



## MASTEROPPGAVE

Tilpasset opplæring i skriftlige prøvesituasjoner for elever med leseutfordringer

Adapted education in writing tests for students with reading challenges

**Grete Liheim**

MASPED3-303

Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Master i spesialpedagogikk

Veileder: Professor Jon Ingulf Medbø

Innleveringsdato 14.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

## Sammendrag

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å sette søkelys på den tilpassede opplæringen i prøvesituasjoner for elever med leseutfordringer. Dette er gjort ved å undersøke behovet for opplest tekst i prøvesituasjoner for ungdomskoleelever med og uten leseutfordringer, samt det tilbudet lærere på ungdomskolen og videregående skole gir. Selv om det har blitt forsket mye på både tilpasset opplæring og lesevansker, synes det å være mangelfull kunnskap om hvordan disse to temaene blir møtt i en prøvesituasjon.

Utvalget i den kvantitative studien bestod av 207 elever fra en ungdomsskole, 15 lærere ved samme skole, samt 22 lærere ved en videregående skole. To skriftlige spørreskjemaer ble utviklet for å undersøke testsituasjonene for (a) studenter og (b) lærere.

Resultatet viste at over halvparten av elevene (52 prosent) uttrykte ønske om å få tekst opplest i en skriftlig prøvesituasjon. Opptil 61 prosent kan ha problemer med å forstå teksten på en skriftlig prøve. Det var ikke forskjell mellom kjønnene når det gjaldt egenvurdering av leseevne, men jentene var signifikant mer enig i at de får vist hva de kan på en god måte på skriftlige prøver.

Hovedfunnene i lærerundersøkelsen viste at det var store variasjoner mellom lærerne, men ikke systematiske forskjeller mellom skolene når det gjaldt ekstra tid lærerne brukte på tilrettelegging. Når det angikk deres forståelse av elevenes ønske av opplest tekst, mente flertallet at under 20 prosent av elevene ønsket dette. Det var signifikante forskjeller mellom skolene i lærernes vurdering av egen kompetanse om lesevansker. Nesten ingen av lærerne på den videregående skolen mente at de hadde god kompetanse, mens omtrent halvparten lærerne på ungdomskolen mente at de hadde det. Skolekulturen viste seg også ulik ved signifikante forskjeller på spørsmålene om at ledelsen og lærerne hadde utarbeidet en felles forståelse av tilpasset opplæring, samt om ledelsens prioritering og verdsetting av tilpasset opplæring.

Samlet sett viser funn fra masteroppgaven at mange elever har problemer både med å forstå og avkode tekst i prøvesituasjoner. Elevene kan ha et større ønske om å få teksten lest opp i en prøvesituasjon, enn det lærerne tror. Skolekulturen og ledelsens føringer, samt lærenes egenvurdering av kompetanse om lesevansker, kan påvirke den tilpassede opplæringen og dermed skape ulikheter mellom skolene.

## Abstract

The purpose of this master project was to highlight the adapted training in test situations for students with reading challenges. This was done by investigating the need for read-up text in test situations for young students with and without reading challenges, as well as the offer that teachers in lower secondary and upper secondary school provide in tests. Despite much research on both adapted training and reading difficulties, there is limited knowledge on how these two topics are encountered in a test situation.

The sample in the quantitative study consisted of 207 students from upper secondary school, 15 teachers at the same school, as well as 22 teachers at a high-school. Two written questionnaires were developed to examine the test situations for (a) students and (b) teachers.

The results showed that more than half of the students (52 percent) may want to have the text read out in a written test situation. Up to 61 percent of the students reported that they might have difficulty understanding the text on a written test. There was no difference between boys and girls when it came to self-assessment of reading ability, but the girls significantly more agreed that they were able to show what they could on written tests.

The main findings of the teacher survey were that there were large variations between teachers, but not systematic differences between the two schools in terms of extra time the teachers spent on facilitation. When it came to their understanding of the students' desire for oral presentation of the text, the majority believed that less than 20 percent of the students wanted this. There were significant differences between the schools in the teachers' assessment of their own competence on reading difficulties, where almost all teachers in upper secondary school felt that they did not have good competence. The school culture also differed from significant differences on the questions that management and teachers had drawn up a common understanding of adapted training, as well as about management's prioritization and valuation of adapted training.

Overall, findings from this study is that many students report difficulty both understanding and decoding text in test situations. Students may have a greater desire for oral presentation of the text in a test situation than the teachers assume. School culture and management's guidelines, as well as the teachers' self-assessment of competence on reading difficulties, can affect the adapted training and thereby create inequalities between schools.

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en flott studietid ved Høyskolen på Vestlandet. Jeg har lært så utrolig mye, noe som har påvirket meg både som privatperson og som yrkesaktiv i utdanningssektoren. Arbeidet har vært krevende, særlig ved siden av jobb og familieliv, samtidig har det gitt inspirasjon og en økt forståelse for fagfeltet.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Jon Ingulf Medbø for gode, konstruktive tilbakemeldinger. En takk går også til lærere, rektorer og elever som gjorde undersøkelsen mulig. Til mine tålmodige familiemedlemmer og venner som har støttet meg denne periode, sender jeg også en takk.

Min venninne Hilde Hofslundsengen skal også nevnes spesielt for sin motiverende, kunnskapsrike og støttende veiledning, samt Elin Øvretun og Lillian Selseng Bruland for god korrekturlesing.

Sogndal 10.05.2021

Grete Liheim

## Innholdsliste

Sammendrag.....	2
Abstract.....	3
Forord .....	4
<b>Innholdsliste .....</b>	<b>5</b>
Figurligste .....	7
Tabelliste .....	7
Vedlegg.....	7
<b>1. Innledning .....</b>	<b>8</b>
1.1    Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2    Formål og problemstilling.....	10
1.3    Definisjon og avgrensing .....	10
1.3.1    Tilpasset opplæring .....	10
1.3.2    Skolekultur.....	11
1.3.3    Spesialundervisning.....	11
1.3.4    Vurdering, prøveform.....	11
1.3.5    Leseforståelse .....	11
1.3.6    DLD .....	12
<b>2 Teori.....</b>	<b>13</b>
2.1    Å lese .....	13
2.1.1    Leseutvikling .....	13
2.1.2    Lesing = Avkoding * forståelse * motivasjon.....	15
2.1.3    Lesevansker .....	15
2.1.4    Sosiokulturell påvirkning .....	18
2.1.5    Selvoppfattelse og motivasjon .....	18
2.1.6    Kjønn.....	19
2.1.7    Tilleggsvansker og et samfunnsansvar .....	20
2.2    Tilpasset opplæring .....	20
2.2.1    Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring .....	21
2.2.2    Ulike tolkninger av tilpasset opplæring.....	22
2.2.3    Oppsummering .....	28
2.3    Tilpasset opplæring og skolekultur .....	28
2.3.1    Praksistrekanten.....	29
2.3.2    Scheins isfjell .....	29
<b>3 Metode .....</b>	<b>31</b>
3.1    Kvantitativ og kvalitativ metode .....	31

3.2	Forskningsdesign .....	31
3.3	Utvalg og prosedyre .....	32
3.4	Måleinstrument.....	34
3.5	Validitet .....	35
3.5.1	Indre validitet .....	35
3.5.2	Begrepsvaliditet.....	35
3.5.3	Ytre validitet .....	36
3.6	Statistisk analyser .....	36
3.7	Reliabilitet.....	37
3.8	Etiske betraktninger .....	38
<b>4</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>40</b>
4.1	Elevene .....	40
4.1.1	Elevenes rapporteringer om behov for opplest tekst i prøvesituasjonen .....	40
4.1.2	Hva rapporterte elevene om egen leseevne i prøvesituasjonen? .....	41
4.1.3	Rapporterte eleven forskjellig om leseevne ut ifra kjønn? .....	42
4.2	Lærere .....	43
4.2.1	Hva rapporter lærere ved de ulike skolene om når det gjelder ekstra tidsbruk for tilrettelegging for elever med leseutfordringer i prøvesituasjoner? .....	43
4.2.2	Hva er lærernes rapporterte forståelse om elevenes ønske om opplest tekst i prøvesituasjoner?.....	44
4.2.3	Er det kulturforskjell mellom skolene som kan påvirke den tilpassede undervisningen? 45	
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>48</b>
5.1.1	Opplest tekst i skriftlige prøvesituasjoner.....	48
5.1.2	Elevenes rapportering av leseevne .....	49
5.1.3	Rapportering fra lærere ved de ulike skolene når det gjelder ekstra tidsbruk for tilrettelegging for elever med leseutfordringer i prøvesituasjoner .....	50
5.1.4	Rapportering fra lærernes forståelse om elevenes ønske om opplest tekst i prøvesituasjoner.....	51
5.1.5	Kulturforskjeller mellom skolene som kan påvirke den tilpassede undervisningen.....	51
5.1	Reliabilitet.....	53
5.2	Validitet .....	54
5.3	Oppsummering og implikasjoner for praksis .....	55
<b>6</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>58</b>

## Figurligste

Figur 1. Flere element påvirker leseforståelsen (Sweet & Snow, 2003, s. 3).....	12
Figur 2. Leseutvikling (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2015, s. 99). .....	14
Figur 3. Ulike leseferdigheter og årsaker hos elever (Klinkenberg, 2017, s. 3).....	16
Figur 4. Områder i hjernen som har en annerledes aktivitet ved lesing hos en person med dysleksi i forhold til en person uten diagnosen (Kearns et al., 2019, s. 180).....	17
Figur 5. Forholdet mellom god tilpasset opplæring og behov for spesialundervisning (Bachmann & Hauge, 2006). .....	21
Figur 6. Andel med om spesialundervisning i grunnskolen (Udanningsdirektoratet, 2019).....	27
Figur 7, Praksistrekanten viser til å ta utgangspunkt i en handling, for så å begrunne det med teori og etikk, øker det refleksjon og forståelse av verdier (Lauvås, Lycke, & Handal, 2016, s. 87). .....	29
Figur 8, Scheins isfjell illustrere synlige og usynlige forståelser, verdier og normer (Eklund, 2020) ....	29
Figur 9. Svarfordeling av 206 elever som ønsker å få teksten opplest på prøver .....	40
Figur 10. Elever egenvurdering av leseferdigheter. ....	41
Figur 11. Jeg får vist hva jeg kan på en god måte på skriftlige prøver, fordelt på kjønn. ....	42
Figur 12. Hvor mye tid lærerne bruker du ekstra i snitt pr. prøve for å legge til rette for dem med lesevansker .....	44
Figur 13. Lærerens oppfatning av hvor stor andel av elevene som kunne ønske å få teksten opplest.45	
Figur 14. Ledelsen og lærerne har sammen utarbeidet en felles forståelse av tilpasset opplæring ....	46
Figur 15. Ledelsen ved skolen prioriterer og verdsetter tilpasset opplæring høyt, delt på skole .....	46

## Tabelliste

Tabell 1. Deskriptiv data av utvalget. Lærere ved en ungdomsskole og en videregående skole.....	33
Tabell 2. Deskriptiv data fra utvalget fra elever ved en ungdomsskole .....	33
Tabell 3 Korrelasjonsmatrise over elevsvar.....	43
Tabell 4. Korrelasjon mellom lærersvar .....	47

## Vedlegg

Vedlegg 1 Spørreskjema elever

Vedlegg 2. Spørreskjema lærere

Vedlegg 3. NSD skjema

Vedlegg 4. Passivt samtykke til hjemmet

## 1. Innledning

Lese- og skrivevansker i skolen er et stort problem både fordi det berører så mange, og fordi det er et alvorlig problem for de som er berørt. Opptil 30 % av de voksne i Norge har vansker med å forstå innholdet i en vanlig tekst, og over 10 % leser så dårlig at de ikke får med seg innholdet i en enkel tekst (Godal, 2018, s. 282). Pisa-undersøkelsen er en anerkjent, internasjonal undersøkelse som måler 15-åringers kompetanse i 79 ulike land. Den har vist at Norge fra 2015 til 2018 hadde en tydelig tilbakegang i elevers prestasjoner i lesing (Jensen et al., 2019). Vi er fortsatt på, eller litt over, gjennomsnittet (Jensen et al., 2019).

Det finnes mye forskning om lesevansker, for eksempel Bråten (2017) og Bishop (2017). Jeg vil i denne oppgaven gi innsikt i hvordan og hvorfor dette rammer så mange, samt vise til ulike grunner; fra kompleksiteten hos hver enkelt elev, til hvordan utdanningssystemet møter denne utfordringen. Uansett årsak, Opplæringsloven §3.1 er klar på at alle elever har rett på tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, Lovdata, 2015). Begrepet tilpasset opplæring er imidlertid ikke nærmere presisert, og tidligere forskning viser til vid tolkning og ulik forståelse av denne rettigheten blant utdanningssystemets ulike aktører (Bachmann & Hauge, 2006). Tilpasset opplæring gjelder for hele utdanningsløpet, også da i skriftlige prøvesituasjoner. Det er viktige arenaer der elevene skal vise sine kunnskaper og danne karaktergrunnlag for videre skolevalg. Om de får god tilpasset opplæring i slike situasjoner, vil det kunne være av stor betydning. Dersom elevene har svak leseforståelse, er det grunn til å tro at det også vil gjøre seg gjeldende i skriftlig prøvesituasjoner. En slik prøvesituasjon skiller ofte ikke mellom faglige mangler og lesevansker. Da kan lesevansker oppfattes som fagvansker (Hagtvatn et al., 2015, s. 18). Skolene har et stort handlingsrom for tilrettelegging for elever med leseutfordringer, noe som gir grunn til å tro at det er stor variasjon både mellom skolene, samt lærere seg imellom. Det later til å ha blitt forsket mye på både tilpasset opplæring og lesevansker, men det er vanskelig å finne forskning om hvordan disse to temaene blir møtt i en prøvesituasjon.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 15 år har jeg jobbet som lærer, både på mellomtrinnet og på ungdomskolen. Jeg har trivdes godt, hatt gode relasjoner og lært bort mye. Det som dessverre har tynget meg ned, er alle elevene jeg ikke har klart å gi den beste tilpassingen for. Dette var særlig synlig ved skriftlige prøver hvor jeg så mange frustrerte og tomme blikk. Det står i loven at alle har rett på tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, Lovdata, 2015), men med full timeplan, 30 elever i klassen, lite klasserom og meg som eneste lærer har det vært en umulig oppgave å legge forholdene til rette slik at alle fikk vist sin kunnskap på den beste måte. Følelsen av frustrasjon og utilstrekkelighet på grunn av dette har tidvis vært stor. Jeg spurte mine kollegaer på skolen hvordan de løste det. På grunn av stort arbeidspress, og som jeg ser i ettertid, mangelfull kunnskap, ble ofte tilretteleggingen minimal. Selv om



jeg ikke var helt komfortabel med situasjonen, har jeg forstått at jeg ganske ukritisk videreførte skolekulturen på min arbeidsplass.

Min ektemann har dysleksi. Han har klart seg fint, er yrkesutdannet tømrer og er i dag medeier og leder i eget firma. Hans beretninger om sin skolehistorie er ikke positiv. Han skulle i utgangspunktet ofte ut av klassen for å ha spesialundervisning, men nektet, det var for stigmatiserende. Han fikk dårlige karakterer fordi det var vanskelig å lese, og han forstod ikke den skrevne teksten på prøvene. Ofte var han en av de første som leverte, bare for fjerne seg fra situasjonen som fikk ham til å føle seg så dum.

Min ektemanns historie ble høyaktuell da tre av våre fire sønner også fikk diagnosen dysleksi. Plutselig ble lærerens kompetanse, skolekultur og tilpasset opplæring ekstra viktig for meg, for det påvirket direkte mine barns mestring på skolen. Et talende eksempel var når min eldste sønn hadde en matematikkprøve i 7. klasse og svarte rett på nesten alle oppgavene. Prøven var digital og han, samt alle andre som ville, kunne få opplest teksten i et headset. Han var så stolt over resultatet og gledet seg til å starte på ungdomskolen for å få karakterer. Målet var over 4,2 i snitt for å komme inn på elektrolinja. I 8. klasse, med ny lærer og et annet læreverk, hvor opplest tekst ikke var tilgjengelig, ble alt vanskeligere, både faglig og emosjonelt. På grunn av sine leseferdigheter forstod han ikke alle tekstoppgavene og ble straffet for det med dårlige matematikkarakterer. Dette følte grunnleggende urettferdig. Fraværet av tilpasset opplæring i form av opplesing på prøver kunne frata ham yrkesdrømmen!

For et år siden startet jeg i ny jobb som PPT-rådgiver for flere videregående skoler. Noe av det første som slo meg, var ulikheten i skolekulturen. Det som ble søkt som spesialundervisning på en skole, kunne gå under tilpasset opplæring hos en annen skole. Det ble ekstra tydelig da jeg begynte å registrere hvordan ledelsen forholdt seg til tilpasset opplæring og hvor høyt dette ble prioritert. Hvis en elev har et problem, er da problemet elevens eller skolens? Skoleledelsens kunnskap om, samt hvor opptatt den er av tilrettelegging, påvirker både organisering og lærernes holdninger (Jahnsen, 2020). Det igjen har mye å si for elevers hverdag.

Mine erfaringer som både mor, lærer og PPT-rådgiver ble bakgrunnen for temaet tilpasset opplæring for elever med lesevansker i prøvesituasjoner. Lesevansker er en høyfrekvent vanske som alle lærere bør ha god kunnskap om. Ved å se på prøvesituasjonen, avgrenser det temaet til en konkret situasjon, og samtidig har det en direkte påvirkning på både karakterer, selvtillit og veien til videre skolegang. Min erfaring har gjort meg mer engasjert, for jeg ser det store behovet for å belyse disse viktige og sammenflettede temaene i norsk skolehverdag som har en så stor påvirkning for så mange.

## 1.2 Formål og problemstilling

Hensikten med dette masterprosjektet var å sette søkelys på den tilpassede opplæringen i prøvesituasjoner for elever med leseutfordringer. Dette gjorde jeg ved å undersøke behovet for opplest tekst i prøvesituasjoner for ungsomskoleelever med og uten leseutfordringer, samt det tilbudet lærere på ungdomskolen og videregående gir. Elever på en ungdomsskole rapporterte selv om egen leseevne gjennom et spørreskjema. Lærerne på denne skolen, samt lærere på en videregående skole, rapporterte også gjennom et annet spørreskjema. Her ble det satt fokus på deres praksis og ledelsesrolle når det gjelder tilpasset opplæring. Med dette som utgangspunkt ble forskerspørsmålene som ble utarbeidet delt inn i to deler.

Elever:

1. Hva rapporterer elevene om sitt behov for opplest tekst i skriftlige prøvesituasjoner?
2. Hva rapporterer elevene om sin egen leseevne?
3. Rapporterer elevene forskjellig om leseevne ut ifra kjønn?

Lærere:

1. Hva rapporterer lærere ved de ulike skolene om når det gjelder ekstra tidsbruk for tilrettelegging for elever med leseutfordringer i prøvesituasjoner?
2. Hva er lærernes rapporterte forståelse om elevenes ønske om opplest tekst i prøvesituasjoner?
3. Er det kulturforskjell mellom skolene som kan påvirke den tilpassede undervisningen?

## 1.3 Definisjon og avgrensning

### 1.3.1 Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring har ulike tolkninger og forståelser. Jeg velger å ta utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon. Den viser til at tilpasset opplæring skal sikre alle elever å få best mulig utbytte av opplæringen. Det forutsetter at skolen setter inn tiltak som for eksempel organisering, pedagogiske metoder og progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Dette kan tolkes både som en individuell rett hver elev har og som en systemtanke som skal gjennomsyre skolekulturen.

### 1.3.2 Skolekultur

Skolekultur handler om kollektive normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som over tid har vokst fram gjennom samhandling. Ofte er ikke dette direkte synlig, men kommer til uttrykk gjennom språk, struktur, handlinger og atferd (Jahnsen, 2020).

### 1.3.3 Spesialundervisning

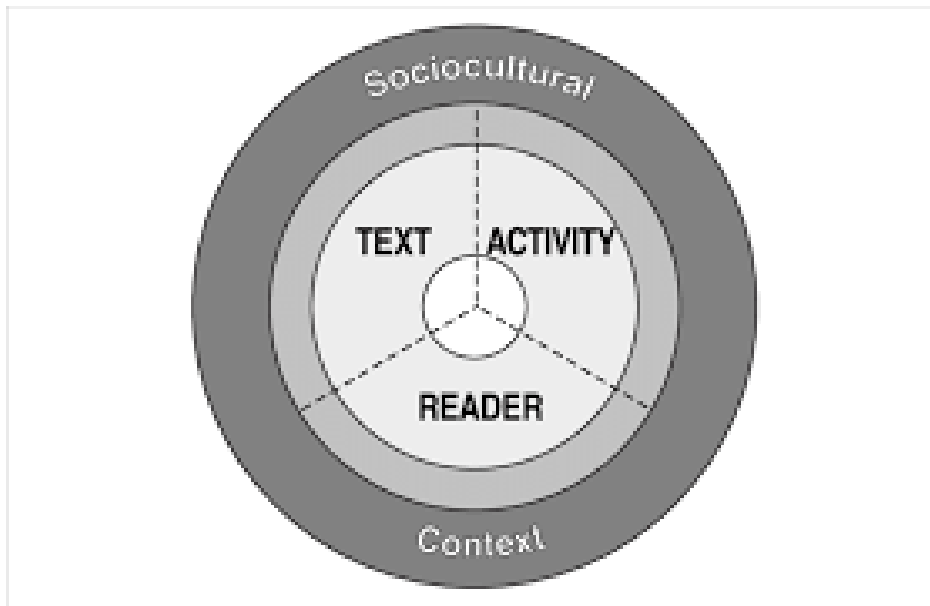
Spesialundervisning er forsterket tilpasset opplæring som skal gjelde når eleven ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Det er som nevnt en juridisk rett som er nedfelt i opplæringsloven §5.2 (Lovdata, 2005). Det kan ofte være et uklart skille mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er ikke spesialundervisning, men all spesialundervisning er tilpasset opplæring.

### 1.3.4 Vurdering, prøveform

Vurdering er kanskje en av lærerens mest utfordrende og viktigste oppgave. Hvordan vurdering blir møtt i en prøvesituasjon, er det derfor ekstra viktig for de elevene som sliter med å forstå innholdet i en tekst. Det skilles mellom to måter å gi vurderingen på (Kompetanse Norge, 2019). Formativ vurdering er bedømmelse **for** læring. Det skjer underveis i undervisningen. Målet er at eleven får støtte og selv forstår hvor hen er i læringsprosessen. Eleven får innsikt i eget læringsbehov. Summativ vurdering er bedømmelse **av** læring. Det er mest brukt på prøver og eksamener. Den gis etter at arbeidet er avgitt, og det inneholder sjelden noen tilbakemelding utenom en karakter (Kompetanse Norge, 2019). Det er klare sammenhenger mellom god opplæring og god vurderingspraksis. Selv om denne masteroppgaven har søkelyset på tilpasset opplæring for elever med lesevansker i en prøvesituasjon, går ikke oppgaven nærmere inn på vurderingsformer eller eksamen som en prøveform. Det sentrale i denne oppgaven er i hvilken grad elevene melder om behov for eller ønske om å få en (skriftlig) tekst lest opp, og i hvilken grad lærerne og skolen har tatt tak i dette problemet.

### 1.3.5 Leseforståelse

Leseforståelse handler om å skape mening i skrevet tekst (Bråten, 2017). I boka *rethinking reading comprehension* omtales tre element som påvirker leseforståelsen: leseren som aktør, teksten som skal avkodes og forstås, og aktiviteten dette inngår i (Sweet & Snow, 2003, s. 3), se figur 1. Siden dette er omfattende, avgrenses denne masteroppgaven til kun å omhandle hovedsakelig leseren («the reader» i figuren) og miljøfaktorer rundt. Det forutsettes også at leseforståelsen ikke er påvirket av synshemming, eller at eleven har et annet morsmål enn norsk.



Figur 1. Flere element påvirker leseforståelsen (Sweet & Snow, 2003, s. 3).

### 1.3.6 DLD

DLD (developing language disorder), eller utviklingsmessige språkforstyrrelser, brukes som diagnose når språkvansker ikke har biomedisinske grunner, for eksempel hjerneskade, eller ikke kan forklares i genetisk betingede tilstander, for eksempel Downs syndrom. Den brukes også når noen strever med sitt eget språk uten at man kjenner til grunnen til det (Bishop, 2017). Denne diagnosen kan føre til leseforståelsesvikt. DLD vil ikke inngå i denne oppgaven.

## 2 Teori

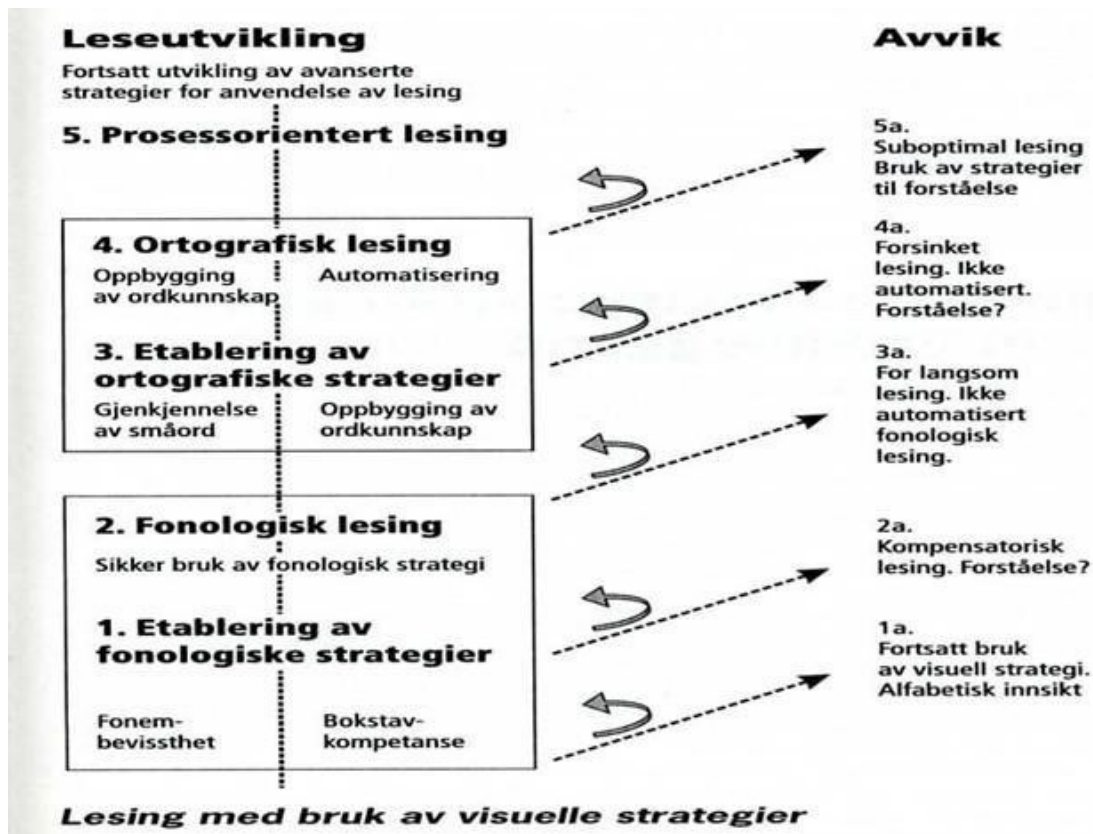
Dette teorikapittelet har to hovedfokus: leseferdigheter og tilpasset opplæring. Først beskrives leseutvikling og hva som kjennetegner ulike lesevaner. Deretter vil forskjellige forståelser av begrepet tilpasset opplæring belyses. Grensegangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning vil også bli belyst. Teori om hvordan kunnskap og forståelse påvirker skolekulturen, vil også bli tatt opp.

### 2.1 Å lese

Å kunne lese godt er ofte en forutsetning for å lykkes på skolen og i samfunnet ellers. Leseforståelse berører selve kjernen i utdanningsvirksomheten og det å kunne delta i det moderne kunnskapssamfunnet (Bråten, 2017, s. 9). Å lese er en av fem grunnleggende ferdighetene i læreplanverket, og det sees på som essensielt for læring og utvikling i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jo eldre elevene blir, dess mer øker informasjonstrykket fra lærebøker. For elever som har problemer med leseforståelsen, vil derfor konsekvensene være store hvis det ikke blir gitt god tilpasset opplæring på dette området. Det er som nevnt før ikke uvanlig at lesevaner oppfattes som fagvaner (Hagtvet et al. 2015, s. 18). Det krever mye av skolen og læreren siden eleven kanskje ikke får den gode læringsarenaen de trenger, og samfunnet mister det ressurspotensialet eleven utgjør. Lav leseferdighet kan svekke tilpassingsevnen. Den kan være med på å begrense skolevalg, sosial deltagelse, gi flere frafall, samt påvirke deltagelse i arbeidslivet (Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

#### 2.1.1 Leseutvikling

Å lære å lese er en omfattende prosess. Utviklingen kan sees på som flere stadier man må igjennom (Hagtvet et al., 2015, s. 98). Det er viktig å forstå og ha kjennskap til hva som er en normal leseutvikling, og videre hvilken progresjon som forventes. I møtet med en svak leser er det nødvendig å kartlegge hvor vansken er, for på den måten kan tiltak og tilrettelegging blir satt i gang. Svake lesere har ofte utviklet lite gunstige lesestrategier som må avlæres, og de har i liten grad kjennskap til lesestrategier (Amundsen & Garmannslund, 2015). Figur 2 er en leseutviklingsmodell. Den er bevisstgjørende, kan støtte lærerens forståelse og gi større oppmerksom på faresignaler hvis en elev er i ferd med å spore av (Hagtvet et al., 2015, s. 99).



Figur 2. Leseutvikling (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2015, s. 99).

Trinn 1, etablering av fonologiske strategier. Det er viktig at eleven vet hvilken lyd (hvilket fonem) som hører til hvert grafem (for eksempel bokstav). Her kan problemet oppstå hvis de ikke får koblet rett fonem til grafem. Mengdetrening er ofte avgjørende her.

Trinn 2, den fonologiske lesingen er intakt. Det er altså sikker bruk av fonologiske strategier. Hvis eleven har problem på dette stadiet, vil lesing av lange eller ukjente ord by på problemer. Strategien som ofte blir brukt da, er å gjette ordet eller forstå det ved hjelp av konteksten. Dette igjen fører til upresis leseforståelse. Elever med dysleksi vil ofte møte problem både på nivå 1 og 2. Dysleksi vil bli mer omtalt senere i oppgaven.

Trinn 3, etablering av ortografiske strategier. Her gjenkjennes småord. Hvis eleven ikke når dette stadiet, vil lesingen gå langsomt, og ved stillelesing kan man se at eleven hvisker bokstavene for seg selv for å trekke sammen til ord. Lesetempo og motivasjon avtar. Målet er å få avkodningen automatisert, samt å få god ordkunnskap.

Trinn 4, ortografisk lesing. Her er lesingen automatisert, og eleven har god ordkunnskapen. Nå må leseren anvende lesingen i læringssammenhenger. Strategier som kan hjelpe eleven til å forstå teksten best, påvirker dette stadiet.

Trinn 5, strategiske tekstlesing. Her brukes strategier til forståelse aktivt, og eleven både avkoder og forstår veldig godt.

Strategier for å forstå innholdet i en tekst påvirker altså leseforståelsen. Forventninger og hvordan man sorterer informasjonen, er avgjørende. Mål med lesingen, spørsmål til teksten, hvor god identifisering av vanskelige ord blir gjort osv., trenger ulike strategier. Dette krever imidlertid en del av leseren. De må bruke metakognisjon, altså overvåke sin egen forståelse. Studenter helt opp på universitetsnivå kan ha problemer med dette. Det er et pedagogisk problem (Strømsø, 2017). Lese- og skrivevansker kan bli beskrevet som strategisvikt (Hagtvet et al., 2015).

Eleven må mestre ett trinn på leseutviklingsmodellen før hen kan klatre videre til neste. Modellen kan sees på som en trapp man må gå for å nå gode leseferdigheter. Den gir oversikt over leseutviklingen og mulige avsporinger hvor eleven trenger hjelp og tilrettelegging for å nå neste trinn (Hagtvet et al., 2015). Frost (2017) mener derfor at alle lærere bør ha undervisningskompetanse om lesevansker.

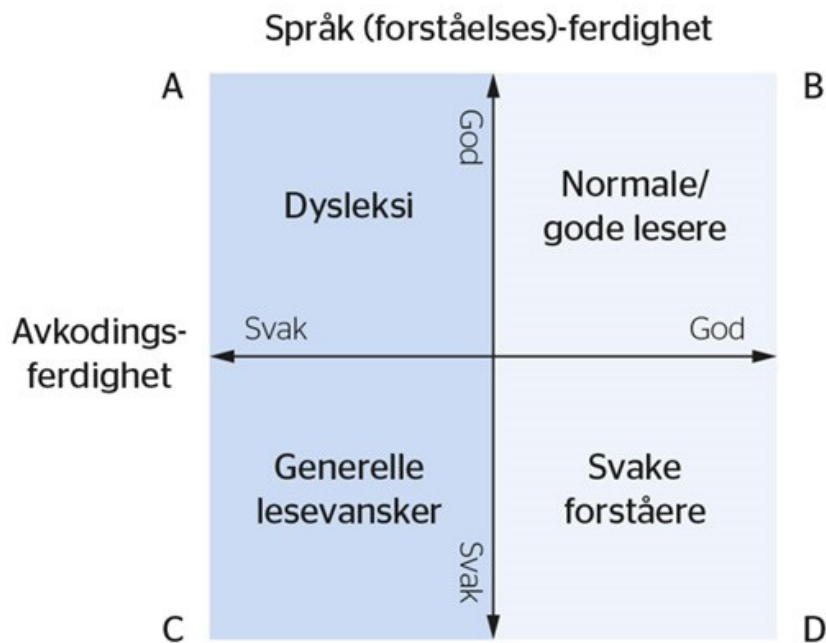
### 2.1.2 Lesing = Avkoding \* forståelse \* motivasjon

En mye brukt modell for å forklare lesing er «the simple view of reading» (Hoover & Gough, 1990). I denne modellen kan lesing enkelt forklares med to komponenter: avkoding og forståelse. Begge sider av ligningen må være til stede for at lesing kan skje. Først må eleven avkode, altså kjenne igjen og identifisere bokstavtegnet (grafem) med en språklyd (fonem). Deretter må hen trekke de korresponderende fonemene sammen til et ord. Samtidig må ordet gi mening slik at eleven forstår innholdet i hva som bli lest. I ligningen er det et multiplikasjonstegn imellom. Det vil si at om en av komponentene er lik null, vil svaret bli null, uavhengig av hvor høyt man skårer på den andre komponenten. Resultatet er da ikke lesing (Hoover & Gough, 1990). Et eksempel er når man leser en tekst på et språk man ikke behersker. Avkoding på et ukjent språk gir ikke mening, og dermed leser man ikke. Forståelse er involvert på absolutt alle nivåer i leseprosessen, og det er det som driver leseren framover (Strømsø, 2017).

I senere tid har det også blitt lagt til en ny komponent, motivasjon, slik at ligningen nå blir lesing = avkoding \* forståelse \* motivasjon (Godal, 2018). Motivasjon, som også vil bli omtalt senere i oppgaven, er viktig for lesing, særlig i prøvesituasjoner hvor karakterer blir gitt.

### 2.1.3 Lesevansker

Det er ulike forklaringer på årsaker til lesevansker. Klinkenberg (2018) har en skjematisk fremstilling av leseferdigheter hos fire gruppe lesere som viser noe av kompleksiteten (se figur 3).



Figur 3. Ulike leseferdigheter og årsaker hos elever (Klinkenberg, 2017, s. 3)

Som modellen viser, har elevene i B god leseforståelse og ordavkodning, noe som tilsier en god leser. Elevene i A har derimot problemer med avkodningen, men språkforståelsen er god. Dette blir karakterisert som et dyslektisk problem. Jeg vil omtale denne diagnosen mer inngående senere. Elevene i D kjennetegnes av god avkodning, men lav forståelse av innholdet i det de leser, noe som fører med seg leseproblemer. Da kalles det aleksi (Koht, 2020). Elevene i C har den mest alvorlige lesevansken, hvor det er problem både med avkodningen og forståelsen.

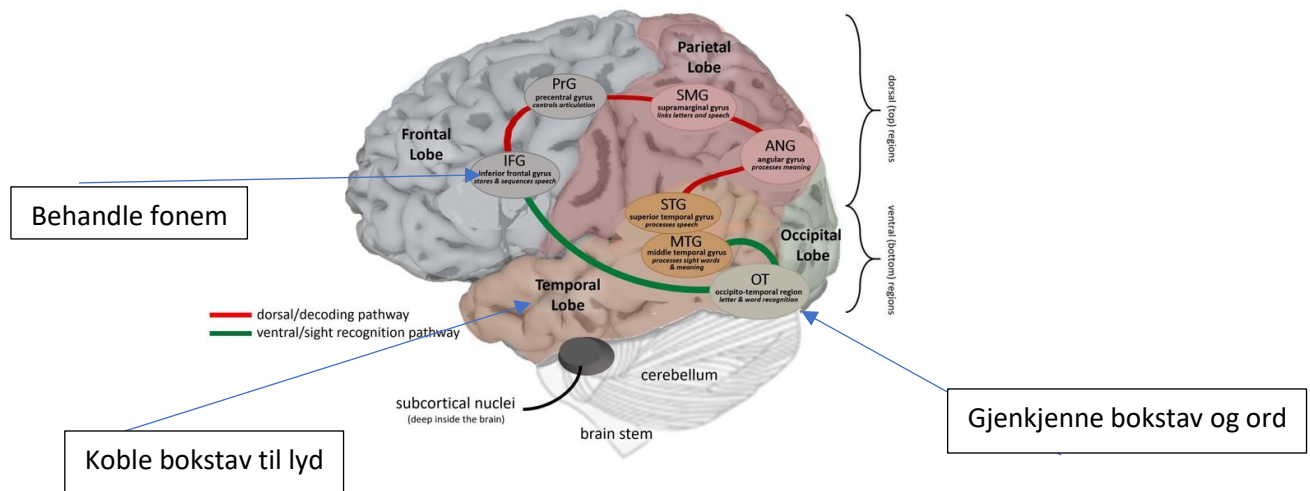
#### 2.1.3.1 Avkodning, dysleksi

Det estimeres at 3 % til 10 % av alle elevene i skolen har dysleksi. Forekomsten avhenger av den nøyaktige definisjonen og kriteriene som brukes for diagnosen (Snowling, 2013). Problemer med presis avkodning, staveferdigheter, ordgjenkjenning og leseflyt kan tyde på dysleksi. Diagnosen er en spesiell, arvelig, neurologisk lærevanske (Klinkenberg, 2017).

Forskning om hjernen og neurobiologi fra artikkelen *the neurobiologi og dyslexia* av Kearns et al., 2019, har skapt en dypere forståelse og økt kunnskap om aktuelle områder av lesehjernen og viser til hvordan aktiveringsmønstrene varierer mellom personer med og uten dysleksi. Hjernen hos personer med dysleksi ser ut til å ha en mindre aktivering generelt, samt et annet aktivitetsmønster. Dette betyr ikke at hjernen jobber senere, men heller at den jobber annerledes. Selv når elever har gjennomgått et lesekurs og økt sin leseferdighet, vil det fremdeles være ulikheter i hjernene mellom lesere med normale ferdigheter og personer med dysleksi (Kearns et al., 2019). Figur 4 viser hvilke områder



i hjernen som er aktive ved lesing. Pilene og tekstboksene har jeg satt på for å forenkle figuren, og de viser til områder der personer med dysleksi har et annet aktivitetsmønster.



Figur 4. Områder i hjernen som har en annerledes aktivitet ved lesing hos en person med dysleksi i forhold til en person uten diagnosen (Kearns et al., 2019, s. 180).

Tilleggsvansker som personer med dysleksi ofte har, er problemer med leseforståelsen, mindre leseerfaring, som igjen gjør at personen får et mindre vokabular (Hagtvatn et al., 2015). Dysleksi medfører altså avkodingsvansker som det å bearbeide og manipulere språkets fonologiske struktur. Dette igjen kan føre til lengre tid på å prosessere lesingen, og dermed går lesehastigheten ned. God lytte- og begrepsforståelse, men redusert leseforståelse kan indikere dysleksi. Både kognitive og gode pedagogiske tiltak er avgjørende for hvor alvorlig lese- og skrivevansken utvikler seg til å bli (Godal, 2018, s. 295-296).

### 2.1.3.2 Leseforståelse, DLD

Leseforståelse handler om å skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst. Det vil si at man aktivt integrerer ny informasjon med det man allerede kan fra før (Bråten, 2017). Vansker med å skape leseforståelse er nesten like utbredt som dysleksi, men det har fått mye mindre oppmerksomhet fra forskere og skolen. Det til tross for at elever med forståelsvansker ofte får større utfordringer enn elever med dysleksi. I tidlig leseopplæring bedømmes oftest leseferdighet ut fra avkodning og leseflyt, mens det blir lagt mindre vekt på leseforståelsen. Å ha kunnskap og fokus på leseforståelsen er nødvendig selv når eleven leser nøyaktig og har god leseflyt. Det må fokuseres på begrep og forståelse og språket i teksten også. Leseopplæringen stopper derfor ikke på barneskolen (Klinkenberg, 2018).

#### 2.1.4 Sosiokulturell påvirkning

Lesevansker oppfattes ofte som et individuelt problem som eleven selv er eier av. Men svake leseferdigheter kan også ha andre primærårsaker som mangelfull leseopplæring, lite stimulerende hjemmemiljø, sansetap eller svake språklige forutsetninger på undervisningsspråket. Ofte kan flere negative påvirkninger virke sammen. Uansett årsak er kvaliteten på opplæringen og samspillet mellom eleven og læringsmiljøet avgjørende for resultatet. Skolen har plikt til å tilpasse, så både eleven og skolen er tjent med best mulig tilrettelegging (Hagtvet et al., 2015).

Som figur nr. 1 viser, påvirker det sosiokulturelle også leseren som aktør. Læring skjer gjennom språk og sosial deltakelse (Stangeland, 2017). Snowling & Melby-Lervåg (2016) sin metaanalyse av 95 publikasjoner om forskning på barn med familierisiko for dysleksi, viser at barna ofte har en forsinket språkutvikling som småbarn. Grunnen kan være, selv om det ikke er sterke bevis, at foreldre med dysleksi kan ha en tendens til et lavere utdanningsnivå. De leser sjeldnere, og dette miljøet kan igjen påvirke barna. Altså kan et begrenset ordforråd være en ekstra risikofaktor for å utvikle dysleksi hos barn av foreldre med dysleksi (Snowling & Melby-Lervåg, 2016). En slik genetisk-kulturell disposisjon kan motvirkes gjennom bevisst, forebyggende arbeid i barnehagen, skolen og familien ellers. Det har vist seg at det er en klar sammenheng mellom leseforståelsen i 10-års alderen og skriftspråkstimulering i førskolealderen (Hagtvet et al., 2015).

#### 2.1.5 Selvoppfattelse og motivasjon

Lesing er ikke en isolert del av et menneske, men det påvirker vår selvoppfattelse og identitet. Lesekompetanse og lesemotivasjon er derfor tett knyttet opp mot hverandre (Amundsen & Garmannslund, 2015). Som før nevnt, er motivasjon en faktor til leseforståelse: lesing = avkoding \* forståelse \* motivasjon (Godal, 2018). Elevers selvbilde kan være påvirket av tidligere skoleerfaringer, særlig hvis de har opplevd å streve med skolearbeid og lekser (Hagtvet et al., 2015, s. 107). Dette kan gjøre lesing lite lystbetont og svekke engasjement. Det påvirker igjen leseferdigheter, særlig når det skal presteres og vurderes, slik det gjøres i skriftlige prøver. Det kan påvirke hele eleven. Lesevansker og negative følelser kan ofte ha en sammenheng (Hagtvet et al., 2015, s. 109). Utdanningsdirektoratet viser også til dette når de omtaler lesing som en grunnleggende ferdighet. Det påvirker utviklingen av elevens identitet og sosiale relasjoner, for utdanning og arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er derfor viktig å ha kunnskap om elevers selvoppfattelse og hvordan det kan påvirke deres motivasjon.

Enkelt sett kan selvoppfattelse deles inn i to hovedretninger: Den første, områdespesifikke vurderinger, er der akademisk selv vurdering er av stor betydning. Mestringsopplevelsen i skolefagene skaper grunnlag for dette. Mange svake lesere har liten tro på egen evne til å lese, og skylder på seg selv når de ikke forstår en tekst (Bråten, 2017). Det er nærliggende å tro at prøvesituasjoner påvirker

mestringsopplevelser. Den andre, elevens forventninger til seg selv, hva eleven tror han får til, blir ofte farget av erfaringer fra liknende situasjoner. Forventing om mestring blir derfor påvirket av lærerens og skolens mulighet til å tilrettelegge, vanskelighetsgrad på prøver, samt hjelp og støtte underveis (Hagtvet et al., 2015, ss. 110-116). Altså hvor god den tilpassede opplæring er, påvirker elevens motivasjon. En engelsk case-studie bekrefter dette (Long et al., 2007). 25 elever på videregående skole som alle hadde dysleksi, ble kartlagt, og læringsmiljøet ble evaluert. Funn viste at lærerne kunne mangle empati og ikke støttet dem godt nok. Elever med dysleksi har rapportert at de opplevde angst, skam, isolasjon, tretthet, sinne, hjelpeløshet og sårbarhet. Derfor er god tilrettelegging og hvordan elever med leseutfordringer møtes, avgjørende for en god skolegang for denne gruppen.

#### 2.1.6 Kjønn

Det er små kjønnsforskjeller i lesing ved skolestart, men så utvikler det seg i jenters favør (NOU, 2019:3). I 10.-klasse får jentene bedre karakterer enn guttene i alle fag utenom kroppsøving. En grunn til forskjellene i språkvanskene kan være at gutter har tre ganger større sannsynlighet for sen språkutvikling sammenlignet med jenter. Flere gutter enn jenter trenger ekstra hjelp med læring, og ca. 70 prosent av dem som mottar spesialundervisning i grunnskolen, er gutter (NOU, 2019:3).

Halsan, 2016, peker på at resultatene fra PISA og Nasjonale prøver i lesing viser at jenter har bedre leseferdigheter enn gutter. Han påpeker også til at i tillegg har de mer kunnskap om lesestrategier og mer positive holdninger til lesing. Oppgavetyper her har også en avgjørende effekt. Mens jenter svarer best på åpne spørsmål med rom for tolkning og refleksjon, gjør guttene det bedre på oppgaver som retter seg mot konkrete faktaopplysninger i teksten og som krever systematisk lesing. Flere gutter enn jenter la vær å svare på oppgaver, noe som kan tyde på manglende motivasjon (Halsan, 2016).

En studie om leseferdigheter og motivasjon for lesing blant ungdomsskoleelever (N=915) fra tre skoler, støtter forskjell mellom kjønn (Amundsen & Garmannslund, 2015). Gutter hadde mindre motivasjon og slet i større grad med å lese. Jenter hadde bedre kjennskap til lesestrategier. Kun 28 prosent av guttene rapporterte at de likte å lese bøker, mot 46 prosent av jentene. Det var positiv sammenheng mellom kjennskap til lesestrategier og leseferdigheter for begge kjønn (Amundsen & Garmannslund, 2015).

Dysleksidiagnose er fire ganger vanligere blant gutter enn blant jenter (Norsk Helseinformatikk, 2018). Samtidig viser studier at det ikke er kjønnsforskjell mellom hvem som har dysleksi (Helland, 2019, s. 15). Jentene er ofte mer stille og trekker seg tilbake sammenlignet med det guttene gjør. Dermed får de ofte ikke den hjelpen de trenger, noe som kan forklare skeivfordelingen av dysleksidiagnoser (Mathisen, 2008).

### 2.1.7 Tilleggsvansker og et samfunnsansvar

Kormorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre nevroutviklingsforstyrrelser er svært vanlig. Klinkenberg har skrevet flere artikler om dette (2017). Mange med lese- og skrivevansker sliter med tilleggsvansker som atferdsproblemer, depresjon, ADHD, autismeforstyrrelser og angstforstyrrelser, samt lav motivasjon. Derfor er kunnskap rundt lese- og skrivevansker viktig, ikke bare for enkeltpersonen selv og læreren, men for hele samfunnet. Når 50 % av dem som står utenfor arbeidslivet, har lesevansker, er det tydelig at dette er viktig å sette søkelyset på (Dysleksi Norge, 2021). Man er felles eier av problemene og bør derfor søke systemorienterte løsninger (Hagtvet et al., 2015). Fagfornyelsen som tredder i kraft i 2020, kan være et svar på dette (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å innføre begrep som dybdelæring fører det til at elevene må reflektere over egen læring, og gradvis utvikle varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger over flere områder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette vil muligens og forhåpentligvis fungere som mottiltak for dårlige lesere (Ropeid, 2019).

## 2.2 Tilpasset opplæring

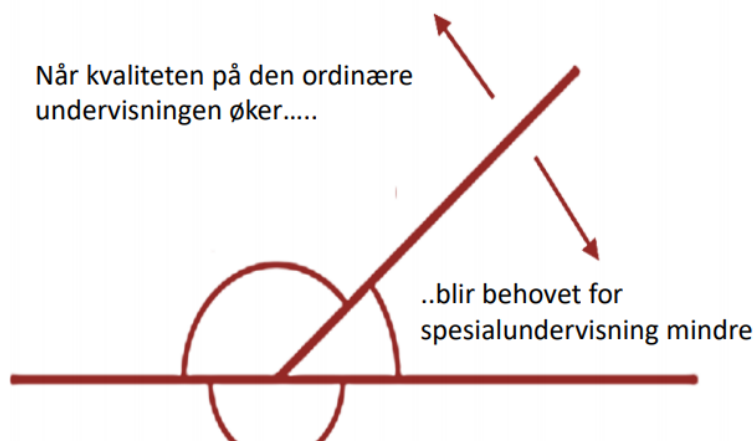
Skolen og lærerne har plikt til å tilpasse opplæringen for alle elever. Det er bygget på likeverdighetsprinsippet. Elever med spesielle opplæringsbehov skal ha samme mulighet til å nå sine mål som andre innenfor den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017). I «Opplæringsloven §1-3 blir det slått fast at «Opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten». Hvis den tilpassede opplæringen ikke gir tilfredsstillende utbytte, har eleven rett på spesialundervisning (Opplæringsloven §5-1). Hva ligger så i begrepet *tilfredsstillende utbytte*? Utdanningsdirektoratet skriver at et læringsutbytte vurderes i elevens utviklingsmuligheter, objektivt (i den ordinære opplæringen) og subjektivt (elevens individuelle forutsetninger) (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her er det rom for forskjellige tolkninger. Det finnes to ulike perspektiver å se læringsutbytte på. Det er for det første med et internt formål, som et verktøy for arbeid med undervisning og læring. Det er videre mot et eksternt formål, som er styring og kontroll som et verktøy for politikerne (Prøitz, 2016). Ulike aktører har altså ulik forståelse av læringsutbyttet. Dette kom fram i en studie om læringsutbytte og hvordan lærere, forskere og politikere oppfatter det (Prøitz, 2016). Aktørene hadde ulikt innhold i begrepet. Det var også forskjellig forståelse innenfor de enkelte grupperinger, for eksempel mellom lærerne. Prøitz peker på at det får konsekvenser for pedagogiske føringer, prioriteringer og beslutninger, fordi det handler om hva læring er og hvordan læringsutbytte skal forstås.

Hvis en elev blir vurdert til å ikke ha tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, kan hen bli tilvist PP-tjenesten som vurderer og gir råd slik at skolen kan fatte vedtak. Dette kan skje både ved å utføre en sakkyndig vurdering av eleven, og/eller hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og

organisasjonsutvikling (Udanningsdirektoratet, 2016). Myndighetene har ikke hatt minstekrav eller handlingsforskrifter knyttet til begrepet tilpasset opplæring, det er kun et overordnet prinsipp for opplæringen (Bakke, 2011). Det skal brukes som et virkemiddel for økt læringsutbytte hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tilpasset opplæring er altså et politisk begrep, og ikke et mål i seg selv (Bachmann & Hauge, 2006).

Skillet mellom spesialpedagogikk og tilpasset opplæring er ofte uklart. Sterkt tilpasset opplæring kan sees på som det samme som spesialundervisning (Runde, 2013). Penger kan derfor spille en avgjørende rolle i å definere begrepet: «Grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning blir et økonomisk spørsmål» (Jeppesen, 2016, s. 151). Ved å gjøre den ordinære undervisningen bedre tilpasset, blir det mindre behov for spesialundervisning (Haug, 2017). Tilpasset opplæring handler om å utvikle undervisningen slik at den tar hensyn til den enkelte. Kravene om fellesskap, deltaking, medbestemmelse og utbytte er sentralt (Haug, 2017). Utviklingen innenfor rammene av ordinær opplæring er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Altså er kvaliteten på den ordinære opplæringa avgjørende for hvor stort behovet for spesialundervisning er. Dette blir kalt for komplementaritetsteorien (Haug, 2017). Figur 5 viser komplementaritetsteorien som modell.

## Komplementaritetsteorien



Figur 5. Forholdet mellom god tilpasset opplæring og behov for spesialundervisning (Bachmann & Hauge, 2006).

### 2.2.1 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring

En forskningsrapport om forståelsen om tilpasset opplæring viste at faglitteraturen ofte skiller mellom to typer forståelser (Bachmann & Hauge, 2006). Den smale forståelsen retter fokus mot tillegges bestemte måter, metoder og konkrete tiltak som opplæringen skal foregå på. Det er direkte tiltak som kan registreres. Dette munnner ofte ut i tiltak overfor enkeltelever. Den vide forståelsen er mer en

felles pedagogisk plattform eller ideologi som skal gjennomsyre hverdagen til skolen og dens virke. Derfor er ikke organiseringen og gjennomføring av undervisningen alene et sikkert nok kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke (Bachmann & Hauge, 2006).

### 2.2.2 Ulike tolkninger av tilpasset opplæring

Det skal nå vises at tilpasset opplæring kan forstås ulikt blant utdanningssystemets forskjellige aktører.

#### 2.2.2.1 Loverket

Det er skoleeiers plikt å gi tilpasset opplæring, og skolene bestemmer selv hvordan det skal gjøres. Skoleeieren har erstatningsansvar for mangelfull opplæring (Runde, 2013). Minstekravene er ikke spesielt høye, og det er sjelden at elever ikke har hatt noe som helst utbytte. Runde viser videre til at ved erstatningssaker må elever vise til økonomisk tap på grunn av mangelfull opplæring, og i to av tre av tilfeller hvor elever går til retten og krever erstatning, taper de. Saker har aldri vært prøvd i høyesterett, og dette er et spenningsfelt for domstolene. Hvordan kan de overprøve og vurdere pedagogiske tiltak? Her konkluderes det med at «spesialundervisning er egentlig en form for sterkt tilpasset opplæring» (Runde, 2013, s. 436). På bakgrunn av at lovformuleringen åpner for ulike tolkninger, anser jeg det slik at det skal lite til for å gjennomføre tilpasset opplæring. Det åpner opp for variert praksis for skolene. Dette er i utgangspunktet bra, for skolekulturer skal ha sin særegenhet, men det gir også svært ulik kvalitet og oppfølging av elever. Den uklare fortolkningen av loven kan frita rektorene og læreren ansvar og engasjement.

#### 2.2.2.2 Politisk

Jenssen & Lillejord (2009) har ved å analysere stortingsmeldinger fra 1975 til 2009 undersøkt den politiske forståelsen av tilpasset opplæring. De fant at meningsinnholdet skifter etter hvilken regjering som styrer. De beskriver en endring fra en betydning som integrerende (1975-1990), til inkluderende (1990-1996), til individualiserende (1997-2005) og som et produkt av læringsfelleskap og undervisningskvalitet (2005-). Jenssen & Lillejord viser til at etter 2005 har rektorer og lærere fått mer ansvar for tilpasset undervisning, men når innholdet i begrepet er lite presist, åpner det for vid tolkning. Jenssen & Lillejord poengterer at tilpasset opplæring er et politisk begrep, og ikke et pedagogisk (Jenssen & Lillejord, 2009). Begrepet brukes ofte, og lærere og rektorer blir pålagt ansvaret for gjennomføringen. Slik jeg forstår det, kreves det at de som har jobbet lenge i skolesektoren, trenger å holde seg oppdatert, ellers kan innholdet i begrepet skape forvirring. Den politiske forståelsen påvirker også forskningen på området (Bachmann & Hauge, 2006). Forskningen er svært lojal til det politiske innholdet og formålet med begrepet, uten å uavhengig knytte forståelse og kritisk analysere og definere begrepet (Bachmann & Hauge, 2006).

Så hvorfor definerer ikke politikerne innholdet når det påvirker så mye? Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk er upresise begrep som skaper usikkerhet og rom for vid tolkning. Kanskje er det fordi spesialpedagogikk har to uforenlige roller (Bakke, 2011)? Bakke poengterer at først skal eleven skilles ut gjennom en prosess som lett kan bli oppfattet som å nedvurdere. Så skal eleven inkluderes, gis tilhørighet. Dette er åpenbare motpoler. Skolen er også med på å opprettholde klassesillet i samfunnet ved at teoretiske fag (ofte med mye lesing) har høyere verdi enn praktiske fag. Bakke argumenterer videre at elevene blir målt etter middelklassens verdier og ikke etter arbeiderklassens. De som trenger ekstra oppfølging, blir sortert bort gjennom spesialundervisning. Dermed opprettholder spesialpedagogikken klassesillet i samfunnet. I 2019 mottok 56 % av elevene med vedtak om spesialundervisning, undervisningen utenfor klasserommet (Udanningsdirektoratet, 2019). Det er ekskluderende. Da myndighetene ikke har minstekrav eller handlingsforskrifter til begrepet, blir det som nevnt kun et overordnet prinsipp. Det mister da sin handlingskraft hvis målet skal være å jevne ut sosiale ulikheter. Skolen gir elevene lik adgang til å konkurrere, men konkurransen er ikke rettferdig (Bakke, 2011). Hvem er skolen til for? Hvilke kvaliteter skal prioriteres? Hvem blir stående utenfor? Dette er sentrale spørsmål som gir ulike svar og ulik praksis. Det er også spørsmål som ble reist i en forskningsrapport som Bachmann & Hauge (2006) skrev om dette temaet:

Et sentralt makrososialt spørsmål er hvorvidt den nye politiske dreiningen fortsatt har som formål å skape en enhetlig utdanning som skal jevne ut sosiale forskjeller, eller om skolen skal dyrke de individuelle forutsetninger, evner og interesser fremfor et mer enhetlig og felles forløp, og hvilke konsekvenser dette kan ha for spørsmålet om sosial utjevning (s. 102).

Gir så politiske føringer endring? Bachmann & Hauge (2006) meiner nei. Dei viser til at forandringer skjer ikke på grunn av politiske intensjoner, men hvordan skolen møter den tilpassede opplæring som en kvalitet ved undervisningen. Det er den skolepraktiske konteksten (praksis, ledelse, lærere og elever), og hvilke rammer og muligheter denne legger for tilnærmingen, som er avgjørende for endring (Bachmann & Hauge, 2006). Det gjør det nærliggende å se på den skolepraktiske konteksten.

#### 2.2.2.3 Rektorer

Ifølge Jeppesen (2016) har rektorer ansvar for tilpasset opplæring. Hvordan ser de på oppgaven? Basert på intervju med fire rektorer har Jeppesen undersøkt rektorers handlingsrom mellom skolens rammer og forventinger til tilpasset opplæring. Han fant ut at rektorene definerer innholdet likt, men har ulik praktisk gjennomføring. De jobber i et spenningsfelt mellom profesjon, forvaltning og tradisjon. Å iverksette organisatoriske tiltak, istedenfor pedagogiske, er mest vanlig. Rektorene opplever at de er i en lojalitetskonflikt mellom elever og fylkesmannen. Siden spesialundervisning vanligvis

utløser ekstra ressurser, blir grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning et økonomisk spørsmål. Behovet for å tydeliggjøre begrepet tilpasset opplæring, samt å styrke rektorers pedagogiske og juridiske kompetanse, påpekes. Tilpasset opplæring er viktig på alle nivå i skolesammenheng. Rektorer undervurderer rollen som pedagogisk aktør, og delegerer oppgavene videre til lærerne. Rektorene setter søkelys på organiseringen og stoler på at lærerne tilpasser. Det er derfor grunn til å mene at dette kan få store konsekvenser for kvaliteten av, og holdningen til, tilpasset undervisning.

#### 2.2.2.4 Lærere

Frost (2017) argumenterer for at godt utbytte av undervisning har nær sammenheng med lærerens kvalifikasjoner. Dessverre er det slik at mange lærere føler seg usikre på å håndtere elever med lese- og skrivevansker, noe som igjen kan påvirke denne effektiviteten (Frost, 2017).

Læreres forståelse av årsaker til høy forekomst av spesialundervisning kan være ulik. Bliksvær et al., (2017) har forsket på å avdekke grunnen til at bruken av spesialpedagogisk undervisning øker, til tross for politisk satsning for å få den redusert. De viser til at dagens tidlige innsats synliggjør utfordringer som før ble fanget opp senere i systemet. Økt søkelys på resultat og rettigheter gir økt bruk av spesialundervisning. Lærerne vektlegger sin egen kompetanse, eller mangel på den, som minst relevant for økning av spesialpedagogisk undervisning. Ulik forståelse av hva spesialpedagogikk er, gir utslag for hvem, hvordan og hvor mye elevene får tilrettelagt (Bliksvær et al., 2017).

Det er læreren som utøver mye av den spesialpedagogiske tilretteleggelsen (Velsvik, 2010). Hvilken egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse de rapporterer om, er viktig for kompetanseutviklingen. I en undersøkelse Velsvik gjorde, svarte 50 prosent av lærerne (N=203) at de gir spesialundervisning, men kun halvparten av dem igjen har formell utdanning i faget (høyskoleutdanning). Annen kompetanse kan oppnås ved kurs og pedagogisk praksis. Det pekes på at den formelle spesialpedagogiske utdannelsen er den beste, og lærerne her var mer faglig oppdatert. Det er et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen, samt en felles forståelse og et felles språk for tilpasset opplæring. Det etterlyses også bedre spesialpedagogisk undervisning i lærerutdannelsen (Velsvik, 2010).

Latini (2017) konkluderer i sin masteroppgave (surveyundersøkelse) om lærerens kunnskap om dysleksi, med at mange lærere har ganske lav grad av profesjonskunnskap om dysleksi, og kunnskapen virker å være isolert til kun ett forklaringsnivå. Når det da påpekes at undervisning i leseforståelse står og faller på lærerens kompetanse, kan dette være kritisk for elever med leseutfordringer (Bråten, 2017, s. 10).



#### 2.2.2.5 Lærerutdannelsen

Det kan være et stort sprik mellom praksisfeltet og virkeligheten for lærerstudenter (Hvidsten et al., 2018). I en studie Hvidsten et al., gjennomførte, skulle lærerstudenter vurdere ukonsentrerte elever. Studentene hadde ulik tilnærming og forståelse om hvordan tilrettelegge, samt hvor utfordringen lå, alt etter deres egen teorifaglige eller praksisfaglige bakgrunn. De fleste lærerstudentene mente at utfordringen lå hos eleven, ingen så koblingen med skole eller hjem, de vurderte kun eleven isolert i skolesammenheng. De så flere årsaker til problemer, men de ville ordne alt selv gjennom egen undervisning. Forfatterne belyser at et sterkt behov for en bedre spesialpedagogisk kompetanse. Nok en gang påpekes det at det trengs en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er, som igjen kan sikre bedre kompetanse og mer likhet i opplæringen for elevene. Det er grunn til å mene at når kun 25 prosent av dem som utøver spesialpedagogikk, har formell utdanning (Velsvik, 2010), i tillegg til lav vektlegging av spesialpedagogikk i lærerstudiet, kan føre til ulik praksis og synspunkt om hva som er, og hvordan en bør gjennomføre, tilpasset opplæring ute i skolene. Mange lærere uttaler at de har lite kunnskap om leseferdigheter fra sin grunnutdanning. Det setter både lærere og elever i knipe (Hagtvet et al., 2015, s. 404). Alvoret i dette blir enda større når forskning viser at lærernes kompetanse er særdeles viktig for kvaliteten på spesialundervisningen og for elevenes utbytte av denne (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

#### 2.2.2.6 Elev

Barneombudets fagrapport om skolen (*Uten mål og mening?*) viser at elever opplever manglende forståelse for sine behov, blir møtt med for lave forventninger, og at de opplever å bli ekskludert fra klassefellesskapet (Barneombudet, 2017). Elever med dysleksi har opplevd angst, skam, isolasjon, tretthet, sinne, hjelpeløshet og sårbarhet (Long et al., 2007).

Spesialundervisning kan være stigmatiserende for eleven (Whitlow et al., 2019). Jentene i en kvantitativ studie Whitlow et al, gjennomførte, hadde ulike, men store tilpasningsproblemer. De ønsket allikevel å bli integrert i fellesskapet, selv om de forstod at det ikke alltid var mulig. Undersøkelsen påpeker her at integrering opp mot spesialundervisning er komplisert og en pågående diskusjon i fagfeltet. Her belyses verdivalg nok en gang. Hvem skal skolen være til for? Skal den inkludere, eller skal den ha samfunnsøkonomiske prioriteringer? Ofte prøves det å få til begge deler, noe som kan være utfordrende å kombinere på en god måte.

#### 2.2.2.7 Organisering

Omorganisering og flere elever i klassen gir pedagogiske konsekvenser (Lauritzen et al., 2016). Ved å sammenligne utfallet fra en stor omorganiseringsprosess, der skoler og klasser ble slått sammen, har man fått bedre innsikt i hvordan det påvirker hverdagen til elever og lærere. Større klasser gjorde lærerne mer slitne, og den tilpassede opplæringa for de svakeste elevene ble dårligere. Endrede

undervisningsmetoder, mindre fleksibilitet og dårligere læringsutbytte var resultatet lærerne dro frem. Det stilles spørsmål til om effektivisering og byråkratisering er i konflikt med prinsippene for opplæring (Lauritzen et al., 2016).

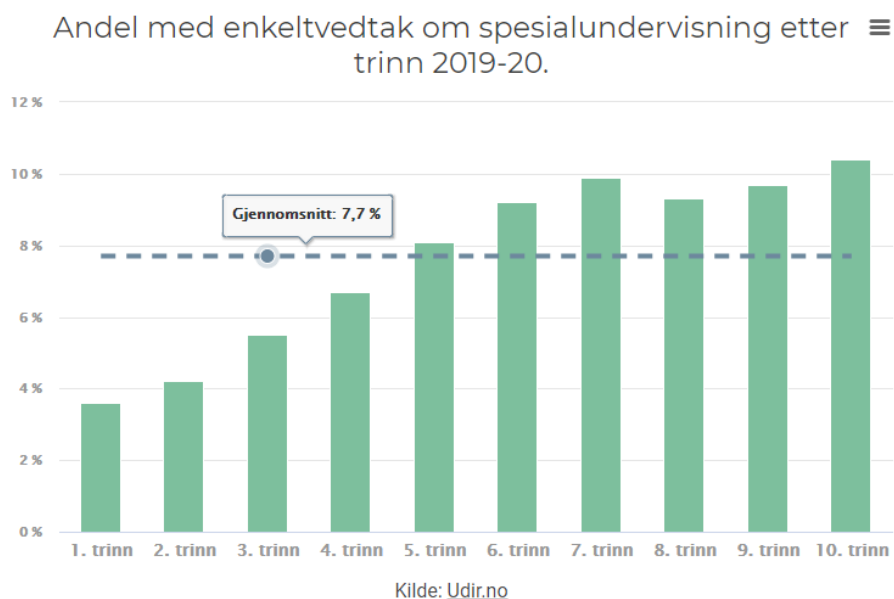
#### 2.2.2.8 Arkitektur

Tilpasset opplæring blir påvirket av ulike skolearkitekturer (Vinje, 2013). Hvordan skolen er utformet, påvirker arbeidsmåter, inndelinger og organisering. Tradisjonell undervisningsform med en lærer, en klasse og ett rom, er å foretrekke, framfor baseskoler med store fellesarealer, store elevgrupper og små grupperom. Baseskolene bruker mye nivå-differensiering av elevgrupper, som tilpasset opplæring, og dermed er skolen bygd etter dette formålet. Nok en gang er det ulike tolkninger av tilpasset opplæring som gir grunnlag for ulike arkitektoniske utforminger og videre organisering av elever.

#### 2.2.2.9 Det samfunnsøkonomiske aspektet

Tre forhold løftes ofte frem i media og forskningsmiljøer når det gjelder svakheter ved den norske skole: Svakt faglig læringsutbytte for mange elever, for høyt frafall fra videregående skole og en spesialundervisning som ikke virker etter hensikt (Hagtvet et al., 2015). I nyhetsbildet kan man finne saker som denne: «Mer til spesialundervisning: Dagens spesialundervisning er for dårlig, mener regjeringen og gir 15 millioner kroner til raskere hjelp og bedre tilpasset undervisning. – En av tre elever tas ut av klasserommet. Det kan ikke fortsette, sier kunnskapsminister Jan Tore Sanner (H)» (NRK, 2019).

I 2019 var det ca. 8 prosent som mottok spesialundervisning, og av dem var ca. 70 prosent gutter. Det er tre ganger høyere forekomst av spesialundervisning i 10. klasse enn i 1. klasse (Udanningsdirektoratet, 2019), (NOU, 2019:13).



46 prosent får spesialundervisningen hovedsakelig i klassen. Det har vært en jevn økning i andelen elever som får spesialundervisning i den ordinære klassen de siste årene. I 2013-14 var andelen 28 prosent.

Figur 6. Andel med om spesialundervisning i grunnskolen (Udanningsdirektoratet, 2019).

Spesialundervisningen i grunnskolen koster rundt 10 milliarder kroner årlig, og den legger beslag på 18 % av lærertimene (Ertesvåg, 2017). Det kan derfor være god samfunnsøkonomi i å gi bedre tilpasset opplæring slik at omfanget av spesialundervisningen minker.

I 2017 kom kunnskapsdepartementet med en bestilling til et ekspertutvalg for å se på hvordan tilbudet til barn og unge med behov for tilrettelegging kan bli bedre i skolen. Resultatet ble rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018). Den peker også på at dagens system for spesialpedagogiske tiltak er ekskluderende og lite funksjonelt. Dagens system med individuelle retter, spesialundervisning, sakkyndige vurderinger fra PPT og enkeltvedtak fører til at mange elever ikke får god nok innpass i fellesskapet, og videre til at de får for sen hjelp og for dårlig læringsutbytte. Forskningen tyder på at det er svært lite bevis for at spesialundervisning gir noe økt læringsutbytte til elevene (NOU, 2019:13). Noen studier antyder til og med at spesialundervisning kan være negativt for elevene, særlig dersom spesialundervisningen gis av ufaglærte assistenter. Det blir foreslått å fjerne retten til spesialundervisning og heller ha fokus på læringsmiljø og pedagogisk praksis (NOU, 2019:3). En helskaplig, inkluderende og tilpasset praksis innebærer et system for støtte og veiledning til lærerne. Videre bør elevene involveres mer enn i dag, og forskningen på området må styrkes. Det blir også pekt på at det å styrke det tverrfaglige arbeidet er et mål å strebe mot (Kunnskapsdepartementet, 2019). En systemisk forståelse av elevers vansker oppnås når man ser individ og system som felles eiere av problemet og derfor søker systemorienterte løsninger (Hagtvet et al., 2015).

### 2.2.3 Oppsummering

Inkludering og likeverdsprinsippet er vesentlige grunnverdier ved norsk skole selv om det kan være vanskelig å realisere (Knudsmoen, Forfang, & Nordahl, 2015). Det finnes ulike tolkninger og påvirkninger av tilpasset opplæring. I politikken har innholdet forandret seg gjennom ulike tidsepoker (Jenssen & Lillejord, 2009). Fra Gerhardsen innførte niårig grunnskole med intensjon om å inkludere og gi alle like muligheter, til dagens effektivisering og vektlegging av resultat for å heve oss i en konkurransepreget, global økonomi (Lauritzen et al., 2016). Rektorer og lærere er de som må gjennomføre tilpasset opplæring. Evnen til å gjøre det blir påvirket både av loven, arkitekturen, organiseringen, økonomi, lærerutdannelsen og klassesamfunnet. En skoles tilnærming til begrepet tilpasset opplæring er like variert som et lappeteppe av ulike meninger om sosiale og faglige tradisjoner, verdivalg, profesjonsoppfatninger, praksisformer og læringssyn (Bakke, 2011). Det er derfor et stort behov for en avklaring i hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring. At et søk på «tilpasset opplæring» på Google gir ca. 2 550 000 resultater (05.02.2021), kan tyde på at det er mange meninger om begrepet. Frost (2017, s. 4) skriver: «Når en nasjonalt opererer med et så vagt begrep som 'tilpasset opplæring' som erstatning for spesialundervisning, uten at man gir begrepet et konkret innhold også, da kan man ikke forvente at kommunene generelt tar dette på alvor».

For elever med leseutfordringer vil det være avgjørende med en felles forståelse, god formell kunnskap blant personalet og at dette gjennomsyrrer hele utdanningsløpet. Det vil skape mer likeverdighet, styrke mestring og er samfunnsmessig økonomisk.

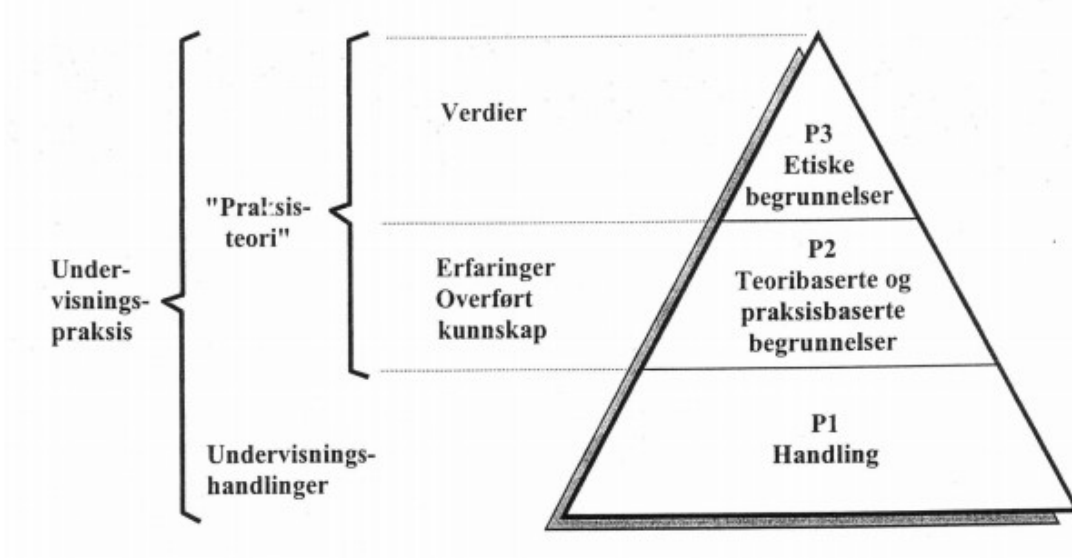
Forslag til en ny opplæringslov er nå ute på høring. Der blir det foreslått blant annet at tilpasset opplæring blir erstattet med universell opplæring, og spesialundervisning blir erstattet med individuelt tilrettelagt opplæring, (NOU, 2019:23, s. 20). Det blir spennende å se om endringene går igjennom, hvordan formuleringen på den endelige lovteksten blir og om begrepene i fremtiden åpner opp for like mye drøftinger og tolkninger.

### 2.3 Tilpasset opplæring og skolekultur

Oppgaven har til nå gjennomgått temaene leseferdigheter og tilpasset opplæring. Hvor god denne kunnskapen er, påvirker skolehverdagen. Tilpasset opplæring kan som før nevnt tolkes både som en individuell rett hver elev har og som en systemtanke som skal gjennomsyre skolekulturen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Jeg skal nå sette fokus på skolekulturen og vise hvor avgjørende det er at lærere og ledelsen reflektere og skaper en felles forståelse. Det påvirker og fyller skolekulturen gjennom holdninger og handlinger. Praksistrekanten (figur 7) og Scheins isfjell (figur 8) kan illustrere dette.

### 2.3.1 Praksistrekanten

Praksistrekanten (figur 7) åpner for å vurdere handlinger i egen praksis på flere nivå. Den kan vise til hvordan lærerens handling i prøvesituasjoner (P1) er forankret i teoribaserte og praksisbaserte begrunnelser, der kunnskap om leseferdigheter blir drøftet og begrepet tilpasset opplæring kan få en felles forståelse (P2). På toppen av trekanten troner etikk (P3). Den viser til hvilke verdier skolen skal ha. Er for eksempel spesialpedagogikk og tilpasset opplæring høyt verdsatt på den enkelte skole?



Figur 7, Praksistrekanten viser til å ta utgangspunkt i en handling, for så å begrunne det med teori og etikk, øker det refleksjon og forståelse av verdier (Lauvås, Lycke, & Handal, 2016, s. 87).

### 2.3.2 Scheins isfjell

Denne teorien omhandler organisasjonskultur, skolekulturen. Illustrasjon av et isfjell er et godt bilde på hvorfor det er viktig med en felles forståelse av begrep (Karp, 2014). Dette handler om ulike forventninger av lærere og skolen, og hva de bygger på.



Figur 8, Scheins isfjell illustrere synlige og usynlige forståelser, verdier og normer (Eklund, 2020)

Over kanten er det vi kan se og erfare som ansatte, skolebygninger og lignende, men også antakelser som man regner som det rette, uten å videre drøfting eller kritiske spørsmål. Under isfjellet er det vi ikke kan se, som våre normer og grunnleggende verdier. Ulike personer og organisasjoner har ulike isfjell. Derfor snakker vi ikke alltid om det samme, selv om vi tror vi gjør det. Dette er veldig tydelig når det gjelder forståelsens av begrepet tilpasset opplæring. Å løfte det opp og belyse det gjør at vi kan reflektere over praksis, forkaste eller bekrefte handlinger, samt lære av hverandre. Det påvirker en skolekultur og kan gi en samlende effekt, siden skolen da får bekreftet felles verdier og normer, ikke bare hva enkelte aktører vurderer som best, og dømmer deretter. Ulike aktører i skoleverket kan forvente at andre har de samme holdninger, tolkninger og verdier. Det kan føre til frustrasjon, misforståelser og kritikk, hvis begrep, forståelser og holdninger ikke blir løftet opp og belyst.

Disse to teoriene om isfjellet og praksistrekanten har vært en del av bakgrunnen for utvikling av spørsmålene i spørreundersøkelsen når det gjelder skolekultur og hva lærerne rapporterer om angående felles forståelse og verdsetting av tilpasset opplæring. De to teoriene er derfor med på å underbygge oppgaven som har til hensikt å tilføre mer forskning til kunnskapsgapet om hvordan tilpasset opplæring blir møtt i en prøvesituasjon for elever med leseutfordringer.

### 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå metodevalg, forskningsdesign, utvalg og prosedyre. Her vil deskriptiv data fra undersøkelsen vises. Videre vil måleinstrument, statistiske analyser, validitet og reliabilitet og etiske betraktninger bli gjennomgått.

#### 3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

I forskning er det søken etter ny viten som er drivkraften (Kleven, 2011, s. 12). Det å aktivt, grundig og systematisk undersøke et tema, kan gi økt kunnskap. Forsking kan deles inn i to deler. Grunnforskning har som formål å utvikle ny, grunnleggende kunnskap, mens anvendt forskning har som primærhensikt å belyse eller løse et praktisk problem (Kleven, 2011, s. 15). Veldig forenklet kan også forskernes metode for å innhente informasjon, deles i to hoveddeler. Ønsker man svar i ord gjennom samtale, er det kvalitativ, får man svar i tall og diagram, statistikk, er det kvantitativ (Thagaard, 2018, s. 16). I en kvantitativ forskingsmetode ønskes det å få svar fra en større gruppe (populasjon) for å mulig trekke slutninger som kan gjelde for alle, statistisk generalisering (Grønmo S. , 2004, s. 101). Skulle man ha spurt alle enhetene som problemstillingen gjelder for, genererer det ofte store mengder data, som kan være utfordrende forske på. Derfor tar man en del av populasjonene, et utvalg, og gransker det. Tanken er at utvalget skal representere hele populasjonen (Kleven, 2011, s. 25). Eksempel på kvantitativ forskning kan være et spørreskjema. Her har man store utvalg, det er avstand til kildene, og det er ikke fleksibilitet i spørreskjema etter det er distribuert (Thagaard, 2018, s. 16). Det er viktig å være bevisst på om utvalget er representativt for populasjonen. Hvordan utvelgelsen av utvalget har foregått kan påvirke dette. Ved et sannsynlighetsutvalg har alle medlemmene i populasjonen lik sjanse for å bli med, som for eksempel ved loddtrekning. Det er kun ved slike utvalg det kan trekkes statistisk generalisering av resultatene. Ved et ikke-sannsynlighetsutvalg, noe som ofte blir nytet i pedagogisk forskning, kan det kun trekkes skjønsmessig generalisering (Kleven, 2011, s. 126).

#### 3.2 Forskingsdesign

Denne masteroppgaven har et kvantitativt design, en tverrsnitt-undersøkelse som innhenter informasjon av et tverrsnitt av populasjon på et bestemt tidspunkt (Holand, 2018, s. 96). Datainnsamling har skjedd ved hjelp av en spørreundersøkelse, en survey, som er en samlebetegnelse der datainnsamling foregår gjennom bruk av strukturerte spørreskjema (Grønmo S. , 2004, s. 141). Fordelen med survey er at det er lett å bruke når det først er laget. Svakheter kan ligge i lav svarprosent, utvelgelsen av enhetene, opplegget for innsamlingen og databehandlingen. Forhold som kan påvirke svarprosenten, er garanti om anonymitet, spørsmålssomfang, skjemastruktur og databehandling (Holand, 2018, s. 104). Surveyundersøkelse ble valgt fordi jeg ønsket svar i tall og grafer fra en større populasjon (elevene og lærerne), for så å sammenligne og finne årsakssammenhenger.

### 3.3 Utvalg og prosedyre

Populasjonen som er i søkelyset i masteroppgaven er norske ungdomsskoleelever i prøvesituasjoner, samt lærere som utarbeider prøvene. Mitt utvalg ble et strategisk, ikke-sannsynlighetsutvalg (Kleven, 2011, s. 126). Det var hensiktsmessig å bruke tilgjengelige skoler på Vestlandet. Jeg lagde to ulike surveyer, én for lærere og én for elever. Det ble først utført en pilotundersøkelse for elever i én klasse. Det førte til endringer som at jeg selv leste høyt opp teksten til hvert spørsmål, og at svarkategorier ble bedre definert. To lærere tok også en pilotundersøkelse for lærerne for å fange opp uklarheter og mulige feiltolkninger. Lærere ved en ungdomsskole og en videregående skole fikk så samme spørreskjema, mens elevene ved ungdomskolen gjennomførte en annen survey.

Det var planlagt å gjennomføre elevundersøkelsen også på elever i den videregående skolen, men korona-situasjonen gjorde at det ikke ble mulig. Derfor er det kun ungdomsskoleelever som har avlagt svar. Utvalget bestod derfor av til sammen 37 lærere fra ungdomsskolen og den videregående skole og videre 206 ungdomsskoleelever (se tabell 1 og 2). Svarprosenten fra elevene ble 82. Grunnen er trolig at jeg personlig gikk rundt i hver klasse og leste opp spørsmålene for elevene i skoletiden. Svarprosenten for ungdomsskolelærere ble 48 prosent (15 av 31 mulige lærere), mens hele 92 prosent av de forespurte videregående lærerne (22 av 24) deltok. Det er vanlig med frafall i surveyer, men når kun 48 prosent svarer, kan det være på kanten av hva som kan aksepteres før utvalget ikke lenger er representativ for populasjonen. Utvalg med svarprosent mellom 60 og 70, regnes som tilfredsstillende (Holand A. , 2018, s. 102). Grunnen for den svært høye deltakelsen på den videregående skolen kan ha vært at undersøkelsen ble gjort mens jeg var til stede, og det var satt av tid til det i skoledagen. På ungdomskolen ble min avtalte møtetid med lærerne avlyst pga. korona-restriksjoner mot å samles i større lag. Dermed måtte lærerne her ta undersøkelsen på fritiden. Selv med hyppige påminnelser ble deltakelsen mye lavere enn først forventet. Under viser deskriptive data vist i to tabeller, en for elevene (tabell 1) og en for lærerne (tabell 2).



Tabell 1. Deskriptiv data av utvalget. Lærere ved en ungdomsskole og en videregående skole

	Skole US		Skole VGS	
Antall lærere	31 (n= 15)	48 %	24 (n = 22)	92 %
<b>Kjønn</b>	8 menn (53 %), 7 kvinner (47 %)		10 menn (46 %), 12 kvinner (54 %)	
<b>Arbeidserfaring antall år</b>	0-4 år: 33 %		0-4 år: 14 %	
	5-9 år: 27 %		5-9 år: 14 %	
	Over 10 år: 40 %		Over 10 år: 73 %	
<b>Prosentandel av lærere som nytter skriftlig prøver som den vanligste prøveformen</b>	67 %		86 %	
<b>Egenvurdering av god kompetanse i lese- vansker</b>	God: 47 %		God: 5 %	
	Ikke god 53 %		Ikke god: 95 %	

Tabell 2. Deskriptiv data fra utvalget fra elever ved en ungdomsskole

	Ungdomsskole		Videregående skole	
<b>Antall elever</b>	239 (n = 207)		87 %	180
<b>Kjønn</b>	Gutter 102		49 %	x
	Jenter 105		51 %	
<b>Trinn</b>	8. kl. 76 (n= 65)		86 %	x
	9. kl. 76 (n= 60)		79 %	
	10. kl. 87 (n=83)		95 %	
<b>Har fått mulighet å få opplest tekst sist de hadde en skriftlig prøve</b>	8. kl. 23 %		Snitt 24%	x
	9. kl. 35%			
	10. kl. 17%			

### 3.4 Måleinstrument

SurveyXact (Rambøll Management Consulting, u.d.), et digitalt program for spørreundersøkelser, ble brukt som innsamlingsverktøy. Måletidspunkt var november 2020. Dataene ble analysert i SPSS 27 og Excel. Der ble de rekodet og kryssjekket, og skalaen snudd der det var hensiktsmessig for å tolke dataene.

Elevenes skjema hadde ni spørsmål med fokus på selvrapporing om leseferdigheter og hvordan de opplevde tilpasset opplæring i prøvesituasjoner. Det ble også bedt om deskriptiv data som kjønn og klasstrinn (se vedlegg 1).

Spørreskjemaet til lærerne (se vedlegg 2) var mer omfattende med 16 spørsmål. På bakgrunn av praksistrekanten (se figur 7) var jeg interessert i hvilken handling/praksis (P1) lærerne hadde, samt og hvordan arbeidet ble knyttet opp mot teoribaserte begrunnelser (P2). Spørsmålene ble delt inn i tre hovedområder:

- Deskriptive data  
Kjønn, yrkeserfaring, hvilken type skole de jobbet på, selvvurdering om kompetanse i lesevansker.
- Praksis  
Hvilken praksis lærerne har for å gi tilpasset opplæring i prøvesitasjon. Mest benyttet prøveform, mulighet for opplesing av tekst til elevene, bruk av ekstra tid på tilrettelegging.
- Overordna føringer og skolekultur  
Ledelsen og hvordan den prioriterer tilpasset opplæring, utarbeiding av felles forståelse av hva tilpasset opplæring er.

Det ble hovedsakelig benyttet en fempunkts liker-skala som svaralternativ for å være enig/uenig i påstandene (Befring, 2010, s. 134). På noen svaralternativer til lærerne om skolekulturen, bruktes kun fire valg, slik at respondentene ble nødt til å ta stilling til spørsmålet. Forenkling av svaralternativene kan gjøre det enklere, som igjen gjør at flere fullfører spørsmålene, men samtidig kan resultatet bli mer uklart. En utfordring her er hva en person for eksempel legger i alternativet «ofte». I min pilotundersøkelse kom det innspill om at kategoriene *av og til* og *noen ganger* var veldig like. Derfor ble *noen ganger* skiftet ut med *ofte*.

Til tross for pilotering av spørreskjema oppdaget jeg to mangler med spørreskjema til elevene da jeg skulle analysere resultatene. I spørsmål 6 i elevundersøkelsen var det ved en feil i de digitale skjemaene gitt mulighet for å krysse av for flere alternativer. 12 av de 206 elevene gjorde det. For å unngå

feilkilder i materialet ble disse svarene rekodet ved at det lavest svaralternativet ble valgt. Grunnen til det valget for å unngå å blåse opp svarene på om elevene ønsket opplesninga av prøvetekst. En annen mangel ble synlig på spørsmål 7 til elevene *Ønsker du å sitte sammen med de andre elevene i klasserommet, uten å skille deg ut, og få prøva opplest i et headset (dine egne eller skolen sine)?* I ettertid ser jeg at det kan tolkes som et spørsmål hvor de skal ta stilling til om de ønsker å skille seg ut, og at spørsmålet derfor var mer ladet enn intensjonen var. Spørsmålet ble derfor lite vektlagt.

Det samme gjald for spørreskjema til lærerne. To spørsmål ble ikke vektlagt: Nr. 3 *Hvis skolen hadde bedre romløsning (flere og større rom) kunne den tilpassede undervisningen blitt bedre* samt spørsmål nr. 9 *De gangene jeg har skriftlig prøve, er jeg den eneste voksne til å hjelpe elevene.* Dette var fordi arkitekturen i skolene er ulike, samt elevtallet i klassene. Den videregående skolen har flere rom til disposisjon, og noen klasser der har kun fem elever. Dette tok jeg ikke høyde for da jeg formulerte spørsmålene, så det ville gitt et feil sammenligningsgrunnlag.

### 3.5 Validitet

Empirisk forskning viser til kunnskap som er bygget på erfaring (Kleven, 2011, s. 11). Nytteverdien eller validiteten (gyldigheten) av resultatene som gis, sier noe om hvor sannsynlig det er at mine funn faktisk beskriver virkeligheten for hele populasjonen. Det sier også noe om at resultatene ikke skyldes ren tilfeldighet eller andre ytre faktorer som det ikke er kontrollert for (Bjørnnes & Gjevjon, 2019).

#### 3.5.1 Indre validitet

Indre validitet viser til om undersøkelsen er gjort på en tilfredsstillende måte, slik at konklusjoner om årsaker er gyldige. Å kunne trekke slutninger om at noe har en kausal sammenheng, for eksempel at i denne oppgaven testes det om det er forbindelse mellom elever som synes det er vanskelig å lese og forstå, og de som vil ønske å få prøveteksten opplest (Grønmo S. , 2004, s. 254). Høy indre validitet forutsetter at man har god kontroll over mulige forstyrrende forhold som kan påvirke utfallet (Dahlum, 2021). Det kan være at mulige forstyrrende forhold har påvirket utfallet vesentlig, slik at de resultatene en har fått, ikke måler noe annet enn det en vil måle. Noen slike forstyrrende forhold kan være snevert valg av kilder, ledende spørsmål, feilaktig bruk av analysemetoder eller manglende åpenhet over ulike tolkninger av resultatene (Grønmo, 2020). I mitt tilfelle kan lav deltaking av ungdomsskole lærere gi skjevhet mot overrepresentasjon av de som er mest motiverte. Det er derfor viktig at jeg er bevisst på dette og drøfter resultatene deretter.

#### 3.5.2 Begrepsvaliditet

I pedagogisk forskning er det mange begrep som ikke er direkte observerbare. Derfor må en for eksempel selv lage spørsmål og skape indikatorer for å fange opp informasjonen. Man må bestemme hvilke indikatorer som skal tas med som et tegn på et begrep. Da har det blitt operasjonelt definert

(Kleven, 2011, s. 28). Indikatorene vil aldri helt dekke det man ønsker å måle, og derfor er det viktig å vurdere i hvilken grad den underliggende størrelsen (begrepet) blir fanget opp av svarene på spørsmålet (Thagaard, 2018, s. 19). Empiriske forskningsresultat er basert på operasjonaliserte begrep, altså hvilken definisjon som ligger til grunn for begrepene. For å undersøke noe, må man validere de underliggende begrepene først. Det betyr å vurdere hvordan begrepet er definert teoretisk, og videre hvordan begrepene blir gjennomført ved måling (Kleven, 2011, s. 85). I min oppgave var det vanskelig å måle tilpasset opplæring siden det er så mange tolkninger av begrepet (se teoridel 2.2). Derfor brukte jeg mange ulike spørsmål til lærerne som tid til tilrettelegging, egenvurdering av kompetanse og påvirkninger fra ledelsen (se vedlegg 2). Samlet sett ga det et bilde av skolekulturen og hvordan lærerne møtte tilpasset opplæring. Så ble dette satt i sammen med organisasjonsteori, jamfør praksistrekanten (se figur 7) og Schines isfjell (se figur 8). Begrepsvaliditet er derfor viktig å omtale for å vurdere om det treffer godt på begreper man ønsker å forske på.

### 3.5.3 Ytre validitet

Ytre validitet viser til om konklusjonen i studien kan overføres til andre situasjoner, om de er overførbare til andre grupper utover det undersøkte utvalget, altså til en større populasjon, mer formelt, om resultatene kan generaliseres (Grønmo S. , 2004, s. 254). Siden mitt utvalg var et ikke-sannsynlighets utvalg, kan jeg ikke trekke statistisk generalisering, men kan vise til tendenser.

## 3.6 Statistisk analyser

For å sammenlikne gjennomsnittet mellom to utvalg har jeg brukt en *t*-test som ser på forskjeller mellom skårer, for eksempel *kjønn* og *ønske om opplest tekst i prøvesituasjoner* (Field, 2009, s. 334). *T*-testen forteller om de forskjellene mellom gruppene som en nesten alltid finner, kan forklares med tilfeldige variasjoner, eller om de også gjenspeiler en underliggende systematisk forskjell. Enkelt sagt tar denne testen tre forhold i betraktning: Gjennomsnittsforskjellen mellom gruppene, hvilken variasjon er det innen gruppene og antall deltakere i gruppene (Svartdal, u.d.).

Når man gjør en *t*-test, setter man opp en nullhypotese. Man påstår at (mulige) forskjeller i gjennomsnittet mellom de to gruppene, bare skyldes tilfeldigheter. Testen regner ut en sannsynlighet for det ut fra de foreliggende dataene. Om sannsynligheten er stor for at en kan få en så stor eller større forskjell ved rein tilfeldighet, beholder man nullhypotesen. Om forskjellen er så stor at sannsynligheten for et så stort (eller større) avvik er lite, gjerne under 5 %, forkaster man nullhypotesen og går for alternativet. Da sier en at det er systematisk forskjell mellom de to datasettene (Universitetet i Oslo, u.d.).

Det er vanlig å uttrykke denne sannsynligheten som en p-verdi (av eng. *probability*). En p-verdi på 0,05 eller lavere viser til at det er liten sannsynlighet for at en påvist forskjell kan forklares med bare tilfeldigheter. Det blir som nevnt gjerne brukt som et kriterium på at det er påvist en systematisk forskjell eller virkning. Man kan da konkludere med statistisk signifikans og at resultatet er gyldig (Bjørnnes & Gjevjon, 2019).

Jeg har også brukt korrelasjons-test i min oppgave. Korrelasjon betyr at det er sammenheng mellom to variabler, og også for korrelasjoner vil en undersøke om de er uttrykk for systematiske sammenhenger, eller om de kan forklares med bare tilfeldigheter. Pearsons korrelasjon er den som er mest brukt i pedagogisk forskning, og er den testen jeg har benyttet meg av i oppgaven. Den finner lineære sammenhenger, altså hvor stor grad punktene (svarene) i korrelasjonsprogrammet kan sies å ligge nær en rett linje (Kleven, 2011, ss. 66-69). Korrelasjonskoeffisienten er (i tallverdi) et tall mellom null og én. En verdi nær null tyder på at det ikke er noen systematisk sammenheng. En verdi nær  $\pm 1$  tyder på at det er en systematisk sammenheng. Et eksempel hentet fra mine funn kan vise prinsippet. Korrelasjonskoeffisienten for svar på om hvor vanskelig det er å lese spørsmåla på en prøve, og om det er vanskelig å forstå selve oppgaveteksten, viste en korrelasjon på  $r = 0.71$ . Dette er en sterk korrelasjon og derfor tegn på en klar sammenheng. Videre statistiske utregninger har vist at sannsynligheten for å få en så høy korrelasjonskoeffisient ved rein tilfeldighet, er mindre enn 1 %, noe som en gjerne uttrykker som  $P < 0,01$ . Det viser til at det er svært liten grunn til å mene at den sammenhengen man fant bare skyldes tilfeldigheter.

Signifikante korrelasjoner vises i tabellene 3 og 4 med fet skrift og enkelt eller dobbeltstjerne bak. Enkeltstjerne viser til at  $p < 0,05$ . Dobbeltstjernene visert til  $p < 0,01$ , altså at det er svært lite sannsynlig at dette resultatet er tilfeldig.

Deskriptiv data, eller beskrivende statistikk, vises i tabell 1. (Befring, 2010, s. 52).

### 3.7 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og vurderer om undersøkelsen viser den virkelige situasjonen og i hvilken grad resultatene kan etterprøves. Høy reliabilitet vil si at om en annen forsker gjennomførte denne studien, ville hen komme fram til samme resultat (Sander, 2020).

Den indre reliabilitet sier noe om i hvilken grad andre forskere kan bruke begrepsapparatet i denne studien, på samme måte i sine egne studier og analyser. Den ytre reliabiliteten sier noe om i hvilken grad ulike forskere vil oppdage det samme, utvikle samme begreper i den aktuelle og liknende situasjoner (Sander, 2020).

At reliabiliteten er god betyr altså at data er lite påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven, 2011, s. 89). Tilfeldige målefeil kan forringe begrepsvaliditeten. Det viser til flask og uflaks i målingene. Et kjennetegn er at ved store målenheter vil disse tilfeldige målefeil jevne seg ut (Kleven, 2011, s. 88). Denne type målefeil kan også bli kalt et reliabilitetsproblem og viser til påliteligheten i studien (Thagaard, 2018, s. 19).

### 3.8 Etske betraktninger

Personene det blir forsket på i spesialpedagogikk, kan være en sårbar gruppe og som har særlig rett til vern. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Nesh) viser til eksempler på sårbare grupper som de med sykdom, uførhet, andre personlige forhold, miljø og/eller manglende ressurser. Forskning på barn er viktig for å forstå deres liv og levevilkår. Elevene i min studie kunne gi nettopp den innsikten om hvordan de vurderer sin leseevne og hvordan de ønsket best tilrettelegging. Samtidig trenger de beskyttelse som deltagere i forskning. Det er forholdet mellom deres sårbarhet og kompetanse som kan være en etisk utfordring (Solbakk, 2014).

I forskning er personvern viktig å ta hensyn til. Personopplysning er all informasjon som kan spores tilbake til en person, ikke bare navn men for eksempel også en IP-adresse, et bilskilt eller et bilde. Samles det inn flere opplysninger som sammen kan identifisere en person, for eksempel alder + jobb + bosted + bilmerke, kan summen være identifiserende. Før en undersøkelse skal gjennomføres, skal den sjekkes opp mot NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.d.) for å avklare om det kreves særskilt godkjenning, og videre om det stilles særskilte krav til lagring av dataene. Det er etisk viktig at:

1. Deltagere får vite formålet med undersøkelsen.
2. Det er valgfritt å delta, man kan trekke seg når som helst.
3. Deltageren skal ikke ta skade, hverken psykisk eller fysisk.
4. Personlig informasjon skal behandles konfidensielt.

(Datatilsynet, 2019)

Det kan være nødvendig med flere tillatelser i tillegg til NSD. Dette gjelder ved institusjoner som skoler, sykehus ol. Her må også ledelsen godkjenne undersøkelsen. Informantene mine består både av voksne som kan samtykke selv, men også av elever under 15 år. Forskerens etiske og juridiske ansvar når det omhandler det å hente informasjon fra umyndige, er som følger:

Hovedregelen etter personopplysningsloven er at foreldre/foresatte samtykker på vegne av barn som ikke er fylt 18 år. Dersom det ikke skal innhentes sensitive opplysninger, kan barn/ungdom selv samtykke fra de er fylt 15 år. Dersom opplysningene som samles inn, er

lite sensitive, av begrenset omfang og lite inngripende karakter, kan ungdommen vurderes til å være moden nok til selv å ta stilling til deltakelse. Det er også mulig å innhente et såkalt passivt samtykke fra foreldre, det vil si at de informeres om prosjektet og gis anledning til å reservere seg mot at barnet deltar (Johannessen & Christoffersen, 2012, ss. 45-46).

NSDs standardtest ble tatt gjennomført (NSD, Norsk senter for forskingsdata), og den viste at siden det ikke var personidentifiserende opplysninger som skulle samles inn, trengte ikke prosjektet mitt særskilt godkjenning (se vedlegg 3). På bakgrunn av at noen elever/ informanter var under 15 år var, kontaktet jeg også NSD på telefon den 18.09.2020, og jeg fikk anbefaling av Karin Lillevold i personverntjenesten om å gi ut et skriv til foreldrene som ga mulighet for reservasjon for på den måten å skaffe passivt samtykke. Derfor fikk alle elevene ranselpost (se vedlegg 4) med informasjon om etiske viktige punkt som nevnt ovenfor. Jeg fikk også godkjenning av rektorene og de deltakende lærerne ved skolene. Alle innkomne svar var anonymiserte, både fra lærere og elever.

Min forskerrolle og nærheten til temaene har jeg vært bevisst på under hele arbeidet. Min forforståelse og engasjement har trolig derfor påvirket studien i minst mulig grad.

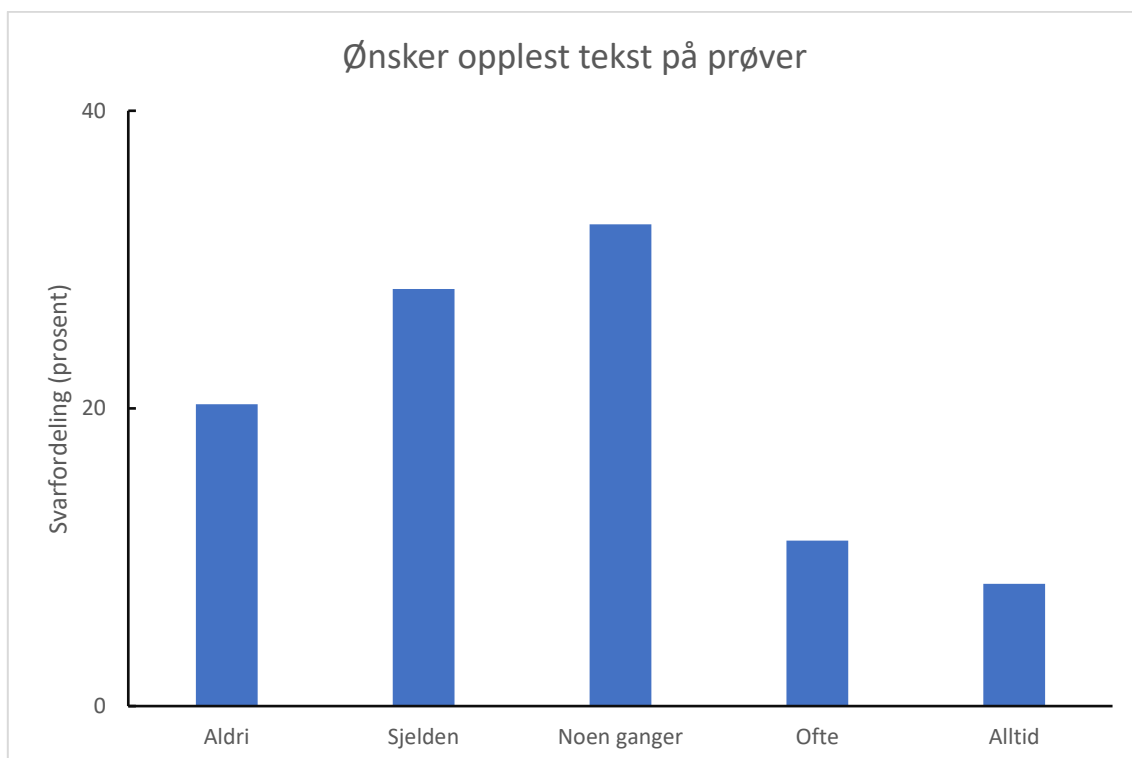
## 4 Resultat

Resultatet deles inn i to deler. Den første omhandler hva elevene rapporterte av behov for opplest tekst i prøvesituasjonen. Elevenes egenrapporterte leseevne blir belyst, og det blir sett på om det er sammenheng mellom det de rapporterte og kjønn. Den andre delen gjengir lærernes rapporteringer om det er forskjell mellom skolene når det gjelder ekstra tidsbruk for tilrettelegging for elever med leseutfordringer i prøvesituasjoner. Hva er lærernes rapporterte forståelse om elevenes ønske om opplest tekst i prøvesituasjoner? Det vil også bli sett på om det er forskjell på skolekulturen som kan påvirke den tilpassede undervisningen. Resultatene vil bli fremstilt med tekst, diagrammer og Pearson korrelasjonsanalyse.

### 4.1 Elevene

#### 4.1.1 Elevenes rapporteringer om behov for opplest tekst i prøvesituasjonen

Elevene ble spurt om de ønsket prøveteksten opplest. 52 % (107 elever), rapporterte at de iallfall noen ganger ønsket å få teksten opplest (se figur 9). 8 % (17 elever) ønsket prøveteksten alltid opplest, mens 11 % (23 elever) ønsket det ofte. Det vil si at dette er et ønske hos mange av elevene, uavhengig av klassetrinn.



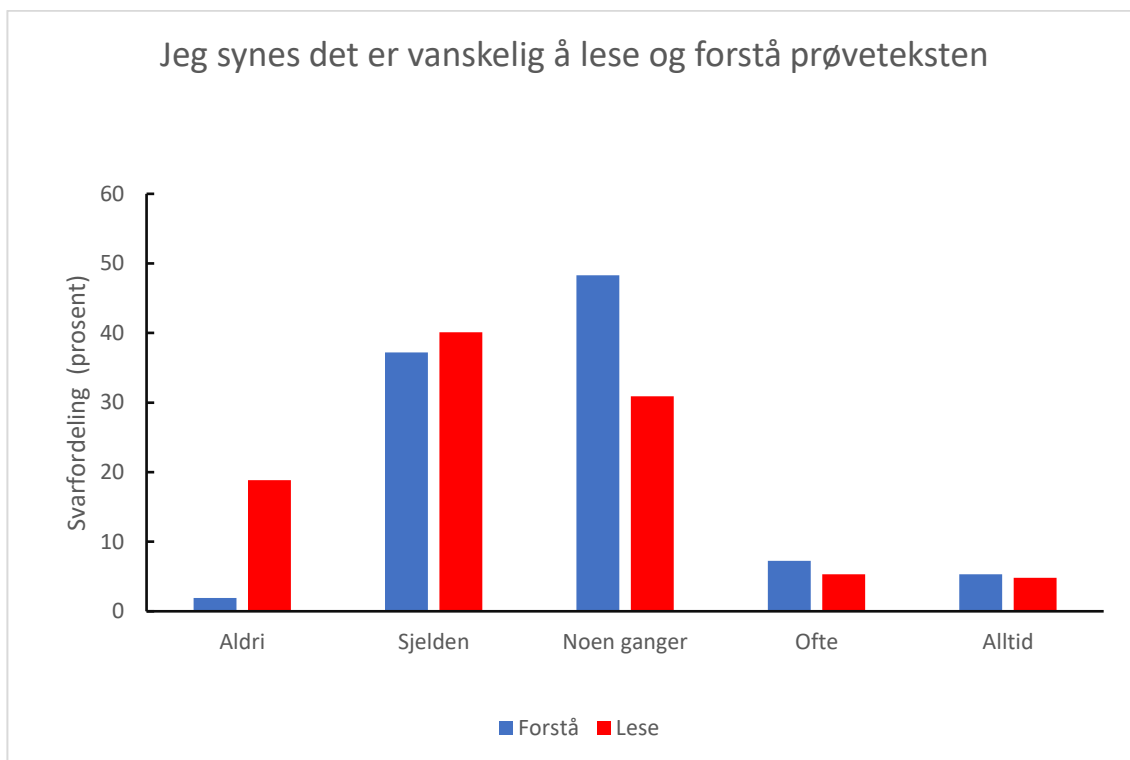
Figur 9. Svarfordeling av 206 elever som ønsker å få teksten opplest på prøver



#### 4.1.2 Hva rapporterte elevene om egen leseevne i prøvesituasjonen?

Elevenes egenvurdering av leseevne i prøvesituasjoner ble undersøkt med to spørsmål: Om de syntes det var *vanskelig å lese* (avkode) spørsmålene på skriftlige prøver og et tilsvarende spørsmål om det var *vanskelig å forstå* spørsmålene (se figur 10). 39 prosent (80 elever) rapporterte sjelden eller aldri problemer med forståelse. 58 prosent (120 elever) svarte tilsvarende når det gjaldt lesing (avkoding).

Et svaralternativ viste stor forskjell mellom spørsmålene. Mens 19 prosent (39 elever) hadde aldri problem med å *lese* spørsmålene på prøver, svarte kun 2 prosent (fire elever) det samme når det kom til å *forstå* spørsmålene. Med andre ord er det langt flere elever som har aldri har problem med å lese (avkode) spørsmålene, enn de som har rapportert at de aldri har problemer med å forstå dem.

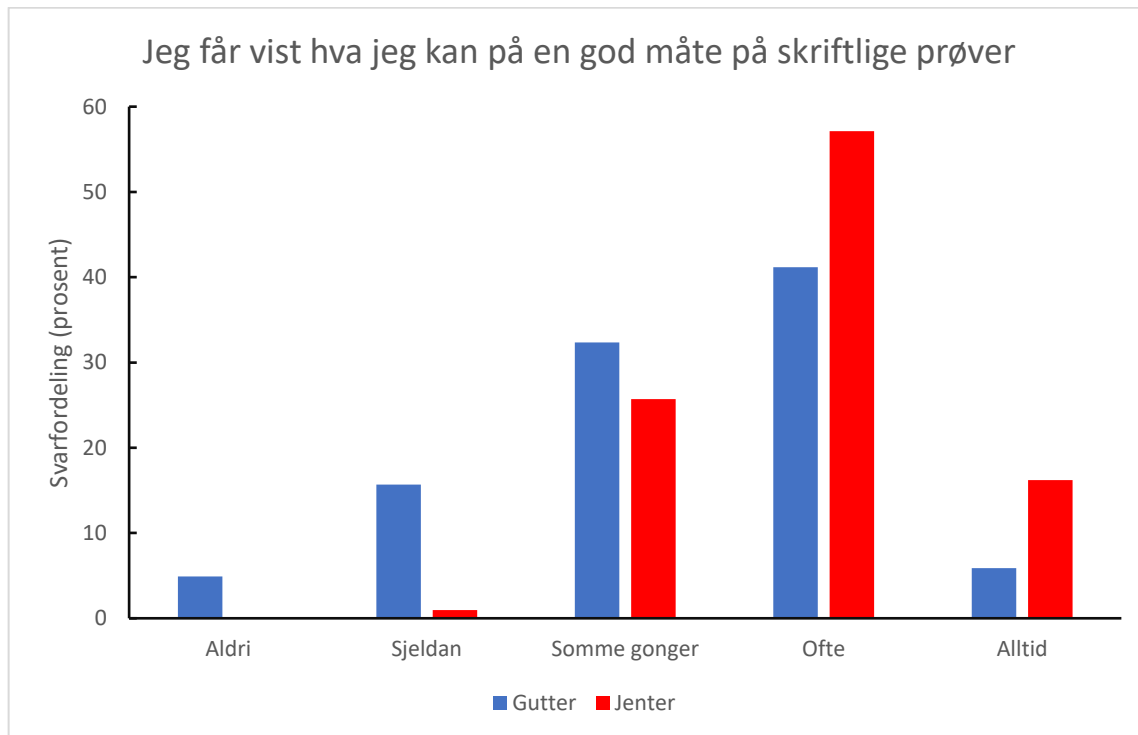


Figur 10. Elever egenvurdering av leseferdigheter.

På spørsmål om elevene får vist hva de kan på en god måte på skriftlige prøver, svarte 40 prosent (82 elever) at de *noen ganger, sjelden* eller *aldri* ikke får det. Det er 11 prosent (22 elever) som mener at de på skriftlige prøver *sjelden* eller *aldri* får vist hva de kan. På dette spørsmålet var det signifikante forskjeller mellom kjønnene, og det vil bli tatt opp i avsnittet under.

#### 4.1.3 Rapporterte eleven forskjellig om leseevne ut ifra kjønn?

Det var ikke systematiske forskjeller mellom gutter og jenter når det gjaldt selvrapporert leseevne i min undersøkelse ( $t(205) = 1.92, p = 0.06$ ). Derimot mente en større del av jentene enn guttene at de fikk vist hva de kunne på en god måte ved skriftlige prøver ( $t(205) = -5.3, p < 0.001$ , se også figur 11).



Figur 11. Jeg får vist hva jeg kan på en god måte på skriftlige prøver, fordelt på kjønn.

Tabell 3 viser korrelasjoner mellom elevvariablene. Den sammenfatter det som er nevnt før. Der er signifikant høy sammenheng mellom elever som synes det er vanskelig å lese en tekst og forstå den. Klassestrinn og kjønn viste få signifikante sammenhenger av svarvariablene. Et unntak var variablene kjønn og om de fikk vist hva de kunne på en god måte på skriftlige prøver, slik t-testen også viste. Her fant jeg en moderat korrelasjon ( $r = 0.35, p < 0.01$ ). Det var også signifikant, moderat korrelasjon mellom svaralternativene vanskelig å forstå teksten, og de som ønsket å få teksten opplest.

<i>Tabell 3 Korrelasjonsmatrise over elevsvar</i>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>
<b>1. Vanskelig å lese spørsmål</b>	-				
<b>2. Vanskelig å forstå spørsmål</b>	<b>0,71**</b>	-			
<b>3. Får vist godt hva jeg kan på skriftlige prøver</b>	0,02	-0,08	-		
<b>4. Ønsker å få teksten opplest</b>	<b>-0,52**</b>	<b>-0,49**</b>	<b>-0,24</b>	<b>0,04</b>	<b>0,00</b>
<b>5. Kjønn</b>	-0,03	-0,13	<b>0,35**</b>	-	
<b>6. Trinn (8., 9. og 10. trinn)</b>	-0,07	-0,09	0,06	0,04	-

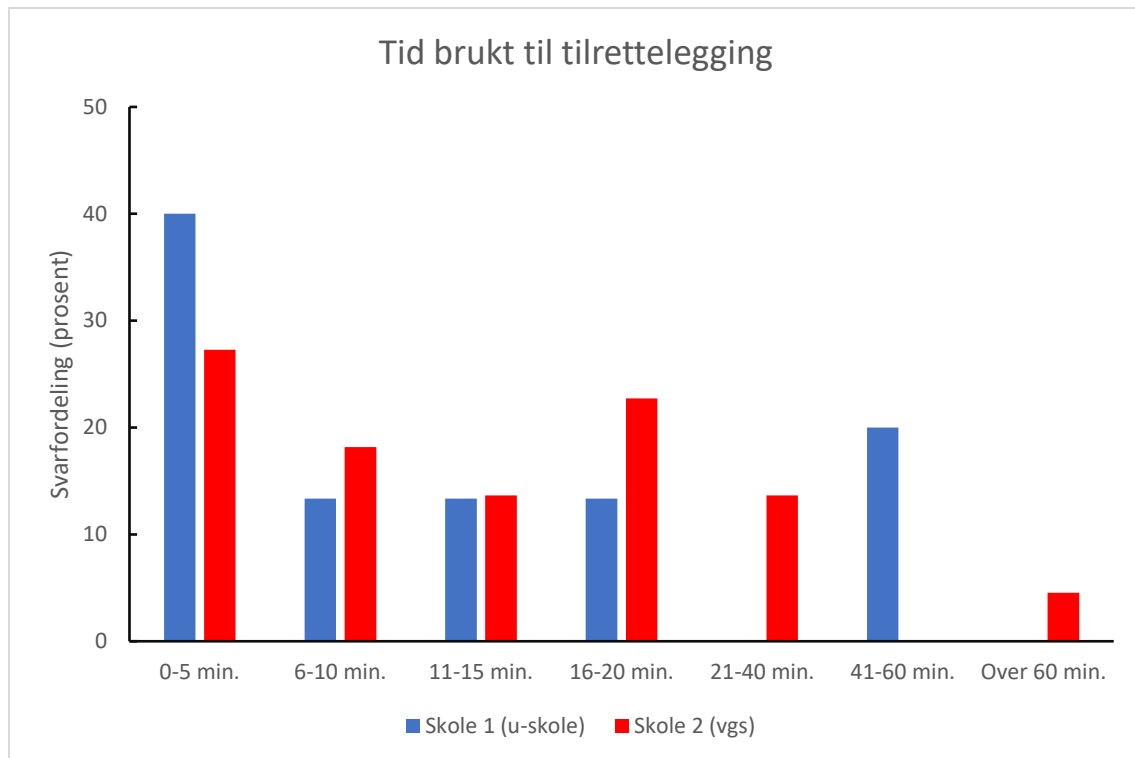
Note: \* =  $p < 0,05$ , \*\* =  $p < 0,01$ .

## 4.2 Lærere

Det er flere lærere på den videregående skolen som nytter skriftlig prøver som den vanligste prøveformen (86 prosent, 19 stykk), mot lærerne på ungdomskolen (67 prosent, 10 stykk) (se tabell 2). Lærerne varierer i antall prøver de har gitt dette skoleåret (i november da spørreskjemaene ble besvart). 8 prosent (3 lærere) hadde ikke gitt noen, 59 prosent (22 lærere) hadde gitt 1–2 prøver, mens 34 prosent (12 lærere) rapporterte å ha gitt mer enn tre prøver. Her er det ingen forskjell mellom skolene. Samtlige lærere var åpne for å prøve nye, tekniske hjelpemidler som kan gi bedre tilpasset opplæring i prøvesituasjoner, så lenge der er enkelt og raskt.

### 4.2.1 Hva rapporter lærere ved de ulike skolene om når det gjelder ekstra tidsbruk for tilrettelegging for elever med leseutfordringer i prøvesituasjoner?

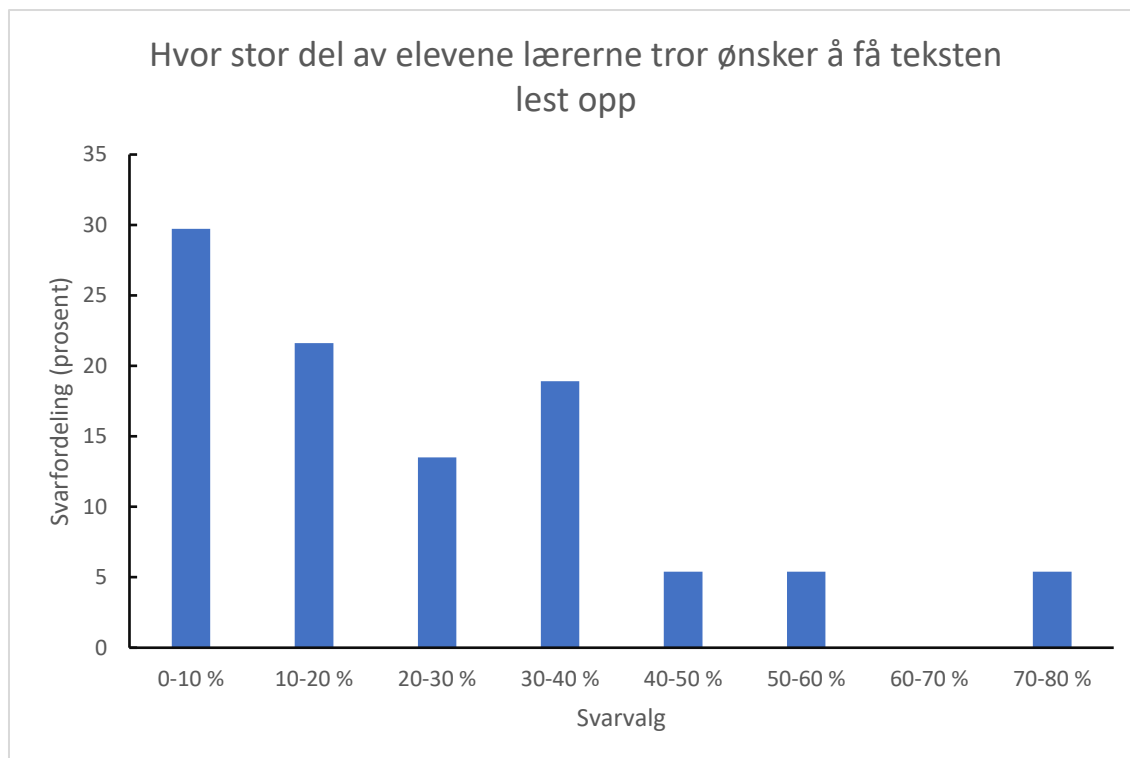
Det er stor variasjon i hvor lang tid lærerne i gjennomsnitt bruker ekstra for å legge til rette for dem med lesevansker i prøvesituasjoner (se figur 12), men det var ikke systematiske forskjeller mellom de to skolene ( $t(35) = -0.25$   $p = 0,81$ ; figur 11). Medianen var 11-15 minutter og gjennomsnittet var ca. 13 minutter.



Figur 12. Hvor mye tid lærerne bruker du ekstra i snitt pr. prøve for å legge til rette for dem med lesevansker

#### 4.2.2 Hva er lærernes rapporterte forståelse om elevenes ønske om opplest tekst i prøvesituasjoner?

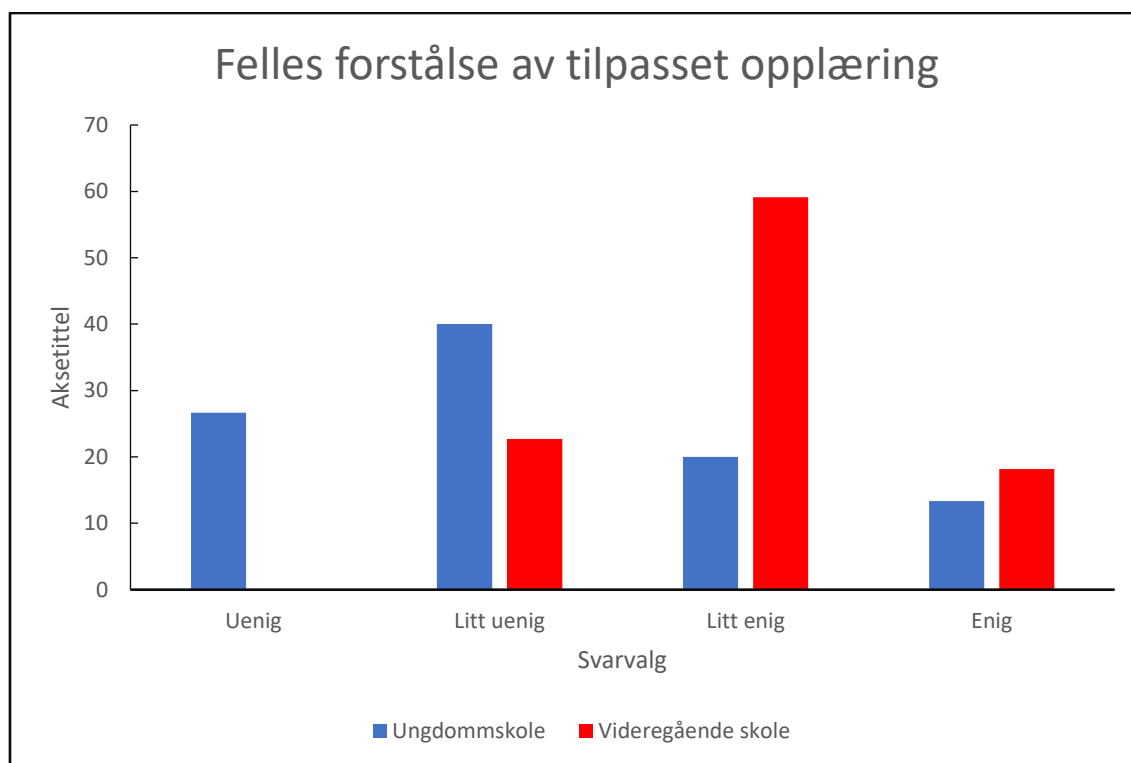
Flertallet av lærerne (19 stykk) mente at mindre enn 20 prosent av elevene ønsket å få teksten lest opp. Bare 11 prosent (4 lærere) mente at minst halvdelen av elevene kunne ha slike ønsker. Det var ikke systematiske forskjeller mellom de to skolene i disse oppfatningene ( $t(35) = 0.55$ ,  $p = 0,58$ , se figur 13).



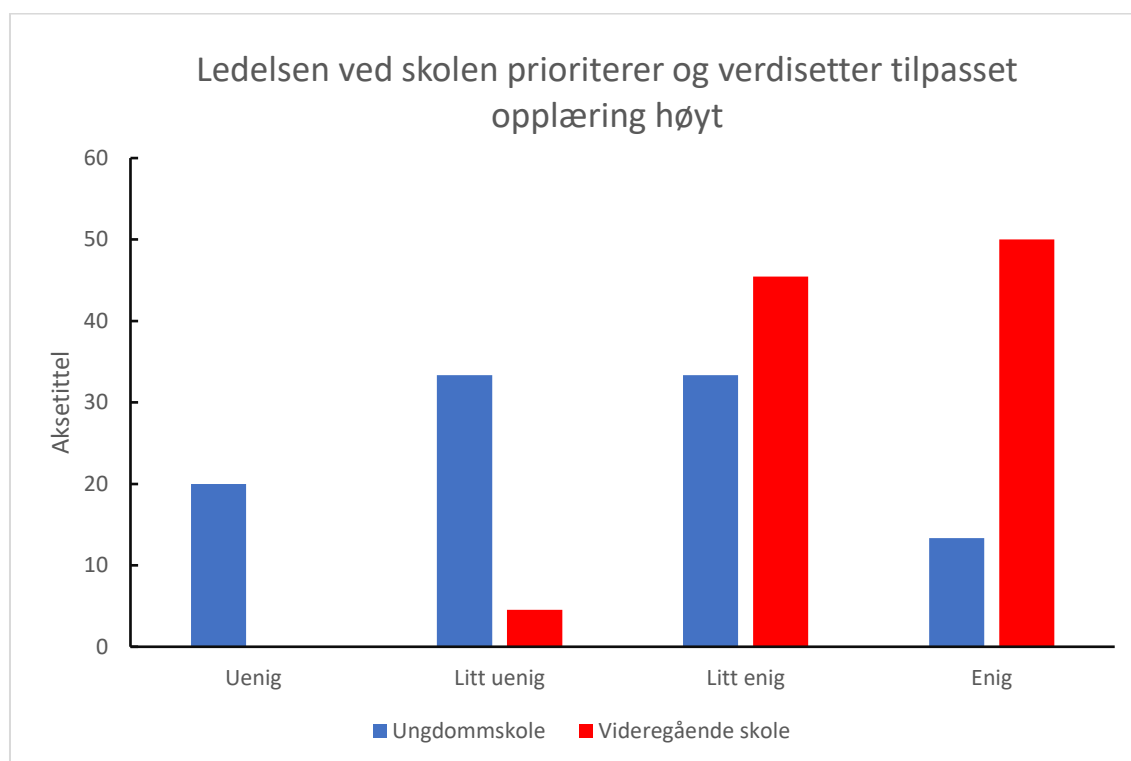
Figur 13. Lærernes oppfatning av hvor stor andel av elevene som kunne ønske å få teksten opplest.

4.2.3 Er det kulturforskjell mellom skolene som kan påvirke den tilpassede undervisningen? Lærernes kompetanse kan være viktig når det gjelder tilpasset opplæring. På spørsmål der lærerne skulle vurdere sin kompetanse innen lesevaner, var det signifikante forskjeller mellom skolene ( $t(35) = 0,55$ ,  $p = 0,59$ ). Sju av femten lærere i ungdomsskolen mente selv de hadde god kompetanse om lesevaner. I den videregående skolen var det bare én av 22 som mente det samme. Det var ikke signifikante korrelasjoner mellom arbeidserfaring og noen av variablene (se tabell 4).

Resultatet tyder på at tilpasset opplæring blir påvirket av hvilke føringer ledelsen har. Det var tydelige ulikheter mellom skolene på dette området. Det var systematiske forskjeller mellom de to skolene på spørsmålet om ledelsen og lærerne sammen hadde utarbeidet en felles forståelse for hva tilpasset opplæring er ( $t(35) = -2,32$ ,  $p = 0,03$ ). 26 prosent (4 lærere) i ungdomsskolen var uenig i at de utarbeidet en felles forståelse av tilpasset opplæring (se figur 14). Det samme gjaldt for spørsmålet om ledelsen verdsatt og prioriterte tilpasset opplæring og spesialundervisning høyt. Lærerne i den videregående skolen rapporterer om en felles forståelse for tilpasset opplæring og at de oppfattet at ledelsen prioriterte og verdsatte tilpasset opplæring (se figur 15).



Figur 14. Ledelsen og lærerne har sammen utarbeidet en felles forståelse av tilpasset opplæring



Figur 15. Ledelsen ved skolen prioriterer og verdsetter tilpasset opplæring høyt, delt på skole

Pearson korrelasjon viser flere signifikante sammenhenger mellom svarene lærerne har gitt (tabell 4). Tall som har fått utheving og stjerne viser til at det enten er under 5 % ( $p < 0,05$ ,) eller under 1 % ( $p < 0,01$ ) sannsynlighet for at resultatet er en ren tilfeldighet.

Tabell 4. Korrelasjon mellom lærersvar

	1.	2.	3.	4.	5.	
1. Skole	-					
2. Jeg har god kompetanse om lesevaner	<b>0,50**</b>	-				
3. Ledelsen og lærerne har sammen utarbeidet en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er	<b>0,37*</b>	-0,05	-			
4. Ledelsen ved skolen vedsetter og prioriterer tilpasset opplæring og spesialundervisning høyt	<b>0,57**</b>	-0,23	<b>0,47**</b>	-		
5. Bruk av ekstra tid på tilrettelegging for dem med lesevaner på ei skriftlig prøve	0,04	<b>-0,37*</b>	-0,06	-0,08	-	
6. Hvor stor prosentandel av elevene tror du ønsker å få teksten opplest	-0,09	-0,26	0,00	-0,15	0,21	
7. Arbeidserfaring	0,06	-0,16	-0,11	-0,01	-0,10	-0,03

Note: \* =  $p < 0,05$ , \*\* =  $p < 0,01$ .

Denne tabellen sammenfatter det som er nevnt før. Det er signifikante forskjeller mellom skolene når det gjelder hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse om lesevaner, der den videregående skolen vurderer seg dårligst. Det er også sammenheng mellom deres vurdering av egen kompetanse og bruk av ekstra tid til tilrettelegging på prøver. På en annen side er lærerne på den videregående skolen mer enige i at ledelsen prioriterer av tilpasset opplæring høyt, samt at ledelsen og lærerne har utarbeidet en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet oppsummeres først hovedfunnene i prosjektet. Så vil jeg på bakgrunn av forskerspørsmålene drøfte funnene i lys av forskning og teori. Videre diskuteres oppgavens reliabilitet og validitet, samt begrensninger i oppgaven. Til slutt følger en kort oppsummering og implikasjon for praksis.

Hensikten med dette masterprosjektet var å sette søkelys på den tilpassede opplæringen i prøvesituasjoner for elever med leseutfordringer. Dette gjorde jeg ved å undersøke behovet for opplest tekst i prøvesituasjoner for ungdomskoleelever med og uten leseutfordringer, samt det tilbudet lærere på ungdomskolen og videregående gir. Hovedfunnene i elevundersøkelsen viste at over halvparten av elevene (52 %) rapporterte at de kan ha ønske om å få tekst opplest i en skriftlig prøvesituasjon. Opptil 61 % fortalte at de kan ha problemer med å forstå teksten på en skriftlig prøve. Det var ikke forskjell mellom kjønnene når det gjaldt egenvurdering av leseevne, men jentene var signifikant mer enig at de får vist hva de kunne på en god måte når det gjaldt skriftlige prøver.

Hovedfunnene i lærerundersøkelsen viste at det var store variasjoner mellom lærerne, men ikke systematiske skilnader mellom skolene når det gjaldt ekstra tid lærerne brukte på tilrettelegging. Når det angikk deres forståelse av elevenes ønske av opplest tekst, mente flertallet at under 20 % av elevene ønsket dette. Det var signifikante forskjeller mellom skolene i lærers vurdering av egen kompetanse om lesevaner. Skolekulturen viste seg også ulik ved signifikante forskjeller på spørsmålene om at ledelsen og lærerne hadde utarbeidet en felles forståelse av tilpasset opplæring, samt om ledelsens prioritering og verdsetting av tilpasset opplæring.

### 5.1.1 Opplest tekst i skriftlige prøvesituasjoner

At 8 prosent v elevene på ungdomskolen alltid ønsket opplest tekst, er interessant å se i sammenheng med tidligere forskning. Godal (2018) viser til at over 10 prosent av de voksne i leser så dårlig at de har problemer med å forstå innholdet i en **enkel** tekst (s. 282). I min studie, ved å legge det sammen med elevene som ønsket opplest tekst ofte, er svaret der også i tråd med at ca. 20 prosent har generelle lesevaner (Dysleksi Norge, 2021). Når elevene som svarte av og til blir lagt til, viser resultatet at over halvdel kan ønske opplest tekst. Dette funnet støttes av det Godal (2018) videre påpeker. 30 % av den norske voksne befolkning har vansker med å få med seg innholdet i en vanlig tekst (s. 282). De har altså en leseferdighet som er utilstrekkelig i dagens samfunn (Godal, 2018). Det er så vidt meg bekjent, ikke ingen andre studier som har komme med lignende resultat som vist her i min forskning. En grunn kan være at annen forskning ikke har sett på denne situasjonen og stilt disse spørsmålene. Det kan late til å være mangelfull forskning med utgangspunkt i en prøvesituasjon, hvor elevene muligens er ekstra motivert og skjerpet for å få med seg innholdet, kan gi ekstra utslag for mulig ønske til opplest tekst. Det kan også tenkes at elever uten lesevaner ønsker opplest tekst for



å kvalitetssikre leseforståelsen. En annen grunn til at mange elever kan ha ønske om opplest tekst, er at atferdsproblemer, depresjon, ADHD, autismeforstyrrelser og angstforstyrrelser, samt lav motivasjon påvirker leseevnen (Klinkenberg, 2017). Derfor er det viktig å ta utgangspunkt i hva eleven selv rapporterer om hva hen ønsker av opplest tekst, uansett påvist lesevanske eller ei. Deskriptive data fra elevene viste at det i snitt var 24 prosent av dem som fikk mulighet til å få opplest tekst ved siste prøve. Det vil si at muligens over dobbelt så mange kunne ha ønsket dette. Uansett grunn, Utdanningsdirektoratet viser til at den tilpassede opplæringen skal sikre at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Funn fra min oppgave viste også at hele 11 prosent av elevene mener at de aldri eller sjelden får vist hva de kan på en god måte på skriftlige prøver. Det kan selvsagt være mange grunner til dette, men hvis opplest tekst kan forandre på denne rapporteringen, bør skolen strekke seg langt for å gi det. Skolen og lærerne har plikt til å tilpasse opplæringen for alle elever (Lovdata, 2005). Det er bygget på likeverdighetsprinsippet. Elever med spesielle opplæringsbehov skal ha samme mulighet til å nå sine mål som andre har innenfor den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det heter i Opplæringsloven §1-3 «Opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Lovdata, 2005). Rapporteringer fra elevene kan her peke på et forbedringspotensial på ungdomskolen om å tilpasse prøveform, eller tilrettelegge bedre på selve prøven.

### 5.1.2 Elevenes rapportering av leseevne

I tråd med teori om at lesing = avkoding \* forståelse, ble ferdighetene lesing og forståelse spurt om i to spesifikke spørsmål (Hoover & Gough, 1990). Resultatene viste at hele 61 prosent av elevene mente at de kan ha problemer med forståelse, mens 42 prosent kan ha problem med avkoding. En grunn til ulike funn her, er at det å forstå trolig er mer krevende i en prøvesituasjon da det skal vise til hva eleven har lært og kan gjengi. Å forstå trenger derfor ikke nødvendigvis bety at eleven har lesevaner, men heller mangel på kunnskap om temaet som skal testes. Forskjellen mellom å avkode og forstå kom tydelig fram, som vist i figur 10, på ulikheten i svarene på et spørsmål. Mens kun 19 prosent aldri hadde problem med å lese spørsmålene på prøver, svarte kun 2 prosent det samme når det kom til å forstå spørsmålene. Med andre ord er det langt flere elever som aldri har problem med å lese (avkode) spørsmålene, enn de som har rapportert at de aldri har problemer med å forstå dem. Fagfornyelsen som tredde i kraft i 2020, kan muligens gjøre en forskjell på dette området i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å innføre begrep som dybdelæring fører det til at elevene må reflektere over egen læring og gradvis utvikle varig forståelser av begreper, metoder og

sammenhenger over flere områder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette vil muligens og forhåpentligvis fungere som mottiltak for lesevansker med å forstå tekst (Ropeid, 2019).

Resultatene i min undersøkelse viste ikke systematiske forskjeller mellom gutter og jenter når det gjaldt selvrapportert leseevne. Dette samsvarer i mindre grad med funn fra PISA-undersøkelsen og nasjonale prøver som viser at jentene har bedre leseferdigheter enn gutter (Halsan, 2016). Resultatene i PISA-undersøkelsen viste at kjønnsforskjellene var store i lesing. Det var flere gutter som presterte på lavt nivå enn jenter, og det var færre gutter enn jenter som presterte på høyt nivå (Jensen, et al., 2019). Det ble pekt på at en årsak til dette var at guttene rapporterte om mindre motivasjon for lesing (Amundsen & Garmannslund, 2015). Mine funn er i samsvar med Helland (2019) sine funn om at det ikke er kjønnsforskjeller for elever med en dysleksidiagnose (s. 15). Dette er selv om det er fire ganger vanligere med en dysleksidiagnose blant gutter (Norsk Helseinformatikk, 2018). Jentene er ofte mer stille og trekker seg tilbake sammenlignet med det guttene gjør. Dermed får de ofte ikke den hjelpen de trenger, noe som kan være med på å forklare skeivfordelingen av dysleksidiagnoser (Mathisen, 2008). Dette kan muligens forklares med et annet funn ved denne masteroppgaven. En signifikant større del av jentene enn guttene mente de fikk vist hva de kunne på en god måte ved skriftlige prøver. Det bryter med funnet om at det ikke var kjønnsforskjeller på egenoppfattet leseevne. Muligens kan motivasjon og selvbilde være avgjørende. Mens jenter er mer motiverte og positive til lesing (Halsan, 2016), er det flere gutter enn jenter som trenger hjelp til læring. 70 % av de som mottar spesialundervisning i skolen, er gutter (NOU, 2019:13). Som tidligere nevnt henger ofte leseferdigheter og selvoppfattelse sammen. Mestringsopplevelsen i skolefagene skaper grunnlag for dette (Bråten, 2017). Siden gutter presterer dårlige enn jentene i alle fag utenom kroppsøving, kan det tenkes at tidligere erfaringer farger deres meninger om de får vist hva de kan på en god måte i skriftlige prøver (NOU, 2019:13).

### 5.1.3 Rapportering fra lærere ved de ulike skolene når det gjelder ekstra tidsbruk for tilrettelegging for elever med leseutfordringer i prøvesituasjoner

Det var stor variasjon i hvor lang tid lærerne brukte ekstra for å legge til rette for dem med lesevansker i prøvesituasjoner. Grunnen til ulik tidsbruk kan være ulik kompetanse og vektlegging av verdien av dette. Lang tid kan være et uttrykk for grundighet, samtidig kan kortere tid vise til effektive digitale løsninger som lærere benytter seg av, for eksempel opplest tekst på prøver. Liten tid kan også være et uttrykk for tidspress og fravær av engasjement (Skaalvik & Skaalvik, s. 68).

#### 5.1.4 Rapportering fra lærernes forståelse om elevenes ønske om opplest tekst i prøvesituasjoner

Flertallet av lærerne mente at mindre enn 20 prosent av elevene ønsket å få teksten lest opp. Bare 11 prosent av lærerne mente at minst halvdel av elevene kunne ha slike ønsker. Det var ikke systematiske forskjeller mellom de to skolene i disse oppfatningene.

At flertallet av lærerne mente at mindre enn 20 prosent av elevene ønsket å få teksten lest opp, kan henge sammen med tidligere forskning som at 20 prosent kan ha lesevansker (Dysleksi Norge, 2021). Elever som alltid eller ofte ville ha teksten opplest, er i samsvar med dette.

Som før nevnt, kan andre faktorer påvirke leseevnen, som angst, depresjon, atferdsproblem og lignende (Klinkenberg, 2017). Det kan tenkes at lærerne ikke har tatt høyde for det. Derfor er det avgjørende at lærerne har god kompetanse på lesevansker og forhold som kan påvirke dette. Stoltenbergutvalget viser til at læreren er den viktigst innsatsfaktoren i skolen. Egenskaper ved den individuelle læreren er særdeles viktig for prestasjoner og læring. Samtidig viser de til at disse egenskapene i liten grad påvirkes av lærerens utdanning (NOU, 2019:3, s. 21). Dette står i kontrast til regjeringens satsing på videreutdanningen av lærere, lærerløftet. Det er bestemt at alle lærere som underviser i ungdomskolen skal ha minst 60 studiepoeng i engelsk, matematikk eller norsk innen 2025. Totalt bruker regjeringen over 1,2 milliard kroner på videreutdanning av lærere i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Tilpasset opplæring bygger på likeverdighetsprinsippet, som skal gi en inkluderende tilrettelegging for variasjoner av elevmassen. For å sikre dette er det et velkjent prinsipp at elevens stemme skal bli hørt. Det bunner i barneloven § 31, 32 og 33 (Lovdata, 01). Et av hovedfunnet i denne oppgaven er at mange elever kan ha ønske om opplesing av tekst i en prøvesituasjon, men få av dem får det. Det kan tyde på at deres stemme ikke har blitt hørt godt nok. Dette støttes også fra annen forskning. Barneombudets fagrapport om spesialundervisning i skolen (*Uten mål og mening?*) viser at elever opplever manglende forståelse for sine behov (Barneombudet, 2017).

#### 5.1.5 Kulturforskjeller mellom skolene som kan påvirke den tilpassede undervisningen

Lærerens kompetanse kan være viktig når det gjelder tilpasset opplæring. På spørsmål der lærerne skulle vurdere selv sin kompetanse innen lesevansker, var det signifikante forskjeller mellom skolene. Sju av femten lærere i ungdomsskolen mente selv de hadde god kompetanse om lesevansker. I den videregående skolen var det bare én av 22 som mente det samme.

At så mange vurderer at de ikke har god kompetanse på lesevansker kan ha flere grunner. Studie fra lærerutdanningen om spriket mellom praksisfeltet og virkeligheten, viser til sterkt behov for en bedre spesialpedagogisk kompetanse i lærerutdannelsen (Hvidsten et al., 2018). Lærere uttaler også

at de har lite kunnskap om leseferdigheter fra sin grunnutdanning (Hagtvet et al., 2015). Frost (2017) mener at alle lærere bør ha undervisningskompetanse om lesevansker, for å tilrettelegge og veilede på best mulig måte. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratets intensjoner om at tilpasset opplæring skal sikre alle elever best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3).

Det må også nevnes at forskning viser at lærere vektlegger sin egen kompetanse, eller mangel på den, som minst relevant for økning av spesialundervisning (Bliksvær et al., 2017). Dette er i stor kontrast til komplementaritetsteorien (se figur 5). God tilpasset opplæring i en ordinær undervisning, minsker behovet for spesial undervisning (Haug, 2017). Lærernes kompetanse er her særdeles viktig for kvaliteten av spesialundervisning og elevens utbytte (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Det er nærliggende å tro at dette også har en stor effekt på ordinær undervisning. Den formelle kompetansen, altså ved formell utdanning i faget (høyskole), er den beste og lærerne her holder seg best oppdatert (Velsvik, 2010). Annen kompetanse kan oppnås med kurs og pedagogisk praksis.

Det stor forskjell mellom skolekulturene. Hvordan lærerne rapporterte at ledelsen prioriterer tilpasset opplæring, ga betydelig utslag mellom skolene. Det samme gjaldt og utarbeiding av en felles forståelse av tilpasset opplæring. Ledelsen på den videregående skolen har i sammen med lærerne definert en felles forståelse i hva tilpasset opplæring er, og tilpasset opplæring verdsettes høyt. Siden dette trolig har blitt drøftet, kan det føre til at lærerne her er klar over hvor stort dette spenningsfeltet er, og derfor vurderer sin kompetanse på en mer omfattende måte. Halvparten av ungdomsskolelærerne vurderte at de hadde god kompetanse om lesevansker. En studie om dysleksi viste at lærerne hadde en ganske lav grad av profesjonskunnskap om dysleksi, og kunnskapen viste å dreie seg om kun et forklaringsnivå (Latini, 2017). At så mange i den videregående skolen rapporterte om svak kompetanse om lesevansker samsvarer med forskning som viser til at det er et stort behov for spesialpedagogisk kunnskap i skolen, samt en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er (Bliksvær et al., 2017).

Forskning viser at rektor undervurderer sin rolle som pedagogisk aktør og delegerer oppgavene videre til lærerne (Jeppesen, 2016). Da blir det ekstra viktig at ledelsen kvalitetsikrer god kompetanse hos lærerne, da det kan få store konsekvenser for kvaliteten av, og holdningen til, spesialundervisningen og den tilpassede opplæringen.

Kulturforskjeller mellom skolene blir altså også påvirket av hvilke føringer og prioriteringer ledelsen har. Undersøkelsen viste at de var tydelige ulikheter mellom skolene på dette området. Det var systematiske forskjeller i hvordan lærerne rapporterte om ledelsen og lærerne hadde sammen utarbeidet en felles forståelse for hva tilpasset opplæring er. 26 prosent av lærerne i ungdomskolen var uenig i at det var utarbeidet en felles forståelse av tilpasset opplæring, mens ingen av lærerne på den

videregående skolen mente dette. Det samme gjaldt for spørsmålet om ledelsen verdsetter og prioriterer tilpasset opplæring og spesialundervisning høyt. Den videregående skolen kom best ut med tanke på hvordan lærerne rapporterer om en felles forståelse for tilpasset opplæring og hvordan de oppfatter at ledelsen prioriterer og verdsetter tilpasset opplæring.

Med bakgrunn i teori om praksistrekanten (se figur 7) om handling, teoretisk begrunnelse og etikk, viser til at hvilke føringer ledelsen har, påvirker holdninger og handlinger i skolehverdagen. Dette kan ha grunnlag i ulik tolkning i hva tilpasset opplæring er. Som teoridelen i denne oppgaven har vist, er tilpasset opplæring et uklart begrep. Uansett tolkning er det fornuftig med en felles forståelse om begrepet, slik Shines isfjell viser til (se figur 8). Siden lærerne ved den videregående skolen har en for- mening om hva tilpasset opplæring er og at det blir verdsett og prioritert av ledelsen, har de et annet utgangspunkt enn lærerne ved ungdomskolen. Der kan mange ha individuelle tolkninger som igjen kan påvirke en god skolekultur. Skolekultur handler om kollektive normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som over tid har vokst fram gjennom samhandling. Ofte er ikke dette direkte synlig, men det kommer til uttrykk gjennom språk, struktur, handlinger og atferd (Jahnsen, 2020). Igjen kan ulikheter forklares med vagt lovverk om hva tilpasset opplæring er. Skolene tilpasser begrepet til sin særegne skolekultur, som gir ulik kvalitet og oppfølging av elevene. Uansett skjer ikke for- andringer på grunn av politiske intensjoner, men hvordan skolen møter den tilpassede opplæring som en kvalitet ved undervisningen. Det er den skolepraktiske konteksten (praksis, ledelse, lærere og elever), og hvilke rammer og muligheter den legger for tilnærmingen, som er avgjørende for endring (Bachmann & Hauge, 2006). Dette kan begrunne de ulike forskjellene ved skolene.

Ulikhetene mellom skolene kan også ses i sammenheng med den vide eller smale forståelsen av be- grepet tilpasset opplæring (Bachmann & Hauge, 2006). Den smale forståelsen tillegges bestemte må- ter, metoder og konkrete tiltak som opplæringen skal foregå på. Det er direkte tiltak som kan regi- streres, som for eksempel tilbud om opplesing av tekst ved en skriftlig prøve. Den vide forståelsen er mer en felles pedagogisk plattform eller ideologi som skal gjennomsyre hverdagen til skolen og dens virke. Svarene fra lærerne indikerer at det her er forskjeller mellom skolene. Det er mulig ungdoms- kolen hadde en smalere tilnærming av tilpasset opplæring, mens den videregående hadde både en smal og en vid (Bachmann & Hauge, 2006).

## 5.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og vurderer om undersøkelsen viser den virkelige situasjonen og i hvil- ken grad resultatene kan etterprøves. Høy reliabilitet vil si at om en annen forsker gjennomførte denne studien, ville hen komme fram til samme resultat (Sander, 2020).

Den indre reliabilitet sier noe om i hvilken grad andre forskere kan bruke begrepsapparatet i denne studien, på samme måte i sine egne studier og analyser. Jeg har begrunnet tidligere i oppgaven valg av begrep og teoretiske tolkningsrammer jeg har satt dette inn i. Pilotstudiene var med på å unngå lavere reliabilitet. At ulike tolkninger av begrep ble drøfte i teoridelen, for så å drøftes videre med funn i oppgaven, er med på å øke validiteten. Den ytre reliabiliteten sier noe om i hvilken grad ulike forskere vil oppdage det samme, utvikle samme begreper i den aktuelle og liknende situasjoner (Sander, 2020).

At reliabiliteten er god betyr altså at data er lite påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven, 2011, s. 89). Tilfeldige målefeil kan forringe begrepsvaliditeten. Det viser til flaks og uflaks i målingene. Et kjennetegn er at ved store målenheter vil disse tilfeldige målefeil jevne seg ut (Kleven, 2011, s. 88). Denne type målefeil kan også bli kalt et reliabilitetsproblem og viser til påliteligheten i studien (Thagaard, 2018, s. 19). I min studie var det et stort utvalg av elever (207 stykker) som sikret høyre validitet. At det bare var 37 lærere i undersøkelsen, gjorde at resultatene der er mer usatt for tilfeldig målefeil.

Målefeil kan altså påvirke reliabiliteten. I min studie var et av hovedfunnene at over halvparten av elevene kan ha en ønsket opplesing av tekst i en prøvesituasjon. Det viser til faktiske svar, samtidig bør det alltid tas høyde for eventuelle målefeil. Dette har jeg minsket ved å være transparent i metode, utredninger og resultat. Det er med på å øke reliabiliteten i oppgaven.

## 5.2 Validitet

Høy indre validitet forutsetter at man har god kontroll over mulige forstyrrende forhold (Dahlum, 2021). Har jeg hatt dårlig indre validitet eller omgrepsvaliditet, kan jeg ikke åpenbart overføre resultatene mine til større populasjoner. Ved at jeg har vært åpen om valg av metode, valg av kilder, bruk av analysemoder, samt drøftet ulike tolkninger av resultatene, har jeg styrket den indre validiteten. Det er lite som tyder på at forhold rundt undersøkelsen min har påvirket utfallet, kanskje med ett unntak. På den ene skolen var det bare om lag halvdel av lærerne som deltok. Det kan derfor være, som nevnt før, at jeg har en overrepresentasjon av de mest motiverte lærerne.

Hvorvidt jeg faktisk har fått undersøkt det jeg ønsket å undersøke, og at resultatene svarer på problemstillingene, kan være et uttrykk for begrepsvaliditet. I elevundersøkelsen ble leseevnen utforsket med to spørsmål, lese og forstå, samt et periferisørsmål om elevene mente fikk vist hva de kunne på en god måte i prøvesituasjoner. Ved lærerundersøkelsen valgte jeg å se på skolekulturen ved hjelp av to spørsmål om ledelsen. Det er mulig disse ikke var dekkende nok.

Statistisk validitet ble målt gjennom p-verdi. Validiteten er god der man får en  $P < 0,01$  eller  $P < 0,05$ . Det vil si at det er signifikante sammenhenger, og det er veldig liten sjanse for at resultatet har

oppstått tilfeldig (Thrane, 2018, s. 127) De ulike signifikante sammenhengene som resultatet viste, er dokumentert i kapittel 4.

Et spørreskjema gir ikke mer svar enn det som det blir spurt om. Forskeren må derfor tolke svarene og se sammenhenger. Det er viktig å være oppmerksom på at det finnes ulike tolkninger (Kleven, 2011, s. 29). Jeg ser i ettertid at det er flere spørsmål jeg kunne ha stilt, samt at jeg ville ha formulert meg annerledes for å gjøre spørsmålene enda spissere. Som før nevnt skulle gjerne lærerens formelle kompetanse blitt spurt om.

Studien har flere begrensninger. Det er som nevnt kun med elever fra én skole og lærere fra to skoler. Det er få, særlig sett i lys av at skolekultur kan ha påvirket lærernes holdninger til prøvesituasjoner. Svarprosenten var lav fra lærerne på ungdomskolen (48 prosent). Lav deltaking kan gi skjevhet mot overrepresentasjon av de som er mest motiverte.

Studerte jeg så det jeg var ment å studere? Validitet (gyldighet) vil si at metodene måler hva de er tiltenkt å måle, og ikke andre saksforhold. Ytre validitet viser til overførbarhet (Jacobsen, 2018, s. 100). Kan resultatene fra skolene gjelde for hele Norge? For å kunne generalisere for hele Norge burde jeg hatt en større datainnsamling og flere tilfeldig valgte skoler. Det ville krevd mer tid, penger og tillatelser for å nå ut til skolene, noe som ville blitt altfor stort for et masterprosjekt, og særlig utfordrende i den koronatiden vi er inne i. Selv om 206 informanter er mange elever, er det elever kun fra én skole. Det er for lite for å generalisere for hele populasjonen, men det bør vise klare tendenser. Utvalget elever er fra Vestlandet, og det kan være lokale variasjoner som har påvirket utfallet. Det er ikke sikkert at tendenser i mitt materiale vil være gjeldene for Øst- eller Nord-Norge. Begrepet tilpasset opplæring vil mulig være likt for alle elever i Norge, men forståelsen og utførelsen vil kunne variere etter sted.

### 5.3 Oppsummering og implikasjoner for praksis

Denne masteroppgaven har satt søkelyset på tilpasset opplæring i prøvesituasjoner for elever med leseutfordringer. Hovedfunnene i elevundersøkelsen viste at over halvparten av elevene (52 prosent) kan ha ønske om å få tekst opplest i en skriftlig prøvesituasjon. Bare 24 prosent har fått muligheten til det. Opptil 61 prosent kan ha problemer med å forstå teksten på en skriftlig prøve. Det var ikke forskjell mellom kjønnene når det gjaldt egenvurdering av leseevne, men jentene var signifikant mer enig at de får vist hva de kunne på en god måte når det gjaldt skriftlige prøver.

Hovedfunnene i lærerundersøkelsen viste at det ikke var systematiske forskjeller mellom skolene når det gjaldt ekstra tid lærerne brukte på tilrettelegging, samtidig var det store individuelle forskjeller i tidsbruk blant lærerne. Når det angikk deres forståelse av elevenes ønske om opplest tekst, mente flertallet at under 20 prosent av elevene ønsket dette. Det var betydelige forskjeller mellom skolene i

lærens vurdering av egen kompetanse om lesevansker. Også ulikhetene mellom skolekulturene var stor. Det var systematiske forskjeller om ledelsen og lærerne hadde utarbeidet en felles forståelse av tilpasset oppøring, samt om ledelsens verdsette og prioriterte spesialundervisning og tilpasset opplæring.

Samlet sett kan resultatene i oppgaven kan være indikatorer på at dette er et forsømt område i skolen, samtidig kan det også bare være lokalt, kulturelt utslag. Det er behov for mer forskning på området.

Hva kan så gjøres? I følge folketrygdloven §10-5, 6 og 7, kan elever med store lesevansker ha rett på programvare fra NAV, for eksempel stavestøtte og talesyntese (Lovdata, 1999). Som funn i oppgaven har vist, er det mange flere elever som kan ønske dette. Heldigvis har det skjedd en enorm teknologisk utvikling av hjelpemidler i skolen. Microsofts Office 365 Education er en velkjent plattform som mange skoler benytter seg av (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Siste versjon av *engasjerende leser* i Word kan gjøre en stor forskjell i skolehverdagen på en enkelt og lite stigmatiserende måte (Microsoft, u.d.). Den gir enkelt opplest tekst for dem som ønsker det, både det man skriver selv og det som blir gitt som prøvetekst. Opplesingsstemmen kan justeres i hastighet, kjønn, og man kan velge antall opplesinger. For begrepsforståelse, kan det ved de fleste substantivene vises med en tegning av ordet ved å trykke på det. *Engasjerende leser* kan nyttes uten ekstra kostnad i Word, Excel, PowerPoint, OneNote og Microsoft Teams. Dette er plattformer som plattformer som skolene allerede benytter seg av. Det vil si at det er en økonomisk gunstig tilrettelegging og et inkluderende og lite stigmatiserende tiltak. I tilfeller der tekst ikke vises digitalt, som for eksempel i et blad eller på en prøve på et papirark, har Microsoft utviklet en gratis app, *Office Lens* (Microsoft, u.d.). Der kan man ta bilde med mobil eller iPad av teksten, og så få den opplest i *engasjerende leser* på mobil/iPad. Det finnes altså enkle, digitale hjelpemiddel for å la eleven selv få bestemme om de vil ha opplest tekst, men det forutsetter at lærerne vet om mulighetene og implementerer dette i undervisningen. Det er viktig, for en systemorientert forståelse av elevers vansker oppnås når man ser individ og system som felles eiere av problemet og derfor søker systemorienterte løsninger (Hagtvatn et al., 2015). Koronaepidemien har trolig ført til et kvantesprang blant lærerens digitale ferdigheter, siden det plutselig ble behov for digital undervisning. Derfor er veien for digital tilrettelegging antakelig kortere nå enn bare for noen år siden. Men selv om verktøyene er tilgjengelige, er det ikke gitt at de blir benyttet. Som vist i deskriptiv data, var samtlige lærere positive til å prøve nye, tekniske hjelpemidler som kan gi bedre tilpasset opplæring, så lenge det var enkelt og raskt. For å forankre intensjoner med handling er det derfor flere ting som er avgjørende. Ledelsen må signalisere at dette er viktig, slik etikk vises i toppen av praksistrekanten (se figur 7). Videre omformes disse holdningene til handlinger og praksis. En felles forståelse av hvorfor dette er viktig, krever kunnskap om leseferdigheter, tilpasset



opplæring og hva som er praktisk mulig å få til på skolen innenfor de rammene som er gjeldene. Dette vil igjen påvirker skolekulturen og føre til en vid forståelse av den tilpassede opplæringen. Det vil trolig også kunne føre til mindre spesialundervisning for elever med lesevansker siden opplæringen i ordinær klasse vil bli tilfredsstillende, jevnfør komplementaritetsteorien (se figur 5).

## 6 Litteraturliste

Tidligere innleveringer og eksamener fra meg i dette masterstudiet har blitt brukt i oppgaven.

### Referanser

- Amundsen, M. -L., & Garmannslund, P. E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 16-23.
- Bachmann, K., & Hauge, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring, forskningsrapport nr. 62*. Volda: Egset Trykk.
- Bakke, J. (2011, 02). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 141-154.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet fra Barneombudet: <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2010). *Forskiningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Bjørnnes, A. K., & Gjevjon, E. (2019, 10 31). *Kvalitet i kvantitativ metode – et innblikk*. Hentet fra Sykepleien: <https://sykepleien.no/forskning/2019/09/kvalitet-i-quantitativ-metode-et-innblikk>
- Bjørnsrud, H. I., & Nilsen, S. (2018, 10 23). *Tanker om fremtidens spesialpedagogikk - et tilsvaer til Nordahl-rapporten*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvaer-til-nordahl-rapporten/110240>
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C., & Korneliussen, T. (2017, 01). Læreres forståelse av årsaker til høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, ss. 27-44.
- Bråten, I. (2017). Leseforståelse- innledning og oversikt. I I. Bråten, *Leseforståelse* (ss. 9-19). J.W. Cappelen forlag.
- Dahlum, S. (2021, 3 9). *Store norske leksikon*. Hentet fra validitet: <https://snl.no/validitet>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk.
- Datatilsynet. (2019, 08 08). Hentet fra Samtykke: <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/behandlingsgrunnlag/veileder-om-behandlingsgrunnlag/samtykke/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2020, 01 07). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/a.-forskning-samfunn-og-etikk/>
- Dysleksi Norge. (2021). Hentet fra Statistikk ulike lærevansker: <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>
- Ebdруб, N. (2019, 01 08). *Hva er hermeneutikk?* Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

- Eklund, A.-B. M. (2020, 04 30). *www.human-factors.no*. Hentet fra Hvordan skape gåsehud i møte med utenlandske gjester?: [https://www.google.com/search?q=schein+iceberg+norsk&rlz=1C1GCEA\\_enNO827NO827&sxsr=AleKk01VnyOucRDwV5m-VJHDLqleAx1gQ:1588249694864&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjnxYGXk5DpAhXL\\_CoKHSFLDkoQ\\_AUoAXoECA4QAw&biw=1366&bih=608#imgrc=YrzFcqFBfHd7-M](https://www.google.com/search?q=schein+iceberg+norsk&rlz=1C1GCEA_enNO827NO827&sxsr=AleKk01VnyOucRDwV5m-VJHDLqleAx1gQ:1588249694864&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjnxYGXk5DpAhXL_CoKHSFLDkoQ_AUoAXoECA4QAw&biw=1366&bih=608#imgrc=YrzFcqFBfHd7-M)
- Ertesvåg, F. (2017, 03 20). VG. Hentet fra Flere skal få tidlig hjelp- færre vil behøve spesialundervisning: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/6aMbL/flere-skal-faa-tidligere-hjelp-faerre-vil-behoeve-spesialundervisning>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. London: SAGE Publicatiions Ltd.
- Frost, J. (2017, 04 19). *aftenposten*. Hentet fra Spesialundervisningen er skolens ømme tå: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/2658l/spesialundervisningen-er-skolens-oemme-taa-joergen-frost>
- Godal, A. M. (2018). Litteratur uten hindring. I E. &. Befring, *Spesialpedagogikk* (ss. 281-302). Cappelen Damm as.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Grønmo, S. (2020, 10 7). *Store norske leksikon*. Hentet fra bias i forskning: [https://snl.no/bias\\_i\\_forskning](https://snl.no/bias_i_forskning)
- Hagtvet, B., Frost, J., & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm.
- Halsan, A. (2016, 11 23). *Kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter*. Hentet fra Lesesenteret: <https://utdanningsforskning.no/artikler/kjonnforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter/>
- Haug, P. (2017). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal.
- Haug, P. (2017). *Speialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holand. (2018). Ovesiktstudier og spørreskjema. I M. o. Krogtoft, *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (ss. 93-115). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudeier og spørreskjema. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (ss. 93-115). Oslo: Cappelen Damm as.
- Hoover, W. A., & Gough, P. (1990, 01 06). The simple view of reading. *Reading and Writing*, ss. 127-160.
- Hvidsten, B., & Birkeland Wilhelmsen, G. ( 2018, 01). Så konsentrer deg da! *Nordic Studies in Education*, ss. 17-34.
- Jacobsen, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Jahnsen, H. (2020, 11 25). *Skolekultur*. Hentet fra Universitetet i Stavanger: <https://www.uis.no/nb/skolekultur#/>

- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. (2019, 12 03). *PISA 2018 - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Hentet fra Utdannings direktoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/pisa-2018/>
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk drakamp om pedagogisk praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 2011, Årg. 95, gnr. 3, ss. s.172-184.*
- Jeppesen, S. &. (2016, 2). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift, ss. 143-154.*
- Johannessen, A., & Christoffersen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Karp, T. (2014). *Endring i organisasjoner : ideologi, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kearns, D. M., Hancock, R., Hoeft, F., Pugh , K. R., & Frost, S. J. (2019, 01 11). the neurobiology of dyslexia. *Teaching exceptional children, 2019-01-11, Vol.51 (3), p.175-188, ss. 175-188.*
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleiven, F. Hjordemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Klinkenberg, J. E. (2017, 09 4). Lesevansker, oppsummering av ny forskning. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, ss. 834-843.*
- Klinkenberg, J. E. (2018, 03). Komorbiditet mellom lese- og. *Norsk Tidsskrift for Logopedi, ss. 11-23.*
- Klinkenberg, J. E. (2018, 06). Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker (del 2). *Norsk Tidsskrift for Logopedi, ss. 28-36.*
- Knudsmoen, H., Forfang, H., & Nordahl, T. (2015, 3). "Med rom for alle" Kvalitetsikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen. *Spesialpedagogikk , ss. 5-15.*
- Koht, J. (2020, 08 14). *Store medisinske leksikon*. Hentet fra Aleksi: <https://sml.snl.no/aleksi>
- Kompetanse Norge*. (2019, 12 04). Hentet fra Vurdering for læring: <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Vurdering/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 06 17). *Lovdata*. Hentet fra Opplæringsloven: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6?q=oppl%C3%A6ringsloven%20%C2%A75-1#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6?q=oppl%C3%A6ringsloven%20%C2%A75-1#KAPITTEL_6) 14.01.2020
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *regjeringen.no/*. Hentet fra Strategi for fagfornyelsen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 06 06). *Lærerloftet*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>
- Latini, N. (2017). *Læreres kunnskap om dysleksi*. Hentet fra UNIVERSITETET I OSLO: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58171/NataliaLatini-MasteroppgavelSP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lauritzen, c., Strandbu, A., Rasmussen, L.-M. P., & Adolfsen, f. ( 2016, Vol. 36, gnr. 1,). Omorganisering og flere elever i klassen - Pedagogiske konsekvenser. *Nordiske studier i utdanning, ss. 57-69.*

- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: akademisk, Cappelen Damm.
- Logometica*. (2019, 04 09). Hentet fra Logos: <https://logometrica.no/logos/testresultater>
- Long, L., MacBlain, S., & MacBlain, M. (2007, 10). supporting students with dyslexia at the secondary level an emotional model of literacy. *Journal of adolescent & adult literacy*, ss. 124-134.
- Lovdata. (01, 01 2021). *Lov om barn og foreldre (barnelova)*. Hentet fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL\\_6#%C2%A731](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL_6#%C2%A731)
- Lovdata. (1999, 01 01). *Lov om folketrygden*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19/KAPITTEL\\_5-6#%C2%A710-7](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19/KAPITTEL_5-6#%C2%A710-7)
- Lovdata. (2005, 06 17). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Mathisen, B. R. (2008, 07 07). *Ser ikke jenter med lærevansker*. Hentet fra Forskning.no: <https://forskning.no/likestilling-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/ser-ikke-jenter-med-laerevansker/966661>
- Medbø, J. I. (2016). *Innføring i statistikk og kvantitativ metode*. Kompendium/arbeidshefte. upublisert.
- Medbø, J. I. (2018). *Innføring i statestikk og dataanalyse for studenter idretts- og helsefag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Microsoft. (u.d.). *Microsoft, utdanning*. Hentet fra Digitale Læreverktøy fra Microsoft Education: <https://www.microsoft.com/nb-no/education/products/learning-tools>
- Microsoft. (u.d.). *Office Lens for Windows*. Hentet fra Microsoft, kundestøtte for Office: <https://support.microsoft.com/nb-no/office/office-lens-for-windows-577ec09d-8da2-4029-8bb7-12f8114f472a>
- Myklebust, T. (2011). *Statistikk for masterstudentar, Forelesningsnotat*. upublisert.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norsk Helseinformatikk. (2018, 11 22). *Dysleksi*. Hentet fra NHI.NO: <https://nhi.no/familie/barn/dysleksi/?page=2>
- Norsk senter for forskningsdata*. (u.d.). Hentet fra Fyller ut meldeskjema for personopplysninger: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- NOU. (2019, 12 13). *Ny opplæringslov*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- NOU. (2019, 03). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra regjeringen.no: <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NRK. (2019, 05 14). *NRK nyheter*. Hentet fra Revidert nasjonalbudsjett: <https://www.nrk.no/nyheter/mer-til-spesialundervisning-1.14550260>

- NSD personvern.* (2019, 11 10). Hentet fra [https://nsd.no/personvernombud/om\\_oss.html](https://nsd.no/personvernombud/om_oss.html)  
13.01.2020
- NSD, Norsk senter for forskingsdata.* (u.d.). Hentet fra Meldeskjema for behandling av personopplysninger: <https://meldeskjema.nsd.no/test/>
- Nyeng, F. (2015). *Etiske teorier- en systematisk framstilling av syv etiske teorirettinger.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Prøitz, T. S. (2016). Læringsutbytte - slik lærere, forskere og politikere ser det. *Bedre skole*, nr 2.
- Rambøll Management Consulting. (u.d.). *surveyxact by Ramboll.* Hentet fra [surveyxact.no:](https://www.surveyxact.no/)  
<https://www.surveyxact.no/>
- rekportalen.no.* (2020, 01 10). Hentet fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk: <https://rekportalen.no/>
- Ropeid, K. (2019, 12 6). *utdanningsnytt.no.* Hentet fra Stabile PISA-resultat er bra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-lesing-pisa/stabile-pisa-resultat-er-bra/222159>
- Runde, A. (2013, Årg. 52, gnr. 6). Skoleeiers erstatningsansvar for mangelfull opplæring i offentlige skoler. *Lov og rett*, ss. 428-447.
- Sander, K. (2020, 05 09). *estudie.no.* Hentet fra Reliabilitet: <https://estudie.no/reliabilitet/>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (u.d.). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted.* Hentet fra NTNU: <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366031/Kvantitativ%2brapport%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Snowling. (2013, 01 30). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, ss. 7-14.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016, 05). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*, ss. 498-545.
- Solbakk, J. H. (2014, 10 10). *Sårbare grupper.* Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- Stangeland, E. B. (2017, 06 02). *Utdanningsforskning.no.* Hentet fra Den viktige sammenhengen mellom språk og lek: <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-viktige-sammenhengen-mellom-sprak-og-lek/>
- Statped. (2020, 10 22). *Engasjerende leser.* Hentet fra Statped, Statlig spesialpedagogisk tjeneste: <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/engasjerende-leser/>
- statped.* (2021, 03 17). Hentet fra Språkvansker og begrepsavklaring: <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>
- Strømsø, H. I. (2017). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse- en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten, *Leseforståelse- innledning og oversikt* (ss. 20-45). Cappelen Forlag a/s.
- Svartdal, F. (u.d.). *Statistikk på PC, en innføring.* Hentet fra Statistikk, gruppeforskjell: [http://www.metoder.info/stat/dataanal\\_03.html](http://www.metoder.info/stat/dataanal_03.html)

- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). Reading for Comprehension. I A. P. Sweet, & C. E. Snow, *rethinking reading comprehension* (ss. 1-11). The Guilford Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvantitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode, en praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 09 21). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/pp-tenesta-er-ei-fagleg-kompetent-teneste/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 12 19). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>
- Universitetet i Oslo. (u.d.). Hentet fra T-test og statistisk signifikans: en smakebit: [https://www.uio.no/studier/emner/matnat/farmasi/nedlagte-emner/FRM1210/v05/undervisningsmateriale/T\\_test.doc](https://www.uio.no/studier/emner/matnat/farmasi/nedlagte-emner/FRM1210/v05/undervisningsmateriale/T_test.doc)
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 03 06). Hentet fra Veilederen for spesialundervisning: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 03 13). *Dybdelæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *EKSEMPLER PÅ GOD PRAKSIS I PEDAGOGISK BRUK AV IKT I SKOLEN*.
- V.M.Bishop, D. (2017, 07 17). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *Internajonal Journal of Language & Communication Disorders*, ss. 671–680.
- Velsvik Bele, I. (2010, 06). Læreres egenvurder av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 476-491.
- Vinje, E. ( 2013, Vol. 6, no. 1). Tilpasset opplæring i ulik skolearkitektur. *FORMakademisk*, ss. 1-20.
- Whitlow, D., Cooper, R., & Couvillon, M. (2019, jan. Vol.41 (1)). Voices from Those Not Heard: A Case Study on the Inclusion Experience of Adolescent Girls with Emotional-Behavioral Disabilities. *Children & Schools*, ss. 45-54.

*Vedlegg 1. Elevundersøkelsen.*

**Hei.**

Dette er ei spørjeundersøking om det å forstå innhaldet i skriftlege prøver gitt på skulen: I kva grad skjønar du sjølve spørsmåla som vert stilte?

Eg set pris på at du svarar så godt og ærleg som mogleg. Alle svar vert samla inn anonymt. Hugs det er heilt frivillig å delta.

Tenk deg at du har ei vanlig, skrifteleg prøve i til dømes naturfag, matematikk eller samfunnsfag. Kor einig er du i disse påstandane:

**1. Eg synes det er vanskeleg å lese spørsmåla på skriftlege prøvar**

- (1)  Aldri
- (2)  Sjeldan
- (3)  Somme gonger
- (4)  Ofte
- (5)  Alltid

**2. Eg synes det er vanskeleg å forstå spørsmåla på skriftlege prøver**

- (1)  Aldri
- (2)  Sjeldan
- (3)  Somme gonger
- (4)  Ofte
- (5)  Alltid

**3. Eg får vist kva eg kan på ein god måte på skriflege prøver**

- (1)  Aldri
- (2)  Sjeldan



- (3)  Somme gonger
- (4)  Ofte
- (5)  Alltid

**4. Sist gong du hadde ein skriftleg prøve, fekk du då molegheit til å få alle spørsmåla frå prøven lese opp?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**5. Kor mange gongar har du fått tilbod om å få skriftlege prøver lese opp i dette skuleåret?**

- (1)  0
- (3)  1-3
- (4)  4-6
- (5)  7 eller meir

**6. Eg ønskjer tilbod om å få skriftlege prøver lese opp**

- (1)  Aldri
- (2)  Sjeldan
- (3)  Somme gonger
- (4)  Ofte
- (5)  Alltid

**7. Ønskjer du å sitje saman med dei andre i klasserommet, utan å skilje deg ut, og få prøva lese opp i et headset (dine eigne eller skulen sine)?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

### 8. Er du gut eller jente

- (1)  Gut
- (2)  Jente

### 9. Kva for trinn går du i?

- (1)  8.klasse
- (2)  9. klasse
- (3)  10. klasse

Tusen takk for at du tok deg tida til å svare på spørsmåla!



*Vedlegg 2. Lærer spørreundersøkelse.*

Lærer

Tusen takk for at du tar deg tid til denne frivillige undersøkinga. Spørsmåla handlar om tilpassa opplæring ved **skriftlege prøvesituasjoner** på skulen. Alt er anonymisert. Det er viktig at du svarer på kva du gjer, ikkje kva du burde ha gjort. Eg ønskjer å finne ut korleis tilstanden er her og no.

Helsing Grete

### 1. Kjønn

- (1)  Mann
- (2)  Kvinne

### 2. Eg har jobba som lærar i (medrekna det skuleåret vi er inne i no)

- (1)  0-4 år
- (2)  5-9 år
- (3)  10-14 år
- (4)  15-19 år
- (5)  20 år og meir

### 3. Den prøveforma eg nyttar oftast, er

- (1)  skriftleg
- (2)  munnleg
- (3)  anna

**4. Kor mange veit du har lesevanskar i den klassen du er mest i?**

- (1)  0
- (2)  1-2
- (3)  3-4
- (4)  5-8
- (5)  9 eller fleire

**5. Kor mange prøver har du hatt til no i dette skuleåret i den klassen du er mest i?**

- (1)  0
- (2)  1-2
- (3)  3-5
- (4)  Fleire enn 5

**6. Kor ofte har du gitt elevar med lesevanskar moglegheit til å få lese opp heile prøveteksten dette skuleåret?**

- (1)  0
- (2)  1-2
- (3)  3-4
- (4)  5-9
- (5)  9 eller meir
- (6)  Ikkje aktuelt for mitt fag

**7. Kor mykje tid bruker du ekstra i snitt pr. prøve for å leggje tilrette for dei med lesevanskar.**

- (1)  0 - 5 min.

- (2)  6 - 10 min.
- (3)  11 - 15 min.
- (4)  16 - 20 min.
- (5)  21 - 40 min.
- (6)  41 - 60 min.
- (7)  Over 60 min.

**8. Eg ønskjer å leggje betre tilrette for dei med lesevanskar ved skriftlege prøver.**

- (1)  Aldri
- (2)  Av og til
- (3)  Somme gonger
- (4)  Ofte
- (5)  Alltid

**9. Dei gongane eg har skriftlege prøver, er eg den einaste vaksne til å hjelpe elevene.**

- (1)  Aldri
- (2)  Av og til
- (3)  Somme gonger
- (4)  Ofte
- (5)  Alltid

**10. Eg har god kompetanse i lesevanskar.**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**11. Eg er open for å prøve nye, tekniske hjelpemiddel som kan gi betre tilpassa opplæring i prøvesituasjonar, så lenge det er enkelt og raskt.**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**12. Kor stor prosentandel av elevane trur du ønkjer å få teksten lese opp?**

- (1)  0% - 10%
- (2)  11% - 20%
- (3)  21% - 30%
- (4)  31%- 40%
- (5)  41%- 50%
- (6)  51%- 60%
- (7)  61%- 70%
- (8)  71%- 80%
- (9)  81%- 90%
- (10)  91%- 100%

**13. Viss skulen hadde betre romløysning (fleire og større rom), kunne den tilpassa opplæringa blitt betre.**

- (1)  Einig
- (2)  Litt einig
- (3)  Litt ueinig
- (4)  Ueinig

**14. Leiinga og lærerane på skulen har saman utarbeida ei felles forståing av kva tilpassa opplæring er.**

- (1)  Einig
- (2)  Litt einig
- (3)  Litt ueinig
- (4)  Ueinig

**15. Leiinga ved skulen verdiset og prioriterer tilpassa opplæring og spesialundervisning høgt.**

- (1)  Einig
- (2)  Litt einig
- (3)  Litt ueinig
- (4)  Ueinig

**16. Eg jobbar på ein**

- (1)  Ungdomsskule
- (2)  Vidaregåande skule

Tusen takk for di tid og innsats. Hugs så sende inn svaret ved å trykkje på avslutt.

Ha ein fortsatt super dag!

Helsing Grete

Vedlegg 3. NSD-skjema.

**NSD** MELDESKJEMA FOR BEHANDLING  
AV PERSONOPPLYSNINGER


## Hvilke personopplysninger skal du behandle?

[Hva er personopplysninger?](#)

[Hva er behandling?](#)

Navn (også ved signatur/samtykke) 

 Ja  Nei

Fødselsnummer eller andre nasjonale identifikasjonsnumre 


 Ja  Nei

Fødselsdato


 Ja  Nei

Adresse eller telefonnummer


 Ja  Nei

E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator 


 Ja  Nei

Bilder eller videoopptak av personer 


 Ja  Nei

Lydopptak av personer 


 Ja  Nei

Gps eller andre lokaliseringsdata (elektroniske spor) 

 Ja  Nei


Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person 

 Ja  Nei


Genetiske opplysninger 

 Ja  Nei



Biometriske opplysninger 

Ja Nei

Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person 

Ja Nei

**Du har oppgitt at ingen personopplysninger skal behandles i prosjektet.**

Dersom du kun skal behandle anonyme opplysninger, skal du ikke melde prosjektet. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, hverken direkte, indirekte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel.

Vi gjør oppmerksom på at dette ikke er en formell vurdering, men en veiledning basert på svarene du har gitt over.



Chat med oss på  
hverdager fra 12-14

*Vedlegg 4. Passivt samtykke til hjemmet.*

Til heimen.

Det vil bli utført ein elevundersøking i 8.-10. klasse på [REDACTED] skule i veke 46. Tema er *tilpassa opplæring i prøvesituasjonar for dei med leseutfordringar*. Undersøkinga er heilt anonym og det blir ikkje bli samla inn personopplysningar. Elevane svarer på 10 spørsmål på dataen i klasseromma. Resultata skal brukast i ein masteroppgåve ved HVL. Det er heilt frivillig å delta i forskning, noko elevane også får opplyst. Ein kan når som helst, utan å oppgje noko grunn, trekke seg frå undersøkinga. For meir informasjon eller reservasjon for ditt barn, kontakt Grete Liheim [grelola@hotmail.com](mailto:grelola@hotmail.com).