dette. Når det kommer til spørsmålet om hvor vidt den enkelte lærer føler seg kompetent til å ivareta leseopplæring, er tendensen den samme: Bare to lærere svarer at de føler seg godt rustet til å ivareta dette. Dette til tross for at alle respondentene på ett eller annet vis svarer at leseopplæring er viktig i alle fag, og at alle lærere er leselærere. Videre svarer bare halvparten av de spurte at de opplever det støtteapparatet som er tilgjengelig som tilstrekkelig. Det later altså til at lærerne etterspør mer opplæring og mer samarbeid, både internt og eksternt. Dette henger nøye sammen med undersøkelsens neste del som handler om kompetanseheving.

5.8.1 Kompetanseheving i PU-tiden

For å ta temperaturen på hvordan det jobbes på systemnivå med lese- og skriveutvikling på de ulike skolene, er det interessant å vite noe om i hvilken grad og på hvilken måte det jobbes rundt kompetanseheving. Er det slik at lærerne opplever å være en del av et profesjonelt læringsfelleskap, der for eksempel ståstedsanalyser og kollegaveiledning brukes aktivt for å bedre leseresultatene, eller er det slik at PU-tiden brukes systematisk til å oppdatere de ansatte på ny forskning knyttet til dette? Eller er det opp til den enkelte lærer å ta tak i dette selv? Resultatene fra spørreskjemaet peker i retning av at oppdatering knyttet til lese- og

skriveopplæring ikke blir prioritert i særlig stor grad i PU-tiden. Kun 38,9% sa seg enig eller delvis enig i påstanden *på mitt arbeidssted bruker vi av og til PU-tid til faglig påfyll rettet inn mot lese- og skriveopplæring* (vedlegg B, s. LXII-LXIII). Det later heller ikke til at det er vanlig praksis å holde intern kursing om lese- eller skriveopplæring på respondentenes arbeidssted. Kun 44,4% svarer at de er enig i at dette har forekommet. Lærer 2 bekrefter denne tendensen:

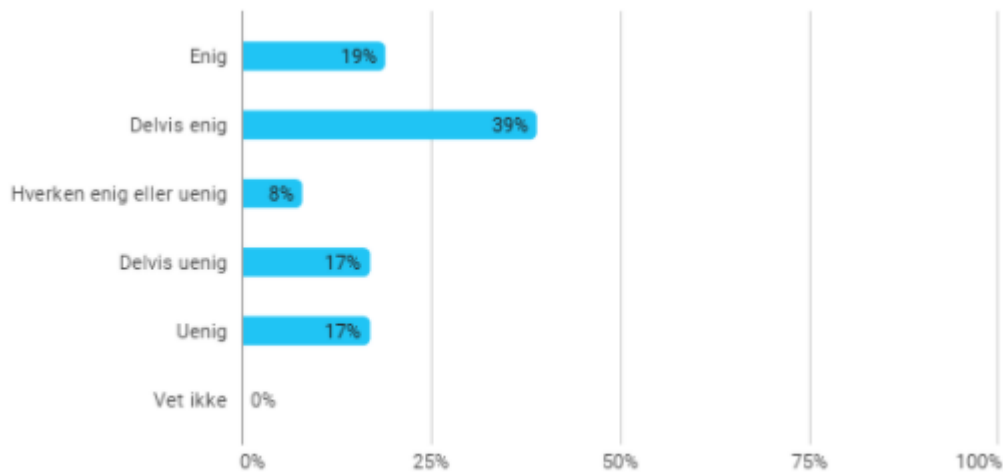
Nå har jeg bare vært her i to år, og det er sånn at hvert år så har man et nytt fokusområde, som er skolens eget fokusområde. Nå har ingen av de to årene vært lesing (vedlegg D, s. C).

Lærer 1 nyansere dette bildet noe. På hennes arbeidssted har det blitt jobbet systematisk med lesing i PU-tiden:

Det siste året har vi hatt forelesninger med XXXX, hun har gitt oss en slags oppskrift på hvordan man kan jobbe med tekst. Og det vet jeg at det er veldig mange av mine kolleger som har vært veldig fornøyd med, den forelesningsrekken. Så da har vi leid inn henne på tre tirsdager, og så har vi jobbet med undervisningsopplegg etter det, og så har vi evaluert i små team på tvers av klassene og fag. Det har vært veldig fint. Det er mange av lærerne som har fått mye hjelp der (vedlegg D, XCIX)

5.8.2 Tilgang til kompensierende hjelpemidler

I kapittel 5.7 tok jeg for meg kompensierende hjelpemidler, og lærernes kompetanse i møte med disse. Her ble konklusjonen at lærerne satt med mye kjennskap til, men ikke fullt så mye kunnskap om slike hjelpemidler. Dersom vi beveger oss vekk fra individnivå og over på systemnivå, er det interessant å finne ut hvor tilgjengelig disse hjelpemidlene egentlig er. Lærerne ble derfor gitt følgende påstand: *Jeg har fått informasjon om kompensierende hjelpemidler knyttet til elevers lese-/skriveopplæring på eget arbeidssted* (LXIII-LXIV).

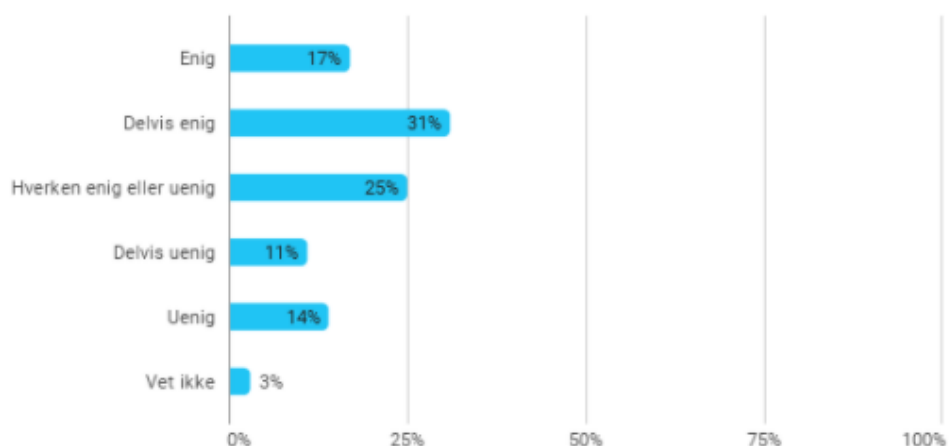


Figur 5.19: Jeg har fått informasjon om kompensierende hjelpemidler knyttet til elevers lese-/skriveopplæring på eget arbeidssted.

Kompenserende hjelpemidler ser heller ikke ut til å ha spesielt høy prioritet på respondentenes arbeidssted. Bare 58,3% svarer at de er enig eller delvis enig i at de har fått informasjon om dette, og 47,2% at de er enig eller delvis enig i at de *opplever at de har fått opplæring i hvordan de kan bruke disse hjelpemidlene* (vedlegg B, LXV-LXVI). Bruk av kompensierende hjelpemidler til elever som strever med lesing og skriving, kan, sammen med en hel rekke andre tiltak, være en del av både tilpasset og intensiv opplæring. Nå later det til at det ikke er så stor tradisjon for å bedrive systematisk opplæring i bruk av kompensierende hjelpemidler på den enkelte arbeidsplass, men kanskje finnes det systematikk knyttet til andre områder, som sikrer at undervisningspraksisen er i tråd med Opplæringslovens §3-1?

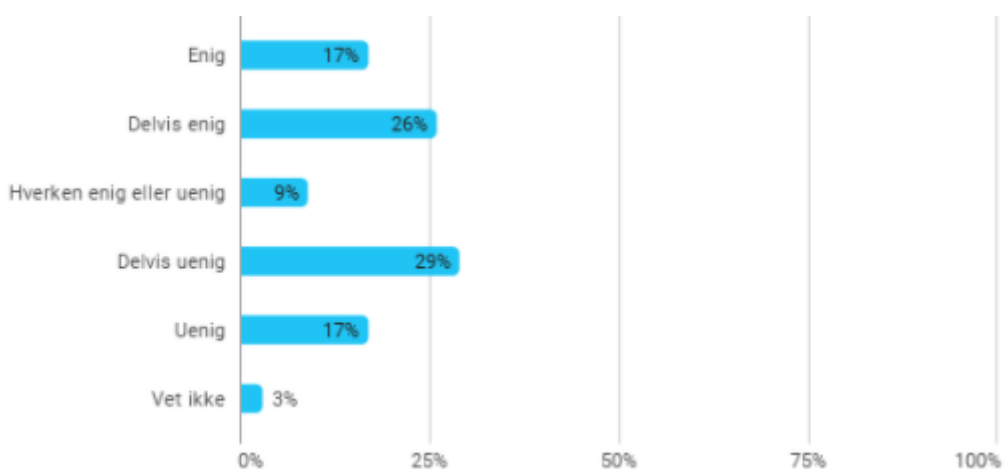
5.8.3 Kvalitetssikring av undervisningspraksis

Når det kommer til sikring av lovverket, kan det virke som om dette ikke helt er satt i system på respondentenes arbeidssted. I hvert fall opplever ikke lærerne det slik selv.



Figur 5.20: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted arbeider systematisk for å se til at vår undervisningspraksis knyttet til lese- og skriveopplæring er i tråd med lovverket

47,3% svarer at de er enig eller delvis enig i at det på arbeidsstedet arbeides systematisk for å se til at undervisningspraksisen knyttet til lese- og skriveopplæringen er i tråd med lovverket (vedlegg B, s. LXVI-LXVII), men her ser det ut til at det også råder en del usikkerhet. 1/4 svarer at de er delvis uenig eller uenig og 2,8% at de ikke vet. Tatt i betraktning at det i kapittel 5.5 ble avdekket at lærerne er godt kjent med lovverket, er det kanskje litt overraskende, at det ikke jobbes systematisk for å sikre at dette faktisk blir fulgt. Hva så med ny forskning knyttet til lese- og skriveopplæring? Det har lite for seg å fortsette med gamle metoder og arbeidsmåter, dersom dette ikke fører til progresjon. Følgende påstand kan gi et inntrykk av hvordan dette ligger an på de utvalgte lærernes arbeidssted: *Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted arbeider systematisk for å se til at vår undervisningspraksis er i tråd med ny forskning knyttet til lese- og skriveopplæring* (vedlegg B, s. LXVIII-LXIX).

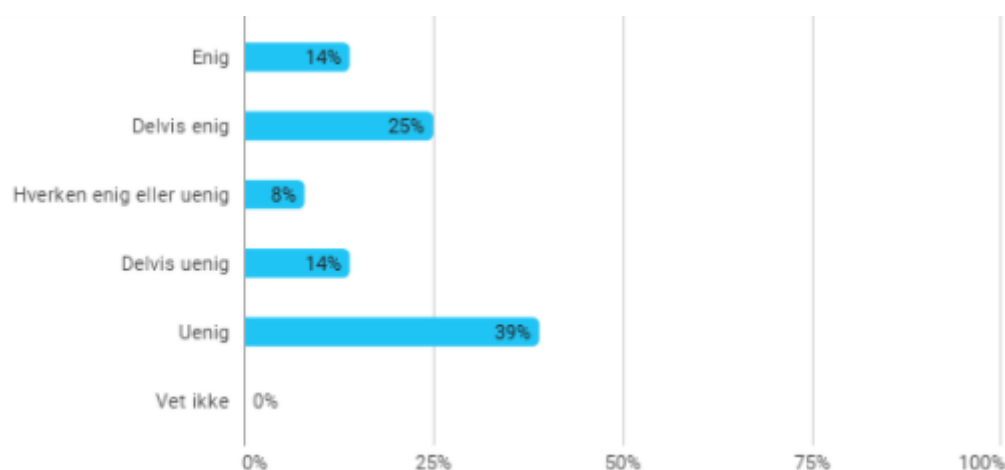


Figur 5.21: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted arbeider systematisk for å se til at vår undervisningspraksis er i tråd med ny forskning knyttet til lese- og skriveopplæring.

På denne påstanden er det noen flere som plasserer seg på uenig/delvis uenig (44,5%) enn på enig/delvis enig (41,7%). Det ser med andre ord heller ikke ut til at det er noen særlig systematikk for å se til at lærerne blir faglig oppdaterte i regi av arbeidsstedet. At det ikke fokuseres på ny forskning *direkte*, er ikke nødvendigvis ensbetydende med at lærerne ikke er oppdaterte. Kanskje er det ikke primærkildene som vektlegges, men snarere innholdet i disse?

5.8.4 Profesjonsutvikling og kompetanseløft

I et kollegium er det alltid noen som har mer kompetanse på enkelte områder enn andre. På mange skoler finnes det ressurspersoner, som fagansvarlige, koordinatorene, fagteam eller fagveiledere, som har opplæring og kursing av øvrig personale som en del av sin stillingsbeskrivelse. Dette kan legge til rette for et profesjonelt læringsfelleskap i kollegiet. Det er derfor interessant å høre hva lærerne har å si om hvilke erfaringer de har med dette fra eget arbeidssted. For å få innsyn i hvilken grad dette er vanlig praksis i norske skoler, ble lærerne bedt om å ta stilling til følgende påstand: *Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted bruker tid på observasjon, refleksjon og kollegaveiledning knyttet til undervisningspraksis i forbindelse med lese- og skriveopplæring* (vedlegg B, s. LXIX-LXX).



Figur 5.22: *Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted bruker tid på observasjon, refleksjon og kollegaveiledning knyttet til undervisningspraksis i forbindelse med lese- og skriveopplæring.*

Også på denne påstanden peker svarene i negativ favør. Basert på disse svarene ser det med andre ord ikke ut til at det brukes mye tid på læringsfelleskap, kollegaveiledning eller programmer som *Lesson Study* på de aktuelle skolene. I kapittel 5.6 ble det likevel tydelig at

det er svært vanlig å henvende seg til sine nærmeste kolleger for å få hjelp og støtte, så selv om dette kan skje ikke er satt i system, så foregår det i aller høyeste grad kollegaveiledning. Lærer 1 forteller om hvordan hun er i ferd med å arbeide seg inn i en rolle som ressursperson i norskfaget:

Og så har jo jeg også et ønske om å ha til neste år, at vi samles vi som driver med norsk, og som har norskundervisning, i og med at jeg har fått et sånt overordnet ansvar for norskundervisningen på hele skolen til neste år. Jeg har lyst til å gi dem mitt undervisningsopplegg. Det tror jeg er et ønske hos ledelsen også, uten at de har sagt det rett ut, men jeg forstår det sånn, at de ønsker at jeg skal på en måte bli litt sånn norsklærerveileder på huset (vedlegg D, s. C).

Lærer 2 skisserer en forbilledlig ordning for kollegaløft:

Og så har vi jevnlig kurs og møter, der alle kan møtes og få kurs og videreutdanning, eller middag med små grupper der vi prater om ting og tang. Vi har ett kurs i starten av august, der man kan møte andre kolleger fra andre skoler. Det er en sånn kjemperessurs, for da prater man helt anonymt, men da har man noen å spille ball med, som er på samme nivå som deg m.ht klassetrinn. Og så har vi også to samlinger til i løpet av året, så det bruker jeg mye (vedlegg D, s. XCVIII-XCIX)

Dersom dette med å lese seg opp på ny forskning i eget fagfelt ikke er prioritert i PU-tiden, hvordan er det så den enkelte lærer holder seg oppdatert? Er det kanskje slik at lærerne anvender noe av den ubundne tiden til dette? Eller bruker de rett og slett av sin egen fritid, for å holde tritt? De to siste påstandene i denne delen av undersøkelsen omhandler nettopp dette. Litt over halvparten (52,8%) sier de er enig/delvis enig i at de *bruker deler av arbeidstiden på å holde seg faglig oppdatert*, mens litt over 63,9% svarer at de er enig eller delvis enig i at de *bruker av egen fritid for å oppdatere seg selv på forskningsfronten når det kommer til lese-/skriveopplæring* (vedlegg B, s. LXXI-LXXIII). Norsklærerne skiller seg for øvrig noe ut, ved å posisjonere seg 100% på disse svaralternativene knyttet til den siste påstanden. Hvor vidt det er de samme respondentene som allerede har bekreftet at de oppdaterer seg i arbeidstiden, framgår ikke av svarene. Det kan godt være at det finnes noen ivrige lærere, som leser seg opp på forskning *både* i arbeidstiden og på fritiden, eller det kan være slik at de som ikke

rekker dette i arbeidstiden, sørger for å få dette gjort på privaten. Både Lærer 1 og 2 setter ord på hvordan kvelder, helger og ferier går med til å oppdatere seg på aktuell faglitteratur:

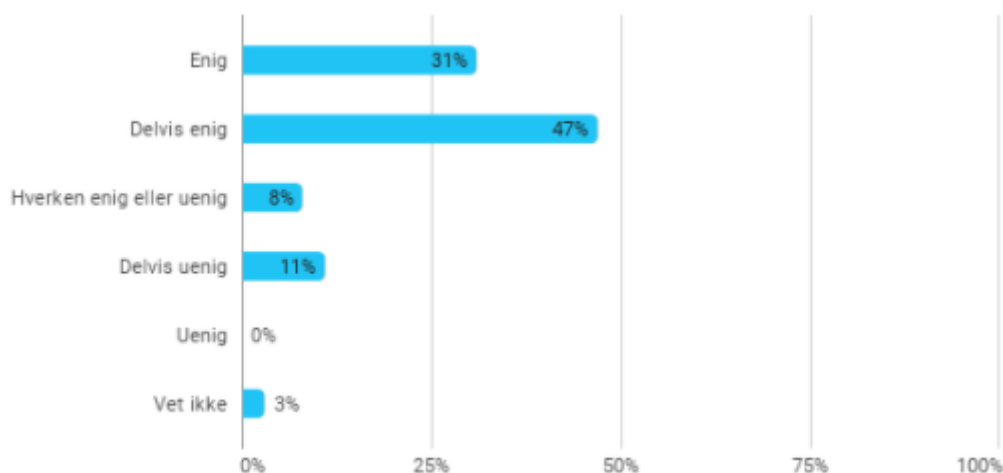
Det er mange timer. Veldig mange timer. Jeg leser veldig mye bøker. Også disse pensumbøkene som jeg ikke har fått lest på fagene jeg har vært igjennom, altså jeg tenker (...) jeg bruker opp arbeidstiden min, og vel så det, på yrket mitt (vedlegg D, s. C)).

Det blir mye fritiden min. Og det er jo ikke kun på lesing. Det er jo på matte og naturfag og alt. Men samlet på alle fagfelt – det er som jeg sier til kjæresten min. Når jeg setter med ned for å lese i ferien, så setter jeg meg ikke med damekrim, da blir det faglitteratur. Det er ikke nok timer i døgnet, liksom (vedlegg D, s. C)

5.9 Foreldresamarbeid

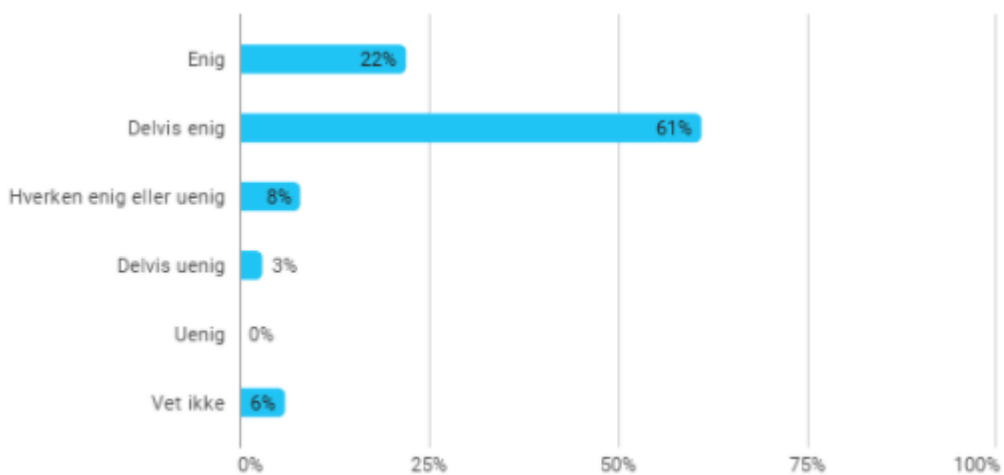
Spørreundersøkelsens nest siste del handler om foreldresamarbeid. I hvilken grad, og på hvilken måte inkluderes foreldrene i forhold til deres eget barns manglende progresjon i leseforløpet? I denne delen ble respondentene bedt om å plassere seg i forhold til åtte ulike påstander, som tar for seg spørsmål knyttet til dette.

Den første påstanden omhandler det Nordahl (2014) omtaler som samarbeid på laveste nivå – utveksling av *informasjon om det enkelte barns lese-/skriveprogresjon*. Her ser det ut til at de fleste lærerne har gode rutiner. Tett oppunder 90% av de spurte sier seg enig eller delvis enig i dette (vedlegg B, s. LXXIV-LXXV). Sammenliknet med tidligere spørsmål, svarer respondentene her nokså unisont, uavhengig av bakgrunnsvariabel. Det framgår ikke av spørsmålet hva som ligger i begrepet *jevnlige*. Det kan derfor være at de spurte lærerne her tenker på såkalte halvårsvurderinger eller foreldresamtaler når de svarer. Neste påstand er derfor mer spesifikt spisset inn mot det enkelte barns manglende progresjon og omhandler hvor vidt *de foresatte får raskt beskjed, dersom deres barn ikke har forventet lese-/skriveprogresjon* (LXXV-LXXVI).



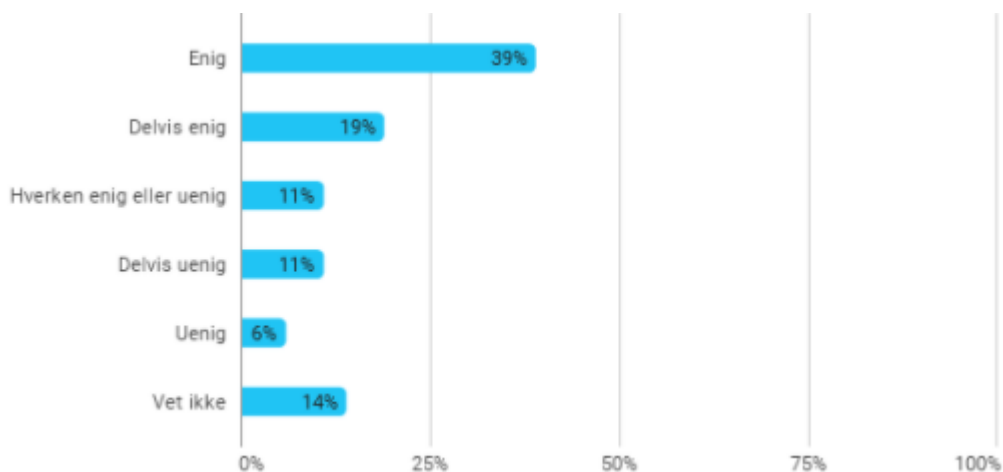
Figur 5.23: På mitt arbeidssted får de foresatte raskt beskjed, dersom dere barn ikke har forventet lese-/skriveprogresjon.

Ingen er direkte uenig i dette, men tendensen er likevel dalende, sammenliknet med forutgående svarprosent. Det er et skille mellom det å informere, det å inkludere og det å involvere de foresatte i barnets leseprosess. I kapittel 3.4.3 gjorde jeg rede for viktigheten i at foreldrene tar aktivt del i barnets leseopplæring. Det er derfor interessant å få vite noe om hvilken praksis som forekommer på respondentenes arbeidssted. Er det slik at de foresatte bare får vite hvordan barnet ligger an, og så «fikser» pedagogene resten, eller får de foresatte informasjon om hvilke tiltak som skal igangsettes? Blir de tatt med på råd når planer for tilpasset/intensiv opplæring skal lages, eller får de dette bare presentert som et ferdig produkt? Får de veiledning og hjelp, slik at de på best mulig måte kan støtte sitt barns leseopplæring i takt med skolens tilrettelegging, og informasjon og opplæring i hvordan de kan nyttiggjøre seg kompenserende hjelpemidler, eller er dette noe de må finne ut av eller initiere selv? De neste påstandene i undersøkelsen tar for seg disse spørsmålene. Den første påstanden omhandler igjen informasjon, men er denne gangen rettet mot å informere om *hvilke tiltak som skal igangsettes, dersom barnet ikke har forventet lese-/skriveprogresjon*. Her later det til at det *er* praksis at de foresatte blir informert om tiltak når barnets leseprogresjon sporer av. Hele 83,4% svarer at de er enig eller delvis enig i dette (vedlegg B, LXXVII-LXXVIII). Også når det kommer til å involvere de foresatte i *hvordan de kan bistå sitt barn, og skolen, i dets lese- skriveutvikling*, er tendensen at det her foreligger en praksis for dette (vedlegg B, s. LXXVIII-LXXIX):



Figur 5.24: På mitt arbeidssted får de foresatte hjelp og veiledning i hvordan de kan bistå sitt barn, og skolen, i dets lese-/skriveutvikling.

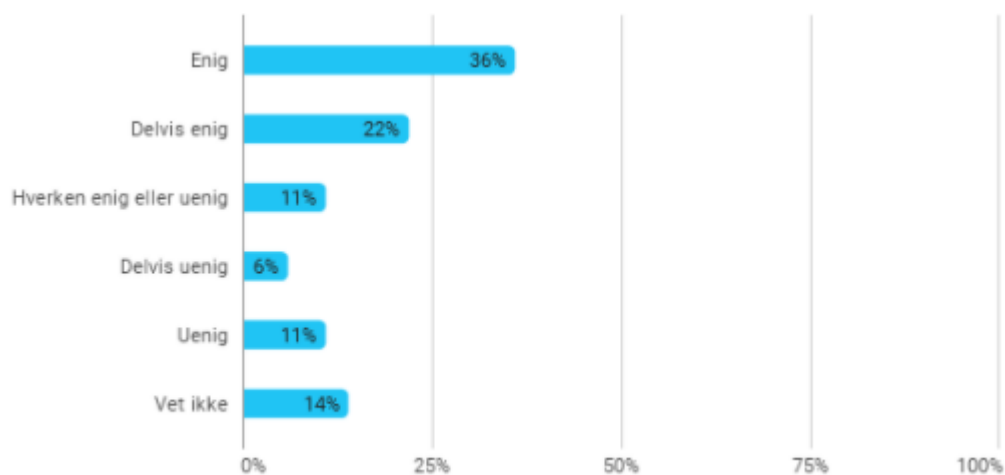
Godt over 80% svarer at det bedrives veiledning inn mot foreldrene i forbindelse med individuell lese- og skriveutvikling. Over 80% svarer også at de er enig eller delvis enig i at de foresatte blir inkludert i eget barns lese-/skriveutvikling (vedlegg B, LXXX-LXXXI). Men hva legger egentlig lærerne i at de foresatte blir inkludert? For å få et innblikk i dette, ble de bedt om å svare på påstanden *jeg opplever at på mitt arbeidssted får de foresatte komme med innspill i forbindelse med eget barns lese-/skriveutvikling*.



Figur 5.25: Jeg opplever at på mitt arbeidssted får de foresatte komme med innspill i forbindelse med eget barns lese-/skriveutvikling.

Dersom vi sammenlikner svarene her med svarene på forrige påstand, ser vi, at andelen som har svart at de er enig eller delvis enig er betraktelig mindre (vedlegg B, s. LXXXI-LXXXII). Slått sammen, gir disse to svaralternativene en prosentandel på 58,3% - hvilket er interessant,

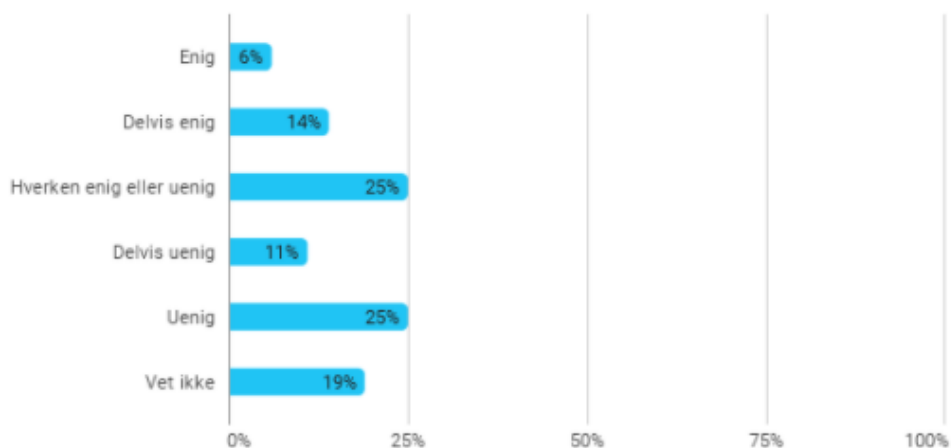
tatt i betraktning at vi vet hvor avgjørende samarbeidet og dynamikken mellom hjem og skole kan være for barnets læring. Denne tendensen vedvarer når spørsmålet spisses ytterligere, og lærerne blir bedt om å ta stilling til hvor vidt de opplever at det *på egen skole er tradisjon for å la de foresatte være en aktiv part i sitt barns lese- og skriveutvikling* (vedlegg B, s. LXXXIII-LXXXIV).



Figur 5.26: På min skole har vi tradisjon for å la de foresatte være en aktiv part i sitt barns lese- og skriveutvikling.

58% av lærerne mener at det på egen skole er tradisjon for å la de foresatte være en aktiv part i sitt barns lese- og skriveutvikling. Både her og på det forutgående spørsmålet ble svarkategoriene *hverken enig eller uenig* og *vet ikke* relativt flittig tatt i bruk. Dersom vi legger sammen disse to svaralternativene, har hele 1/4 av respondentene plassert seg der. Dette kan bety at lærerne ikke er kjent med hvilken praksis som faktisk forekommer utenfor eget klasserom, men også at de er usikre på spørsmålsformuleringen.

I de forutgående svarene har lærerne oppgitt at de foresatte får hjelp og veiledning i hvordan de best kan bistå eget barn, og at de blir inkludert i eget barns lese- og skriveutvikling. Kompenserende hjelpemidler kan gi god støtte, dersom et barn strever, men hvem skal ta ansvar for at de foresatte får informasjon om, og veiledning i bruk av disse? Er det slik at *de foresatte får opplæring i hvordan de kan ta i bruk spesifikke kompenserende hjelpemidler knyttet til eget barns lese- og skriveutvikling?* (vedlegg B, s. LXXXIV-LXXXV).



Figur 5.27: På min skole får de foresatte opplæring i hvordan de kan ta i bruk spesifikke kompensierende hjelpemidler knyttet til eget barns lese- og skriveutvikling.

Her later det til å være en del usikkerhet ute å gå. En respondent har latt være å besvare spørsmålet. Bare 5,6% sier seg enig i påstanden, og ytterligere 13,9% delvis enig. 1/4 er uenig, mens nær 1/5 har svart at de enten ikke vet, eller at de er hverken enig eller uenig. Det er med andre ord rimelig å anta at det ikke er særlig stor tradisjon for å lære opp de foresatte i bruk av kompensierende hjelpemidler på respondentenes arbeidssted. Dette kan selvsagt ha sammenheng med at lærerne selv oppgir at de opplever å mangle den nødvendige skoleringen som skal til for å kunne ta i bruk disse. Det kan også være at noen av respondentene er usikre på hva som ligger i begrepet «kompensierende hjelpemidler», selv om dette ble eksemplifisert og listet opp på et tidligere tidspunkt i undersøkelsen (Vedlegg B, LIV).

I intervjuene avdekkes langt på veg de samme tendensene som i den kvantitative undersøkelsen, men tydeliggjør i større grad hvilken god ressurs de foresatte kan være for det enkelte barns faglige utvikling. Lærer 1 fra de kvalitative intervjuene har veldig god erfaring med å involvere foreldrene:

De foresatte er overraskende ressurssterke, på sitt vis. Nå er det veldig mange av foreldrene som er ikke-etniske nordmenn, men jeg må si at jeg synes de er veldig oppegående, de tar skolen på alvor. Og det er vel nesten uten unntak. Jeg tenker at denne foreldregruppen er en utnyttet ressurs. De har et godt forhold til skolen. Jeg tror det er mye ressurser i de foreldregruppene, men vi har noen språkbarrierer, så det er ikke alltid at de skjønner hva jeg sier, tror jeg. Men når vi finner ut av det, etter hvert som jeg blir kjent med dem, så ser jeg at der er det mye å hente (vedlegg D, s. CI)

Også lærer 2 har noen strategier når det kommer til skole-hjemsamarbeid knyttet til lesing:

Det er veldig forskjellig fra foreldre til foreldre. Hva skal man si? Jeg pleier alltid å begynne i den enden: «Hva tenker dere? Dette tenker jeg. Sånn og sånn er mitt forslag, hva synes dere, har dere noen tanker rundt dette?» Og da er det f.eks. helt åpent. «Har dere lyst til at jeg skal sette opp leseplan for dere hjemme? Hva trenger dere fra meg? Vi må ha denne gutten/jenta til å bli mer glad i å lese, til å ville lese oftere og lese kanskje rett og slett mer høytlesning». Det er liksom de tre tingene: Motivasjon, mengde og høytlesing som jeg forsøker å fokusere på først. Og da er jo stort sett det første svaret fra foreldrene «ja, det vil vi gjerne» - og så går det noen uker og så glemmer de å lese planene, eller de gjør ikke det de har sagt, eller ... Og da må man begynne å trå til med litt hardere midler. Men det er jo et sånt ... Det blir sjelden positivt hvis det er veldig mye tvang inne i bildet i forhold til møtet med foreldrene (Vedlegg D, s. CI)

5.9.1 Sammenfatning av undersøkelsens del ni – foreldresamarbeid

Både i det kvantitative og det kvalitative materialet framkommer det, at det er en relativt jevnlig dialog og et godt samarbeid mellom skole og hjem rundt enkeltbarns lese- og skriveutvikling. Basert på svarene som er gitt, later det imidlertid til at det er en sterkere tradisjon for å informere og involvere, enn å inkludere de foresatte.

5.10 Åpen post

Helt til slutt i spørreundersøkelsen ble lærerne oppfordret til å sette egne ord på de tankene eller refleksjonene de har rundt lese- og skriveopplæring og egen kompetanse knyttet til dette. Svarene som er gitt her oppsummerer langt på veg alt undersøkelsen har vist – både den kvantitative og den kvalitative. Disse formuleringene kan leses i sin helhet i vedlegg B, s. LXXXVI-LXXXVII. Her i selve oppgaven har jeg tatt meg den frihet å sortere og plassere respondentenes tanker inn i fem hovedkategorier:

1	De som har mye kompetanse på feltet, og opplever å stå grunnstøtt på bakgrunn av dette.
2	De som etterlyser mer kompetanse på dette området, enten fordi grunnutdanningen oppleves som mangelfull, eller fordi det generelt er behov for mer påfyll eller oppdatering på fagfeltet, f.eks. i PU-tiden.
3	De som savner mer systematikk eller rutiner når det er behov for å igangsette tiltak.
4	De som opplever at det hele stopper opp p.g.a manglende ressurser.
5	De som kjenner behov for en mer systematisk leseopplæring etter at den første tekniske leseopplæringen er gjennomført, en systematisk leseopplæring også på høyere trinn.

Tabell 5.2: Egne tanker/refleksjoner omkring lese-/skriveopplæring og egen kompetanse knyttet til dette.

5.11 Oppsummering

I denne analysen har jeg valgt å trekke fram og belyse spesielt entydige eller avvikende tendenser, eller spesielt overraskende eller interessante funn knyttet til den kvantitative spørreundersøkelsen, og plassert disse i forhold til de funnene som ble gjort i de kvalitative intervjuene. Basert på de svarene som er gitt, later det til at majoriteten av lærerne langt på veg ikke opplever å være tilstrekkelig rustet til å ivareta leseopplæring når det kommer til elever som strever. I den kvantitative undersøkelsen er det faktisk bare to av lærerne som svarer at de opplever å være det. Lærerne 2 setter ord på dette, ved å beskrive en stadig tilbakevendende følelse av usikkerhet og tilkortkommenhet i forbindelse med dette. Når det kommer til støtteapparat, oppgir bare halvparten at de opplever dette som tilstrekkelig, og ingen svarer at de søker råd hos «andre», som for eksempel foreldrene. Samarbeidet inn mot de foresatte synes imidlertid vektlagt. Dette bekreftes i stor grad i de kvalitative intervjuene. På spørsmålet om faglig oppdatering, svarer kun 50% at dette prioriteres på eget arbeidsted, og hele 64% ser seg nødt til å bruke av egen fritid for å henge med på ny forskning. Dette kan kanskje ses i sammenheng med hvordan de spurte lærerne plasserer seg til kompensierende hjelpemidler, som faller inn under både faglig oppdatering og kompetanseheving. Også her er det bare halvparten som mener at de har god kjennskap til og god kunnskap om temaet. Det finnes imidlertid noen lyspunkter. Det finnes mye stå-på-vilje og initiativ hos respondentene, og gjemt i de ulike bakgrunnsfaktorene skjuler det seg mye solid kompetanse. Når det

kommer til de uavhengige variablene, er det en tydelig tendens i retning av at de lærerne som har norsk i sin fagkombinasjon generelt opplever å ha bedre kompetanse relatert til leseopplæring og avgjørende faktorer knyttet til dette, enn de lærerne som ikke har norsk i sin fagkrets. Videre ser det ut til at de lærerne som er utdannet etter LK-06, opplever å være heldigere stilt i henhold til egen utdanning når det gjelder leseopplæring. På samme måte oppgir allmennlærerne og grunnskolelærerne 1-7 at de er tryggere på sin egen skolering på dette, enn faglærerne og grunnskolelærerne 5-10. Idet påfølgende kapittelet skal jeg ta disse funnene med meg og forsøke å tolke dem i lys av teorigrunnlaget for denne oppgaven.

6.0 Drøfting

I denne drøftingen skal jeg bruke funnene fra analysen i kapittel fem og forsøke å bygge bro mellom teorien, slik den er beskrevet i kapittel tre, og praksis, slik de empiriske funnene kan oppsummeres fra både den kvantitative og den kvalitative datainnsamlingen. For å kunne samle og strukturere dette relativt omfattende datamaterialet, samt få det til å korrespondere med teorigrunnlaget på en ryddig og systematisk måte, kommer jeg til å gå tilbake til forskningsspørsmålene mine, og bruke disse som utgangspunkt for selve drøftingen.

6.1 Hvordan opplever lærerne at de gjennom sin grunnutdanning har blitt rustet til å ivareta leseopplæring?

Til tross for at det er opplest og vedtatt at «alle lærere er leselærere», og de spurte lærerne stort sett er samstemte i at det er viktig å drive aktiv leseopplæring i alle fag, er det kun to av respondentene i den kvantitative undersøkelsen som mener at de gjennom sin grunnutdanning ble godt rustet til å ivareta leseopplæring. Dette må kunne sies å være et relativt stort paradoks. Det framkommer ikke av spørsmålet hva som ligger i begrepet leseopplæring, men basert på hva som ble sagt om dette i de kvalitative intervjuene, later det til at det er en gjengs oppfatning at leseopplæring defineres som arbeidet rundt avkoding, og er noe som foregår på de laveste trinnene, primært første og andre trinn. Høyere opp later det til at det er mer vanlig å ha fokus på leseforståelse og metalæring, blant annet i form av å innarbeide læringsstrategier. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at for å kunne nyttiggjøre seg lesestrategier, må eleven være en så pass god teknisk leser, at han kan lese hensiktsmessig og uanstrengt. Dersom selve avkodingen koster for mye, vil det ikke være igjen overskudd til særlig annen kognitiv aktivitet (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 16-17). Elever som har adekvat avkoding i henhold til alder, men som likevel strever med lesing, vil derimot ha god nytte av dette (Lyster, 2019). Når det kommer til kunnskap om oppbygging av eget språk, svarer majoriteten av de spurte at de fikk tilstrekkelig med kunnskap om dette gjennom grunnutdanningen sin (vedlegg B, XXI). Samtidig sier de, at de i sin grunnutdanning fikk lite kjennskap til lese- og skrivevansker, og hvordan man kan følge opp disse (vedlegg B, XX). De opplever heller ikke at de fikk kunnskap om forventet leseprogresjon i henhold til alder gjennom grunnutdanningen (vedlegg B, s. XIV). Dersom det stemmer at lærerne har god kunnskap om språkets oppbygging, har de – slik jeg ser det – et godt fundament for å drive

god leseopplæring, uansett alderstrinn. Spørsmålet blir imidlertid, om lærerne selv er oppmerksomme på hvordan de helt konkret kan benytte seg av denne kunnskapen i møtet med lesesvake elever? Waler & Waler (2018) og Frost (2012) poengterer viktigheten av å jobbe fonologisk i leseopplæringen. Høien og Lundberg (2012) har i sin undersøkelse avdekket at en stor andel av de elevene som strever med lesing, og som etter hvert utvikler lese-/skrivevansker, nettopp har en svikt i det fonologiske systemet. Hvis det er slik, at vi opplever at elever strever på mellomtrinnet, må vi ta et skritt eller flere tilbake, jf. Gerd Salens «Lesetrappa» (Salen, 2003) og jobbe der eleven er i forhold til sin leseutvikling. Ofte vil dette innebære å gå tilbake til den fonologiske lesingen, i form av lydering eller stavelseslesing. Dette er viktig også for *gråsoneelevne* – selv de teknisk gode leserne – som mangler forståelsen. Ved å se på ords oppbygging, undersøke ordfamilier, studere pre- og suffiks osv. vil eleven forstå mer av språkets innhold – samt erverve seg lesestrategier de kan anvende i møte med nye og ukjente ord. Det later ikke til at det er vanlig praksis å gå tilbake til den tekniske leseopplæringen blant lærerne på mellomtrinnet. I stedet svarer de spurte lærerne at det legges ned mye innsats i å lære elevene gode læringsstrategier, og i å jobbe med begreper; *i møte med ulike fagspesifikke tekster må elevene trenes opp til å ta i bruk lese- og læringsstrategier, og læreren må sørge for å gi elevene gode redskaper og verktøy* (tabell 5.1 kap. 5.3). Dette er veldig nyttig for å trene opp elevenes vokabular. Både Frost (2010) Blikstad-Balas (2016), Hagtvatn (2009) og Penne (2006) fastslår at barns erfaring med språket, som ords oppbygging og betydning, i aller høyeste grad er relevant i møtet med lesing. Et solid vokabular er til stor hjelp i leseprosessen. Muntlig aktivitet kan være med på å bidra til utvikling av et godt vokabular og faktisk også opptre som utjevne sosial faktor (Kunnskapsdepartementet, 2008; Rapp, 2018). En nøkkel til å gi elevene tilgang til språk kan finnes i *samtalen*. På spørsmål om hvilke tanker de har rundt eget lesemandat, svarer også mange av de spurte lærerne at de anser det som viktig å bruke tid på plenumssamtaler, der det snakkes om innhold, faguttrykk og begreper. En annen, kanskje beslektet tolkning er svar, der det understrekes at det er lærerens oppdrag å sørge for at elevene forstår det de leser (tabell 5.1, s. 66). Også i intervjuene framkommer det at prosessene rundt tekstarbeid er viktig; lærer leser høyt for elevene, det samtales om teksten og det snakkes om ulike *lesemåter*. Dersom respondentene i denne undersøkelsen er representative for den norske lærerstanden, kan det konkluderes med at det foregår mye forskningsbaserte og «riktige» tilnærminger i møte med de lesesvake elevene våre (Salen, 2003; Anmarksrud & Refsahl, 2019; Jensen & Roe, 2017). Det finnes likevel en slags svakhet, eller kanskje snarere misoppfatning i denne tilnærmingen, idet de tekniske strategiene fra den systematiske leseopplæringen, som fonologisk lesing og

stavelleslesing, ikke tas i bruk oppover i trinnene, til tross for at lærerne oppgir at de generelt har god kompetanse på dette. De har med andre ord verktøyet, men benytter det ikke. Hvorfor dette ikke gjøres, gir ikke denne undersøkelsen svar på. Kanskje er det snakk om manglende bevisstgjøring eller minimale ressurser. I den åpne svaroppgaven kom det fram at en god del lærere opplever at formuleringen om at alle lærere er leselærere er for ambisiøs – og at mange lærere ikke har den kompetansen eller de ressursene som skal til for å kunne iverksette innholdet i den (tabell 5.1, kapittel 5.3). En annen mulig forklaring, er at læreren er usikker på hvor lenge man bør «vente og se», og når varsellampene bør begynne å blinke for alvor. I kapittel 5.2.3 setter Lærer 2 fra de kvalitative intervjuene ord på denne usikkerheten omkring hva man skal gjøre med dem som «detter imellom stolene». Samtidig som det råder noe usikkerhet rundt hvor lenge man skal vente og se, framkommer det at lærerne i tillegg bærer på en bekymring over disse elevene, som man ikke klarer å løfte. Gabrielsen & Lundetræ (2017) avdekket den samme tendensen i sin forskning. Dette er imidlertid forskning som skriver seg noe tilbake i tid, fra intervjuer med lærere som deltok i PIRLS-undersøkelsen i 2001 (Solheim & Tønnesen, 2003). I kjølvannet av dette har vi rukket å få to nye lærereformer, Lov om intensiv opplæring og omfattende satsning på økt kompetanse i lærerstanden – *kompetanse for kvalitet*. Dette til tross, kan det altså se ut til at vi står litt på stedet hvil. Det later ikke til at disse tiltakene har gitt ønsket resultat, i hvert fall ikke på dette området.

6.2 Hvilke tiltaks- eller handlingsplaner har læreren å støtte seg til i møte med elever som anses som marginale i sin leseutvikling?

I kapittel 5.2.1 er lærer 2 sitert idet hun setter ord på den ærefrykten man sitter med som ansvarlig person for små enkeltmenneskers leseopplæring. Dersom man i utgangspunktet ikke føler seg veldig godt rustet til å ivareta lesesvake elever etter endt grunnutdanning, kan det nok oppleves som både skremmende og voldsomt å bli sittende med ansvaret for ikke bare opplæringen, men også vurderingen av hvor vidt den enkeltes leseprogresjon er aldersadekvat eller ikke. I kap. 3.3.1 beskriver jeg hvordan avgjørelser som tas på eksonivå direkte kan påvirke det som skjer på mikronivå (Bronfenbrenner, 2005). Et eksempel på slike avgjørelser kan være en overordnet leseplan. I den kvantitative undersøkelsen var det derfor interessant å kartlegge hvor vidt dette er noe som er utbredt på skolene respondentene sorterer under. Kun 1/3 av respondentene kjenner til at det finnes noen slik leseplan der de jobber (vedlegg B, s.

XXIX). Tatt i betraktning at majoriteten av de spurte lærerne oppgir at de gjennom sin grunnutdanning ikke opplever å ha fått tilstrekkelig med kunnskap om generell leseutvikling, forventet leseprogresjon ut fra alder eller læringsmetoder knyttet til lesing, og heller ikke opplever at de fikk tilstrekkelig innføring i hvordan de kan lære bort gode lesestrategier, er det umiddelbart litt bekymringsverdig, at på langt de fleste skoler, i hvert fall de som er representert i denne undersøkelsen, står den enkelte lærer ganske så alene i jobben som leselærer. Dette *kan* vitne om noe manglende systematikk på både ekso- og mikronivå. Dette gjenspeiler seg til dels også når det kommer til rutiner og retningslinjer for kartlegging av lese- og skriveferdigheter, der langt de fleste – over 80% – oppgir at de gjennomfører årlige kartlegginger, men kun litt over halvparten – 55,6% – svarer at disse følges opp rutinemessig (vedlegg B, s. XXXI). Dette får meg til å undre; hvis kartleggingsresultatene ikke blir fulgt opp i etterkant, hva er da poenget med å kartlegge? Riktig nok vil resultatene gi læreren et bilde av hvor elevgruppa generelt og enkeltelever spesielt plasserer seg i forhold til normalområdet, men dersom det ikke gjøres noen pedagogiske grep i tilknytning til dette, synes det hele ganske så meningsløst. Heldigvis mener 2/3 av respondentene, at til tross for fravær av rutinemessig oppfølging, så får de elevene som scorer kritisk på kartleggingene tilbud om støtte (vedlegg B, s. XXXIV). Dette indikerer at det likevel finnes en slags systematikk, selv om dette kanskje ikke er nedfelt i noe skriftlig. Det at elevene får tilbud om støtte, betyr ikke nødvendigvis at dette tilbudet er tilstrekkelig. Kun litt over halvparten av de spurte mener at det er det (vedlegg B, s. XXXVII). Ut fra svarprosenten på de beslektede spørsmålene i undersøkelsen kan vi lese inn, at hovedårsakene til at dette ikke oppleves som tilstrekkelig, blant annet er at det ikke synes godt nok planlagt, og heller ikke gjennomføres systematisk. Heller ikke blant dem som svarer at de kjenner til at det finnes en overordnet leseplan, vurderes tiltakene som gode nok. Kun 5,6% svarer at de finner de eksisterende tiltakene tilstrekkelige. Det som framkommer i svarene knyttet til spørsmålene rundt handlings- og tiltaksplaner bekreftes langt på veg i de kvalitative intervjuene. På skolen der lærer 1 jobber, er lite satt i system, og mye prisgitt den enkelte lærers initiativ. Det foreligger ikke noe pålegg om årlige kartlegginger, og heller ikke systemer for loggføring av disse. Slik lærer 1 ser det, ligger den største svakheten på arbeidsstedet i at skolen har for få lærere med den kompetansen som skal til for å forstå viktigheten av dette. Lærer 1 understreker imidlertid at ledelsen har oppfordret til dette i flere år, og det jobbes nå for å få dette til å bli rutine, blant annet med lærer 1 som ressursperson og pådriver for saken. På skolen til lærer nummer 2 har de kartleggingene satt i system, og et spesialpedagogisk team som ansvarlig lærer har møtte med etter kartleggingsperioden, for å drøfte gråsoneelevene. Her kan man til dels si at

oppfølgingen av kartleggingene er rutinemessig, og satt i system. Når det kommer til videre tiltak, er det imidlertid ikke like opplagt hva som skal være veien videre. Her er det tilsynelatende ressursteamet som sitter på løsningene (vedlegg D).

Basert på de funnene som er gjort så langt i undersøkelsen, kan det se ut til at det her er diskrepans som følge av at beslutninger tatt på makronivå ikke er tilstrekkelig manifestert ned i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 2005). I makrosystemet finner vi lovverket, med opplæringslovens § 1-3 som sier at *opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, slik at det blir like stort utbytte for alle elever* (Kunnskapsdepartementet, 1998), men hvordan skal man som ansvarlig lærer kunne sikre at alle elever har et godt nok utbytte, hvis man ikke anvender parametere som kan fortelle noe om hvor den enkelte elev befinner seg i sin læring, og/eller ikke har konkrete tiltaksplaner å forholde seg til når det melder seg behov for å sette inn støttetiltak? Og hvordan skal man som ansvarlig lærer kunne sikre at støttetiltakene gir et ønsket utbytte, når disse for det første ikke virker skikkelig gjennomtenkte (planlagte), og dessuten – av ulike grunner – ofte faller vekk? Og i den grad tiltakene faktisk gjennomføres, hvordan skal man få oversikt over hvilke som virker, og hvilke som ikke virker, dersom de ikke blir evaluert systematisk? Det kan synes som om ansvaret her er plassert ene og alene på den enkelte lærer, og det kan til tider oppleves som både belastende og tungt. Dette setter Lærer 2 ord på i kapittel 5.4, der hun forteller om følelsen av å aldri føle at man kommer i mål, og at det som blir gjort alltid kunne ha vært gjort bedre.

6.3 I hvilken grad oppleves det at lovpålagte tiltak, som tilpasset eller intensiv opplæring, gjennomføres systematisk?

Opplæringsloven § 1-3 omhandler tilpasset opplæring. Dette er en paragraf som nesten 92% av de spurte svarer at de kjenner til innholdet i (vedlegg B, s. XL). Dette skal i teorien bety, at de da er kjent med ordlyden, som sier at «denne tilpassingen skal skje gjennom variasjon innenfor det ordinære fellesskapet, dersom det ikke er snakk om spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2018). I intervjuene framkommer det imidlertid at det er relativt vanlig praksis å ta elevene ut fra klasserommet, for å plassere dem på grupper eller på eget arbeidsrom, der en lærer følger opp en enkelt elev. Når det kommer til hva tilpasset opplæring helt konkret *innebærer*, later det til at det er en vanlig oppfatning at tilpasset opplæring er

synonymt med tilpassede lesetekster (vedlegg D). Her kan det være snakk om å finne tekster med tematikk som appellerer til den enkelte elev, å redusere antallet sider på felles tekster, å finne forenklete tekster, eller la tiden styre progresjonen. En annen tilnærming er høytlesing av lærer – slik at alle elever får med seg hele tekstinholdet. Jeg vil påstå at den første og den siste tilnærmingen er mest i tråd med lovverket, som sier at alle elever skal ha det samme utbyttet. Det får man kanskje ikke, dersom man leser kun et utdrag fra teksten. Det som kanskje likevel er mest interessant, er at ingen nevner tilpassing i form av kompenserende hjelpemidler, som lyd støtte eller fysiske tilpasninger til originalteksten, som bakgrunnsfarge/skriftstørrelse/font osv. Det er heller ingen som nevner dette med å «gå tilbake», og jobbe systematisk med lese måter og lesestrategier, (Salen, 2003; Anmarksrud & Refsahl, 2019). Systematisk arbeid med læringsstrategier, såkalt *metakognitiv kompetanse* (Jensen & Roe, 2017; Santa, 2003; Utdanningsdirektoratet, 2020) blir heller ikke nevnt i denne sammenhengen, men i de kvalitative intervjuene kommer det fram at det brukes mye tid på å samtale rundt tekster, samt å snakke om begreper, hvilket må kunne klassifiseres som metakognisjon. At ikke læringsstrategier blir nevnt som tiltak i ivaretagelsen av de lesesvake elevene, er forunderlig, idet forskning har vist at gråsoneelevne ofte har et beskjedent strategiregister, men faktisk er den gruppen som profitterer mest på å lære seg å ta i bruk disse (Brevik, Ekström & Tengberg, 2019; Lyster, 2019).

Når det kommer til hvor vidt det synes som at man på et gitt arbeidssted har en felles oppfatning av hva tilpasset opplæring egentlig er, og om det oppleves at det er utarbeidet konkrete tiltak for å besørge dette, og at disse tiltakene gjennomføres systematisk, svarer omtrent ¾ at de er enig eller delvis enig (vedlegg B, s. XLI-XLVI). Det er imidlertid ikke like mange som er enig i at disse tiltakene har tydelig struktur og virker godt planlagte (vedlegg B, s. XLVI-XLVII), og her er særlig norsklærerne – som gjerne er de som følger leseprogresjonen til den enkelte elev tettest – uenig. Dette kan ha sammenheng med at det rett og slett skorter litt på planarbeidet, men det kan også være at dette har sammenheng med at tiltakene ofte faller vekk. Hele 75% svarer at dette forekommer ofte. Uansett grunn, er de spurte lærerne temmelig samstemte i, at de ikke synes de tiltakene som blir gjort, er tilstrekkelige (vedlegg B, s. XLIX-L). Sagt på en annen måte: Det ser ikke ut til at gråsoneelevne får det de trenger, til tross for at de har lovverket på sin side, og lærerne rapporterer at de er innforstått med hva de har krav på. Når jeg sammenfatter svarene til de ulike lærerne så langt i undersøkelsen, får jeg inntrykk av at det er mange gode intensjoner fra

lærernes side, og at de vil elevene sine vel, men at det likevel mangler noe. Kanskje er dette det Sahlberg (2018) kaller bruken av smådata – *kvaliteten på undervisningen, relasjoner og narrativer* (Sahlberg, 2018, s. 59). Det hjelper lite å iverksette tiltak, dersom disse i liten grad er planlagte, systematiske, kontinuerlige eller tilstrekkelige. Det sier seg nesten selv, at dersom disse komponentene ikke er på plass, blir kvaliteten på undervisningen dårlig, og læringseffekten lav. Når det kommer til læring, er heller ikke relasjonsaspektet uvesentlig. Som leseveileder har jeg erfart at det å innrømme at man strever med lesing og skriving – særlig oppover i klassetrinnene – innebærer å vise seg sårbar. Dette fordrer en god relasjon til den voksne som skal iverksette eventuelle styrkingstiltak. Dette er vanskelig å ivareta ved hyppig fravær eller utskifting av lærere, som gjerne resulterer i at det blir lange opphold mellom øktene, eller at ukjente lærere kommer inn (Ertesvåg, 2012). I sin modell *Indikatorer ved vurdering av egen skole* viser MacBeath (1999) hvor kompleks læringsprosessen til det enkelte barn kan være. Læring er i aller høyeste grad relasjonsbetinget, og følelsen av anerkjennelse, mestring, likeverd og støtte i aller høyeste grad avgjørende for at læring skal kunne skje. Dette kan imidlertid vanskelig etterstribes dersom ytre faktorer i form av tid, ressurser, samspill mellom ulike aktører, organisering og kommunikasjon ikke er på plass. I boken *Rett blikket mot Finland*, gjør Sahlberg (2018) rede for hvordan tilrettelegging og likeverd i utdanningen i Finland er løftet fra individnivå og opp på systemnivå. Basert på leseresultatene til norske elever de siste tjue årene og det faktum at bare 30% av de spurte lærerne i denne undersøkelsen svarer at dagens tiltak i forbindelse med tilpasset opplæring er tilfredsstillende, er det kanskje betimelig å spørre seg hvorfor lærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at det er uklare føringer fra sentralt hold (1/4 svarer at det ikke er en felles oppfatning på arbeidstedet om hva begrepet tilpasset opplæring rommer), manglende systematikk rundt gjennomføringen og lite tilfredsstillende kvalitet på opplæringen.

6.4 Hva slags støtteapparat opplever lærerne at de har tilgjengelig, der de kan søke råd eller få veiledning når en elev har stagnert i sin leseutvikling?

Politisk samordning i offentlig sektor og profesjonell læring er to andre suksessfaktorer som Sahlberg trekker fram fra finsk skole (Sahlberg, 2018). Opplæringslovens § 22-2 sier at skolepersonell skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen, slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven (Kunnskapsdepartementet, 1998), men i hvilken grad er dette utbredt med tanke på tiltak knyttet til leseopplæring? Hvor kan egentlig den

enkelte lærer og skolen som fagsamfunn søke hjelp og veiledning når det stopper opp? Har kollegaveiledning og profesjonsfelleskap fått rotfeste i den norske skolen (Ertesvåg, 2012)? Og er det endring å spore, dersom man ser tilbake på de siste ti årene i norsk skole (Haug, 2011; Moen & Postholm, 2018)? I følge Utdannings- og Forskningsdepartementet *kjennetegnes lærende organisasjoner ved at det skjer kompetanseutvikling og kunnskapsspredning på arbeidssstedet* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 6). I både den kvantitative spørreundersøkelsen og i de kvalitative intervjuene framkommer det at nøkkelpersoner på det enkelte arbeidsssted, som koordinator for spesialpedagogikk eller ressursteam bestående av fagpersoner, er der man hovedsakelig søker hjelp. Når det kommer til eksterne aktører, rangeres Lesesenteret og Dysleksi Norge, som må kunne betegnes som sekundærorganisasjoner, høyere enn PP-tjenesten, som er ment å være en primærtjeneste for skolene (vedlegg B, s. L). Det er usikkert hva som er årsaken til dette. Kanskje skyldes det betjenings-/åpningstid» - nettbaserte ressurser er tilgjengelige når det måtte være. Det later imidlertid til at denne informasjonservervelsen ofte er initiert av enkeltlærere spesielt, og jeg er derfor usikker på om dette bør regnes som kompetanseutvikling og kunnskapsspredning i organisasjonen generelt. Uten en felles forståelse for hvilke utfordringer man står overfor, og hvilke veivalg som bør tas, blir kompetanseløftene i stor grad individuelle, og ikke noe som kommer hele lærerkollegiet til gode. Dette er ikke helt i tråd med Utdanningsdirektoratets visjon om profesjonelle læringsfelleskap, der fokus flyttes fra den enkelte lærer over på fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det faktum at kun halvparten av de spurte lærerne svarer at de opplever det støtteapparatet de har tilgang som tilstrekkelig, peker i retning av at vi også her ser ut til å ha en jobb å gjøre i norsk skole (vedlegg B, s. LII-LIII). Kanskje trenger lærerne å senke terskelen for å søke hjelp og veiledning, kanskje må lærerne gjøres oppmerksomme på hvilke hjelperessurser som er tilgjengelige, kanskje bør de lokale fagpersonene på hvert enkelt arbeidsssted kurse sine kolleger, og kanskje bør det jobbes aktivt på det enkelte arbeidssstedet ut mot de samarbeidende institusjonene, som PPT, slik at disse faktisk oppleves som nære og tilgjengelige samarbeidsinstitusjoner, for her er det mye god hjelp og støtte å få. Lærer 1 kan fortelle at hun har veldig god erfaring med å sparre med sin PPT-kontakt (vedlegg D, s. XCVIII), men i løpet av mine tjue år som lærer har jeg erfart at PPT hovedsakelig blir kontaktet av lærere når det er snakk om henvisning av enkeltelever. Jeg har ikke kjennskap til at det er særlig utbredt å benytte seg av PPT i forbindelse med rådgiving eller veiledning inn mot lærerens egen praksis. Det faktum at PPT scorer lavest på spørsmålet om hvor det er naturlig for lærerne å søke råd og veiledning i forbindelse med lesesvake elever, indikerer at dette ikke er særskilt for mitt arbeidsssted, men snarere er en

tendens i norsk skole. I PPTs retningslinjer står det imidlertid at de ved siden av å bistå skolene med å tilrettelegge opplæringen for elever med særlige behov, også skal drive kompetanseheving overfor skoler, lærere og rådgivere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Flere av oss burde derfor gjøre som Lærer 1 og benytte oss av fagpersoner i nære samarbeidsinstitusjoner, som for eksempel PPT. Når det kommer til kollegial støtte, som er den ordningen desidert flest lærere svarer at de benytter seg av, skisserer Lærer 2 en forbilledlig ordning, med fastlagte samlinger tre ganger i året, der man kan møte kolleger på tvers av skoler og diskutere aktuelle problemstillinger, delta på kurs eller være med i diskusjonsgrupper (vedlegg D, s. XCVIII).

6.5 Hvor mye tid bruker lærerne på egen kompetanseheving knyttet til leseproblematikk?

Når det kommer til spørsmål angående kompetanseheving hos lærerne knyttet til leseproblematikk, er det kanskje naturlig først og fremst å få assosiasjoner til det å holde seg oppdatert på ny forskning og aktuell teori knyttet til dette. Kompetanseheving kan imidlertid også innebære å tenke nytt i forhold til didaktikk og metodikk. Det siste tiåret har det åpnet seg mange nye muligheter for å ta i bruk kompenserende hjelpemidler i lese- og skriveopplæringen, hvilket korresponderer med intensjonen om å legge til rette for den enkeltes forutsetninger gjennom tilpasset opplæring. Jeg mener at det å erverve seg kunnskap om disse, og kompetanse i hvordan tilrettelegge for bruken av dem, også må kunne regnes som kompetanseheving i forhold til leseproblematikk. Kompetansehevingen kan skje som et individuelt løft hos den enkelte lærer, eller som et kollektivt løft i organisasjonen. Ifølge Ertesvåg, som har forsket på endringsarbeid i den norske skolen i mer enn 15 år, er det i dag for lite kunnskap i norsk skole om hvordan endringsarbeid bør ledes systematisk. For å lykkes med endringsarbeid er det en forutsetning at det gis klare føringer, at det settes konkrete mål og at det angis et tidsaspekt (Ertesvåg, 2012). Det er imidlertid avgjørende at dette blir kommunisert tydelig ut til dem som skal gjennomføre endringsarbeidet, og at disse får mulighet til å ta *eierskap* til det som skal skje gjennom hele prosessen. Undersøkelser har vist at det er lettere å lykkes med endringsarbeid i skolen når lærerne selv kan få gripe fatt i områder som opptar dem, og som de er oppriktig interessert i å være med på å utvikle (Moen & Postholm, 2018). Når ledelsen på skolen der lærer 1 arbeider velger å ta tiden til hjelp, og ikke *pålegge*, men heller *oppfordre* de ansatte til å gjennomføre og følge opp kartlegginger

systematisk, er dette kanskje et forsøk på å gjøre endringsarbeidet mer demokratisk (ibid, s. 41; Baugstø, Haldorsen & Munthe, 2017)). Dette *kan* være et strategisk lurt grep fra ledelsens side, men uten klare føringer finnes det også en viss risiko for at de på arbeidssedet kan ende opp med at de ansatte aldri lykkes med å danne seg en felles plattform, og at ressurspersonen ikke når ut til de andre med sin kompetanse. Moen & Postholms funn er sammenfallende med hva Hagen & Nyen (2009) konkluderte med i sin undersøkelse: En manglende felles forståelse for utfordringer og veivalg, resulterer i at kompetanseløft i liten grad kommer lærerfellesskapet til gode, men heller gir enkeltlærere personlige løft (Hagen & Nyen, 2009). Sahlberg anslår at kun 10% av dem som deltar på utviklingsaktiviteter som videre-/etterutdanning, lykkes med å implementere dette i personalet. Dersom flere lærere involveres, lykkes imidlertid sannsynligheten for å lykkes med dette (Sahlberg, 2018). John Hattie har gjort liknende funn i forbindelse med sin forskning på profesjonelle læringssamfunn (Hattie, 2008). Basert på de svarene som har blitt gitt i denne undersøkelsen, kan det se ut til at broparten av de representerte skolene foreløpig ikke helt har klart å stake ut en stødig kurs med klare føringer for hvordan kollegaveiledning og erfaringsdeling og profesjonsendring skal foregå – i hvert fall ikke i tilknytning til lese- og skriveopplæring. Bare 38,9% svarer at det på deres skole brukes av pedagogisk utviklingstid til faglig påfyll rettet inn mot lese- og skriveopplæring. Det er heller ikke særlig mye fokus på intern kursing på det enkelte arbeidssted (vedlegg B, s. LX-LXIII). Kun 47,3% svarer at de har opplevd dette. For meg synes dette litt merkelig, tatt i betraktning at det å lære elevene å lese kanskje er skolens viktigste oppdrag; det leses i alle fag – og alle lærere er leselærere. Mest bekymret blir jeg likevel av å lese at bare 47,3% av de spurte mener at undervisningspraksisen knyttet til lese- og skriveutvikling på egen skole er i tråd med lovverket, og at bare 41,7% mener at det som praktiseres i tilknytning til dette er i tråd med ny forskning (vedlegg B, s. LXVI-LXIX). Jeg hadde på en måte håpet at Peder Haug tok feil i sin uttalelse om at undervisningsmønsteret i dag «i hovudsak er om lag det same som det alltid har vore» (Haug, 2011, s.8), eller at Utdanningsdirektoratets *veileder for implementering av felles mål og fremtidsbilder* (Utdanningsdirektoratet, 2017) hadde fått fotfeste nå – ti år senere. Når det kommer til kollegaveiledning, og kollegial observasjon eller refleksjon i tilknytning til undervisningspraksis (Baugstø, Haldorsen og Munthe, 2017), later det til at jeg tok feil, da jeg i kap. 3.3.5 skrev at metoder som den japanske metoden, *Lesson study*, har blitt en populær innfallsvinkel til dette det siste tiåret. Det er i hvert fall ikke noen utstrakt bruk av kollegaveiledning, observasjon eller refleksjon knyttet til lese-/skriveundervisning på skolene der respondentene i denne undersøkelsen jobber. Kun 38,9% svarer at de opplever at det

brukes tid på dette på eget arbeidssted. Det brukes likevel noe tid på å oppdatere seg i forhold til lese- og skriveopplæring i arbeidstiden. 52,8% svarer bekreftende på dette (vedlegg B, s. LXXI-LXXII). Hvor vidt dette er noe som skjer i fellesskap, eller noe den enkelte arbeidstaker initierer selv innenfor arbeidstidsrammen, framkommer ikke av denne undersøkelsen. Det som imidlertid framkommer helt spesifikt, er at det har blitt brukt noe tid på å informere de ansatte om kompenserende hjelpemidler knyttet til lese- og skriveopplæring, men ikke like mye på opplæring i bruk av disse (vedlegg B, LXIII-LXVI). Hvor vidt dette innebærer at lærerne ikke tar i bruk de kompenserende verktøyene, eller initierer praktisk opplæring på egen hånd framgår ikke av svarene, men i intervjuene framkommer det at lærerne vet en del om hva som finnes, men at de ikke har særlig stor erfaring med å bruke disse. Igjen er det tydelig at det ikke er noen klare bestillinger eller føringer fra ledelsen. Lærer 2 sier hun er usikker på hva kollegene bruker – det ville hun ikke ha vært, dersom det hadde vært gitt tydelige føringer på systemnivå rundt dette. Jeg tror videre at hun er inne på noe veldig sentralt, når hun beskriver hvordan hun praktisk talt er selvlært i bruken av de kompenserende hjelpemidlene hun benytter seg av. Av en eller annen grunn ser det ikke ut til at det er særlig mye tid eller rom for oppdatering knyttet til lesing og skriving på de ulike arbeidsplassene innenfor arbeidstiden. Over halvparten av de spurte lærerne svarer at de bruker av egen fritid på dette. Blant norsklærere – som nok kanskje kjenner på at de har et særlig ansvar for dette – er svarandelen på 100%. Det leses faglitteratur på kvelder, i helger og i ferier (vedlegg B, s. LXXII-LXXIII; vedlegg D, s. C).

Dersom jeg skal driste meg til å trekke noen slutninger rundt dette med kompetanseheving knyttet til lese- og skriveopplæring i norsk skole i dag, vil jeg si at det ser ut som om dette i stor grad er basert på den enkelte læres initiativ, eller prisgitt at ressurs-/fagpersoner tar kollektivt ansvar og oppdaterer egne kolleger. Når det kommer til systematisk ledelse rundt dette, kan det se ut til at det er veldig varierende praksis de ulike skolene imellom. Mens lærer 2 ikke kan erindre at lese-/skriveopplæring har vært satt på dagsordenen i PU-tiden på egen skole, kan lærer 1 fortelle at det har blitt lagt til rette for et systematisk kollektivarbeid rundt dette, i tråd med at de det siste året har hatt jevnlig forelesninger med XXXX, og har arbeidet systematisk rundt dette. Dette må jeg si er inspirerende å høre. Lærer 1 jobber på en skole der det later til at ting er i ferd med å skje. Ledelsen har kanskje vært litt vag i sin bestilling av systematisk kartlegging og oppfølging fra lærerne, men har til gjengjeld satt leseopplæring på agendaen i PU-tiden, og adressert dette til alle lærerne på skolen. Videre har ledelsen uttalt at

de etter hvert ønsker å benytte lærer 1 som norskveileder, med det formålet å blant annet kjøre kursing inn mot de andre ansatte.

6.6 I hvilken grad, og på hvilken måte inkluderes foreldrene i forhold til deres eget barns manglende progresjon i leseforløpet?

I kapittel 3.4.3 gjorde jeg rede for sammenhengen mellom et godt skole-hjemsamarbeid og gode læringsresultater (Nordahl, 2014), og for ulike indikatorer på kvalitet knyttet til dette samarbeidet. Ettersom det er påvist korrelasjon mellom skole-hjemsamarbeid og læringsresultater generelt, er det rimelig å anta at den samme samvariasjonen vil være aktuell også i tilknytning til lesing spesielt. Den nest siste delen av undersøkelsen min omhandlet derfor dette (vedlegg B, s. LXXIV- LXXXV). Det som slår meg helt umiddelbart, når jeg ser på svarene fra den kvantitative undersøkelsen, er at foreldreinvolveringen nærmest er omvendt proporsjonal med *involveringsnivået*. På det laveste nivået – utveksling av informasjon – svarer de spurte lærerne at de opplever at det her er en god informasjonsflyt. 75-90% svarer at skolen er raskt på ballen, og informerer de foresatte, når det er snakk om å gi tilbakemeldinger om det enkelte barns lese-/skriveprogresjon, det være seg om det er i rute, eller ikke, og om eventuelle tiltak, dersom så ikke er. Rundt 80% av de spurte svarer også at de opplever at de foresatte blir inkludert i barnets lese- og skriveutvikling, og at de får hjelp og veiledning i hvordan de best kan støtte sitt barn i forbindelse med dette. Når det kommer til det siste nivået – partnerskap mellom skole og foresatte – er tendensen en helt annen. Bare litt over halvparten svarer at de foresatte får komme med innspill og være en aktiv part i eget barns lese- og skriveopplæring, mens kun 5,6% svarer at de opplever at de foresatte får hjelp til å ta i bruk kompensierende hjelpemidler knyttet til eget barns lese- og skriveutvikling. Det later med andre ord til at de hjemme ikke fullt ut involveres i eget barns lese- og skriveutvikling. Dette må den profesjonelle parten – skolen – ta på sin kappe. Det står tydelig i Opplæringsloven at det er skolen som har ansvaret for å legge til rette for et godt skole-hjemsamarbeid, blant annet *ved å invitere foreldrene til involvering og medvirkning* (Kunnskapsdepartementet, 1998).

At de foresatte ikke i tilstrekkelig grad blir inkludert som fullverdig samarbeidspartner i sitt eget barns lese- og skriveutvikling, tenker jeg at er beklagelig. Dette er imidlertid

sammenfallende med min erfaring gjennom 20 års lærervirke. For det første er det ikke noen utbredt tradisjon for å jobbe inn mot de foresatte på denne måten. Den vanligste «oppskriften» er at skolen legger til rette, og at de foresatte følger opp, som best de kan. For det andre tror jeg ikke det har vært kommunisert noe tydelig behov for kursing inn mot de foresatte. Det blir på en måte bare antatt at de forstår hvordan ting skal gjøres, og hvordan det er forventet at de følger opp. For å illustrere dette, tillater jeg meg å gi et selvopplevd eksempel. På mitt arbeidssted hadde vi for en god del år tilbake en mor med fem barn i skolealder. I lærerkollegiet var det en stadig tilbakevendende «snakkis» at hun var håpløs til å følge opp de fem, og at ungene alltid kom uforberedte, med ugjorte lekser, til skolen. Jeg var på denne tiden nokså ny i gamet, men tenkte at det beste måtte være å ta dette med moren direkte. Jeg kalte henne inn til en samtale, og sa det som det var; at jeg var bekymret fordi sønnen hennes aldri gjorde lese- og skrieleksene sine. Det viste seg at moren, som ikke var spesielt god i norsk, ikke hadde forstått hvilke forventninger skolen hadde til henne som forelder. Hun kom dessuten fra en kultur der lærere innehar høy status, og satt med en iboende forståelse av at hun som forelder ikke hadde noe å tilføre ungene sine når det kom til skole. Det tok meg høyst 20 minutter å forklare denne moren hvordan ukeplanen og leseplan fungerte, og hvordan hun som mor kunne være aktiv bidragsyter i sønnens leseopplæring. Etter denne samtalen skjedde det aldri igjen at sønnen kom uforberedt, og moren – som gjentatte ganger takket for at jeg hadde tatt meg bryderiet med å snakke med, og forklare for henne – ble en engasjert og involvert foresatt. Dette er ikke bare en solskinnshistorie, men et tydelig bilde på hvordan god dialog og kommunikasjon mellom skole og hjem virker relasjonsfremmende. I ettertid har jeg mer enn en gang spurt meg selv hvorfor ingen av mine eldre, og langt mer erfarne kolleger, tenkte på å snakke med denne moren? Kanskje vegret noen seg på grunn av språkproblemer? Eller kanskje tenkte de at det ikke var noe å hente hos denne moren? Jeg tror dessverre at vi lærere altfor ofte glemmer hvilken god ressurs foreldregruppen kan være. Lærer 1 fra de kvalitative intervjuene har veldig god erfaring med å involvere foreldrene, og ser på disse som en utnyttet ressurs. Basert på det Lærer 1 og Lærer 2 har å fortelle (vedlegg D, s. CI-CIII), tenker jeg at de begge har en reell dialog med de foresatte. De opererer dermed på det Nordahl omtaler som nivå to i skole-hjemsamarbeidet (Nordahl, 2007, s. 28). Når Lærer 2 spør de foresatte «hva trenger dere av meg?» og «hva tenker dere – har dere lyst til at jeg skal sette opp en leseplan for dere?» tenker jeg at hun opererer på høyeste nivå – med reell medvirkning og medbestemmelse (ibid). Maktforholdet blir likevel noe skjevt igjen, idet hun opplever at de foresatte ikke holder sin del av avtalen, og dermed må ty til sterkere lut. Dette er veldig forståelig. Til syvende og sist er det hun som vil bli holdt ansvarlig for barnets lese-

og skriveresultater. Reell medbestemmelse for de foresatte er kanskje ikke alltid like enkelt å etterstrebe når det finnes motstridende ønsker eller interesser hos de to partene. Like fullt synes jeg både Lærer 1 og Lærer 2 her illustrerer gode eksempler på et konstruktivt og læringsfremmende skole-hjemsamarbeid i tilknytning til lesing og skriving.

7.0. Konklusjon

Bakgrunnen for denne undersøkelsen har vært min nysgjerrighet rundt hvorfor nesten 1/6 av elevene i den norske grunnskolen faller inn under kategorien «gråsoneelever», til tross for at det de siste tjue årene har vært lagt ned en massiv innsats for å heve disse leseresultatene. I innledningen stilte jeg meg spørsmålet om i hvilken grad kvaliteten på leseopplæringen i norsk skole har sammenheng med koblingen mellom det som skjer på makronivå på den ene siden, og det som skjer i klasserommet på den andre. I denne undersøkelsen framkommer det nokså tydelig at det her finnes en diskrepans. Det er lite samsvar mellom ambisjonene til beslutningstakerne på makronivå, med § 1-3 på den ene siden, og det som skjer på mikronivå på den andre. Lærerne i denne undersøkelsen svarer at de tiltakene gråsoneelevene får ikke nødvendigvis er i tråd med lovverket, og at det på ingen måte vurderes til å være tilstrekkelig. I denne studien hadde jeg et håp om å finne fram til noen bakenforliggende årsaker, som kan forklare dette. Jeg mener å ha funnet opptil flere. Det kanskje mest overraskende funnet er lærernes vurdering av egen kompetanse knyttet til leseopplæring. Til tross for at alle lærere per definisjon er leselærere, og det i norsk skole i dag jobbes etter mantraet «lesing i alle fag», svarer mange av informantene i denne undersøkelsen, at de ikke opplever å ha tilstrekkelig kunnskap om hvordan god leseopplæring bør foregå, når man bør begynne å sette inn støttetiltak, eller hvilke tiltak som er formålstjenlige. Når det kommer til grunnutdanning, er det kun to av 36 informanter som svarer at de opplevde å bli godt nok rustet til å ivareta leseopplæring etter å ha fullført denne. Dette er betenkelig, og bekymringsverdig, dersom man tar med i betraktningen at det i dagens lærerutdanning ikke er obligatorisk å ha norsk, dersom man går grunnskolelærer 5-7. Det later til at denne spesialiseringen går i motsatt retning av hva som er formålstjenlig. Hvordan skal vi få gråsoneelevene våre til å bli gode lesere, dersom ikke alle leselærerne har den nødvendige didaktikken? Forskning har vist at særlig gråsoneelevene er på sitt aller mest kritiske nivå rundt fjerdeklasse (Gee & Hayes, 2011). Burde det ikke da være avgjørende at de har gode veiledere i den videre leseutviklingen? Her kan det nesten høres ut som om vi har mistet retningsansetningen. Det er ingen logisk korrespondanse mellom målet og veien. Det vil utvilsomt bli veldig interessant å følge med på norske elevers leseferdigheter framover.

Et annet noe overraskende funn er den tilsynelatende store mangelen på systematikk og kvalitetssikring rundt de tiltakene som gjøres rundt gråsoneelevene. I kapittel 3.3.1 beskrev

jeg hvordan den finske skolen benytter seg av smådata for å forbedre egne elevers læringsresultater. Basert på resultatene i denne undersøkelsen, må norsk skole kunne sies å befinne seg i en blindsoner. Lærerne oppgir at de har en rekke kartleggingsresultater og observasjoner, som kan danne grunnlaget for gode individuelle tilpasninger, men bruker ikke tid på hverken å evaluere disse, eller sikre at de er i tråd med ny forskning. Lærerne svarer at de fortsetter med å gjøre tiltak, selv om disse ikke vurderes som tilstrekkelige, og heller ikke nødvendigvis er sikret opp mot lovverket. Dersom norsk skole skal klare å løfte gråsoneelevne, er det avgjørende at vi begynner å bruke de dataene vi har systematisk, og at de tiltakene vi gjør er forskningsbaserte.

En annen ting vi kan lære av våre finske kolleger, er kompetanseløft gjennom kollegialt samarbeid. Lærerne i denne undersøkelsen oppgir at det i liten grad blir vektlagt å heve deres kompetanse knyttet til lesing og skriving på arbeidsstedet. I stedet er det noen ganske få ressurspersoner som sitter på en betydelig kompetanse, og som den enkelte lærer kan spørre til råds. Ønsker man å lære seg noe nytt, må man hovedsakelig initiere dette selv. I *Løft blikket mot Finland* gir Sahlberg (2018) kollegaveiledningsmodellen, som ble implementert i Finland på midten av 80-tallet en stor del av æren for at finsk skole presterer så godt. Kollegaveiledning er på ingen måte nytt i norsk skole. Både Ertesvåg (2012) og Moen og Postholm (2018) har forsket på utviklingsarbeid i norsk skole over flere år. Dersom respondentene i min undersøkelse gir et riktig bilde av hva som er vanlig praksis i norsk skole i dag, er det tydelig, at vi fortsatt ikke har lykkes med å etablere denne kulturen i særlig stor grad. Det store spørsmålet blir da: Hvor skal lærerne henvende seg for å bedre sin kompetanse på lese- og skriveopplæring? En mulig aktør er skolens førstelinjetjeneste, PPT. I denne undersøkelsen kommer det imidlertid fram at bruken av PPT som veiledningstjeneste inn mot lærerne ikke er veldig utbredt. Hvorfor det er slik, gir ikke denne oppgaven noe svar på. Dette er imidlertid et felt det kunne ha vært interessant å forske videre på.

Selv om det i denne undersøkelsens framkommer at lærerne opplever å ha for liten formell kompetanse til å kunne bedrive god leseopplæring tilpasset den enkelte elev, viser den også at det er mye som er bra i den norske grunnskolen. Gjennom både den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen framkommer det at lærere er opptatte av å hjelpe elevene sine. De bruker tid på å «skreddersy» opplegg som passer til elevgruppa; de kartlegger, jobber med

begreper og læringsstrategier, og forsøker å motivere til lesing gjennom høytlesing og samarbeid med hjemmet. Dette siste viser denne undersøkelsen at lærerne er gode på. De har hyppig kontakt med hjemmene og opplever disse som gode samarbeids- og sparringpartnere. De er imidlertid ikke like gode på å la de foresatte være fullt ut inkludert. Her ligger det til rette for framtidige forskningsprosjekter når det kommer til samarbeid om leseopplæring. Videre vitner denne undersøkelsen om at lærerne er svært dedikerte i sitt arbeid. De bruker helger og ferier til å oppdatere seg på teori og ny forskning. Alt dette til tross, opplever mange av lærerne å komme til kort. De kjenner på en usikkerhet og en utilstrekkelighet. En del opplever at de ikke kan nok om leseopplæring, andre igjen føler at de ikke får gjort det de ønsker å gjøre som følge av manglende ressurser. Med dette som utgangspunkt, kan vi kanskje konkludere med at de spurte lærerne *til en viss grad vurderer sin egen kompetanse i møte med leseopplæringen til å være tilstrekkelig*.

Mange av de oppgitte årsakene til at lærerne opplever å komme til kort, ligger ikke hos den enkelte lærer, men i mangel på tydelig struktur og gode systemer i organisasjonen de er tilknyttet på mikronivå, og faste koblinger mellom beslutningsgivende organer på makronivå (Bronfenbrenner, 2005). Det finnes for eksempel rutiner for både kartlegging og iverksettelse av tiltak, men disse oppleves ikke som hverken strukturerte eller planlagte, og kvaliteten vurderes av majoriteten som utilstrekkelig. Aller mest bekymringsverdig finner jeg det likevel at det ikke jobbes systematisk for å se til at det daglige virket er i tråd med Opplæringslovens §3-1, om tilpasset opplæring og at det som gjøres ikke i tilstrekkelig grad er forskningsbasert. Basert på resultatene fra denne undersøkelsen kan det med andre ord se ut til at lærerne i denne undersøkelsen *ikke vurderer ivaretagelsen av den enkelte elevs leseutvikling til å være tilstrekkelig*.

7.1 Mine egne betraktninger i etterkant av undersøkelsen

Jeg har valgt å bruke lærernes egne subjektive vurderinger som innfallsvinkel til et mulig svar på mine forskningsspørsmål. Fordelen med dette er at de står midt oppi læringshverdagen, og kjenner hvor skoen trykker. Ulempen ved dette er at resultatene i denne undersøkelsen er basert på et relativt lite utvalg, ikke mer enn 36 informanter, som dessuten representerte kun to fylker. I dette ligger det en viss risiko for at de tendensene som framkommer i denne

undersøkelsen, ikke er representative for norsk skole. Kanskje burde det derfor vært kjørt en retest, med et større og bredere utvalg av respondenter? Her ligger det en mulighet for framtidig masterstudenter til å følge opp min studie gjennom et større materiale.

Arbeidet med denne undersøkelsen har vært et spennende og interessant prosjekt. I etterkant ser jeg likevel at det er en del ting ved denne undersøkelsen som med fordel kunne ha vært gjort annerledes. For det første har undersøkelsen blitt veldig stor og omfattende. Dersom jeg skulle ha gjort dette om igjen, tror jeg med sikkerhet at jeg ville ha begrenset antall spørsmål i den kvantitative undersøkelsen. To av de opprinnelige informantene valgte å ikke fullføre, noe jeg antar skyldes at den ble for langtekkelig eller ensformig. En annen ting jeg ville ha gjort annerledes, er måten jeg stilte spørsmål på i de kvalitative intervjuene. Etter hvert som jeg har gått igjennom materialet i etterkant, har jeg tenkt at jeg ikke alltid har stilt de rette oppfølgingsspørsmålene, hvilket har medført at jeg heller ikke har fått svar på alt jeg ønsket å få vite noe om. Når det kommer til forskningsspørsmålene og problemstillingen min, tenker jeg at jeg ikke gjorde dette arbeidet lett for meg selv. Det finnes allerede mye forskning knyttet til de ulike delområdene jeg tar for meg, og det var nok kanskje i overkant modig av meg å forsøke å sette disse i sammenheng, og rette det inn mot lærernes kompetanse på lesing. Jeg mener likevel at funnene jeg har beskrevet over, er både interessante og relevante, og at de gir et veldig tydelig bilde på hvordan den eksisterende asymmetrien mellom politiske intensjoner og det daglige virket manifesterer seg i leseopplæringen til norske elever generelt, og hvordan dette griper inn i leseutviklingen til gråsoneelevne spesielt.

Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Herzberg, F., & Prøitz, T. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsform - et løft eller et løfte?*. Oslo: NIFU og Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Aga, E. (1990). *Lese- og skrivevansker. Forebygging og spesialpedagogiske tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anmarksrud, Ø., & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ottem, E., & Frost, J. (2013). Barns vansker med språk, lesing og sosial atferd i læringsmiljøet. En undersøkelse basert på lærervurderinger og leseprøver i grunnskolens 2.-5. trinn. *Psykologi i kommunen nr. 6-2013*, ss. 41-56.
- Bakken, A. (2010, 6 2). Sosiale forskjeller på ungdomstrinnet. *Bedre skole 3/2010*, ss. 86-90.
- Baugstø, T., Haldorsen, A.-K., & Munthe, E. (2017). Lesson Study - for skolebasert kompetanseutvikling. *Bedre skole 4/2017*, ss. 56-62.
- Berge, K. L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve*. Hentet fra researchgate.net:
https://www.researchgate.net/publication/238084387_Skriving_som_grunnleggende_ferdighet_og_som_nasjonal_prove_-_ideologi_og_strategier (lastet ned 22.11.2021)
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., Ekström, L., & Tengberg, M. (2019). Lesestrategier - en kunnskapsoversikt. *Bedre skole nr. 1*, ss. 62-69.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. . London og New Delhi: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearsen Education Limited.
- Dysleksi Norge. (u.d.). *Statistikk generelle vansker, statistikk spesifikke vansker*. Hentet fra Dysleksinorge.no: <https://dysleksinorge.no/fagstoff/> (Lastet ned 26.11.2019)
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen - erfaringer med oppstart av språk og leseveiledning*. . Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frost, J., & Lønnegaard, A. (2007). *Språkleker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frøjd, E. K. (2019, 10 9). *Slik kan grunnskolen få flere mannlige lærere*. Hentet fra Forskning.no: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-oslomet/slik-kan-grunnskolen-fa-flere-mannlige-laerere/1574297> (lastet ned 19.11.2021)
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing. I M. K. (red.), *Stø kurs Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (ss. 136-173). Oslo: Universitetsforlaget.

- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? : Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gabrielsen, E., & Lundetræ, K. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I E. G. (red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (ss. 154-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Hagen, A., & Nyen, T. (2009). *Kompetanse - for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for "Kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008"*. Fafo.
- Hagtvet, B. (2002). Tidlige forløpere til lesevaner. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk 02-03*, ss. 125-137.
- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling. I J. Frost, *Språk - og leseveiledning - i teori og praksis* (ss. 185-204). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hagtvet, B., Frost, J., & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen*. Oslo : Cappelen Damm Akademisk.
- Hamm, M. L., & Veland, J. (2015). Sårbare barn i skolen . *Bedre skole 3*, ss. 52-61.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2011). *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*. Høgskolen i Volda.
- Helland, T., Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helleve, A., Federici, R., Midthassel, U., & Bru, L. (2019). Samarbeid mellom skole og skolehelsetjenesten - en undersøkelse. *Bedre skole 1*, ss. 46-53.
- Helsedirektoratet. (2015, 06 17). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/> (lastet ned 22.11.2021)
- Herrlin, K., & Lundberg, I. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hoel, T. (2013). *Lesestimulering – hvorfor og hvordan? .* Hentet fra Lesesenteret.UIS.no: <https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13116002/Lesesenteret/Lesestimulering%20p%C3%A5%203%20trinn.pdf> (Lastet ned 26.11.2019)
- Hustad, B. C., & Fylling, I. (2012). *Innovasjon gjennom samhandling. Sluttevaluering av faglig løft for PPT. NF-rapport 16*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi fra teori itl praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Jacobsen, D. I., & Postholm, M. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, R. E., & Roe, A. (2017, 12 01). *Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen?* Hentet fra

- Utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/forskningsresurser/nordic-journal-of-literacy-research/>(Lastet ned 26.11.2019)
- Koppang Frøjd, Elise. (2019, oktober 9). *Slik kan grunnskolen få flere mannlige lærere*. Hentet fra Forskning.no: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-oslomet/slik-kan-grunnskolen-fa-flere-mannlige-laerere/1574297>(Lastet ned 26.09.2020)
- Krakhellen, A. (2014). Vi er alle leselærere - eller er vi no eigenetleg det? *Prosjektskisse for masteroppgåve NORMAU651*. Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (Lastet ned 26.11.2019)
- Kunnskapsdepartementet. (2004, 04 02). *Stortingsmelding nr. 030 (2003-2004). Kultur for læring*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/> (Lastet ned 26.11.2019)
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=3>(Lastet ned 26.11.2019)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/> (Lastet ned 26.11.2019)
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 23 (2007-2008) språk bygger broer — Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/> (Lastet ned 26.11.2019)
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/> (Lastet ned 26.11.2019)
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Lov om endringar i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskoleloven (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m.)*. Hentet fra Lovdata.no: hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2018-06-08-27> (Lastet ned 26.11.2019)
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling*. Latvia: Cappelen Akademiske forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. London: Routledge.
- Moen, T., & Postholm, M. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole Hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2014). *Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang*. Hentet fra ez.inn.no: <https://ez.inn.no/prosjektsider/sepu/nyheter/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang>(Lastet ned 15.10.2020)
- Nordland Fylkeskommune. (2012). *Statistikk - Innvandringsbefolkningen i Nordland*. Hentet fra nfk.no: https://www.nfk.no/_f/p34/id44a7fd0-7306-4bbb-9aa6-3dfedc2766ab/statistikk_innvandringsbeolkningen_i_nordlanddoc_I519934.pdf (Lastet ned 28.11.2019)
- Nyborg, M. (1994). *BU-MODELLEN. en modell for å undervise begreper om klasser av fenomener, knyttet til symboler, og ved symboler og tilsvarende språk- ferdigheter organisert til begreps-systemer*. Ski: INAP-forlaget.
- OECD. (2018). *PISA 2015, Results in Focus*. Hentet fra OECD.org: https://www.google.com/search?q=pisa+2015+results+in+focus&rlz=1C1GCEA_enNO891NO891&oq=PISA+2015%2C+Results+in+Focus&aqs=chrome.1.69i57j0i19j5i19i22i30i44.3045j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8(Lastet ned 28.10.2020)
- Oslo Kommune. (2018). *Befolkningens landbakgrunn*. Hentet fra Oslokommune.no: <https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/statistikk/befolkning/landbakgrunn/#gref> (Lastet ned 28.11.2019)
- Paulsen, J. M. (2011). *Å lede asymmetriske kunnskapsorgansiasjoner - "Mission Impossible?"*. Hentet fra Brage.inn.no: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/134370>(Lastet ned 15.10.2021)
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv. (Avhandling for graden dr.polit.)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rapp, C. A. (2018). *Social ojämlikhet i skolan. En studie av barnskolors institutionelle utforming och praktik i två nordiska kommuner (Avhandling PhD)*. Trondheim: NTNU.
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen, tredje utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. I M. R. Ulvik, *Å forske på egen praksis - aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (ss. 59-76). Bergen: Fagbokforlaget.
- Salen, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen. Kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Santa, C. (2003). *Lære å lære prosjekt CRISS*. Stiftelsen dysleksiforskning.
- Semke, S., & Sheridan, S.M. (2011). *Family-school connections in rureal educational settings: A systemic review of the empirical literature*. . Lincon: National Center for Reserarch on Education.
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: Et internasjonalt sammenlignende perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/2013, ss. 370-387.

- Smidt, J. (2009). *Norskdidaktikk - en grunnbok 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I T. o. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (ss. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper*. Paris: UNESCO Education Sector.
- Universitetet i Stavanger. (2021, 10 06). *Engasjerende leseundervisning på mellomtrinnet*. Hentet fra www.uis.no: <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/forskning/engasjerende-leseundervisning-pa-mellomtrinnet>(Lastet ned 01.11.2021)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kompetanse for utvikling. Stragegi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*. Hentet fra [Regjeringen.no](https://www.regjeringen.no): https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2003-2007). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Udir.no*. Hentet fra PISA og PIRLS om norske elevers leseresultater: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/leseresultater_pisa_og_pirls.pdf(Lastet ned 01.09.2020)
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 11 20). *Lage felles mål eller fremtidsbilde*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/lage-felles-mal-eller-fremtidsbilde/>(Lastet ned 01.10.2020)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Nasjonale prøver 5. trinn - resultater*. Hentet fra [Utdanningsdirektoratet.no](https://www.udir.no): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/nasjonale-prover/nasjonale-prover-5.-trinn-2019/>(Lastet ned 28.11.2019)
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 11 12). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Hentet fra [Udir.no](https://www.udir.no): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>(Lastet ned 21.09.2021)
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 02 07). *Profesjonsfellesskap - et lærende fellesskap*. Hentet fra [Udir.no](https://www.udir.no): <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>(Lastet ned 11.09.2021)
- Utdanningsforskning. (2015). *Frafall i videregående opplæring - Effektstudier og gode beskrivelser av intervensjoner*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/frafall-i-videregaende-opplaring---effektstudier-og-gode-beskrivelser-av-intervensjoner/>(Lastet ned 28.11.2019)
- Utdanningsnytt. (2007). *Gråsonenelev eller dyslektiker?* Hentet fra [Utdanningsnytt.no](https://www.utdanningsnytt.no): <https://www.utdanningsnytt.no/grasoneelev-eller-dyslektiker/158855> (Lastet ned 26.11.2019)
- Vygotskij, L., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Waalder, Vigdis Lothe og Waalder Vidar. (2018). *Når lesing blir vanskelig*. Dysleksi Norge.

Wollscheid, S. (2010). *NOVA rapport 12-10 Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten EN KUNNSKAPSOVERSIKT*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) 2010.

Vedlegg A – Kvantitativt spørreskjema

DEL 1 – Bakgrunnsopplysninger

Biologisk kjønn:

Kvinne

Mann

Undervisningsfag

Kryss av for fag du underviser fast i pr. dd:

Norsk

Matematikk

Samfunnsfag

Naturfag

KRLE

Engelsk

Praktiske fag, spesifisert: _____

Annet, spesifisert: _____

Utdanningsbakgrunn:

Hva er din faglige bakgrunn?

- Førskolelærer
- Førskolelærer med PPU
- Allmennlærer
- Faglærer
- Grunnskolelærer 1-7
- Grunnskolelærer 5-10
- Annet, spesifisert: _____

Undervisningspraksis

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- 2 år eller mindre
- 3-5 år
- 6-9 år
- 10-19 år
- 20 år eller mer

Hvilken skolereform var gjeldende da du tok din utdanning?

- M-74
- M-87
- L-97
- LK-06
- Annet, spesifisert: _____

DEL 2 – Vurdering av egen grunnutdanning:

Påstand	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig kunnskap om generell leseutvikling.						
Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig kunnskap om forventet leseprogresjon i.h.ht alder.						
Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig opplæring i ulike læringsmetoder knyttet til lesing.						
Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig innføring i ulike lesestrategier, og hvordan jeg kan lære bort gode lesestrategier.						
Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig innføring i ulike læringsstrategier, og hvordan jeg kan lære bort gode læringsstrategier.						
Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig kunnskap om generelle lese- og skrivevansker; hvordan kartlegge og følge opp.						
Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig kunnskap om dysleksi; hvordan kartlegge og følge opp.						
Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning har fått tilstrekkelig med kunnskap om språkets oppbygging (form, innhold, oppbygning og bruk).						
Jeg opplever at den opplæringen jeg har fått i min grunnutdanning har gjort meg rustet til å ivareta leseopplæring.						

DEL 3 – Tanker omkring eget lesemandat

- a) *Hvordan forstår du Utdanningsdirektoratets formulering «Alle lærere er posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag»?*

b) I hvilke(t) fag føler du at det er viktig å drive aktiv leseopplæring?

- Norsk
- Samfunnsfag (samfunnsfag, historie, geografi, KRLE)
- Matematikk
- Naturfag (biologi, kjemi, fysikk)
- Praktiskestetiske fag, spesifisert: _____
- Andre fag, spesifisert: _____
- Vet ikke

c) På hvilket alderstrinn føler du at det er viktigst å drive aktiv leseopplæring?

1. og 2. trinn
- 1.-4.trinn
- 1.-7.trinn
- Like viktig hele grunnskoleløpet
- Vet ikke

DEL 4 – Kjennskap til praksis rundt tiltaks- og handlingsplaner knyttet til leseopplæring på eget arbeidssted:

Påstand	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
På mitt arbeidssted har vi en overordnet leseplan som alle lærere er forpliktet til å følge.						
På mitt arbeidssted har vi faste rutiner for årlig kartlegging av samtlige elevers lese- og skriveferdigheter.						

Påstand	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
På mitt arbeidsted har vi faste rutiner for oppfølging av kartleggingsresultater.						
På mitt arbeidssted får elevener som kommer marginalt ut på kartlegging tilbud om støttetiltak.						
Jeg opplever at eventuelle tiltak som iverksettes gjennomføres systematisk, og er godt planlagte.						
Jeg opplever at det på mitt arbeidsted gis tilstrekkelig med hjelp til de elevene som ikke har aldersadekvate lese-/skriveferdigheter.						
Jeg opplever at de tiltaks- eller handlingsplanene som lærerne på mitt arbeidsted har å støtte seg til i møte med elever som strever med lesing/skriving er tilstrekkelige.						

DEL 5 – Kjennskap til og praksis rundt lovpålagte tiltak

Påstand	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Jeg kjenner til innholdet i Opplæringslovens §3-1 om tilpasset opplæring og intensiv opplæring.						
Jeg opplever at vi på mitt arbeidsted har en felles og tydelig oppfatning av hva begrepet tilpasset opplæring rommer.						
Jeg opplever at vi på mitt arbeidsted har konkrete tiltak knyttet til tilpasset opplæring.						
Jeg opplever at vi på mitt arbeidsted har en felles og tydelig oppfatning av hva begrepet intensiv opplæring rommer.						
Jeg opplever at vi på mitt arbeidsted har en felles og tydelig oppfatning av hva begrepet intensiv opplæring rommer.						
Jeg opplever at lovpålagte tiltak, som tilpasset/intensiv opplæring gjennomføres systematisk på mitt arbeidsted.						
Jeg opplever at disse tiltakene har en tydelig struktur, og virker godt planlagte.						
Jeg opplever at disse tiltakene ofte faller bort pga. bemanningsmangel/sykdom osv.						
Jeg opplever at de tiltakene som gjøres er tilstrekkelige.						

DEL 6 – Kartlegging av eget støtteapparat

a) *Hvor er det naturlig for deg å søke råd, eller få veiledning, dersom en elev har stagnert i sin leseutvikling?*

- Kollegaer på eget arbeidssted
- Ressursteam, leseveileder eller spes.ped på eget arbeidssted
- Ekstern faginstans, som f.eks. PPT
- Eksterne kilder eller nettsteder, som f.eks. Lesesenteret og Dysleksi Norge
- Andre, spesifisert: _____
- Vet ikke

b) *Opplever du at støtteapparatet du har tilgang til er tilstrekkelig?*

- Ja
- Nei
- Vet ikke

DEL 7 – Kompenserende hjelpemidler/læringsressurser

A.

Hvilke kompenserende hjelpemidler/læringsressurser knyttet til lese- og skriveopplæring kjenner du til?

- Talesyntese for opplesing av tekst
- Digitale lærebøker, som Smartbok og Brettbok
- Lydbøker/Daisybøker
- Scanning av tekst til dokument som kan leses opp av en talesyntese for opplesing av tekst (OCR)
- Tastatur med bokstavlyd
- Retteprogram og ordprediksjon

Tale- til- tekst- funksjon

Andre programvarer/apper, spesifisert: _____

B.

Hvor mye kunnskap om, og tilgang til, kompensierende hjelpemidler opplever du at du har?

Påstand	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Jeg opplever at jeg har god kunnskap om kompensierende hjelpemidler knyttet til lese- og skriveopplæring.						
Jeg opplever at det er vanskelig å til enhver tid være oppdatert på tilgjengelige kompensierende ressurser/hjelpemidler.						
Jeg opplever at det på min skole er en kultur for å skaffe de elevene som strever med lesing/skriving, og som ikke profitterer på systematiske tiltak, får kompensierende hjelpemidler/læringsressurser.						
Jeg opplever at det på min skole er en kultur for å skaffe de elevene som strever med lesing/skriving, og som ikke profitterer på systematiske tiltak, får kompensierende hjelpemidler/læringsressurser.						

DEL 8 – Kompetanseheving

*Hvor mye tid brukes på egen kompetanseheving knyttet til **generell lese- og skriveopplæring, i alle fag, på alle trinn?***

Påstand	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
På mitt arbeidssted bruker vi av og til PU-tid til faglig påfyll rettet inn mot lese- og skriveopplæring.						

Påstand	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Jeg har fått faglig påfyll rettet inn mot lese- og skriveopplæring gjennom intern kursing på eget arbeidssted.						
Jeg har fått informasjon om kompensierende hjelpemidler knyttet til elevers lese-/skriveopplæring på eget arbeidssted.						
Jeg har fått opplæring i hvordan bruke kompensierende hjelpemidler knyttet til elevers lese-/skriveopplæring på eget arbeidssted.						
Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted arbeider systematisk for å se til at vår undervisningspraksis knyttet til lese- og skriveopplæring er i tråd med lovverket (§3-1).						
Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted arbeider systematisk for å se til at vår undervisningspraksis er i tråd med ny forskning knyttet til lese- og skriveopplæring.						
Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted bruker tid på observasjon, refleksjon og kollegaveiledning knyttet til undervisningspraksis i forbindelse med lese- og skriveopplæring.						
Jeg bruker deler av min arbeidstid på å oppdatere meg på ny forskning knyttet til lese-/skriveopplæring.						
Jeg bruker deler av min fritid på å oppdatere meg på ny forskning knyttet til lese-/skriveopplæring.						

DEL 9 – Foreldresamarbeid

I hvilken grad, og på hvilken måte, inkluderes de foresatte i forhold til deres eget barns progresjon i lese- og skriveforløpet?

Påstand	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
På mitt arbeidssted får de foresatte jevnlig informasjon om eget barns lese-/skriveprogresjon.						
På mitt arbeidssted får de foresatte raskt beskjed , dersom deres barn ikke har forventet lese-/skriveprogresjon						

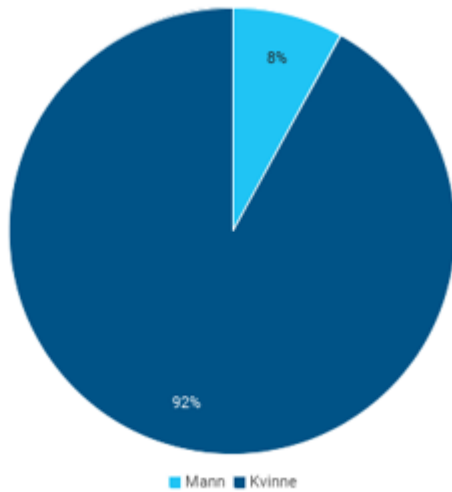
Påstand	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
På mitt arbeidssted får de foresatte informasjon om hvilke tiltak som skal igangsettes, dersom deres barn ikke har forventet lese-/skriveprogresjon						
På mitt arbeidssted får de foresatte hjelp og veiledning i hvordan de kan bistå sitt barn, og skolen, i dets lese- skriveutvikling.						
På mitt arbeidssted blir de foresatte inkludert i eget barns lese- /skriveutvikling.						
Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted får de foresatte komme med innspill i forbindelse med eget barns lese- /skriveutvikling.						
På min skole har vi tradisjon for å la de foresatte være en aktiv part i sitt barns lese- og skriveutvikling.						
På min skole får de foresatte opplæring i hvordan de kan ta i bruk spesifikke kompenserende hjelpemidler knyttet til eget barns lese- og skriveutvikling.						

DEL 10 – Åpen post

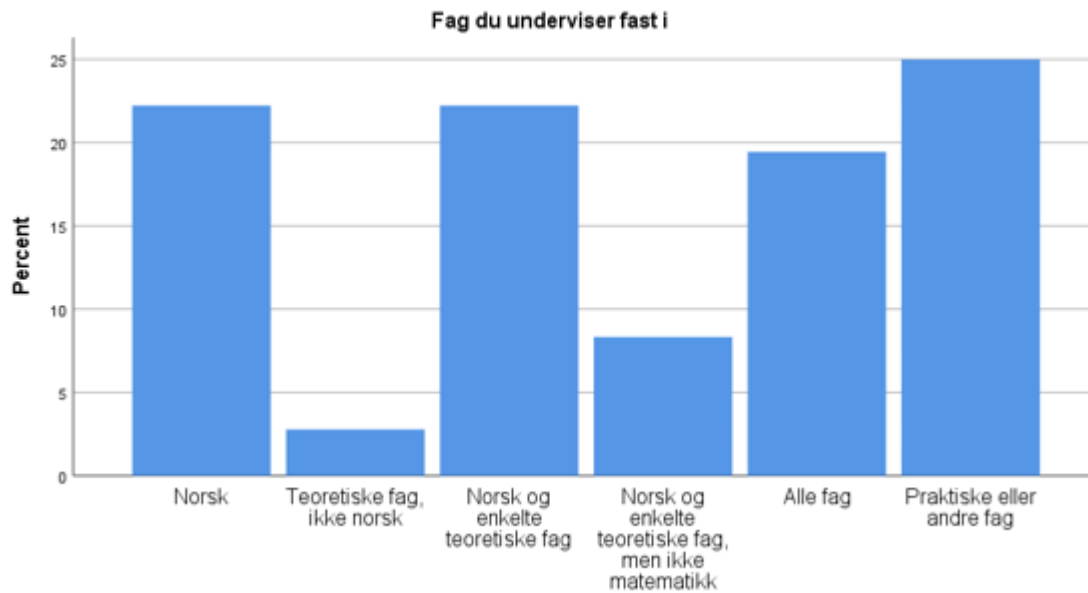
Egne tanker/refleksjoner omkring lese-/skriveopplæring og egen kompetanse knyttet til dette

Vedlegg B – Tabeller og resultater fra spørreundersøkelsen

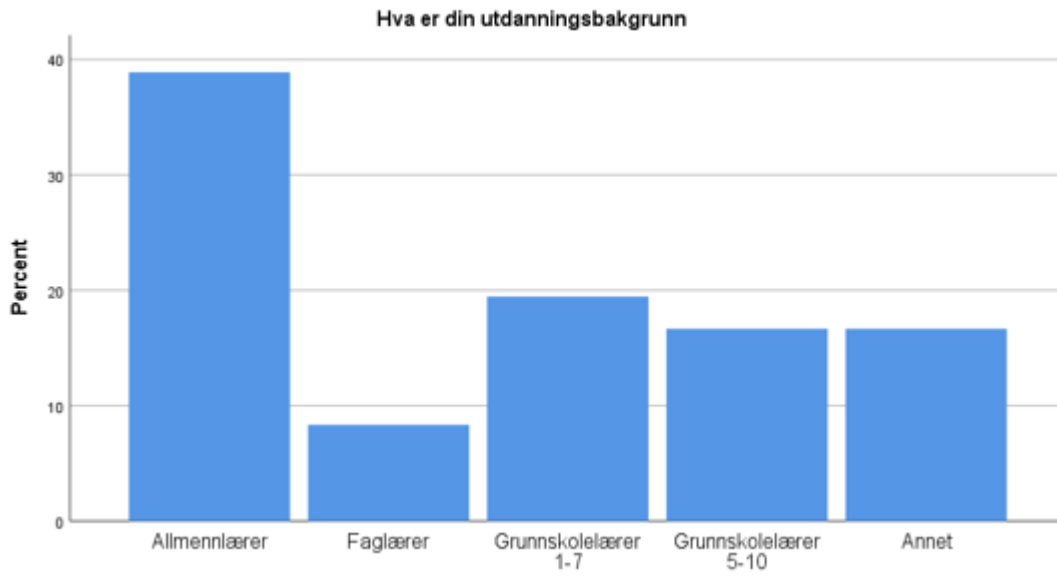
Bakgrunnsinformasjon



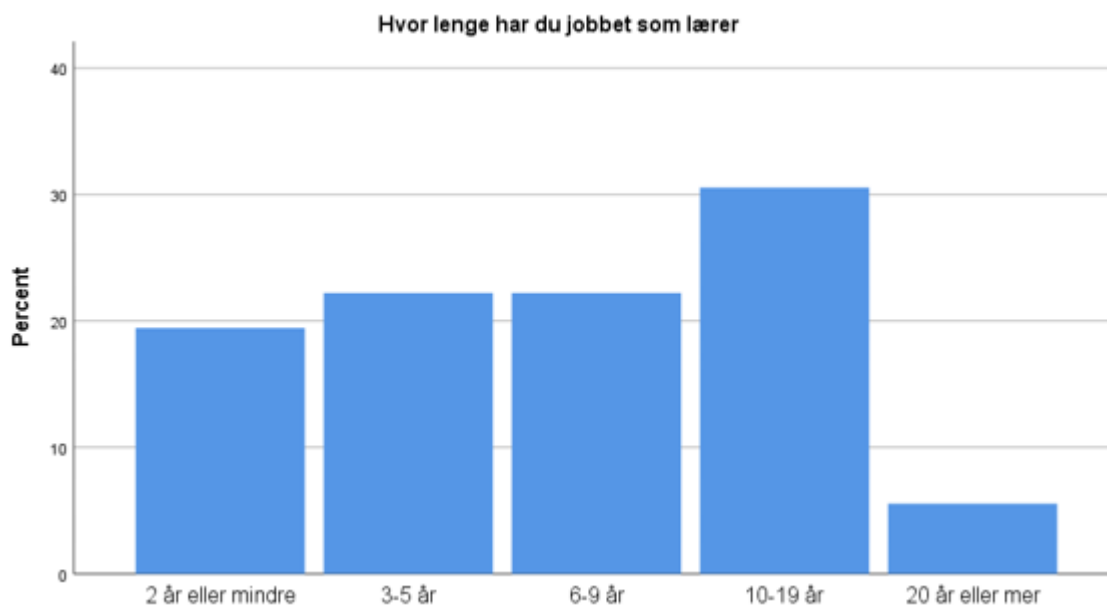
Figur 1: Respondentfordeling etter kjønn



Figur 2: Hvilke fag underviser du fast i?



Figur 3: Respondentenes utdanningsbakgrunn



Figur 4: Hvor lenge respondentene har jobbet som lærer



Figur5: Hvilken læreplanreform respondentene er utdannet etter.

Vurdering av egen grunnutdanning

Påstand: Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig kunnskap om generell leseutvikling.

Tabell nr. 1	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	5	6	1	14	10	0
Prosent	13,9%	16,7%	2,8%	38,9%	27,8%	0%

Gjennomsnitt: 3,50 Median: 4 = delvis uenig Modus: 4 = delvis enig Standardavvik: 1,42

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Kvinne	15,2%	15,2%	0%	42,4%	27,3%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	12,5%	0%	25%	37,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	25%	0%	25%	37,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	0%	0%	66,7%	0%	0%
Alle fag	0%	28,6%	14,3%	42,9%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	11,1%	0%	44,4%	33,3%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	0%	7,1%	7,1%	50%	37,5%	0%
Faglærer	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	42,9%	42,9%	0%	14,3%	0%	0%
Grunnskole 5-10	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
Annet	16,7	16,7	0%	50%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	14,3%	28,6%	0%	28,6%	28,6%	0%
3-5 år	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%	50%	0%
6-9 år	25%	12,5%	0%	50%	12,5%	0%
10-19 år	9,1%	18,2%	0%	54,5%	18,2%	0%
20 år eller mer	0%	0%	0%	50%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
L-97	10%	10%	0%	60%	20%	0%
LK-06	17,4%	21,7%	4,3%	30,4%	26,1%	0%

Påstand: Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig kunnskap om forventet leseprogresjon i.h.ht alder

Tabell nr. 2	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	3	2	4	11	16	0
Prosent	8,3%	5,6%	11,1%	30%	44,4%	0%

Gjennomsnitt: 3,97 Median: 4 = delvis uenig Modus: 5 = uenig Standardavvik: 1,25

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	0%	33,3%	0%	66,7%	0%
Kvinne	9,1%	6,1%	9,1%	33,3%	42,4%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	12,5%	0%	12,5%	0%	75%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	0%	100%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	0%	0%	62,5%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,33%	0%	0%	66,7%	0%	0%
Alle fag	0%	14,3%	28,6%	14,3%	42,9%	0%
Praktiske eller andre fag	0%	11,1%	11,1%	33,3%	44,4%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	0%	0%	14,3%	50%	35,7%	0%
Faglærer	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	14,3%	28,6%	14,3%	28,6%	0%
Grunnskole 5-10	0%	0%	0%	16,7%	83,3%	0%
Annet	16,7	0%	0%	16,7%	66,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	0%	14,3%	42,9%	42,9%	0%
3-5 år	12,5%	0%	25%	0%	62,5%	0%
6-9 år	12,5%	0%	12,5%	25%	50%	0%
10-19 år	9,1%	18,2%	0%	45,5%	27,3%	0%
20 år eller mer	0%	0%	0%	50%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
L-97	10%	10%	10%	50%	20%	0%
LK-06	8,7%	4,3%	13%	17,4%	56,5%	0%

Påstand: Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig opplæring i ulike læringsmetoder knyttet til lesing.

Tabell nr. 3	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	4	8	1	11	12	0
Prosent	11,1%	22,2%	2,8%	30,6%	33,3%	0%

Gjennomsnitt: 3,53 Median: 4 = delvis uenig Modus: 5 = uenig Standardavvik: 1,44

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%
Kvinne	12,1%	21,2%	3%	30,3%	33,3%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	12,5%	12,5%	12,5%	37,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	0%	100%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	12,5%	0%	50%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	0%	0%	33,3%	33,3%	0%
Alle fag	0%	42,9%	0%	42,9%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	0%	33,3%	0%	22,2%	44,4%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	0%	7,1%	0%	50%	42,9%	0%
Faglærer	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	28,6%	57,1%	0%	0%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	0%	16,7%	0%	16,7%	66,7%	0%
Annet	16,7%	16,7%	16,7%	33,3%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	57,1%	0%	14,3%	28,6%	0%
3-5 år	12,5%	12,5%	0%	12,5%	62,5%	0%
6-9 år	25%	12,5%	0%	37,5%	25%	0%
10-19 år	9,1%	9,1%	9,1%	54,5%	18,2%	0%
20 år eller mer	0%	50%	0%	0%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%
L-97	10%	0%	0%	60%	30%	0%
LK-06	13%	30,4%	4,3%	17,4%	34,8%	0%

Påstand: Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig innføring i ulike lesestrategier, og hvordan jeg kan lære bort gode lesestrategier.

Tabell nr. 4	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	5	3	2	12	14	0
Prosent	13,9%	8,3%	5,6%	33,3%	38,9%	0%

Gjennomsnitt: 3,75 Median: 4 = delvis uenig Modus: 5 = uenig Standardavvik: 1,42

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	0%	0%	33,3%	66,6%	0%
Kvinne	15,2%	9,1%	6,1%	33,3%	36,4%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	12,5%	12,5%	0%	25%	50%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	0%	0%	37,5%	37,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	0%	0%	0%	66,6%	0%
Alle fag	0%	28,6%	28,6%	28,6%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	0%	0%	44,4%	44,4%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	0%	7,1%	0%	28,6%	64,3%	0%
Faglærer	66,7%	0%	0%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	28,6%	28,6%	14,3%	28,6%	0%	0%
Grunnskole 5-10	0%	0%	16,7%	33,3%	50%	0%
Annet	16,7%	0%	0%	50%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	28,6%	0%	14,3%	42,9%	14,3%	0%
3-5 år	0%	12,5%	12,5%	12,5%	62,5%	0%
6-9 år	25%	0%	0%	37,5%	37,5%	0%
10-19 år	9,1%	9,1%	0%	45,5%	36,4%	0%
20 år eller mer	0%	50%	0%	0%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	33,3%	0%	0%	66,6%	0%
L-97	10%	0%	0%	50%	40%	0%
LK-06	17,4%	8,7%	8,7%	30,4%	34,8%	0%

Påstand: Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig innføring i ulike læringsstrategier, og hvordan jeg kan lære bort gode læringsstrategier.

Tabell nr. 5	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	6	11	5	8	6	0
Prosent	16,7%	30,6%	13,9%	22,2%	16,7%	0%

Gjennomsnitt: 2,92 Median: 3 = hverken enig eller uenig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,38

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Kvinne	18,2%	30,3%	12,1%	21,2%	18,2%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	12,5%	12,5%	12,5%	37,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	25%	0%	25%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%	0%
Alle fag	14,3%	57,1%	14,3%	14,3%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	0%	44,4%	22,2%	22,2%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	0%	14,3%	7,1%	42,9%	35,7%	0%
Faglærer	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	57,1%	14,3%	14,3%	0%	0%
Grunnskole 5-10	0%	50%	33,3%	0%	16,7%	0%
Annet	66,7%	16,7%	16,7%	0%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	85,7%	14,3%	0%	0%	0%
3-5 år	0%	25%	25%	25%	25%	0%
6-9 år	37,5%	12,5%	12,5%	12,5%	25%	0%
10-19 år	27,3%	9,1%	9,1%	45,5%	9,1%	0%
20 år eller mer	0%	50%	0%	0%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	33,3%	0%	0%	66,7%	0%
L-97	20%	0%	10%	50%	20%	0%
LK-06	17,4%	43,5%	17,4%	13%	8,7%	0%

Påstand: Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning fikk tilstrekkelig kunnskap om generelle lese- og skrivevansker; hvordan kartlegge og følge opp.

Tabell nr. 6	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	1	7	2	11	15	0
Prosent	2,8%	19,4%	5,6%	30,6%	41,7%	0%

Gjennomsnitt: 3,89 Median: 4 = delvis uenig Modus: 5 = uenig Standardavvik: 1,24

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	0%	0%	0%	100%	0%
Kvinne	3%	21,2%	6,1%	33,3%	36,4%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	0%	25%	0%	37,5%	37,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	0%	100%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	25%	12,5%	12,5%	37,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Alle fag	0%	14,3%	0%	42,9%	42,9%	0%
Praktiske eller andre fag	0%	22,2%	0%	33,3%	44,4%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	7,1%	0%	7,1%	42,9%	42,9%	0%
Faglærer	0%	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Grunnskole 1-7	0%	57,1%	0%	14,3%	28,6%	0%
Grunnskole 5-10	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
Annet	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	14,3%	0%	14,3%	71,4%	0%
3-5 år	0%	12,5%	0%	25%	62,5%	0%
6-9 år	0%	25%	12,5%	37,5%	25%	0%
10-19 år	9,1%	27,3%	9,1%	36,4%	18,2%	0%
20 år eller mer	0%	0%	0%	50%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
L-97	10%	20%	10%	40%	20%	0%
LK-06	0%	21,7%	0%	26,1%	52,2%	0%

Påstand: Jeg opplever at jeg gjennom min grunnutdanning har fått tilstrekkelig med kunnskap om språkets oppbygging (form, innhold, oppbygging og bruk).

Tabell nr. 7	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	17	12	1	4	2	0
Prosent	47,2%	33,3%	2,8%	11,1%	5,6%	0%

Gjennomsnitt: 1,94 Median: 2 = delvis enig Modus: 1 = enig Standardavvik: 1,22

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	66,6%	33,3%	0%	0%	0%	0%
Kvinne	45,5%	33,3%	3%	12,1%	6,1%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	75%	12,5%	0%	12,5%	0%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	75%	25%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%
Alle fag	0%	57,1%	14,3%	28,6%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	33,3%	33,3%	0%	11,1%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	42,9%	42,9%	0%	14,3%	0%	0%
Faglærer	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	57,1%	28,6%	14,3%	0%	0%	0%
Grunnskole 5-10	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%
Annet	83,3%	16,7%	0%	0%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	42,9%	28,6%	0%	28,6%	0%	0%
3-5 år	37,5%	37,5%	0%	0%	25%	0%
6-9 år	37,5%	50%	0%	12,5%	0%	0%
10-19 år	72,2%	18,2%	9,1%	0%	0%	0%
20 år eller mer	0%	50%	0%	50%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	66,7%	0%	33,3%	0%	0%
L-97	70%	30%	0%	0%	0%	0%
LK-06	43,5%	30,4%	4,3%	13%	8,7%	0%

Påstand: Jeg opplever at den opplæringen jeg har fått i min grunnutdanning har gjort meg rustet til å ivareta leseopplæring.

Tabell nr. 8	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	2	7	5	14	8	0
Prosent	5,6%	19,4%	13,9%	38,9%	22,2%	0%

Gjennomsnitt: 3,53 Median: 4 = delvis uenig Modus: 4 = delvis uenig Standardavvik: 1,21

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
Kvinne	6,1%	15,2%	12,1%	42,4%	24,2%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	0%	25%	0%	50%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	12,5%	12,5%	50%	12,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%	0%
Alle fag	0%	14,3%	28,6%	28,6%	28,6%	0%
Praktiske eller andre fag	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	0%	0%	14,3%	71,4%	14,3%	0%
Faglærer	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	0%	57,1%	28,6%	14,3%	0%	0%
Grunnskole 5-10	0%	16,7%	0%	16,7%	66,7%	0%
Annet	16,7%	33,3%	0%	16,7%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	42,9%	14,3%	14,3%	28,6%	0%
3-5 år	0%	25%	25%	12,5%	37,5%	0%
6-9 år	12,5%	25%	0%	62,5%	0%	0%
10-19 år	9,1%	0%	18,2%	54,5%	18,2%	0%
20 år eller mer	0%	0%	0%	50%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
L-97	10%	0%	10%	70%	10%	0%
LK-06	4,3%	30,4%	17,4%	21,7%	26,1%	0%

Spørsmål: I hvilke(t) fag føler du at det er viktig å drive aktiv leseopplæring?

Tabell nr. 9	Norsk	Norsk og alle teoretiske fag	Norsk og enkelte teoretiske fag	Norsk og teoretiske fag unntatt matematikk	Alle fag	Vet ikke
Antall (N)	1	3	2	5	25	0
Prosent	2,8%	8,3%	5,6%	13,9%	69,4%	0%

Gjennomsnitt: 4,39 Median: 5 = alle fag Modus: 5 = alle fag Standardavvik: 1,1

KJØNN

	Norsk	Norsk og alle teoretiske fag	Norsk og enkelte teoretiske fag	Norsk og teoretiske fag unntatt matematikk	Alle fag	Vet ikke
Mann	0%	0%	0%	0%	100%	0%
Kvinne	3%	9,1%	6,1%	15,2%	66,7%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Norsk	Norsk og alle teoretiske fag	Norsk og enkelte teoretiske fag	Norsk og teoretiske fag unntatt matematikk	Alle fag	Vet ikke
Norsk	12,5%	0%	12,5%	25%	50%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	0%	100%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	0%	0%	0%	25%	75%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	0%	0%	0%	100%	0%
Alle fag	0%	14,3%	0%	0%	85,7%	0%
Praktiske eller andre fag	0%	22,2%	11,1%	11,1%	55,6%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Norsk	Norsk og alle teoretiske fag	Norsk og enkelte teoretiske fag	Norsk og teoretiske fag unntatt matematikk	Alle fag	Vet ikke
Allmennlærer	0%	7,1%	7,1%	7,1%	78,6%	0%
Faglærer	0%	0%	0%	0%	100%	0%
Grunnskole 1-7	0%	14,3%	14,3%	14,3%	57,1%	0%
Grunnskole 5-10	0%	16,7%	0%	16,7%	66,7%	0%
Annet	16,7%	0%	0%	33,3%	50%	0%

ARBEIDSERFARING

	Norsk	Norsk og alle teoretiske fag	Norsk og enkelte teoretiske fag	Norsk og teoretiske fag unntatt matematikk	Alle fag	Vet ikke
0-2 år	0%	14,3%	14,3%	14,3%	57,1%	0%
3-5 år	0%	12,5%	0%	0%	87,5%	0%
6-9 år	0%	0%	0%	25%	75%	0%
10-19 år	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	63,6%	0%
20 år eller mer	0%	0%	0%	50%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Norsk	Norsk og alle teoretiske fag	Norsk og enkelte teoretiske fag	Norsk og teoretiske fag unntatt matematikk	Alle fag	Vet ikke
M-87	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
L-97	0%	10%	10%	10%	70%	0%
LK-06	2,8%	8,3%	5,6%	13,9%	69,4%	0%

«Alle lærere er posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag»

<p>Alle fag har sine tekster. Alle fag kan brukes til å øve opp lesekompetanse på ulike typer tekster. Å lese tekst sammen med elevene vil gi klassen mulighet i t å snakke om tekst og bruke dem som eksempeltekster, og så for skriving senere. Dermed får man se og diskutere tekstens form, innhold og ikke minst ord og begreper som hører hjemme der. Alt dette vil legge et godt grunnlag for skriving i fagene.</p>
<p>Jeg forstår det som at lærere må benytte anledningen når det dukker opp begrep eller formuleringer som ikke nødvendigvis er forståelig for aldersgruppen. Jeg tror at det er viktig å anerkjenne at det noen ganger er vanskelig å forstå begrep/innhold i en tekst, og si dette til elevene. Det er og så viktig å aktivere det de allerede kan, for eksempel hvis et ord ligner på et annet ord med lignende betydning, eller så kan en nevne et annet ord som de kjenner godt. Viktig å få elevene til å bruke alle sine sanser, bruke all tidligere kunnskap i møtet med nye tekster. Det er og så viktig å øve sammen med barna på å «gjette» hva en ting kan bety, ut fra den sammenhengen det står i. Det er ikke alltid man kan få et eksakt svar på et begrep mens man leser, og det å ha evnen.</p>
<p>Jeg forstår det slik at jeg har ansvar for at mine elever kan bruke lesing som verktøy i de fagene jeg har. Og at lesingen skal brukes som hygge, både felles og en og en.</p>
<p>At lesing i alle fag skal vektlegges. At elevene skal utvikle et fagspråk, dvs. bli kjent med begreper som er relevante for hvert fag.</p>
<p>Fagtekster er ulike i naturfag og samfunnsfag/KRLE. Det er viktig at alle faglærere jobber systematisk med lesing av tekster som er spesifikke for sine fag.</p>
<p>Alle fag inneholder ulike typer tekster. Lærere skal drive en spesifisert leseopplæring i forhold til sitt fag. I det legger jeg for eksempel å lese grafer og tabeller i naturfag, oppskrifter i mat og helse eller noter i musikkfaget.</p>
<p>Jeg som lærer skal tilrettelegge for bruk av egnede lesestrategier for tekster som leses i faget, uansett hvilket fag som undervises.</p>
<p>At lesestrategier og lesing er viktig uansett fag. Dette er alle lærere sitt ansvar uansett fag.</p>
<p>Lesestrategier er viktig i alle fag uansett</p>
<p>Ansvar for å drive tverrfaglighet, innføre lesestrategier i alle fag, alle typer tekster, innføre metode som verktøy fram for fagspesifikk kompetanse.</p>
<p>Lærere i alle fag skal jobbe aktivt for at elever skal bruke lesing som redskap.</p>
<p>At alle må drive leseopplæring i sin undervisning uavhengig av hvilket fag man har.</p>

Det skal være lesing i alle fag, slik at faglærere også har ansvar for lesing.
At det er viktig å lese i alle fag. Tilrettelagt for fagets egenart.
At alle lærere i alle fag skal passe på at elevene forstår det de har lest.
At alle har ansvar for leseopplæringen.
At lesing er en stor del av alle fag på skolen, og at hver lærer har et ansvar for å tilrettelegge for at hver enkelt elev kan forstå oppgavene som gis ved tekst.
At leseopplæring skal foregå i alle fag.
Gjennom å drive lesing i alle fag.
Lesing skal ha fokus i alle fag.
At lesing skal være i alle fag. At alle faglærere har et ansvar for lesing.
At lesing skal foregå og øves på i alle fag.
At alle lærere skal drive leseopplæring.
Alle skal og det er viktig.
Alle lærere, og så de som ikke har norsk i sin fagsammensetning skal ha leseopplæring i sine fag. Lesing er en grunnleggende ferdighet som gjennomsyrer alle fagplanene.
At alle lærere har et ansvar for elevenes leseprogresjon uavhengig av om de er språklærere.
Lesing er på mange måter det viktigste «faget» i skolen. Det er så gjennomgripende at uten gode lesekunnskaper faller man fort igjennom i de øvrige fagene.
Lesing i alle fag! Leseopplæring som grunnpilar i skolen.
Lesing som grunnleggende ferdighet, dermed en vesentlig del av alle fag.
Jeg forstår det slik at utdanningsetaten er underveis i norskfaget. De må øve på å være mer tydelig i formuleringene sine og bruke mer konkrete ord slik at budskapet blir oppfattet likt av leserne.
En vag og stor uttalelse. Vi utvikler strategier vi benytter med elevene våre, men det er stor forskjell på de lærerne som er kompetente, og de som bare skriver opp viktige ord på tavla
Høres ut som alle lærere er leselærere, noe som ikke stemmer. Føler ofte at lærere som ikke underviser i norsk ivaretar leseopplæringen dårlig.
Har studert engelsk (hvor vi så vidt var innom tema), men man henvender seg mest til ungdomsskolen, de de fleste elever har knekt lesekode. I samf. og rle-utdanningen har jeg ikke hatt noe om dette. Jeg har jobbet på et team som har hatt stort fokus på dette og det er på grunn av dem jeg har stort fokus på lesing i alle fag.
Vi har ansvar for å holde oss oppdatert i tematiske artikler og didaktiske metoder for leseopplæringen og å følge lovverket.
Riktig
Ingen forslag

Tabell 10: Hvordan forstår du lesemandatet «Alle lærere er posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag»?

Spørsmål: På hvilket alderstrinn føler du at det er viktigst å drive aktiv leseopplæring?

Tabell nr.	1.-2.	1.-4.	1.-7.	Like viktig hele grunnskoleløpet
11				
Antall (N)	0	1	11	24
Prosent	0%	2,8%	30,6%	66,7%

Gjennomsnitt: 3,64 Median: 4 = Like viktig hele skoleløpet Modus: 4 = Like viktig hele skoleløpet Standardavvik: 0,54

KJØNN

	1.-4.	1.-7.	Like viktig hele grunnskoleløpet
Mann	0%	33,3%	66,7%
Kvinne	3%	30,3%	66,7%

UNDERVISNINGSFAG

	1.-4.	1.-7.	Like viktig hele grunnskoleløpet
Norsk	0%	25%	75%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	25%	75%
Norsk og enkelte teoretiske fag	0%	33,3%	66,7%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	28,6%	71,4%
Alle fag	0%	44,4%	55,6%
Praktiske eller andre fag	2,8%	30,6%	66,7%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	1.-4.	1.-7.	Like viktig hele grunnskoleløpet
Allmennlærer	0%	50%	50%
Faglærer	0%	0%	100%
Grunnskole 1-7	14,3%	42,9%	42,9%
Grunnskole 5-10	0%	16,7%	83,3%
Annet	0%	0%	100%

ARBEIDSERFARING

	1.-4.	1.-7.	Like viktig hele grunnskoleløpet
0-2 år	0%	42,9%	57,1%
3-5 år	12,5%	25%	62,5%
6-9 år	0%	12,5%	87,5%
10-19 år	0%	36,4%	63,6%
20 år eller mer	0%	50%	50%

UTDANNINGSREFORM

	1.-4.	1.-7.	Like viktig hele grunnskoleløpet
M-87	0%	33,3%	66,7%
L-97	0%	40%	60%
LK-06	4,3%	26,1%	69,6%

Påstand: På mitt arbeidssted har vi en overordnet leseplan som alle lærere er forpliktet til å følge.

Tabell nr. 12	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	9	3	2	3	14	5
Prosent	25%	8,3%	5,6%	8,3%	38,9%	13,9%

Gjennomsnitt: 3,69 Median: 5 = uenig Modus: 5 = uenig Standardavvik: 1,9

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	0%	0%	0%	66,7%	0%
Kvinne	24,2%	9,1%	6,1%	9,1%	36,4%	15,2%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	37,5%	0%	12,5%	12,5%	37,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	37,5%	0%	12,5%	0%	50%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%
Alle fag	14,3%	14,3%	0%	0%	42,9%	28,6%
Praktiske eller andre fag	22,2%	0%	0%	11,1%	33,3%	33,3%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	50%	7,1%	7,1%	7,1%	21,4%	7,1%
Faglærer	0%	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%
Grunnskole 1-7	14,3%	14,3%	0%	14,3%	57,1%	0%
Grunnskole 5-10	16,7%	0%	0%	0%	50%	33,3%
Annet	0%	0%	0%	16,7%	66,7%	16,7%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	14,3%	0%	14,3%	14,3%	42,9%	14,3%
3-5 år	12,5%	12,5%	0%	0%	62,5%	112,5%
6-9 år	36,4%	9,1%	9,1%	18,2%	18,2%	9,1%
10-19 år	50%	50%	0%	0%	0%	0%
20 år eller mer	25%	8,3%	5,6%	8,3%	38,9%	13,9%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%
L-97	50%	10%	10%	10%	10%	10%
LK-06	13%	4,3%	4,3%	8,7%	52,2%	17,4%

Påstand: På mitt arbeidssted har vi faste rutiner for årlig kartlegging av samtlige elevers lese- og skriveferdigheter.

Tabell nr. 13	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	20	9	1	3	3	0
Prosent	55,6%	25%	2,8%	8,3%	8,3%	0%

Gjennomsnitt: 1,89 Median: 1 = enig Modus: 1 = enig Standardavvik: 1,30

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%
Kvinne	57,6%	24,2%	0%	9,1%	9,1%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	62,5%	37,5%	0%	0%	0%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	62,5%	25%	0%	12,5%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	66,7%	0%	0%	33,3%	0%	0%
Alle fag	28,6%	28,6%	14,3%	14,3%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	66,7%	11,1%	0%	0%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	57,1%	14,3%	7,1%	14,3%	7,1%	0%
Faglærer	100%	0%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	57,1%	14,3%	0%	14,3%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	50%	33,3%	0%	0%	16,7%	0%
Annet	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	42,9%	28,6%	0%	0%	28,6%	0%
3-5 år	50%	25%	12,5%	12,5%	0%	0%
6-9 år	25%	37,5%	0%	25%	12,5%	0%
10-19 år	90,9%	9,1%	0%	0%	0%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
L-97	90%	10%	0%	0%	0%	0%
LK-06	43,5%	30,4%	4,3%	8,7%	13%	0%

Påstand: På mitt arbeidssted har vi faste rutiner for oppfølging av kartleggingsresultater.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
14						
Antall (N)	10	10	2	10	3	1
Prosent	27,8%	27,8%	5,6%	27,8%	8,3%	2,8%

Gjennomsnitt: 2,69 Median: 2 = delvis enig Modus: 1 = enig Standardavvik: 1,49

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%	0%
Kvinne	27,3%	30,3%	3%	27,3%	9,1%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	25%	0%	37,5%	0%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	37,5%	12,5%	0%	25%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	66,7%	0%	33,3%	0%	0%
Alle fag	42,9%	14,3%	28,6%	14,3%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	22,2%	44,4%	0%	22,2%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	28,6%	28,6%	7,1%	28,6%	7,1%	0%
Faglærer	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	28,6%	0%	14,3%	28,6%	14,3%	14,3%
Grunnskole 5-10	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Annet	33,3%	16,7%	0%	33,3%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	42,9%	0%	42,9%	14,3%	0%
3-5 år	37,5%	0%	25%	25%	0%	12,5%
6-9 år	37,5%	25%	0%	37,5%	0%	0%
10-19 år	27,3%	36,4%	0%	18,2%	18,2%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
L-97	30%	30%	0%	20%	20%	0%
LK-06	26,1%	26,1%	8,7%	30,4%	4,3%	4,3%

Påstand: På mitt arbeidssted får elever som scorer tett opp til kritisk grense på kartlegginger tilbud om støttetiltak.

Tabell nr. 15	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	12	12	3	5	4	0
Prosent	33,3%	33,3%	8,3%	13,9%	11,1%	0%

Gjennomsnitt: 2,36 Median: 2 = delvis enig Modus: 1 = enig Standardavvik: 1,38

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	33,3%	33,3%	8,3%	13,9%	11,1%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	50%	0%	12,5%	12,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	37,5%	0%	12,5%	25%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Alle fag	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	44,4%	33,3%	0%	11,1%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	35,7%	42,9%	0%	7,1%	14,3%	0%
Faglærer	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	28,6%	28,6%	14,3%	28,6%	0%	0%
Grunnskole 5-10	50%	16,7%	16,7%	0%	16,7%	0%
Annet	33,3%	33,3%	8,3%	13,9%	11,1%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	14,3%	28,6%	28,6%	14,3%	14,3%	0%
3-5 år	50%	25%	12,5%	12,5%	0%	0%
6-9 år	12,5%	37,5%	0%	25%	25%	0%
10-19 år	45,5%	36,4%	0%	9,1%	9,1%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%
L-97	40%	40%	0%	10%	10%	0%
LK-06	30,4%	30,4%	13%	17,4%	8,7%	0%

Påstand: Jeg opplever at eventuelle tiltak som iverksettes gjennomføres systematisk, og er godt planlagte.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
16						
Antall (N)	7	14	4	5	5	1
Prosent	19,4%	38,9%	11,1%	13,9%	13,9%	2,8%

Gjennomsnitt: 2,72 Median: 2 = delvis enig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,45

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Kvinne	21,2%	39,4%	9,1%	15,2%	12,1%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	0%	25%	12,5%	37,5%	12,5%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	37,5%	0%	12,5%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
Alle fag	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	22,2%	55,6%	0%	0%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	21,4%	21,4%	21,4%	21,4%	14,3%	0%
Faglærer	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	42,9%	14,3%	0%	14,3%	14,3%
Grunnskole 5-10	33,3%	50%	0%	0%	16,7%	0%
Annet	16,7%	33,3%	0%	33,3%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	14,3%	57,1%	0%	0%	28,6%	0%
3-5 år	12,5%	37,5%	25%	12,5%	0%	12,5%
6-9 år	12,5%	37,5%	12,5%	12,5%	25%	0%
10-19 år	27,3%	36,4%	0%	27,3%	9,1%	0%
20 år eller mer	50%	0%	50%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	0%	33,3%	0%	33,3%	0%
L-97	20%	50%	0%	20%	10%	0%
LK-06	17,4%	39,1%	13%	13%	4,3%	0%

Påstand: Jeg opplever at det på mitt arbeidssted gis tilstrekkelig med hjelp til de elevene som ikke har aldersadekvate lese-/skriveferdigheter.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
17						
Antall (N)	5	14	5	7	5	0
Prosent	13,9%	38,9%	13,9%	19,4%	13,9%	0%

Gjennomsnitt: 2,81 Median: 2 = delvis enig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,31

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Kvinne	15,2%	39,4%	12,1%	21,2%	12,1%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%	0%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	25%	12,5%	25%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Alle fag	0%	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	22,2%	55,6%	0%	0%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	0%	35,7%	14,3%	42,9%	7,1%	0%
Faglærer	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	57,1%	14,3%	0%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	33,3%	33,3%	16,7%	0%	16,7%	0%
Annet	16,7%	33,3%	0%	16,7%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	42,9%	28,6%	0%	28,6%	0%
3-5 år	25%	25%	37,5%	0%	12,5%	0%
6-9 år	25%	37,5%	0%	25%	12,5%	0%
10-19 år	9,1%	54,5%	0%	27,3%	9,1%	0%
20 år eller mer	0%	0%	0%	100%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	0%	0%	100%	0%	0%
L-97	10%	60%	0%	20%	10%	0%
LK-06	17,4%	34,8%	21,7%	8,7%	17,4%	0%

Påstand: Jeg opplever at de tiltaks- eller handlingsplanene som lærerne på mitt arbeidssted har å støtte seg til i møte med elever som strever med lesing/skriving er tilstrekkelige..

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
18						
Antall (N)	2	13	6	7	8	0
Prosent	5,6%	36,1%	16,7%	19,4%	22,2%	0%

Gjennomsnitt: 3,17 Median: 3 = hverken enig eller uenig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,30

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Kvinne	6,1%	36,4%	15,2%	21,2%	21,2%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	12,5%	25%	37,5%	12,5%	12,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	25%	0%	12,5%	50%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	33,3%	0%	66,7%	0%	0%
Alle fag	0%	28,6%	14,3%	42,9%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	0%	66,7%	11,1%	0%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	14,3%	21,4%	7,1%	28,6%	28,6%	0%
Faglærer	0%	66,7%	0%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	0%	14,3%	57,1%	14,3%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	0%	66,7%	0%	16,7%	16,7%	0%
Annet	0%	50%	16,7%	0%	33,3%	0%

ARBIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	28,6%	14,3%	28,6%	28,6%	0%
3-5 år	0%	37,5%	50%	0%	12,5%	0%
6-9 år	12,5%	37,5%	12,5%	12,5%	25%	0%
10-19 år	9,1%	45,5%	0%	27,3%	18,2%	0%
20 år eller mer	0%	0%	0%	50%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	0%	0%	33,3%	66,6%	0%
L-97	20%	40%	0%	20%	20%	0%
LK-06	0%	39,1%	26,1%	17,4%	17,4%	0%

Påstand: Jeg kjenner til innholdet i Opplæringsloven §3-1 om tilpasset opplæring og intensiv opplæring.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
19						
Antall (N)	20	13	0	2	1	0
Prosent	55,6%	36,1%	0%	5,6%	2,1%	0%

Gjennomsnitt: 1,64 Median: 1 = enig Modus: 1 = enig Standardavvik: 0,96

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Kvinne	57,6%	36,4%	0%	3%	3%	0%5

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	50%	37,5%	12,5%	0%	0%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	75%	12,5%	0%	12,5%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Alle fag	42,9%	42,9%	14,3%	0%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	77,8%	22,2%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	42,9%	42,9%	0%	14,3%	0%	0%
Faglærer	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	85,7%	14,3%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 5-10	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%
Annet	50%	33,3%	0%	0%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	85,7%	14,3%	0%	0%	0%	0%
3-5 år	50%	25%	25%	0%	0%	0%
6-9 år	37,5%	62,5%	0%	0%	0%	0%
10-19 år	54,5%	36,4%	0%	0%	9,1%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
L-97	50%	40%	0%	0%	10%	0%
LK-06	60,9%	30,4%	0%	8,7%	0%	0%

Påstand: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted har en felles og tydelig oppfatning av hva begrepet tilpasset opplæring rommer

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
20						
Antall (N)	9	18	4	1	4	0
Prosent	25%	50%	11,1%	2,8%	11,1%	0

Gjennomsnitt: 2,25 Median: 2 = delvis enig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,20

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Kvinne	27,3%	51,5%	9,1%	3%	9,1%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	50%	12,5%	0%	12,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	50%	0%	12,5%	12,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
Alle fag	14,3%	42,9%	28,6%	0%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	44,4%	44,4%	0%	0%	11,0%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	14,3%	50%	21,4%	7,1%	7,1%	0%
Faglærer	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	28,6%	42,9%	14,3%	0%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%
Annet	16,7%	50%	0%	0%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	28,6%	57,1%	0%	0%	14,7%	0%
3-5 år	37,5%	37,5%	25%	0%	0%	0%
6-9 år	25%	50%	0%	0%	25%	0%
10-19 år	50%	50%	0%	0%	0%	0%
20 år eller mer	25%	50%	11,1%	2,8%	11,1%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
L-97	10%	60%	10%	10%	10%	0%
LK-06	30,4%	43,5%	13%	0%	13%	0%

Påstand: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted har konkrete tiltak knyttet til tilpasset opplæring

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
21						
Antall (N)	11	13	2	3	7	0
Prosent	30,6%	36,1%	5,6%	8,3%	19,4%	0%

Gjennomsnitt: 2,50 Median: 2 = delvis enig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,50

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	30,3%	36,4%	6,1%	9,1%	18,2%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	37,5%	25%	0%	0%	37,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	50%	0%	12,5%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	66,7%	0%	33,3%	0%	0%
Alle fag	42,9%	0%	28,6%	14,3%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	44,4%	44,4%	0%	0%	11,0%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærere	21,4%	35,7%	0%	14,3%	28,6%	0%
Faglærere	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	42,9%	28,6%	0%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%
Annet	33,3%	16,7%	0%	16,7%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	42,9%	42,9%	0%	0%	14,3%	0%
3-5 år	37,5%	37,5%	12,5%	0%	12,5%	0%
6-9 år	25%	25%	0%	25%	25%	0%
10-19 år	18,2%	36,4%	9,1%	9,1%	27,3%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
L-97	20%	40%	0%	10%	30%	0%
LK-06	34,8%	34,8%	8,7%	4,3%	17,4%	0%

Påstand: Jeg opplever at lovpålagte tiltak, som tilpasset/intensiv opplæring gjennomføres systematisk på mitt arbeidsted

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
22						
Antall (N)	11	15	2	1	7	0
Prosent	30,6%	41,7%	5,6%	2,8%	19,4%	0

Gjennomsnitt: 2,39 Median: 2 = delvis enig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,46

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	33,3%	39,4%	6,1%	3%	18,2%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	37,5%	25%	12,5%	0%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	37,5%	0%	0%	37,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Alle fag	28,6%	42,9%	14,3%	0%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	30,6%	41,7%	5,6%	2,8%	19,4%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	21,4%	35,7%	7,1%	7,1%	28,6%	0%
Faglærer	100%	0%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	28,6%	42,9%	14,3%	0%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
Annet	16,7%	50%	0%	0%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	28,6%	57,1%	0%	0%	14,3%	0%
3-5 år	25%	62,5%	12,5%	0%	0%	0%
6-9 år	37,5%	25%	0%	0%	37,5%	0%
10-19 år	27,3%	27,3%	9,1%	9,1%	27,3%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%
L-97	40%	20%	0%	10%	30%	0%
LK-06	26,1%	52,2%	8,7%	0%	13%	0%

Påstand: Jeg opplever at disse tiltakene har en tydelig struktur, og virker godt planlagte

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
23						
Antall (N)	5	17	4	4	4	2
Prosent	13,9%	47,2%	11,1%	11,1%	11,1%	5,6%

Gjennomsnitt: 2,75 Median: 2 = delvis enig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,44

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Kvinne	15,2%	48,5%	9,1%	12,1%	9,1%	6,1%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	0%	62,5%	12,5%	0%	12,5%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	50%	0%	12,5%	12,5%	12,5%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	66,7%	0%	33,3%	0%	0%
Alle fag	28,6%	14,3%	42,9%	0%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	22,2%	44,4%	0%	22,2%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	7,1%	42,9%	14,3%	14,3%	14,3%	7,1%
Faglærer	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	0%	71,4%	14,3%	0%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	16,7%	33,3%	16,7%	33,3%	0%	0%
Annet	33,3%	33,3%	0%	0%	16,7%	16,7%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	42,9%	14,3%	28,6%	14,3%	0%
3-5 år	12,5%	62,5%	25%	0%	0%	0%
6-9 år	25%	37,5%	0%	12,5%	25%	0%
10-19 år	9,1%	45,5%	9,1%	9,1%	9,1%	18,2%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
L-97	10%	50%	0%	10%	10%	20%
LK-06	13%	47,8%	17,4%	8,7%	13%	0%

Påstand: Jeg opplever at disse tiltakene ofte faller bort pga. bemanningsmangel/sykdom osv.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
24						
Antall (N)	14	13	4	1	3	1
Prosent	38,9%	36,1%	11,1%	2,8%	8,3%	2,8%

Gjennomsnitt: 2,14 Median: 2 = delvis enig Modus: 1 = enig Standardavvik: 1,36

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
Kvinne	39,4%	33,3%	12,1%	3%	9,1%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	50%	12,5%	12,5%	0%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	62,5%	37,5%	0%	12,5%	12,5%	12,5%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	66,7%	0%	0%	33,3%	0%	0%
Alle fag	0%	85,7%	14,3%	0%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	33,3%	22,2%	22,2%	11,1%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	64,3%	28,6%	7,1%	0%	0%	0%
Faglærer	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	28,6%	14,3%	0%	28,6%	14,3%
Grunnskole 5-10	16,7%	50%	16,7%	0%	16,7%	0%
Annet	50%	50%	0%	0%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	28,6%	57,1%	0%	0%	0%	14,3%
3-5 år	12,5%	37,5%	25%	0%	25%	0%
6-9 år	50%	37,5%	0%	0%	12,5%	0%
10-19 år	63,6%	9,1%	18,2%	9,1%	0%	0%
20 år eller mer	0%	100%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
L-97	70%	0%	20%	10%	0%	0%
LK-06	26,1%	47,8%	8,7%	0%	13%	4,3%

Påstand: Jeg opplever at de tiltakene som gjøres er tilstrekkelige

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
25						
Antall (N)	1	9	5	14	6	1
Prosent	2,8%	25%	13,9%	28,9%	16,7%	2,8

Gjennomsnitt: 3,50 Median: 4= uenig Modus: 4 = uenig Standardavvik: 1,21

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Kvinne	3%	24,2%	12,1%	42,4%	15,2%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	0%	25%	12,5%	37,5%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	0%	37,5%	0%	37,5%	12,5%	12,5%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	0%	33,3%	66,7%	0%	0%
Alle fag	0%	14,3%	14,3%	57,1%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	22,2%	22,2%	22,2%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	0%	28,6%	7,1%	50%	14,3%	0%
Faglærer	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	0%	28,6%	28,6%	14,3%	28,6%	0%
Grunnskole 5-10	16,7%	16,7%	0%	50%	16,7%	0%
Annet	0%	16,7%	16,7%	33,3%	16,7%	16,7%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	0%	14,3%	57,1%	28,6%	14,3%
3-5 år	12,5%	62,5%	12,5%	0%	12,5%	0%
6-9 år	0%	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	0%
10-19 år	0%	27,3%	18,2%	36,4%	9,1%	9,1%
20 år eller mer	0%	0%	0%	50%	50%	0%

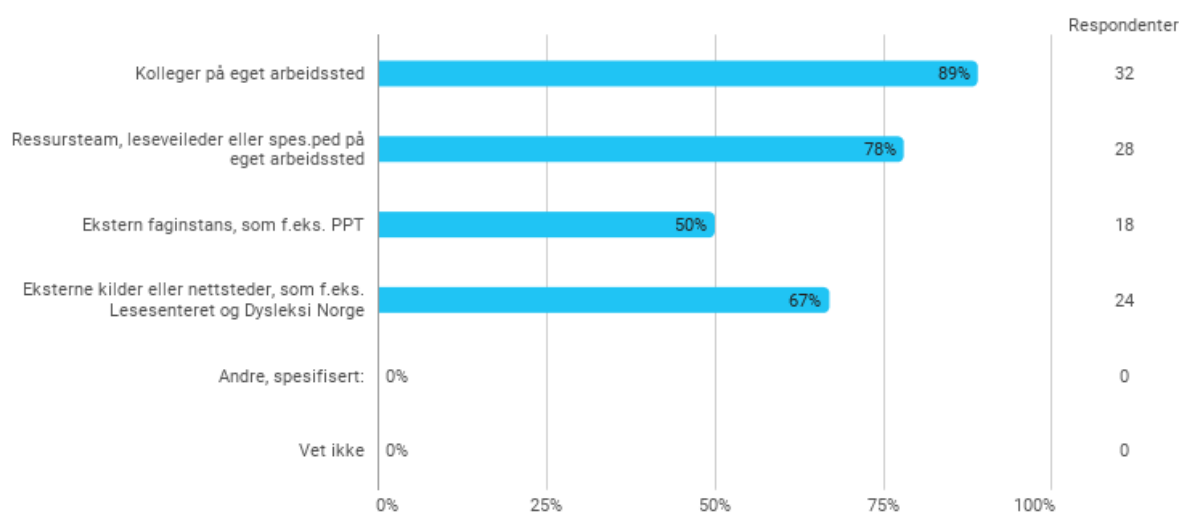
UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
L-97	0%	30%	20%	30%	10%	10%
LK-06	4,3%	26,1%	13%	39,1%	17,4%	0%

Spørsmål: Hvor er det naturlig for deg å søke råd, eller få veiledning, dersom en elev har stagnert i sin leseutvikling?

Tabell nr.	Internt på eget arbeidssted	Kun eksternt, som faginstans eller organisasjon	Både internt og eksternt
26			
Antall (N)	8	0	27
Prosent	25%	0%	75%

Gjennomsnitt: 2,50 Median: 3 = både internt og eksternt Modus: 3= både internt og eksternt Standardavvik: 0,88



Figur 6: Hvor er det naturlig for deg å søke råd, eller få veiledning, dersom en elev har stagnert i sin leseutvikling?

KJØNN

	Internt på eget arbeidssted	Både internt og eksternt
Mann	33,3%	66,7%
Kvinne	24,2%	75,8%

UNDERVISNINGSFAG

	Internt på eget arbeidssted	Både internt og eksternt
Norsk	25%	75%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	87,5%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	66,7%	33,3%
Alle fag	42,9%	57,1%
Praktiske eller andre fag	11,1%	88,9%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Internt på eget arbeidssted	Både internt og eksternt
Allmennlærer	28,6%	71,4%
Faglærer	33,3%	66,7%
Grunnskolelærer 1-7	42,9%	57,1%
Grunnskolelærer 5-10	0%	100%
Annet	16,7%	83,3%

ARBEIDSERFARING

	Internt på eget arbeidssted	Både internt og eksternt
0-2 år	28,6%	71,4%
3-5 år	37,5%	62,5%
6-9 år	25%	75%
10-19 år	9,1%	90,9%
20 år eller mer	50%	50%

UTDANNINGSREFORM

	Internt på eget arbeidssted	Både internt og eksternt
M87	33,3%	66,7%
L97	10%	90%
LK06	30,4%	69,6%

Spørsmål: Opplever du at støtteapparatet du har tilgang til er tilstrekkelig?

Tabell nr.	Ja	Nei	Vet ikke
27			
Antall (N)	18	11	7
Prosent	50%	30,6%	19,4%

Gjennomsnitt: 1,69 Median: 1,5 =ja/nei Modus: 1=ja Standardavvik: 0,79

KJØNN

	Ja	Nei	Vet ikke
Mann	66,7%	33,3%	
Kvinne	48,5%	30,3%	21,2%

UNDERVISNINGSFAG

	Ja	Nei	Vet ikke
Norsk	62,5%	25%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	62,5%	12,5%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	0%	100%
Alle fag	57,1%	28,6%	14,3%
Praktiske eller andre fag	77,8%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Ja	Nei	Vet ikke
Allmennlærer	42,9%	28,6%	28,6%
Faglærer	33,3%	33,3%	33,3%
Grunnskolelærer 1-7	57,1%	28,6%	14,3%
Grunnskolelærer 5-10	66,7%	33,3%	0%
Annet	50%	33,3%	16,7%

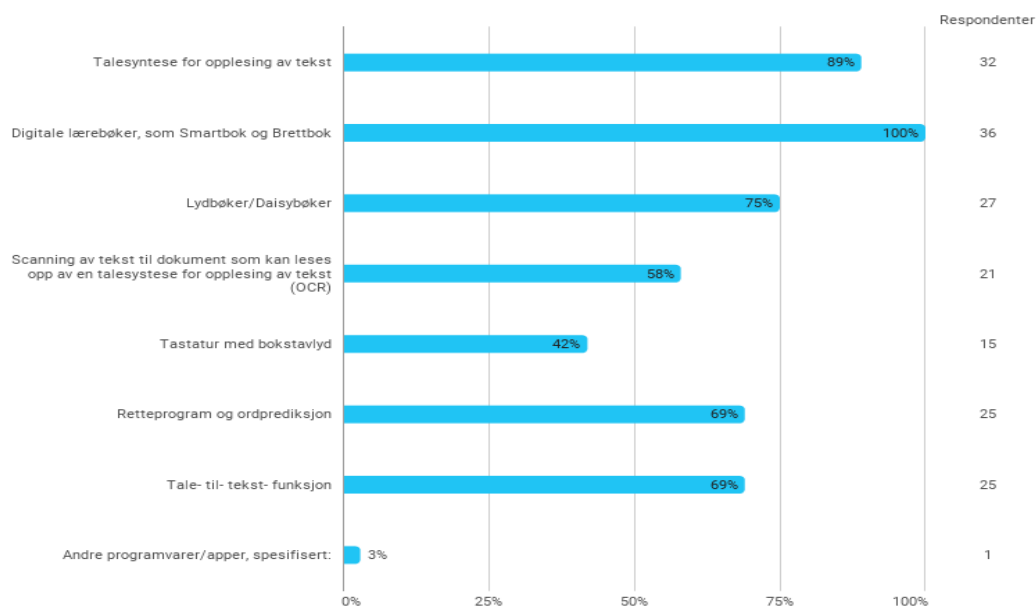
ARBEIDSERFARING

	Ja	Nei	Vet ikke
0-2 år	42,9%	57,1%	0%
3-5 år	75%	12,5%	12,5%
6-9 år	37,5%	25%	37,5%
10-19 år	45,5%	36,4%	18,2%
20 år eller mer	50%	0%	50%

UTDANNINGSREFORM

	Ja	Nei	Vet ikke
M87	33,3%	0%	66,7%
L97	40%	40%	20%
LK06	56,5%	30,4%	13%

Spørsmål: Hvilke kompensierende hjelpemidler/læringsressurser knyttet til lese- og skriveopplæring kjenner du til?



Figur 7: Hvilke kompensierende hjelpemidler/læringsressurser knyttet til lese- og skriveopplæring kjenner du til kjenner du til?

Tabell nr.	1-2 hjelpemidler	3-4 hjelpemidler	5-6 hjelpemidler	7 eller flere hjelpemidler
28				
Antall (N)	2	10	18	6
Prosent	5,6%	27,8%	50%	16,7%

Gjennomsnitt: 2,78 Median: 3 = 5-6 hjelpemidler Modus: 3= 5-6 hjelpemidler Standardavvik: 0,80

KJØNN

	1-2 hjelpemidler	3-4 hjelpemidler	5-6 hjelpemidler	7 eller flere hjelpemidler
Mann	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Kvinne	3%	27,3%	51,5%	18,2%

UNDERVISNINGSFAG

	1-2 hjelpemidler	3-4 hjelpemidler	5-6 hjelpemidler	7 eller flere hjelpemidler
Norsk	12,5%	12,5%	50%	25%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	0%	62,5%	37,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Alle fag	0%	14,3%	57,1%	28,6%
Praktiske eller andre fag	0%	22,2%	55,6%	22,2%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	1-2 hjelpemidler	3-4 hjelpemidler	5-6 hjelpemidler	7 eller flere hjelpemidler
Allmennlærer	7,1%	35,7%	35,7%	21,4%
Faglærer	0%	33,3%	33,3%	33,3%
Grunnskolelærer 1-7	0%	0%	100%	0%
Grunnskolelærer 5-10	0%	33,3%	50%	16,7%
Annet	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%

ARBEIDSERFARING

	1-2 hjelpemidler	3-4 hjelpemidler	5-6 hjelpemidler	7 eller flere hjelpemidler
0-2 år	0%	14,3%	71,4%	14,3%
3-5 år	0%	25%	75%	0%
6-9 år	12,5%	25%	37,5%	25%
10-19 år	9,1%	45,5%	36,4%	9,1%
20 år eller mer	0%	0%	50%	100%

UTDANNINGSREFORM

	1-2 hjelpemidler	3-4 hjelpemidler	5-6 hjelpemidler	7 eller flere hjelpemidler
M87	0%	33,3%	0%	66,7%
L97	10%	50%	20%	20%
LK06	4,3%	17,4%	69,6%	8,7%

Påstand: Jeg opplever at jeg har god kunnskap om kompenserende hjelpemidler knyttet til lese- og skriveopplæring.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
29						
Antall (N)	3	15	4	11	3	0
Prosent	8,3%	41,7%	11,1%	30,6%	8,3%	0%

Gjennomsnitt: 2,89 Median: 2,5 Modus: 2= delvis enig Standardavvik: 1,19

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	0%	33,3%	0%	0%
Kvinne	9,1%	39,4%	12,1%	30,3%	9,1%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	37,5%	0%	37,5%	0%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	0%	62,5%	12,5%	12,5%	12,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Alle fag	0%	28,6%	28,6%	42,9%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	55,6%	0%	22,2%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærere	7,1%	50%	14,3%	21,4%	7,1%	0%
Faglærere	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	14,3%	14,3%	42,9%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	16,7%	50%	0%	33,3%	0%	0%
Annet	0%	50%	0%	33,3%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	42,9%	0%	42,9%	14,3%	0%
3-5 år	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%	0%	0%
6-9 år	25%	12,5%	25%	37,5%	0%	0%
10-19 år	0%	54,5%	9,1%	18,2%	18,2%	0%
20 år eller mer	0%	100%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
L-97	10%	50%	10%	10%	20%	10%
LK-06	8,7%	34,8%	8,7%	43,5%	4,3%	0%

Påstand: Jeg opplever at det til enhver tid er vanskelig å være oppdatert på tilgjengelige kompenserte ressurser/hjelpemidler.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
30						
Antall (N)	10	14	6	2	3	1
Prosent	27,8%	38,9%	16,7%	5,6%	8,3%	2,8%

Gjennomsnitt: 2,36 Median: 2 = delvis enig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,34

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%
Kvinne	27,3%	39,4%	15,2%	6,1%	9,1%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	12,5%	37,5%	25%	0%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	37,5%	50%	12,5%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	66,7%	0%	33,3%	0%	0%	0%
Alle fag	28,6%	71,4%	0%	0%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	22,2%	22,2%	22,2%	11,1%	11,1%	11,1%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	35,7%	42,9%	21,4%	0%	0%	0%
Faglærer	66,7%	0%	33,3%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	28,6%	0%	14,3%	28,6%	14,3%
Grunnskole 5-10	16,7%	33,3%	16,7%	16,7%	16,7%	0%
Annet	16,7%	66,7%	16,7%	0%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	28,6%	42,9%	0%	14,3%	0%	14,3%
3-5 år	25%	25%	12,5%	12,5%	25%	0%
6-9 år	25%	50%	12,5%	0%	12,5%	0%
10-19 år	36,4%	27,3%	36,4%	0%	0%	0%
20 år eller mer	0%	100%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	100%	0%	0%	0%	0%
L-97	30%	30%	40%	0%	0%	10%
LK-06	30,4%	34,8%	8,7%	8,7%	13%	4,3%

Påstand: Jeg opplever at det på min skole er en kultur for å skaffe de elevene som strever med lesing/skriving, og som ikke profitterer på systematiske tiltak, får kompenserende hjelpemidler/læringsressurser.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
31						
Antall (N)	4	14	6	9	2	1
Prosent	11,1%	38,9%	16,7%	25%	5,6%	2,8%

Gjennomsnitt: 2,83 Median: 2,50 Modus: 2= delvis enig Standardavvik: 1,25

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	12,1%	36,4%	18,2%	27,3%	3%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	37,5%	25%	0%	25%	12,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	0%	62,5%	0%	37,5%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%	0%
Alle fag	0%	57,1%	28,6%	14,3%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	0%	33,3%	22,2%	22,2%	11,1%	11,1%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	7,1%	42,9%	14,3%	35,7%	0%	0%
Faglærer	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	28,6%	28,6%	28,6%	0%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	0%	16,7%	33,3%	33,3%	0%	16,7%
Annet	0%	50%	0%	33,3%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	28,6%	14,3%	28,6%	14,3%	14,3%
3-5 år	12,5%	50%	37,5%	0%	0%	0%
6-9 år	25%	37,5%	12,5%	12,5%	12,5%	0%
10-19 år	9,1%	27,3%	9,1%	54,5%	0%	0%
20 år eller mer	0%	100%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	100%	0%	0%	0%	0%
L-97	20%	20%	10%	50%	0%	10%
LK-06	8,7%	39,1%	21,7%	17,4%	4,3%	0%

Påstand: På mitt arbeidssted bruker vi av og til PU-tid til faglig påfyll rettet inn mot lese- og skriveopplæring.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
32						
Antall (N)	6	8	5	7	10	0
Prosent	16,7%	22,2%	13,9%	19,4%	27,8%	0%

Gjennomsnitt: 3,19 Median: 3 = hverken enig eller uenig Modus: 5 = uenig Standardavvik: 1,49

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Kvinne	15,2%	21,2%	15,2%	18,2%	30,3%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	12,5%	37,5%	12,5%	25%	12,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	12,5%	25%	12,5%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	0%	0%	0%	66,7%	0%
Alle fag	14,3%	28,6%	0%	28,6%	28,6%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	22,2%	11,1%	22,2%	33,3%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	0%	35,7%	14,3%	28,6%	21,4%	0%
Faglærer	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	0%	28,6%	14,3%	42,9%	0%
Grunnskole 5-10	16,7%	16,7%	0%	16,7%	50%	0%
Annet	50%	16,7%	0%	16,7%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	14,3%	14,3%	28,6%	14,3%	28,6%	0%
3-5 år	12,5%	12,5%	25%	0%	50%	0%
6-9 år	37,5%	12,5%	12,5%	25%	12,5%	0%
10-19 år	9,1%	27,3%	0%	36,4%	27,3%	0%
20 år eller mer	0%	100%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
L-97	10%	30%	0%	30%	30%	0%
LK-06	21,7%	13%	17,4%	17,4%	30,4%	0%

Påstand: Jeg har fått faglig påfyll rettet inn mot lese- og skriveopplæring gjennom intern kursing på eget arbeidssted.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
33						
Antall (N)	7	9	1	7	12	0
Prosent	19,4%	25%	2,8%	19,4%	3,3%	0%

Gjennomsnitt: 3,22 Median: 4 = delvis uenig Modus: 5= uenig Standardavvik: 1,61

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Kvinne	21,2%	18,2%	3%	21,2%	36,4%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	50%	0%	0%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	0%	100%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	0%	25%	12,5%	50%	12,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%
Alle fag	28,6%	14,3%	0%	28,6%	28,6%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	11,1%	0%	11,1%	66,7%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	21,4%	35,7%	7,1%	21,4%	14,3%	0%
Faglærer	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	0%	0%	14,3%	71,4%	0%
Grunnskole 5-10	16,7%	0%	0%	16,7%	66,7%	0%
Annet	16,7%	50%	0%	16,7%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	14,3%	0%	0%	28,6%	57,1%	0%
3-5 år	0%	37,5%	0%	12,5%	50%	0%
6-9 år	50%	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%	0%
10-19 år	9,1%	36,4%	0%	27,3%	27,3%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%
L-97	20%	30%	0%	30%	20%	0%
LK-06	17,4%	21,7%	0%	17,4%	43,5%	0%

Påstand: Jeg har fått informasjon om kompensierende hjelpemidler knyttet til elevers lese-/skriveopplæring på eget arbeidssted.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
34						
Antall (N)	7	14	3	6	6	0
Prosent	19,4%	38,9%	8,3%	16,7%	16,7%	0%

Gjennomsnitt: 2,72 Median: 2 = delvis enig Modus: 2 = delvis enig Standardavvik: 1,41

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	21,2%	36,4%	9,1%	18,2%	15,2%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	37,5%	12,5%	0%	25%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	0%	75%	0%	12,5%	12,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%
Alle fag	0%	57,1%	0%	42,9%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	33,3%	22,2%	22,2%	0%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	14,3%	57,1%	0%	21,4%	7,1%	0%
Faglærer	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	14,3%	28,6%	14,3%	28,6%	0%
Grunnskole 5-10	33,3%	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	0%
Annet	0%	50%	0%	16,7%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	14,3%	28,6%	14,3%	14,3%	28,6%	0%
3-5 år	25%	25%	25%	12,5%	12,5%	0%
6-9 år	12,5%	37,5%	0%	37,5%	12,5%	0%
10-19 år	18,2%	54,5%	0%	9,1%	18,2%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
L-97	20%	40%	0%	20%	20%	0%
LK-06	17,4%	34,8%	13%	17,4%	17,4%	0%

Påstand: Jeg har fått opplæring i hvordan bruke kompenserende hjelpemidler knyttet til elevers lese-/skriveopplæring på eget arbeidssted.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
35						
Antall (N)	7	10	1	5	12	1
Prosent	19,4%	27,8%	2,8%	13,9%	33,3%	2,8%

Gjennomsnitt: 3,22 Median: 3,5 Modus: 5= uenig Standardavvik: 1,68

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	21,2%	24,2%	3%	15,2%	33,3%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	25%	0%	25%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	62,5%	0%	0%	12,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	0%	0%	0%	66,7%	0%
Alle fag	0%	28,6%	0%	14,3%	42,9%	14,3%
Praktiske eller andre fag	22,2%	11,1%	0%	22,2%	44,4%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	14,3%	42,9%	0%	21,4%	21,4%	0%
Faglærer	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	0%	14,3%	28,6%	42,9%	0%
Grunnskole 5-10	16,7%	16,7%	0%	0%	50%	16,7%
Annet	16,7%	33,3%	0%	0%	50%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	14,3%	14,3%	0%	14,3%	42,9%	14,3%
3-5 år	12,5%	37,5%	12,5%	0%	37,5%	0%
6-9 år	25%	12,5%	0%	12,5%	50%	0%
10-19 år	27,3%	27,3%	0%	27,3%	18,2%	0%
20 år eller mer	0%	100%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	100%	0%	0%	0%	0%
L-97	30%	20%	0%	30%	20%	0%
LK-06	17,4%	21,7%	4,3%	8,7%	43,5%	4,3%

Påstand: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted arbeider systematisk for å se til at vår undervisningspraksis knyttet til lese- og skriveopplæring er i tråd med lovverket (§3-1)

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
36						
Antall (N)	6	11	9	4	5	1
Prosent	16,7%	30,6%	25%	11,1%	13,9%	2,8%

Gjennomsnitt: 2,83 Median: 3 = hverken enig eller uenig Modus: 2= delvis enig Standardavvik: 1,39

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Kvinne	18,2%	30,3%	24,2%	12,1%	12,1%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	12,5%	37,5%	12,5%	12,5%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	37,5%	0%	12,5%	12,5%	12,5%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Alle fag	28,6%	0%	57,1%	14,3%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	44,4%	22,2%	0%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	14,3%	28,6%	21,4%	28,6%	7,1%	0%
Faglærer	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	0%	14,3%	57,1%	0%	28,6%	0%
Grunnskole 5-10	0%	50%	33,3%	0%	16,7%	0%
Annet	50%	16,7%	0%	0%	16,7%	16,7%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	42,9%	28,6%	0%	28,6%	0%
3-5 år	0%	37,5%	50%	0%	12,5%	0%
6-9 år	25%	12,5%	25%	25%	12,5%	0%
10-19 år	27,3%	27,3%	9,1%	18,2%	9,1%	9,1%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
L-97	20%	30%	10%	20%	10%	10%
LK-06	13%	30,4%	34,8%	4,3%	17,4%	0%

Påstand: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted arbeider systematisk for å se til at vår undervisningspraksis er i tråd med ny forskning knyttet til lese- og skriveopplæring.

Tabell nr. 37	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	5	10	3	10	6	1
Prosent	13,9%	27,8%	8,3%	27,8%	16,7%	2,8%

Gjennomsnitt: 3,14 Median: 3 = hverken enig eller uenig Modus: 2= delvis enig Standardavvik: 1,46

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	15,6%	25%	9,4%	31,3%	15,6%	3,1%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	12,5%	0%	25%	25%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	37,5%	0%	12,5%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%
Alle fag	0%	50%	33,3%	16,7%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	22,2%	11,1%	44,4%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	14,3%	28,6%	0%	35,7%	14,3%	7,1%
Faglærer	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	0%	42,9%	14,3%	28,6%	0%
Grunnskole 5-10	0%	20%	0%	80%	0%	0%
Annet	16,7%	50%	0%	0%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	33,3%	16,7%	33,3%	16,7%	0%
3-5 år	0%	25%	12,5%	37,5%	12,5%	12,5%
6-9 år	12,5%	25%	0%	37,5%	25%	0%
10-19 år	36,4%	18,2%	9,1%	18,2%	18,2%	0%
20 år eller mer	0%	100%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	66,7%	0%	33,3%	0%	0%
L-97	30%	20%	0%	30%	20%	0%
LK-06	9,1%	27,3%	13,6%	27,3%	18,2%	4,5%

Påstand: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted bruker tid på observasjon, refleksjon og kollegaveiledning knyttet til undervisningspraksis i forbindelse med lese- og skriveopplæring.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
38						
Antall (N)	5	9	3	5	14	0
Prosent	13,9%	25%	8,3%	13,9%	38,9%	0%

Gjennomsnitt: 3,39 Median: 4 = delvis uenig Modus: 5= uenig Standardavvik: 1,55

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	12,1%	24,2%	9,1%	15,2%	39,4%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	12,5%	37,5%	0%	25%	25%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	12,5%	25%	12,5%	12,5%	37,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	0%	0%	33,3%	33,3%	0%
Alle fag	14,3%	28,6%	28,6%	0%	28,6%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	22,2%	0%	0%	66,7%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	14,3%	21,4%	0%	28,6%	35,7%	0%
Faglærer	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	0%	28,6%	28,6%	14,3%	28,6%	0%
Grunnskole 5-10	0%	16,7%	0%	0%	83,3%	0%
Annet	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	14,3%	14,3%	0%	71,4%	0%
3-5 år	25%	25%	12,5%	12,5%	25%	0%
6-9 år	12,5%	25%	0%	12,5%	50%	0%
10-19 år	18,2%	27,3%	9,1%	27,3%	18,2%	0%
20 år eller mer	0%	50%	0%	0%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	33,3%	0%	0%	66,7%	0%
L-97	20%	20%	0%	40%	20%	0%
LK-06	13%	26,1%	13%	4,3%	43,5%	0%

Påstand: Jeg bruker deler av min arbeidstid på å oppdatere meg på ny forskning knyttet til lese-/skriveopplæring.

Tabell nr. 39	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	8	11	2	7	8	0
Prosent	22,2%	30,6%	5,6%	19,4%	22,2%	0%

Gjennomsnitt: 2,89 Median: 2 = delvis enig Modus: 2= delvis enig Standardavvik: 1,53

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	0%	33,3%	0%	0%
Kvinne	24,2%	27,3%	6,1%	18,2%	24,2%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	62,5%	37,5%	0%	0%	0%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	25%	12,5%	37,5%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	33,3%	0%	0%	66,7%	0%
Alle fag	14,3%	28,6%	0%	14,3%	42,9%	0%
Praktiske eller andre fag	0%	22,2%	11,1%	33,3%	33,3%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	35,7%	21,4%	7,1%	21,4%	14,3%	0%
Faglærer	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	28,6%	0%	14,3%	42,9%	0%
Grunnskole 5-10	0%	33,3%	0%	16,7%	50%	0%
Annet	33,3%	50%	0%	16,7%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	28,6%	0%	42,9%	28,6%	0%
3-5 år	12,5%	37,5%	0%	12,5%	37,5%	0%
6-9 år	37,5%	37,5%	0%	12,5%	12,5%	0%
10-19 år	27,3%	18,2%	18,2%	18,2%	18,2%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
L-97	30%	20%	20%	20%	10%	0%
LK-06	17,4%	34,8%	0%	17,4%	30,4%	0%

Påstand: Jeg bruker deler av min fritid på å oppdatere meg på ny forskning knyttet til lese-/skriveopplæring.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
40						
Antall (N)	13	10	3	7	3	0
Prosent	36,1%	27,8%	8,3%	19,4%	8,3%	0%

Gjennomsnitt: 2,36 Median: 2 = delvis enig Modus: 1 = enig Standardavvik: 1,38

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
Kvinne	39,4%	24,2%	6,1%	21,2%	9,1%	0%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	75%	25%	0%	0%	0%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	50%	12,5%	0%	37,5%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
Alle fag	14,3%	28,6%	28,6%	0%	28,6%	0%
Praktiske eller andre fag	11,1%	33,3%	11,1%	33,3%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	57,1%	21,4%	7,1%	14,3%	0%	0%
Faglærer	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	28,6%	14,3%	0%	28,6%	28,6%	0%
Grunnskole 5-10	0%	50%	16,7%	16,7%	16,7%	0%
Annet	50%	33,3%	0%	16,7%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	28,6%	14,3%	57,1%	0%	0%
3-5 år	25%	37,5%	12,5%	0%	25%	0%
6-9 år	62,5%	25%	0%	12,5%	0%	0%
10-19 år	45,5%	18,2%	9,1%	18,2%	9,1%	0%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	0%
L-97	50%	20%	10%	20%	0%	0%
LK-06	30,4%	30,4%	8,7%	17,4%	13%	0%

Påstand: På mitt arbeidssted får de foresatte jevnlig informasjon om eget barns lese-/skriveprogresjon.

Tabell nr. 41	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	19	13	2	0	1	1
Prosent	52,8%	36,1%	5,6%	0%	2,8%	2,8%

Gjennomsnitt: 1,72 Median: 1 = enig Modus: 1= enig Standardavvik: 1,11

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Kvinne	54,5%	36,4%	6,1%	0%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	37,5%	37,5%	0%	12,5%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	62,5%	25%	12,5%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
Alle fag	42,9%	57,1%	0%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	66,7%	22,2%	11,1%	0%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	57,1%	35,7%	0%	0%	7,1%
Faglærer	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Grunnskole 1-7	42,9%	57,1%	0%	0%	0%
Grunnskole 5-10	50%	33,3%	16,7%	0%	0%
Annet	66,7%	16,7%	0%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	42,9%	42,9%	14,3%	0%	0%
3-5 år	50%	37,5%	12,5%	0%	0%
6-9 år	50%	37,5%	0%	12,5%	0%
10-19 år	63,6%	27,3%	0%	%	9,1%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	66,7%	0%	0%	0%
L-97	70%	20%	0%	0%	10%
LK06	47,8%	39,1%	8,7%	4,3%	0%

Påstand: På mitt arbeidssted får de foresatte raskt beskjed, dersom deres barn ikke har forventet lese-/skriveprogresjon

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
42						
Antall (N)	11	17	3	4	0	1
Prosent	30,6%	47,2%	8,3%	11,1%	0%	2,8%

Gjennomsnitt: 2,11 Median: 2 = delvis enig Modus: 2= delvis enig Standardavvik: 1,14

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Kvinne	30,3%	48,5%	6,1%	12,1%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Vet ikke
Norsk	0%	50%	25%	12,5%	0%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	62,5%	37,5%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	66,7%	0%	0%	0%
Alle fag	28,6%	42,9%	14,3%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	33,3%	44,4%	0%	22,2%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Vet ikke
Allmennlærer	28,6%	42,9%	7,1%	14,3%	7,1%
Faglærer	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	14,3%	71,4%	14,3%	0%	0%
Grunnskole 5-10	33,3%	50%	16,7%	0%	0%
Annet	33,3%	50%	16,7%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Vet ikke
0-2 år	14,3%	57,1%	0%	28,6%	0%
3-5 år	25%	62,5%	12,5%	0%	0%
6-9 år	25%	37,5%	25%	12,5%	0%
10-19 år	45,5%	45,5%	0%	%	9,1%
20 år eller mer	50%	0%	0%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	66,7%	0%	0%	33,3%	0%
L-97	40%	40%	10%	0%	10%
LK06	21,7%	56,5%	8,7%	13%	0%

Påstand: På mitt arbeidssted får de foresatte informasjon om hvilke tiltak som skal igangsettes, dersom deres barn ikke har forventet lese-/skriveprogresjon

Tabell nr. 43	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	20	10	0	4	1	1
Prosent	55,6%	27,8%	0%	11,1%	2,8%	2,8%

Gjennomsnitt: 1,86 Median: 1 = enig Modus: 1= enig Standardavvik: 1,31

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Kvinne	57,6%	27,3%	9,1%	3%	3%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	37,5%	25%	25%	0%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	62,5%	25%	12,5%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	100%	0%	0%	0%	0%
Alle fag	42,9%	57,1%	0%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	55,6%	22,2%	11,1%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	42,9%	42,9%	7,1%	0%	7,1%
Faglærer	100%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	71,4%	14,3%	0%	14,3%	0%
Grunnskole 5-10	50%	3,3%	16,7%	0%	0%
Annet	50%	16,7%	33,3%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	0%
3-5 år	62,5%	37,5%	0%	0%	0%
6-9 år	62,5%	25%	12,5%	0%	0%
10-19 år	54,5%	27,3%	9,1%	0%	9,1%
20 år eller mer	50%	0%	50%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
L-97	60%	20%	10%	0%	10%
LK06	56,5%	30,4%	8,7%	4,3%	0%

Påstand: På mitt arbeidssted får de foresatte hjelp og veiledning i hvordan de kan bistå sitt barn, og skolen, i dets lese- skriveutvikling.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
44						
Antall (N)	8	22	3	1	0	2
Prosent	22,2%	61,1%	8,3%	2,8%	0%	5,6%

Gjennomsnitt: 2,14 Median: 2 = delvis enig Modus: 2= delvis enig Standardavvik: 1,15

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Kvinne	21,2%	63,6%	6,1%	3%	6,1%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Vet ikke
Norsk	25%	62,5%	0%	0%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	75%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	33,3%	66,7%	0%	0%	0%
Alle fag	0%	71,4%	28,6%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	33,3%	33,3%	11,1%	11,1%	0%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Vet ikke
Allmennlærer	14,3%	64,3%	14,3%	0%	7,1%
Faglærer	33,3%	66,7%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	28,6%	57,1%	14,3%	0%	0%
Grunnskole 5-10	33,3%	33,3%	0%	16,7%	16,7%
Annet	16,7%	83,3%	0%	0%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Vet ikke
0-2 år	28,6%	42,9%	0%	14,3%	0%
3-5 år	25%	62,5%	12,5%	0%	0%
6-9 år	12,5%	87,5%	0%	0%	0%
10-19 år	27,3%	45,5%	18,2%	0%	9,1%
20 år eller mer	0%	100%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Vet ikke
M-87	0%	100%	0%	0%	0%
L-97	30%	50%	10%	0%	10%
LK06	27,1%	60,9%	8,7%	4,3%	4,3%

Påstand: På mitt arbeidssted blir de foresatte inkludert i eget barns lese-/skriveutvikling.

Tabell nr. 45	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	14	15	4	0	1	2
Prosent	41,7%	41,7%	11,1%	0%	2,8%	5,6%

Gjennomsnitt: 2,03 Median: 2 = delvis enig Modus: 2= delvis enig Standardavvik: 1,3

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%
Kvinne	39,4%	42,4%	12,1%	3%	6,1%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	37,5%	12,5%	12,5%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	100%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	50%	50%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	66,7%	33,3%	0%	0%	0%
Alle fag	0%	85,7%	14,3%	0%	0%
Praktiske eller andre fag	55,6%	11,1%	22,2%	0%	11,1%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	21,4%	57,1%	14,3%	0%	7,1%
Faglærer	100%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	57,1%	42,9%	0%	0%	0%
Grunnskole 5-10	33,3%	16,7%	33,3%	0%	16,7%
Annet	33,3%	50%	0%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	57,1%	0%	28,6%	0%	14,3%
3-5 år	37,5%	62,5%	0%	0%	0%
6-9 år	12,5%	62,5%	0%	0%	0%
10-19 år	54,5%	27,3%	9,1%	0%	9,1%
20 år eller mer	0%	100%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	100%	0%	0%	0%
L-97	50%	20%	20%	0%	10%
LK06	39,1%	43,5%	8,7%	4,3%	4,3%

Påstand: Jeg opplever at vi på mitt arbeidssted får de foresatte komme med innspill i forbindelse med eget barns lese-/skriveutvikling.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
46						
Antall (N)	14	7	4	4	3	4
Prosent	38,9%	19,4%	11,1%	11,1%	8,3%	11,1%

Gjennomsnitt: 2,64 Median: 2 = delvis enig Modus: 1= enig Standardavvik: 1,78

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%
Kvinne	39,4%	18,2%	9,1%	12,1%	9,1% %	12,1% %

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	25%	0%	25%	25%	12,5%	12,5%
Teoretiske fag, ikke norsk	100%	0%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	37,5%	37,5%	0%	12,5%	12,5%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	100%	0%	0%	0%	0%	0%
Alle fag	28,6%	42,9%	14,3%	0%	0%	14,3%
Praktiske eller andre fag	55,6%	11,1%	22,2%	0%	0%	11,1%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	35,7%	21,4%	21,4%	7,1%	7,1%	7,1%
Faglærer	33,3%	33,3%	0%	0%	0%	33,3%
Grunnskole 1-7	85,7%	14,3%	0%	0%	0%	0%
Grunnskole 5-10	16,7%	16,7%	0%	16,7%	16,7%	33,3%
Annet	16,7%	16,7%	16,7%	33,3%	16,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	42,9%	14,3%	0%	0%	14,3%	28,6%
3-5 år	37,5%	37,5%	0%	12,5%	12,5%	0%
6-9 år	25%	25%	25%	25%	0%	0%
10-19 år	45,5%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	18,2%
20 år eller mer	50%	0%	50%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%
L-97	40%	10%	10%	10%	10%	20%
LK06	39,1%	21,7%	8,7%	13%	8,7%	8,7%

Påstand: På min skole har vi tradisjon for å la de foresatte være en aktiv part i sitt barns lese- og skriveutvikling.

Tabell nr. 47	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Antall (N)	13	8	4	2	4	5
Prosent	36,1%	22,2%	11,1%	5,6%	11,1%	13,9%

Gjennomsnitt: 2,75 Median: 2 = delvis enig Modus: 1= enig Standardavvik: 1,86

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	33,3%	33,3%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	36,4%	21,2%	12,1%	6,1%	9,1%	15,2%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	0%	37,5%	0%	0%	37,5%	25%
Teoretiske fag, ikke norsk	100%	0%	0%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	50%	25%	0%	25%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	66,7%	0%	0%	0%	0%	33,3%
Alle fag	42,9%	14,3%	28,6%	0%	14,3%	0%
Praktiske eller andre fag	33,3%	22,2%	22,2%	0%	0%	22,2%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	35,7%	21,4%	14,3%	0%	7,1%	21,4%
Faglærer	33,3%	33,3%	0%	0%	0%	33,3%
Grunnskole 1-7	57,1%	28,6%	14,3%	0%	0%	0%
Grunnskole 5-10	16,7%	33,3%	16,7%	0%	16,7%	16,7%
Annet	33,3%	0%	0%	33,3%	33,3%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	42,9%	28,6%	0%	0%	14,3%	14,3%
3-5 år	25%	37,5%	25%	0%	0%	12,5%
6-9 år	25%	12,5%	12,5%	12,5%	25%	12,5%
10-19 år	45,5%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	18,2%
20 år eller mer	50%	50%	0%	0%	0%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%
L-97	40%	10%	10%	10%	10%	20%
LK06	30,4%	26,1%	13%	4,3%	13%	13%

Påstand: På min skole får de foresatte opplæring i hvordan de kan ta i bruk spesifikke kompensierende hjelpemidler knyttet til eget barns lese- og skriveutvikling.

Tabell nr.	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
48						
Antall (N)	2	5	8	4	9	7
Prosent	5,6%	13,9%	22,2%	11,1%	25%	19,4%

Gjennomsnitt: 3,97 Median: 4 = delvis uenig Modus: 5= uenig Standardavvik: 1,56

KJØNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mann	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	0%
Kvinne	6,3%	9,4%	25%	12,5%	25 %	21,9%

UNDERVISNINGSFAG

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Norsk	0%	0%	25%	12,5%	37,5%	25%
Teoretiske fag, ikke norsk	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag	25%	25%	12,5%	12,5%	25%	0%
Norsk og enkelte teoretiske fag, men ikke matematikk	0%	0%	33,3%	33,3%	0%	33,3%
Alle fag	0%	16,7%	0%	16,7%	33,3%	33,30%
Praktiske eller andre fag	0%	22,2%	33,3%	0%	22,2%	22,2%

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Allmennlærer	14,3%	14,3%	14,3%	21,4%	14,3%	21,4%
Faglærer	0%	33,3%	66,7%	0%	0%	0%
Grunnskole 1-7	0%	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%
Grunnskole 5-10	0%	16,7%	33,3%	0%	16,7%	33,3%
Annet	0%	16,7%	0%	16,7%	66,7%	0%

ARBEIDSERFARING

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
0-2 år	0%	14,3%	14,3%	0%	28,6%	42,9%
3-5 år	0%	25%	50%	0%	0%	0%
6-9 år	0%	0%	12,5%	25%	50%	12,5%
10-19 år	20%	20%	20%	10%	20%	10%
20 år eller mer	0%	0%	0%	50%	50%	0%

UTDANNINGSREFORM

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
M-87	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
L-97	20%	20%	30%	10%	10%	10%
LK06	0%	13,6%	22,7%	4,5%	31,8%	27,3%

«Egne tanker/refleksjoner omkring lese-/skriveopplæring og egen kompetanse knyttet til dette»

<p>I mine timer er begrepsinnlæring og morfologi konstant i fokus. Vi arbeider hele tiden med språklige uttrykk. Språklige virkemidler og fagspesifikke begreper. Dette i alle fag. Dette er en kontinuerlig prosess, i alle fag, hele tiden. Jeg opplever også at jeg står trygt i mine fag i så måte. Mine elevers ellers kanskje største utfordring er at flesteparten ikke snakker norsk hjemme, eller og så at de selv har utviklet et «gatespråk» (Kebabnorsk) som har en annen syntaks enn «korrekt» norsk.</p>
<p>Jeg har mye generell kompetanse på dette. Har gått på kurs hos Kåre Kverndokken i 3 år. I tillegg har jeg tre år med videreutdanning, til neste år har jeg fire år, innenfor denne tematikken. Har tatt «lesing og skrivning som grunnleggende ferdighet 1 og 2». Nå er jeg midtveis i Lærerspesialist i norsk. Derfor er jeg trygg på det jeg selv driver med i klasserommet. I tillegg bidrar jeg sterkt på trinnet. Jeg har noen forelesinger for hele kollegiet, og da handler det oftest om å drive tilpasset leseundervisning innad i klasserommet ved å veilede i tekst/lese tekst sammen med elevene og ulike lesestrategier.</p>
<p>Ikke en del av utdannelsen, og det er veldig synd.</p>
<p>For lite fokus på dette i min lærerutdanning. Skulle ønske mitt arbeidssted hadde samme forskningsbaserte fremgangsmåte. Det er ofte opp til hver enkelt lærer – og de lærebøkene vi har tilgjengelig. Trenger faglig oppdatering.</p>
<p>I utdanningen har det ikke vært fokus på leseopplæring med mindre du har norsk som en del av fagsammensetning. Dette gjøre det krevende for nyutdannede å sette seg inn i og gjennomføre tiltak dersom skolen har lite rutiner på området.</p>
<p>På bakgrunn av at jeg personlig har master + PPU med naturfagsdidaktikk har fokus på leseopplæring og progresjon vært minimal.</p>
<p>Dette er absolutt et tema som skulle vært oppe oftere i kollegiet, gjerne med kursing, opplæring på ulike hjelpemidler. Det er et veldig viktig felt, og leseevnen påvirker svært mye av de andre fagene i skolegangen.</p>
<p>Jeg har kun jobbet i Osloskolen ett år, så jeg har ikke alle rutiner inne ennå. Har derfor svart så godt som mulig. På min tidligere arbeidsplass i Kragerø kommune, hadde de stort fokus på lese- og skriveutvikling i kollegiet, fellestid og kursing. Jeg savner mer kunnskap og vil gjerne utdannes mer på dette området, som jeg mener er grunnleggende viktig i alle fag.</p>
<p>Mye av lese- og skriveopplæringen i klassen kommer fra eget og teamets initiativ, ikke fra ledelsen. Men det er likevel høy fokus på lesing, som blant annet ga utslag i gode resultater på NP i lesing.</p>
<p>Ønsker nok mer påfyll på dette.</p>
<p>Kan mye, og gjør mye, men trenger påfyll jevnlig.</p>
<p>Man bør være oppdatert med nye produkter som kan bidra til bedre lese- og skriveopplæring.</p>
<p>Jeg ønsker mer kursing og større fokus på lesing i hele grunnskoleløpet.</p>
<p>Mer praktisk arbeid i utdanningsforløpet for å teste ut alt det teoretiske man har lært. F.eks. skoleovertakelse eller mentorordninger.</p>
<p>Kunne gjerne tenkt meg at noen (PPT eller andre) var innom skolen uten at det var knyttet til spesifikke barn. At de kom for å diskutere bekymringer læreren har på et «ufarlig nivå»</p>

<p>Skolen har ikke et eget ressursteam med leseveileder eller spes.ped.ansvarlig. PPT krever gjennomført intensivkurs i lesing (over 5 uker, litt hver dag) før utredning for dysleksi. Ressurslærere har ofte ikke kompetanse og ressurstimene er ofte plassert i bolker på noen dager i stedet for å være fordelt utover uka. Dermed er det vanskelig å få tid til å gjennomføre lesekurs (og begrepskurs, som PPT anbefaler for flerspråklige elever som strever med lesing og skriving). Læreren mangler og så kompetanse i å gjennomføre et lesekurs. Hva skal det inneholde, og hvordan skal det gjennomføres for å være «bra nok» til å avgjøre om en elev skal få videre hjelp eller utredning?</p>
<p>Det blir for liten tid til egen kompetanseheving.</p>
<p>Mange gode tanker, alt for lite tid...</p>
<p>Jeg opplever at dette er et tema og felt det alltid er for lite tid til. Ikke fordi vi ikke ønsker, men fordi byråkratisk arbeid tar mye tid og derfor kommer før utviklingsarbeid for lærerne.</p>
<p>Vi driver god leseopplæring på 1. og 2. trinn, men dette avtar oppgjennom trinnene. Foreldrene slipper taket og det blir ikke nok mengdetrening. Det gjør at på 4. og 5. trinn oppdager vi at elever henger etter på lesing. Vi må motivere foreldre til å holde trykket, skape gode lesestunder for klasser på mellomtrinnet og motivere og tipse foreldre hvordan de skal jobbe hjemme med lesing.</p>
<p>Jeg føler min utdanning ga meg god kompetanse på generell begynneropplæring for lesing og skriving, men få støttende tiltak for den videre leseopplæringen etter at lesekode er knekt – særlig det å motivere for lesing, Jeg opplever at mange elever i dag ikke er motivert for å lese. En annen mangel er å motivere til lesing på norsk for minoritetsspråklige elever og å finne gode norske bøker på et grunnleggende nivå i norsk for elever fra 10 år og oppover</p>
<p>Jeg har svart utfra at jeg har undervis 5. trinn. Jeg har en følelse av at oppfølging og tiltak if.ht svak leseutvikling er mest prioritert på lavere trinn. Ikke noe systematiske tiltak når elevene kommer over i mellomtrinnet. Har og så erfart at jeg må «mase» for å få undersøkt elevene for eksempelvis dysleksi eller generelle lese- og skrivevansker.</p>
<p>Opplever at småtrinnet er flinkere til å jobbe systematisk, og så fordi foreldrekontakten naturlig er mye tettere.</p>
<p>Tenker at vi må fokusere mer på litteratur som fenger gutter.</p>
<p>På bakgrunn av at jeg personlig har master + ppu med naturfagsdidaktikk har fokus på leseopplæring og progresjon vært minimal.</p>

Tabell 49: Egne tanker/refleksjoner omkring lese- og skriveopplæring og egen kompetanse knyttet til dette.

Vedlegg C – Intervjuguide til semistrukturert intervju

- **Bakgrunn** (utdanning tittel/læringssted), antall år i arbeid (samme skole, flere ulike skoler), undervisningsfag, læreplanverk)

- **Tanker om eget lesemandat**

- **Hvordan opplever lærerne at de gjennom sin grunnutdanning har blitt rustet til å ivareta leseopplæring?**
 - Kunnskap om generell leseutvikling, forventet progresjon
 - Metode, progresjon
 - Lese-/læringsstrategier
 - Kunnskap om lese-/skrivevansker
 - Kunnskap om språkets oppbygging; form, innhold, bruk – stavelse, rotfonem, prefiks, sufiks osv.
 - Opplevs det at dette er tilstrekkelig?
 - Hva burde det ha vært lagt større fokus på?

- **Hvilke tiltaks- eller handlingsplaner har lærerne å støtte seg til i møte med elever som anses som marginale i sin leseutvikling?**
 - Kartlegging
 - Marginale elever – rutiner for oppfølging
 - Lesekurs? Jul-til-jul? SOL? Leselos? Annet?
 - Opplevs det at dette er tilstrekkelig?
 - Hva tenker du skal til for at dette skal bli vantsett, eller godt nok?

- **I hvilken grad opplevs det at lovpålagte tiltak, som tilpasset eller intensiv opplæring, gjennomføres systematisk?**
 - Kjennskap til lovverket
 - Tydelig struktur/organisering
 - Faste ordninger
 - Gjennomføres etter planen

- Eksempler på tilpasset opplæring i lesing?
 - Eksempler på gjennomføring av intensiv opplæring i lesing?
 - Oppleves dette som tilstrekkelig? Hva tenker du at burde ha vært gjort annerledes?
- **Hva slags støtteapparat opplever lærerne at de har tilgjengelig (kollegium, faginstans), der de kan søke råd eller få veiledning når en elev har stagnert i sin leseutvikling?**
 - Fag-/ressursteam
 - Faginstans/intern veileder, eks. koordinator, leder
 - Ekstern instans: PPT, Lesesenteret, Dysleksi Norge m.fl
- **Hvilke kompenserende hjelpemidler knyttet til lese- og skriveopplæring**
 - Hvilke kompenserende virkemidler kjenner du til?
 - God oversikt over hva som finnes? Klarer du å holde deg oppdatert?
 - Daglig i bruk hos de elevene som har behov for det?
- **Hvor mye tid bruker lærerne på egen kompetanseheving knyttet til leseproblematikk?**
 - PU-tid: Personalutvikling; intern kursing, systematisk arbeid rettet inn mot praksis, oppdatering på ny forskning
 - Profesjonell læring hos lærere; lære av hverandre, lærer nye ting i fellesskap
Kollegaveiledning; refleksjon omkring nåværende undervisningspraksis, samarbeider, underviser sammen
 - Egen forberedelsestid/fritid
 - Oppdatert m.tp ny forskning, leser faglige tidsskrifter, følger nettsider/nettsamfunn osv.
- **I hvilken grad, og på hvilken måte inkluderes foreldrene i forhold til deres eget barns manglende progresjon i leseforløpet?**

- Informeres; får informasjon om bekymringer rundt barnets leseutvikling, om tiltak som må følges opp hjemme/skolen, får tips til hvordan jobbe med eget barn. På hvilken måte? Erfaringer rundt dette?
 - Inkluderes; blir tatt med på tankedugnad, samarbeider med skole/leselærer om spesifikt opplegg, får komme med innspill. På hvilken måte? Erfaringer rundt dette?
 - Involveres; får opplæring, slik at de kan være en aktiv part i sitt barns leseutvikling. På hvilken måte? Erfaringer rundt dette?
-
- Noe annet som bør sies? Egne tanker?

Vedlegg D – Transkripsjon av kvalitative intervju

Bakgrunn

Lærer 1: Jeg har hovedfag i religionshistorie, fra gammel modell. Før det gikk over til studiepoeng, og PPU, fra 8 år tilbake, og norsk – nyutdanna – nå til sommeren. Så jeg har Fagfornyelsen, og så har jeg på en måte samtidig lest meg opp på fagfornyelsen i alle fag. Så jeg jobber etter den. Tidligere har jeg jobbet på en videregående skole, som historielærer, jeg har historie også i fagkretsen, KRLE, historie og norsk, og det er på en måte de fagene jeg har undervist i hele veien. Nå jobber jo jeg på en ganske liten skole, hvor jeg også har måttet trå til på matte og naturfag og sånn, men der har ikke jeg didaktikken, så jeg føler meg ikke så på trygg grunn, da, som med disse andre fagene, som jeg faktisk er utdannet til. De siste seks årene har jeg jobbet på XXXX med elever som sliter med sosiale og emosjonelle utfordringer, og ikke med omløpet i hodet. De er oppegående. Og jeg har jobbet med elever ned til 5., 6. og 7. de siste årene, og nå til neste år skal jeg jobbe med ungdomsskolen, med bare norsk og lesing. Jeg jobber veldig mye med lesing med mine elever. Og med kartlegginger, før og etter, og i løpet av skoleåret. Mye vurderinger. Mye vurderingsarbeid.

Lærer 2: Jeg har jobbet i skolen siden 2010, og ikke hatt noe opphold, bortsett fra permisjon i forbindelse med fødsel. Jeg har jobbet på fem forskjellige skoler. Fire av dem Steinerskoler og en av dem offentlig. Jeg har utdanning fra Steinerhøyskolen, bachelor i steinerpedagogikk og er da lærerutdannet fra Steinerhøyskolen, og har jo da mest erfaring fra steinerskolen. Jeg gikk ett år på Høyskolen i Oslo først, men droppet det, og gikk over til Steinerhøyskolen etter det. I løpet av den tiden jeg har jobbet, så har jeg vært nesten bare klasselærer, eller kontaktlærer som det heter i offentlig skole, og hatt ansvaret for alt fra ... På den skolen jeg har jobbet lengst har det vært sammenslåtte klasser, så der har det vært fådelt inndeling, da har jeg hatt fra tredje til åttende. Det blir et litt sånn bredt spekter, kan man si.

Tanker om eget lesemandat

Lærer 1: Ja, jeg har vel en tanke om at jeg som norsklærer har et litt større ansvar enn de andre lærerne. Spesielt når det kommer til sjangere som strekker seg ut over sakprosa. Det er vel det jeg tenker at en norsklærer har særskilt ansvar for. Men når det kommer til fagbegreper og innlæring av fagbegreper i andre fag, så er vi alle leselærere. Men det å ha

litterære samtaler, eller samtaler om de tekstene som leses i klasserommet (skurrer), så tenker jeg at det er et område som hører til norsken. Men når alle er leselærere, så ser jeg jo det at lesing i f.eks. matematikk er veldig viktig. Og at man og så kaller mattelærere for leselærere. Og så er det jo dette fag-terminologiapparatet som vi har i alle de andre småfagene, det er jo selvfølgelig også en sakprosa lesing i dem. Det er det jeg tenker. Og så må jeg bare si det at jeg har ikke noe erfaring i engelsk, men jeg regner med at også engelsk går under det. I hvert fall når man kommer litt høyere opp, og begynner å studere engelsk litteratur. Men der har jeg ikke noe særlig erfaring (...)

Lærer 2: Det første mandatet man har er å lære elevene å lese. Det har jeg aldri vært med på, siden jeg aldri har hatt første eller andre klasse. Etter det, så er den store og viktige oppgaven å oppfordre til lesing. Lese høyt for dem, så de liksom får møte tekst. Men også oppfordre foreldre til å lese hjemme, og jo eldre elevene blir, jo mer tenker jeg at det er en veldig viktig oppgave, for det er ikke nok tid på skolen til å lese. Uansett hvordan du vrir og vender på det, så blir det ikke nok. Mengdetreningen blir ikke nok. Det tenker jeg er i hvert fall viktig. Og så lese høyt, da. Det er jo liksom det eneste som kan hjelpe er å motivere.

I hvilken grad gjorde grunnutdanningen deg rustet til å ivareta leseopplæring?

Lærer 1: Jeg har gått på Oslo Met, og det har vært helt fantastiske to år, hvor jeg har lært veldig mye. Nå er jo jeg sånn boksluker, så jeg har på en måte lest alt av ting bakover i tid, så jeg var jo rusta, men didaktikken, og den måten å tenke på og den fordypingen i fagfornyelsen, og ikke minst det der med å ivareta de tospråklige, så jeg har lært veldig mye, føler meg mye stødigere i språket før og etter, så oppi mitt eget hode er det veldig natt og dag, så jeg tenker vel egentlig at man i fremtiden må ha relativt nyutdannede, altså oppdaterte norsklærere, hvis vi skal jobbe så hardt med lesing, som det fagfornyelsen sier. For der har jeg lært veldig mye, altså. Det har vært kjempegøy. De er flinke på Oslo Met. - og oppdaterte. Jeg vet ikke om elevene føler det, men selv føler jeg meg tryggere i rollen som norsklærer, enn det jeg var tidligere. Og at jeg kanskje også har mer systematikk i opplæringen.

Oppfølgingsspørsmål: Er det noe du tenker at det har vært fokus på nå, i den siste runden, som du tenker at har vært spesielt nyttig, som du ikke fikk med deg i den første runden? **Ja**, høytlesning for klassen. Det er en av de tingene, fordi jeg har alltid tenkt at de må lese selv, og jeg har jo svake elever, som er akkurat i den målgruppen du snakker om, og da har jeg lagt det litt bort, for de har ikke ro til å sette seg ned og ta inn en tekst, så jeg har lest høyt, og

modellert og jeg er jo en sånn veldig engasjert lærer, så jeg har fått dem med meg gjennom bøker og litterære samtaler om bøkene vi har lest. Avklarings spørsmål: Skjønnlitteratur? Ja, skjønnlitteratur. Og jeg føler at de har fått en økt forståelse, enn hvis de hadde satt seg ned og lest, og så kunne vi snakket om det etterpå, men jeg stiller spørsmål undervegs i teksten noen ganger, hvis de har tålmodighet, eller så bare fyker jeg igjennom (...). Det er litt sånn ad hoc måten jeg jobber på, egentlig (...). Jeg opplever det at høytlesning det har utrolig stor verdi når vi skal behandle skjønnlitteratur. Jeg tenker også litegrann på det der med – det har kanskje ikke så mye med lesing å gjøre, men kanskje litt – en oppdatering på syntaks og morfologi og dette her, at man kan dette håndverket i bunn. Avklarings spørsmål: Det fikk du en grundigere innføring i nå, følte du? Ja. Oppfølgingsspørsmål: Hva tenker du om leseprogresjon og lesevaner. Fikk du tilført noe nytt der, kontra det du hadde fra før? Ja, jeg har kartlagt de etter Carlsten-metoden, i begynnelsen av året så kartlegger jeg antall ord i minuttet og antall ord i minuttet på slutten av året. Og samtlige av mine elever har en progresjon på lesehastigheten og på leseforståelsen. Jeg synes Carlsten sine tekster av og til er litt kjedelige for de, så jeg har laget egne, og nummerert linjene i Word. Så de har vært igjennom tre sånne lesehastighetsmålinger, og de viser at de alle har økt sin lesehastighet og leseforståelse, noen mer enn andre, selvfølgelig, men det har vært en god utvikling dette året, og forrige året, på den lesehastigheten, så jeg føler at det å jobbe med tekst muntlig i klasserommet – vi jobber veldig, veldig sjelden med at de leser selv. Og så er det jo en ting til der også, som jeg har lykkes veldig god med, og det er foreldresamarbeidet, for da trekker vi på en måte i samme retning. Jeg har kontakt med alle foreldrene til mine elever en gang i uka.

Lærer 2: Jeg opplever egentlig at det store fokuset lå på begynneropplæringen. Det gjorde det, liksom. Det var jo treårig utdanning, da – nå har det vel blitt fire eller fem? Og det er så mye pensum, så man måtte liksom fokusere på det man tenker er «viktigst». Da tenker jeg at etter tredje-/fjerdeklasse så synes jeg at det var litt mer magert av det vi fikk inn. Vi hadde skole fra halv ni til fire hver dag, så vi var fullt på skolen hele tiden, og likevel så klarte man liksom ikke å dytte inn nok av det. Så jeg følte at vi var litt sånn ... Ikke dårlig rusta, men det var jo litt sånn at man tenkte «Å Herregud, skal jeg ha ansvar for disse barna når jeg kommer ut». Vi hadde noe periodisk undervisning fra en av professorene, på ikke spesifikt lese- og skriveproblemer, men alt som er innenfor spes.ped. Og da fikk vi jo *noe* av det. Jeg opplever ikke at vi fikk den forståelsen av hvor forskjellige f.eks. dyslektikere kan være, men det er kanskje sånn som kommer med erfaring, da. Eller, det kan godt hende vi fikk det, men at vi ikke skjønnte det helt før vi kom ut i gamet. De som detter imellom stolene, de hørte man

egentlig litt lite om, synes jeg. Det synes jeg også det første året på høghskolen, at det var mest enten de som er helt normalt fungerende optimalt liksom, eller de som er *helt* ute og kjøre. De som kommer imellom, synes jeg er litt sånn ... Man hører ikke så mye om dem. Og det opplever jeg også at mange av kollegene mine snakker om. At det her ... Er dette en case vi skal ta med, eller ikke ta med? PPT vet ikke alltid helt, så jeg synes at fra høghskolen, og helt opp til nå, så er det sånn som alltid er et dilemma, og litt problematisk, da. Så i møte med foreldre også. Oppfølgingsspørsmål: Hvis jeg forstår deg riktig, så opplever du at det ikke har vært helt tilstrekkelig, den opplæringen dere har fått? Ja. Oppfølgingsspørsmål: Hva tenker du at det burde ha vært lagt mer fokus på? Lesestrategier kunne det ha vært mer fokusert på synes jeg. Hvordan burde man hjelpe dem i gang med å lese fagtekster i forhold til skjønnlitterære tekster, korte tekster, lengre tekster. Måten å lese forskjellig på, når du kommer opp i sjette, sjuende, åttende, niende. Det synes jeg at det kunne ha vært mer av. Og også sin egen måte å lese på, for det snakker man aldri om; hvordan leser *jeg*. Det er også veldig forskjellig, for vi har forskjellig bakgrunn. Og det hadde vi jo kunnet – hvis vi hadde den erfaringsbiten – vi var jo i praksis, men da er det så mye annet som skjer, så vi kunne ikke begynne å fokusere på enkeltelevers leseferdighet, da, for du er midt oppi et nytt felt, men ved å fokusere på sin egen lesing, så vil man ha noe virkelighetsnært å binde det opp til. Oppfølgingsspørsmål: Hvis du tenker tilbake til første gang du opplevde at du hadde en elev som strevde med lesing, hva hadde du å lene deg på, da? Jeg har jobbet som assistent for noen av disse barna i andreklasse, men da hadde ikke jeg hovedopplæringen. Allerede da var det sånn vri bokstaver, klarer ikke å se forskjell på b og d og det hadde vi jo hatt om, for det var en del av grunnopplæringen, men første gang jeg merket det på elever som ikke falt under kategorien begynneropplæring ... Nei, altså ... Det var jo å gå tilbake i bøker man hadde, da, og se om det fantes noe. Det var jo ikke så mye å finne. Du må liksom inn i sånne fagspesifikke bøker om det. Eller aller mest, så har jeg alltid lent meg på eldre kolleger, eller kolleger som har peiling.

Hvilke tiltaks- eller handlingsplaner har lærerne å støtte seg til i møte med elever som anses som marginale i sin leseutvikling?

Lærer 1: Utdypingsspørsmål: Du har dine prosedyrer på kartlegging selv, men hvordan er det i forhold til skolen der du jobber? Har dere faste rutiner for kartlegging, eller er det her noe som du driver framover, på eget initiativ? **Det har vært et ønske fra ledelsen i mange år, så**

lenge jeg har jobbet der, og vi er kanskje ikke best i klassen, men det er mye større fokus på det, så det blir pushet på fra ledelsens side, så det er blitt veldig mye bedre i løpet av de årene jeg har jobbet der. Vi har blitt mye flinkere på kartlegging, og krav om at man skal føre dette inn i et system. Avklarings spørsmål: Må alle lærerne gjøre det, eller er det bare en oppfordring? Det er bare en oppfordring. Men jeg har trukket den på norskfaget. Nå er jeg den eneste som har norsk fra 5.-10.trinn på skolen, og så er jeg tillitsvalgt i tillegg, så jeg har vært veldig på å sette dette i system. Utdypingsspørsmål: Hva gjør dere når dere oppdager at noen ikke har riktig progresjon? Har dere noen rutiner for oppfølging, som er satt i system? Kan du gi eksempler på mulige tiltak? Nei, ikke på rutiner. Det vi gjør (...) vi er ganske heldig sånn, at vi har mange lærere, så da kjører vi en-til-en i en periode for å få eleven inn i sporet igjen. Men vi har ikke noe lesekurs eller sånt. Oppklarings spørsmål: Tenker du at dere har et system som fungerer, eller tenker du at det er noe som burde ha vært gjort i tillegg? Jeg skulle gjerne hatt flere norsklærere, for å tenke lure tanker sammen. Det savner jeg. Det må jeg være ærlig på. Men jeg tenker også at vi er flinke. Det er klart at det å ha norsk er jo viktig. Litt mangelfullt med norsklærer på den skolen jeg jobber på.

Lærer 2: Jeg jobber på XXXX. Her har vi en veldig dyktig og tilstedeværende spes.ped.leder med et team rundt, og det fungerer kjempebra. To ganger i året har vi kartlegging, og nå er jeg usikker på om den starter i tredje? På steinerskolen så begynner man jo ikke begynneropplæringen før i andre, fordi førsteklasse er barnehageår på steinerskolen, så all form for lesing og skriving begynner først i andre, og da tror jeg første kartlegging er enten i tredje eller fjerde, jeg tror det er tredje. Da har vi Carlstens lesetest. Den tar vi to ganger i året, helt ut tiende. Vi har tatt i bruk de nasjonale prøvene mer og mer, de brukte vi ikke så mye i starten, fordi at f.eks. på matte så passet ikke den hånd i hanske med når pensum ligger, da. I norsken gjør vi det litt mer. Den ligger jo bare i femte, åttende og niende, så det blir litt lite å bruke bare det. Ellers så har jeg, da, for min egen del, hatt mye diktater, lest en og en med dem, de gangene man rekker det. Vi har også hatt noen sånne små lesegrupper, at en av de andre lærerne har tatt ut enkeltelever, slik at man kan få innblikk i hvordan den enkelte leser. Og så bruker jeg foreldresamtaler masse. Foreldresamarbeid blir veldig viktig. Og håpe at de da er ærlige når du snakker med dem om hvordan de opplever at barna leser, og hva slags vaner de har hjemme. Og når man da har en sånn gråsoneelev, som man lurer på om er det dysleksi? Er det lese-/skrivevansker? Er det spesifikke språkvansker? Eller er det ikke, så har vi mulighet til. Eller vi blir innkalt alle klasselærerne to ganger i året til det spes.ped.teamet, og der kan vi drøfte elever, da selvfølgelig med samtykke fra foreldrene på forhånd. Det har

jeg da ofte gjort rett etter foreldresamtalene. Hvis jeg har en elev, som jeg tenker scorer litt «så dår» på kartleggingene, liker ikke å lese når vi skal lese stille, viser lite interesse for bøker hjemme, så tar jeg det med til spes.ped.team, og så spør jeg «hva tenker dere at vi skal gjøre»? Da skjer det jo litt forskjellig ut fra situasjonen. Da har vi i hvert fall et halvt år, da vi må gjøre tiltak her, før vi kan sende det videre til PPT. Da bruker spes.ped.leder å ta «Språk 6-16», det gjør vi kanskje oftere enn vi behøver, men «better safe than sorry», har blitt mitt motto. Og så har vi litt sånn ekstra fokus på dem. Jeg har tatt ut elever for å lese med dem en og en, når jeg har tenkt at her er det litt sånn uggent, eller man vet ikke helt. Og hvis det viser seg at det er noe, sender man det til PPT og så tar de det derfra. Utdypingsspørsmål: Kan du si litt om de tiltakene dere jobber med i et halvt år. Kan du gi eksempler på hva disse kan være? Ja, det blir jo lesegrupper, prøve å ta ut en-til-en, Språk 6-16, intensiv jobbing med foreldre i forhold til f.eks. det å ha leselogg. Femte- og sjettetrinn synes jo det er veldig morsomt med leselogger. Hvis lesingen har vært på bunn motivasjonsmessig, så har jeg anbefalt elevene og foreldrene at de skal finne en bok, der elevene skal lese en side, f.eks., og foreldrene skal lese to, slik at de bytter på. Eller å lytte til lydbok *samtidig* som man leser. Jeg prøver liksom å finne motivasjonsknappen som kan funke, da – for det er jo så forskjellig fra elev til elev. Utdypingsspørsmål: Er dette dine tiltak, eller er det tiltak som flere bruker. Har dere en type bank som dere henter fra, alle lærerne, eller er det mer opp til den enkelte lærer hvordan man vil jobbe i dette halvåret? Der er jeg litt usikker. Vi henter jo ideer fra hverandre, men hva de andre faktisk gjør, det vet jeg ikke. Men den idebanken ligger kanskje i det spes.ped.teamet man er hos hvert halvår, da. Det er på en måte også de som kan komme med tips til hva man kan gjøre. Så det blir jo en slags idebank, men bestående av personer, da, som kan være motivatorer, og hjelpe deg på riktig vei, da. Avklaringspørsmål: Tenker du at dette er vanntett/godt nok? Eller tenker du at her mangler det noe? Det synes jeg er skikkelig vanskelig. Jeg tror kanskje det er en greie hos lærere at man aldri føler seg god nok. At man alltid føler at man burde ha gjort noe bedre. Og lesing er jo ikke det eneste faget, det er så mange, ikke sant. Nå har det jo kommet mye med erfaring, men i løpet av de tre-fire siste årene, så har jeg opplevd at det blir mer og mer vanntett. Og jeg har nok tenkt i ettertid, at jeg tar nok med meg flere elever til det spes.ped.teamet enn jeg behøver, men da har jeg kanskje ikke mistet noen på veien, da forhåpentligvis. Så. Vanntett ... Det er ikke sil, liksom, men det er ikke vanntett heller.

I hvilken grad oppleves det at lovpålagte tiltak, som tilpasset eller intensiv opplæring, gjennomføres systematisk?

Lærer 1: Tilpasset opplæring er vi veldig flinke på. Vi har ikke trinnklasser, men klasser som kan bestå av elever på forskjellige trinn. Så vi er veldig opptatt av akkurat det med tilpasset opplæring, sånn at elevene skal føle mestring. Der er vi veldig flinke. Oppfølgingsspørsmål: Når det kommer til intensiv opplæring, da? **Hva ligger i det, egentlig?** (Kjapp begrepsavklaring). **Der er jeg usikker, fordi jeg har ikke de aller minste. Og så har vi de som ikke har nådd de målene de skal, når de kommer opp til mellomtrinnet – de har veldig ofte flere utfordringer, så de detter på en måte inn i et annet system – BUP og sånt er involvert der. Så der kan jeg ikke si så mye om hvordan vi jobber, men der er det et BUP-apparat som står på den andre siden, som ivaretar de.** Utdypingsspørsmål: Hvis vi går tilbake til tilpasset opplæring, kan du si litt generelt om hvordan dere løser det? **Vi har utvalg av tekster, valg av ting, selv om jeg på en måte er litt for at jeg skal prøve å gi dem noe som de kan strekke seg litt etter, som er litt komplisert, fordi jeg mener at de har større evner enn det man kanskje ser på kartleggingsprøver og sånn. Jeg tror det foregår mer oppi hodet på dem. Men tilpasset opplæring er veldig tett oppfølging fra lærere eller assistenter hele veien. Så de sitter på en måte aldri og surrer med egne ting. Det er en-til-en konstant.** Oppfølgingsspørsmål: Hender det at ting faller bort p.ga f.eks. sykdom/vikarbehov? **Nei. Vi har veldig lavt sykefravær på jobben (...)** De tiltakene som er satt opprettholdes.

Lærer 2: (Kort samtale om steinerskolens timeplanorganisering, blant annet om periodisk undervisning og hovedfagsperiode på starten av dagen) **En hovedfagsperiodetimer varer i halvannen til to timer, og der (...) skal man ha alt; lesing, skriving, regning – inn i ett tema. Og så håper man jo da på, dersom man jobber sånn som det er tenkt, at da faller den tilpassede opplæringen ganske naturlig inn, hvis du skjønner hva jeg mener. For eksempel skriving, så er det da muntlig fortelling fra lærer, og så er skrivingen da dagen etter hentet fra det fortellerstoffet. Da er det jo noen som skriver to setninger, og noen som skriver halvannen side. Så det blir jo en slags tilpasset opplæring, men det er vel ikke noe mer formelt enn det. Vi har ikke sånn stasjonsundervisning og sånn her. Det er ikke noen sånne lesegrupper, sånn «dere er på rød, og dere er på blå», og ikke noen sånne trappetrinnsbøker, som man også har, tror jeg, på offentlig skole. Så det er det da; å hjelpe til med å finne bøker som passer til hver enkelt elev. Det tar masse tid. Avklaringspørsmål: Hvis du har en elev som skal delta på lesegrupper, kommer det da en lærer, slik at han eller hun blir hentet ut? **Ikke på denne skolen. Men for eksempel på XXXX steinerskole, så var det det. Men her har jeg ikke****

opplevd det. Det går ikke i hop med timeplanene, på en måte. Oppfølgingsspørsmål: Hvordan var det da på XXXX – klarte dere å opprettholde tiltakene, eller skjedde det at disse ble «spist opp» fordi lærerne ble brukt som vikar, måtte gjøre noe annet, ble syke eller liknende? Det synes jeg er gjeldende i alle tilfeller uansett hvilken skole du er på. At lærere blir brukt ... eller at ting er satt opp; slik skal det være framover, at det er lesegrupper fast, eller ut med ander klasser eller helt uavhengig av hva det er, så blir det spist opp fordi det er alt for mye fravær og folk (...) Det blir fort borte, det man har planlagt.

Hva slags støtteapparat opplever du at du har tilgjengelig (kollegium, faginstans), der du kan søke råd eller få veiledning når en elev har stagnert i sin leseutvikling?

Lærer 1: PP-tjenesten bruker jeg mye, hun er veldig flink hun som er knytta til oss. Når du snakker om akkurat gråsoneelevne (...), så har hun snakket mye om disse! Jeg hadde en utfordring i år, hun kom inn og kartla, og satte en diagnose, da fikk jeg den sakkyndige vurderingen, og da hadde jeg en lang samtale, der hun guidet meg igjennom, for dette er jo begreper jeg ikke – jeg ba henne oversette (...) Hvis jeg oppdager sånt så er det henne jeg prater med. Og hun er så tilgjengelig, og veldig flink på dette, så hun har jeg mange samtaler med om elever. Det kommer jeg helt sikkert til å ha neste år også, for da får jeg et par elever som har store utfordringer på lesing. Oppfølgingsspørsmål: Finnes det noe internt på huset, ressursteam eller fagteam? Vi er så små, så vi er nesten storsteam hele tiden. Vi er mellom XX og XX lærere, medregnet faglærere. Oppfølgingsspørsmål: Hender det at du benytter deg av større organisasjoner, som Lesesenteret, Dysleksi-Norge eller andre? Jeg har en kontaktperson i Dysleksi-Norge, som jeg har snakket med et par ganger på telefon, så ja, jeg har kontakt med disse organisasjonene. Hvis jeg møter elever som jeg opplever at har en problematikk som jeg ikke har vært borti før. Utdypingsspørsmål: Andre? Nei, men hos Dysleksi-Norge har jeg fått hjelp. Jo, vi har en, XXXX (...)

Lærer 2: (Oppsummerer litt vedr. tidligere nevnte spes.ped.koordinator og tilhørende team, spm. om det finnes andre ressurser som brukes aktivt). Jeg har brukt dysleksiforbundet litt. Det er ikke sånn at jeg har kontaktet dem, men da har jeg brukt bøker vi har fått fra dem, eller kjøpt fra dem og sånn. Og så har vi jevnlig kurs og møter i Steinerskoleforbundet, der alle steinerskolene i hele Norge kan møtes og få kurs og videreutdanning, eller middag med små grupper der vi prater om ting og tang. Vi har ett kurs i starten av august, der man kan møte andre kolleger fra andre skoler. Det er en sånn kjemperessurs, for da prater man helt anonymt,

men da har man noen å spille ball med, som er på samme nivå som deg med henhold til klassetrinn. Og så har vi også to samlinger til i løpet av året, så det bruker jeg mye. **Steinersamfunnets samlingspunkter.** Har dere noen annen veileder, for eksempel leseveileder, eller noe ressursteam som går på lesing? **Nei, det har vi ikke.**

Hvilke kompenserende hjelpemidler knyttet til lese- og skriveopplæring kjenner du til?

Lærer 1: (Kjapp begrepsavklaring) **Jeg har vært borti det via studiene, og så har jeg vært gjennom et sånt seminar via Utdanningsetaten, da jeg startet i XXXX da hadde vi en dag hvor vi holdt på med de tingene der. Men jeg har ikke brukt det i undervisning, fordi jeg leser så mye høyt. Men jeg vet at det finnes, og i den første koronatiden så prøvde vi mye, blant annet flipped classroom og sånt, som jeg har laget en del undervisningsopplegg til, da. Og det fungerte egentlig ganske greit, men jeg har ikke videreført dette. Og den lyden, den «oppleserlyden» den er ... Da føler jeg at de mister innlevelsen, og så ler de litegrann, og så er konsentrasjonen borte. Så jeg har egentlig bare konsentrert meg om høytlesningen min, jeg.**

Lærer 2: (kjapp begrepsavklaring med eksempler) **Jeg har ikke brukt noe av det. Det eneste jeg har brukt med mine elever er Lingdys og Lingright på PC eller Mac. Men ikke noe som er spesifikt bare til skriving, typ sånne penner du bare kan dra over. De har jeg bare sett. Og jeg vet ikke om det er noen på skolen her som har brukt det. Jeg tør ikke uttale meg om de andre klassene, for det kan godt hende at de bruker det høyere opp. Det har jeg ikke helt oversikt over. Men på de klassetrinnene jeg har vært på har jeg aldri vært borti det. Og vi får vel heller ikke så mye informasjon. All den informasjonen jeg har om det, har jeg funnet ut av selv. Eller som reklame, liksom. Det er nok noen algoritmer som kommer opp på min instagram. Så det er ikke noe vi har fått fra noen utenfra som kommer hit og forteller oss hvordan. Det er det ikke. Avklaringsspørsmål: Føler du at du er oppdatert på hva som finnes? **Overhodet ikke.****

Hvor mye tid bruker du på egen kompetanseheving knyttet til leseproblematikk?

Lærer 1: **Det siste året har vi hatt forelesninger med XXXX hun har gitt oss en slags oppskrift på hvordan man kan jobbe med tekst. Og det vet jeg at det er veldig mange av mine kolleger som har vært veldig fornøyd med, den forelesningsrekken. Så da har vi leid inn henne på tre tirsdager, og så har vi jobbet med undervisningsopplegg etter det, og så har vi**

evaluert i små team på tvers av klassene og fag. Det har vært veldig fint. Det er mange av lærerne som har fått mye hjelp der. Og så har jo jeg også et ønske om å ha til neste år, at vi samles vi som driver med norsk, og som har norskundervisning, i og med at jeg har fått et sånt overordnet ansvar for norskundervisningen på hele skolen til neste år. Jeg har lyst til å gi dem mitt undervisningsopplegg. Det tror jeg er et ønske hos ledelsen også, uten at de har sagt det rett ut, men jeg forstår det sånn, at de ønsker at jeg skal på en måte bli litt sånn norsklærerveileder på huset. Det har vi også i engelsk. Oppfølgingsspørsmål om varighet på opplegget med XXX? Det startet før jul, så har vi jobbet med det dette halvåret.

Avklaringspørsmål: Hvor mye tid bruker du på å oppdatere deg selv?) Det er mange timer. Veldig mange timer. Jeg leser veldig mye bøker. Og så disse pensumbøkene som jeg ikke har fått lest på fagene jeg har vært igjennom, altså jeg tenker (...) jeg bruker opp arbeidstiden min, og vel så det, på yrket mitt.

Lærer 2: Nå har jeg bare vært her i to år, og det er sånn at hvert år så har man et nytt fokusområde, som er skolens eget fokusområde. Nå har ingen av de to årene vært lesing. Det har vært matte og naturfag. Og under sånne år vil jo det naturligvis være en av de tingene man tar inn, og vi har jo da teammøte en gang i uken, der hvor barneteam er samlet og ungdomsteam er samlet, og så har vi kollegamøte en gang i uken, der hvor hele gjengen er samlet, og da har vi alltid «studie», kaller vi det. Og da tar vi opp forskjellige (...) men jeg har ikke vært med på at det har vært lesing - i hvert fall ikke sånne gråsoner-caser – på de to årene. Men det kan godt hende at det har skjedd før jeg begynte, da. Avklaringspørsmål: På de to årene du har vært der, så har dere ikke hatt noe kollegialt leseløft, eller noe som har gått på lesing, som du kan erindre? Nei, da har det kun vært det jeg har gjort, fordi klassen min var svak da jeg tok over den i femte. Jeg gjorde det med mine. Ikke enkeltelever, da, men hele klassen. Med lesing 20 minutter, da. Vi spiste av den tiden, som er så dyrbar. Vi leste hver dag. 20 minutter hver skolestart. Og det ser man at hjelper. Bortsett fra det, så har vi ikke gjort noe hele skolen, nei. Utdypingspørsmål: Hvordan holder du deg oppdatert, da? Det blir mye fritiden min. Og det er jo ikke kun på lesing. Det er jo på matte og naturfag og alt. Men samlet på alle fagfelt – det er som jeg sier til kjæresten min. Når jeg setter meg ned for å lese i ferien, så setter jeg meg ikke med damekrim, da blir det faglitteratur. Det er ikke nok timer i døgnet, liksom.

I hvilken grad, og på hvilken måte inkluderes foreldrene i forhold til deres eget barns manglende progresjon i leseforløpet?

Lærer 1: Jeg har samtale med de foresatte hver uke, og den samtalen går ikke på så mye fag, mer på oppførsel, men jeg har - for første gang i år – kjørt igjennom, selv om de er små, og mellomtrinn, så har vi hatt en oppkjøring i samarbeid med foreldrene inn mot en juletentamen og en sommertentamen. Og da har jeg samarbeidet med foreldrene for å få dem motivert, og for å få de involvert i den prosessen, at de snakker med barna hjemme også om hvor viktig det er. Dette er jo potensielle skoletapere, og de må venne seg til sånn prøvesituasjon med en gang. Jeg tror de har veldig godt av det. Der har de fått resultatet hjem (...) og da har jeg hatt en lengre gjennomgang med foreldrene. Lesehastigheten står der, og språknivået etter Europarådets språknivåskala (...). Så har jeg gått igjennom hva det vil si for lærerne (mener foreldrene?) sånn en gang til jul og en gang til sommeren. Dette opplever jeg som nyttig.

Oppfølgingsspørsmål om sosioøkonomi i henhold til foreldregruppa: De foresatte er overraskende ressurssterke, på sitt vis. Nå er det veldig mange av foreldrene som er ikke-etniske nordmenn, men jeg må si at jeg synes de er veldig oppegående, de tar skolen på alvor. Og det er vel nesten uten unntak. Jeg tenker at denne foreldregruppen er en uutnyttet ressurs. De har et godt forhold til skolen. Jeg tror det er mye ressurser i de foreldregruppene, men vi har noen språkbarrierer, så det er ikke alltid at de skjønner hva jeg sier, tror jeg. Men når vi finner ut av det, etter hvert som jeg blir kjent med dem, så ser jeg at der er det mye å hente.

Oppfølgingsspørsmål: Opplever du at de ønsker å ta del, og å være med å bidra? Ja.

Lærer 2: Det er veldig forskjellig fra foreldre til foreldre. Hva skal man si? Jeg pleier alltid å begynne i den enden: «Hva tenker dere? Dette tenker jeg. Sånn og sånn er mitt forslag, hva synes dere, har dere noen tanker rundt dette?» Og da er det for eksempel helt åpent. «Har dere lyst til at jeg skal sette opp leseplan for dere hjemme? Hva trenger dere fra meg? Vi må ha denne gutten/jenta til å bli mer glad i å lese, til å ville lese oftere og lese kanskje rett og slett mer høytlesning». Det er liksom de tre tingene: Motivasjon, mengde og høytlesning som jeg forsøker å fokusere på først. Og da er jo stort sett det første svaret fra foreldrene «ja, det vil vi gjerne» - og så går det noen uker og så glemmer de å lese planene, eller de gjør ikke det de har sagt, eller ... Og da må man begynne å trå til med litt hardere midler. Men det er jo et sånt ... Det blir sjelden positivt hvis det er veldig mye tvang inne i bildet i forhold til møtet med foreldrene. Barna må man liksom til slutt tvinge uansett, men ... Så den prosessen der må

man jobbe veldig forskjellig fra situasjon til situasjon med. Starte med at det skal være frivillig og samtalebasert, hvis man kan si det sånn. «Nå skal vi hjelpe denne jenta til å bli glad i, og flink til å lese. Hva tenker dere? Dette er mitt forslag». Oppfølgingsspørsmål: Opplever du at de fleste er positivt innstilt, og ønsker å være med å bidra for å få til et løft? Jeg har aldri opplevd at de sier at «nei, dette stemmer ikke». Ikke når det kommer til lesing. Det er ikke det samme med matte, for eksempel, eller ikke alltid med skriving, heller. Men lesing pleier som regel alle å si «jajaja, vi må lese mer» for det er så diffust for folk. De vet ikke hva det innebærer. Matte er liksom hakket mer konkret. Skriving kan du lettere se. Men så er det det der med å faktisk følge opp, og faktisk gjøre det man skal hjemme og så, da. Jeg prøver å si til foreldrene, man må jo si det på en hyggelig måte, men det er jo faktisk sånn at vi er på skolen bare fem-seks timer hver dag, og veldig mye av den tiden går med til de andre tingene, som man ikke får gjort hjemme, sånn at mye av mengdetreningen på lesing må gjøres hjemme, og jeg kan jo ikke komme hjem til dere og sitte der og peke på klokka og si «kom igjen!» Så det er liksom det der med å ansvarliggjøre og bevisstgjøre foreldrene på deres oppgave, i den jobben det er å lære seg å lese. (Spm. om sosioøkonomi i henhold til foreldregruppa) Her ved denne skolen er den store majoriteten ressurssterke folk med høyere utdanning, som vet hvor viktig det er å kunne lese, og forstår viktigheten av å bli en god leser tidlig. Det problematiske er kanskje heller at de ikke nødvendigvis har tiden, fordi de har den jobben de har, og da er det vanskelig. Så det er nok ikke mangel på kunnskap, det er heller mangel på tid. Og heller ikke mangel på interesse. Jeg tror ikke heller det mangler. Det er tiden, som ikke strekker til for dem, heller. Og de fleste ved denne skolen vil nok ikke ha så fryktelig mye opplæring av meg. De tenker nok at «dette fikser vi selv – det går bra». Det er også derfor det har blitt så viktig for meg å gå i sånn dialog, hva tenker dere, for de har som regel gode ideer selv, og når det har kommet fra dem, så er det lettere å gjennomføre, enn hvis det er noe som de får trøkt over hodet. På steinerskolen XXXX så var det litt annerledes. Der var foreldregruppen helt annerledes. Og ikke nødvendigvis så oppdaterte på det selv. Så da ble det at man måtte ... men det var jo også en klasse med veldig mye annet å stri med, så det var liksom litt vanskelig å sette i gang med leseprosjekter med en gang. Men der var det vanskeligere å spørre «hva tenker du?» Det var liksom sånn «jeg veit ikke jeg», «aner ikke». Så her og nå så tenker jeg at de her er godt rustet. Oppfølgingsspørsmål: Har du en opplevelse av at foreldrene kan være it-faktoren, eller en ressurs som er viktig i leseopplæringen? Ja, det tenker jeg er alfa og omega. Mitt syn på dette; nå har jeg (forteller om barna), og jeg har ikke lesetrening med dem. Men lesing starter fra du begynner med bildebøker, tenker jeg. Sånn at

jeg tenker foreldrenes glede ved bøker, ønske om å lese bøker høyt for barna sine, fra de er i tidlig alder og lenge etter at de har blitt lesere selv – det tenker jeg at er helt avgjørende.

Noe annet som bør sies? Egne tanker?

Lærer 1: Jeg vil gjerne lese den ferdige oppgaven

Lærer 2: En ting jeg glemte å si. Noe jeg har brukt mye disse to årene her, er leseprosjekter. Sånn hvor man gir dem en mailadresse/internettadresse, typ «Sommerles» eller. Og da er det mange foreldre som hopper på, for da er det plutselig noen andre som holder i det, og så er det litt konkurransebasert, og det liker klassen min veldig godt. Det har jeg gjort med klassen min to år på rad, i tillegg til et leseprosjekt på som går på høsten, Bokslukerprisen. Det har jeg og så brukt med denne klassen to ganger, og med klassen på XXXX en gang. Og de har fungert kjempebra. Da er det sånn at noen av elevene – ikke nødvendigvis de svake leserne – men de elevene som er litt sånn lei av bøker, som liksom leser det samme om og om igjen, har fått øynene opp for andre typer bøker. Så slike prosjekter, som kommer fra foreningen Les! eller andre, de er kjempefine, dersom man setter seg litt inn i dem. Og så er det det der at det finnes også på lydbok, dersom man ikke er god nok leser til å kunne klare å lese det selv, da.

Vedlegg E – Forespørsel til rektorene

Dal 21.05.2020

Vedr. masterprosjekt om gråsoneelevene, og lærernes vurdering av egen kompetanse i møte med disse.

Jeg heter Sølwi Jeantelle Kraus, og er kontaktlærer og leseveileder på XXXX kommune. Parallelt med dette arbeidet, holder jeg på med en masterutdanning i regi av Universitetet i Bergen; *Erfaringsbasert master med fordjupning i norsk*. Tema for masteroppgaven min er de marginale leserne – de såkalte gråsoneelevene, og lærernes vurdering av egen kompetanse i møte med disse. Jeg har derfor gitt prosjektet mitt tittelen **«Gråsone eller blindsoner? En undersøkelse om gråsoneelevene og lærernes opplevelser av egen kompetanse i møte med disse»**. Bakgrunnen for mitt valg av tema, er at det til tross for at det de siste tjue årene har vært lagt ned mye innsats i å heve norske elevers leseresultater, viser PISA 2019 at det fortsatt er en signifikant andel (15%) av norske elever som ikke er leseføre. Dette har gjort meg nysgjerrig på hvorfor. Svaret på dette er trolig både komplekst og sammensatt. Jeg har imidlertid valgt å bruke lærernes egne subjektive vurderinger som innfallsvinkel til et mulig svar på dette. De står midt oppi læringshverdagen, og kjenner trolig godt hvor skoen trykker.

Selve undersøkelsen min vil være todelt. Første del er en nettbasert kvantitativ spørreundersøkelse. Utvelgelsen av respondenter er gjort ut fra resultatene på Nasjonale prøver i lesing for 5.trinnselever 2019. Det er flere grunner til dette. For det første har disse elevene akkurat rundet «fjerdeklasseknekket», og deres leseprestasjoner kan dermed sies å være en reflektering av den grunnleggende leseopplæringen i norsk skole. For det andre fordeler resultatene i de nasjonale prøvene seg på nivåer, der det vil være relativt enkelt å identifisere gråsoneelevene. For det tredje er disse resultatene lett tilgjengelige, og nokså ferske. Gjennomsnittsskalapoeng på de Nasjonale prøvene i lesing for 2019 er satt til 50. I ytterkantene av dette gjennomsnittet finner vi Nordland og Oslo fylke, med gjennomsnittsskalapoeng på hhv 48 og 52. Med Nordland og Oslo som ytterpunkter, kan det være raskt å konkludere med at eventuelle funn kan årsakforklares geografisk. Dersom vi går resultatene litt nærmere etter i sømmene, ser vi imidlertid at det foreligger store variasjoner de

ulike skolene imellom innad i begge disse fylkene. Dette er ikke unikt for disse to fylkene, men gjenspeiler snarere en tendens i alle fylker. Jeg mener derfor at disse to fylkene vil kunne gi et representativt bilde av hvordan det står til i skole-Norge. Jeg har nå skissert utvelgelsen av mulige svar-skoler i mitt prosjekt. Den videre utvelgelse av respondenter er basert på følgende kriterier: *Den/de kontaktlærerne som avla Nasjonale prøver i lesing med sine elever høsten 2019*. Med dette som bakteppe, tillater jeg å spørre om din skole er villig til å bistå meg i min undersøkelse? Dersom dere svarer ja på dette, vil dere være med på å bidra til forskning på et viktig, og dagsaktuelt tema. I tillegg kan gjennomføringen av en spørreundersøkelse gi en lokal gevinst, i form av økt refleksjon og større bevisstgjøring hos den enkelte deltaker – noe som igjen kan lede til både revisjon og revitalisering av den enkelte lærers tilnærming til lesing og leseopplæring.

Del to av mitt masterprosjekt, er kvalitativt dybdeintervju av 3-6 enkeltlærere, basert på svarene fra den kvantitative spørreundersøkelsen. Det er mulig å reservere seg fra denne delen. Eventuelle respondenter som kan tenke seg å stille til intervju, oppgir epostadresse i egen rubrikk i det kvantitative spørreskjemaet. Dybdeintervjuene vil bli gjennomført høst 2020.

Vedlagt link til selve den kvantitative spørreundersøkelsen. Den er estimert til å ta ca. 20 minutter. Det blir ikke spurt etter personopplysninger som kan spores tilbake til den enkelte lærer eller skole. Alt datamateriale vil bli behandlet anonymt, konfidensielt og etisk forsvarlig. Prosjektet er meldt inn til, og godkjent av, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

For eventuelle oppklarende spørsmål, ta gjerne kontakt på epost solwi.jeantelle.kraus@eidsvoll.kommune.no eller på telefon 41648577. Eventuelle spørsmål kan også rettes til min veileder i nordisk fagdidaktikk ved UiB, Ragnild Lie Anderson (tlf.: 55589489, eller på e-post: ragnild.anderson@nor.uib.no).

Jeg håper på positiv respons!

Beste hilsener

Sølwi Jeantelle Kraus

Vedlegg F – Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Gråsoner eller blindsoner”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læreres subjektive vurdering av egen kompetanse i møte med gråsoneelevne. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I de senere årene har det vært lagt ned mye innsats i å heve norske elevers leseresultater. Fra sentralt hold er det satt fokus på tilpasset opplæring, tidlig innsats og intensiv opplæring. På de fleste skoler er det innført mer eller mindre systematisk opplæring i lese- og læringsstrategier. I tillegg er tanken om lesing som en grunnleggende ferdighet, etterfulgt av mantraene «alle lærer er leselærere», og «lesing i alle fag» nå godt implementert i norsk skole. Alt dette til tross, viser de siste tallene fra PISA og PIRLS at vi har klart å løfte mange elever, *men ikke dem som ligger i gråsonen*. Denne gruppa er mer eller mindre konstant. Det finnes flere mulige forklaringer på hvorfor; det være seg manglende ordforråd hos elevene, manglende kompetanse hos lærerne, manglende ressurser, feilslåtte kartleggingsverktøy, manglende systemer for oppfølging osv. Uansett grunn, vet vi fortsatt lite om de *bakenforliggende* årsakene. Dersom forklaringen på svak leseferdighet er manglende ordforråd hos, eller for dårlig oppfølging av gråsoneelevne, blir man jo fristet til å spørre seg; *hvorfor er det sånn?* Og hvorfor klarer vi ikke å få bukt med dette problemet, dersom vi kjenner årsaken? Dette har jeg lyst til å undersøke nærmere, gjennom mitt masterprosjekt. Jeg har formulert følgende problemstilling: **I hvilken grad vurderer lærerne sin egen kompetanse i møte med leseopplæringen til å være tilstrekkelig? Og i hvilken grad vurderer lærerne ivaretagelsen av den enkelte elevs leseutvikling til å være tilstrekkelig?**

Ut fra dette, har jeg igjen utformet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærerne at de gjennom sin grunnutdanning har blitt rustet til å ivareta leseopplæring?
- Hvilke tiltaks- eller handlingsplaner har lærerne å støtte seg til i møte med elever som anses som marginale i sin leseutvikling?

- I hvilken grad oppleves det at lovpålagte tiltak, som tilpasset eller intensiv opplæring, gjennomføres systematisk?
- Hva slags støtteapparat opplever lærerne at de har tilgjengelig (kollegium, faginstans), der de kan søke råd eller få veiledning når en elev har stagnert i sin leseutvikling?
- Hvor mye tid bruker lærerne på egen kompetanseheving knyttet til leseproblematikk?
- I hvilken grad, og på hvilken måte inkluderes foreldrene i forhold til deres eget barns manglende progresjon i leseforløpet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Nasjonale prøver gir en indikator på hvordan det står til med leseferdighetene til norske elver. Jeg har derfor valgt meg lærere som nylig har vært igjennom denne prøven. Det er store variasjoner mellom by og land, men også store variasjoner innad i kommuner. Jeg har valgt å se på de to fylkene som ligger i hver sin ende av skalaen, for så å se på de ulike skolene innad her igjen. Ved å intervju lærerne på de ulike skolene kan jeg få et innblikk i hvor skoen trykker. Basert på elevtall sammenlagt i de aktuelle fylkene, vil det dreie seg om ca. 450 respondenter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om deg og din opplevelse av leseopplæringen i norsk skole. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk»

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene vil bli håndtert av undertegnede og veileder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2021. Etter dette vil opplysningene bli lagret hos undertegnede, for etterprøvbarehet, og en eventuell oppfølgingsstudie.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Sølwi Kraus, solwi-kraus@hotmail.com eller Universitetet i Bergen ved Ragnhild Lie Anderson, ragnhild.anderson@uib.no.
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim, personvernombudet@uib.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Sølwi Jeantelle Kraus
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Gråsome eller blindsone?, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i elektronisk spørreundersøkelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, våren 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg G – Tilsagnsbrev fra NSD

- **Melding** 23.03.2020 14:14

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 983580 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2021. 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 viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte 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). SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl Tlf. Personvertjenester: 55 58 21 17 (tast 1)