

# **Lese- og skriveopplæringen i utdanningssystemet.**

*En læreplanteoretisk analyse av lese- og skriveopplæringens plass i  
førskolelærer og allmennlærerutdanningen.*

**Tina Navestad Haugland**

Masteroppgave, ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PED4390)

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2008

## INNHold

Sammendrag	5
Forord	7
1.0 INNLEDNING	9
1.1 Bakgrunn og relevans for valg av tema	9
1.2 Problemstilling	11
1.3 Fremstillingens hovedstruktur	11

### Del. 1. ET TEORETISK STUDIUM

2.0 EN METODISK DRØFTING.	
LÆREPLAN, LÆREPLANTEORI OG LÆREPLANANALYSE.	12
2.1 Læreplan og læreplanteori	12
2.2 Læreplananalyse / læreplanforskning	25
2.3 En oppsummering.	27
3.0 LESING OG SKRIVING	28
3.1 Forutsetninger for lese- og skriveopplæring	29
3.1.1 Språket.	30
3.1.2 Språkutviklingen.	32
3.1.3 Emergent literacy	33
3.2. Lesing og leseutviklingen	35

3.2.1 Leseutvikling – en teoretisk fremstilling	36
3.3 Skrivning og skriveutviklingen	39
3.4 Forholdet mellom lesing og skrivning	42
3.5 Lese- og skriveopplæringen	44
3.5.1 Leseopplæringen	45
3.5.1.1 Syntetisk metode	45
3.5.1.2 Analytiske metode	47
3.5.1.3 Balansert lesemetode	49
3.5.2 Ulike strategier for avkoding	51
3.5.2.1 Toveis modell	51
3.5.2.2 Metakognitive prosesser og strategier	54
3.6 Skriveopplæringen	55
3.6.1 Stavingen – ulike prosesser og strategier	56
3.6.2 Skrivemetodikk.	59
3.7 Oppsummering	64

## **Del. 2. ET ANALYTISK STUDIUM**

4.0 EN LÆREPLANSANALYSE – FUNN I LÆREPLANENE	65
4.1 Analyse av læreplanene for førskolelærerutdanningen	65
4.1.1 Historikk	66
4.1.2 Analyse	69
4.1.3 Viktige funn	73
4.2 Analyse av læreplaner for videreutdanning i for arbeid på småskoletrinnet	74
4.2.1 Historikk	75
4.2.2 Analyse	76
4.2.3 Viktige funn	80
4.3 Analyse av læreplaner for allmennlærerutdanningen	80
4.3.1 Historikk	81

4.3.2	Analyse	85
4.3.3	Viktige funn	100
4.4	Analyse av grunnskolens læreplaner	102
4.4.1	Historikk	102
4.4.2	Analyse	105
4.4.3	Viktige funn	115
4.5	Sammenlikning av funn i de ulike læreplanene	116
4.6	Sammenlikning av funn med teori om lese- og skriveopplæring	118
5.0	OPPSUMMERING OG TOLKING AV DATA	119
6.0	KONKLUSJON	121
	KILDELISTE	123

## **SAMMENDRAG**

### **Bakgrunn og formål med oppgaven**

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan lese- og skriveopplæringen har vært prioritert i lærerutdanningene. Undersøkelsen bygger på en læreplananalyse av læreplanene for disse utdanningene.

Lese- og skriveopplæringen har det siste tiåret ofte vært negativt omtalt i mediene, og det er særlig lærere og lærerutdanningene som har fått ”skylden” for de dårlige resultatene elever viser ved komparative internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS. Analysen søker å finne informasjon om læreren ifølge planene er kompetente til å drive lese- og skriveopplæring. For å undersøke dette gir jeg en fremstilling av hvilken form for lese- og skriveopplæring som gir de beste resultatene i den refererte litteraturen. Med dette håper jeg å kunne nærme meg noen svar på om utdanningene kan ha noe av skylden for den lave lese- og skriveferdigheten til norske elever.

### **Problemstilling og forskningsspørsmål**

Undersøkelsens problemstilling er som følger;

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen?”

For å besvare problemstillingen er det blitt gjennomført en læreplananalyse av læreplanene for førskole- og allmennlærerutdanningene, læreplanene for videreutdanningene Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (PAPS) og Grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæring (GLSM), i tillegg er det gjort en analyse av læreplanene for grunnskolen. Dataanalysen er tolket på bakgrunn av teori om lese- og skriveopplæring.

### **Teori:**

Da studien både omfatter lese- og skriveopplæring og læreplanteori, blir begge teoretiske perspektiver i denne oppgaven. De teoretiske perspektivene for læreplaner og

læreplananalyser bygger i hovedsak på teoretikere som Ulf. P. Lundberg, Gunilla Svingby, John Goodlad, Bjørg B. Gudem, og Britt U. Engelsen.

Teoretiske perspektiver på lese- og skriveopplæring bygger i hovedsak på arbeidene til Marilyn J. Adams, Michael Pressley, Høien og Lundberg, og Ivar Bråten. Undersøkelsen viser at lese- og skriveopplæringen bør bygge på en systematisk opplæring i både lesing og skriving. Særlig en balansert lese- og skriveopplæring blir fremhevet som viktig.

### **Metode:**

Som metode har jeg valgt læreplananalyse for å innhente informasjon om lese- og skriveopplæringens plass i lærerutdanningene. Det er gjort en analyse av læreplanene for førskolelærerutdanningene f.o.m 1971 t.o.m 2000, av allmennlærerutdanningens læreplaner f.o.m 1939 t.o.m 2003, og læreplanene til videreutdanningene Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet 1997 og Grunnleggende lese, skrive og matematikkopplæring av 2005. I tillegg ble det gjennomført en analyse av læreplanene for grunnskolen f.o.m 1974 t.o.m 2006, for å se om det er en sammenheng mellom det fremtidige lærere skal kunne om lese- og skriveopplæring, og det de faktisk forventes å gjennomføre av lese- og skriveopplæring på småskoletrinnet.

Studien er basert på en objektiv læreplananalyse av de formelle læreplandokumentene på bakgrunn av bl.a. Goodlands begrepssystem og læreplannivåer.

### **Resultater:**

Teorier om lese- og skriveopplæring viser at man må vektlegge en kombinert, balansert lese- og skriveopplæring. Med dette menes en metode som forsøker å forene det beste fra ulike lesemetoder. Det har vist seg at det beste for mange elever nettopp er å ta utgangspunkt i flere metoder, slik at elevens totale ressurser utnyttes på en riktig måte. I lese- og skriveopplæringen må man ta utgangspunkt i elevens ståsted, og utnytte elevens sterke sider samtidig som man bygger opp de svake sidene. Studien viser at det har vært en større fokusering på leseopplæring enn skriveopplæring i den refererte litteraturen.

Teorier om læreplaner og læreplanteori viser at læreplanene kan gi informasjon om en intendert opplæring i lese- og skriveopplæring. Samtidig er det klart at aspekter som pluralistiske kompromiss formuleringer, og rammefaktorer som lærerens pedagogisk

grunnsyn, elevgruppe, og praktiske teorier om undervisning bygget på erfaring, også vil påvirke undervisningen.

Undersøkelsen viser at lese- og skriveopplæringen i stor grad har vært prioritert i lærerutdanningene. Særlig allmennlærerutdanningen har gjennom alle år fokusert på viktigheten av læreren som nøkkelperson i elevenes opplæring av grunnleggende ferdigheter. Lese- og skriveopplæringen fikk først fotfeste i førskolelærerutdanningen etter 1993, og med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997, kom behovet for førskolelærere inn i grunnskolen. For å kunne jobbe på småskoletrinnet, må førskolelærere ha en videreutdanning i PAPS eller GLSM. Analysen viser at førskolelærere med videreutdanning i PAPS eller GLSM bør være like skikket til å drive lese- og skriveopplæring i grunnskolen som allmennlærere.

I forhold til dagens debatt om læreres kompetanse om lese- og skriveopplæringen, kan man ifølge funnene i læreplananalysen konkludere med at dagens læreplaner ikke trenger en endring i forhold til innhold. Svarene tyder på at det er et behov for å finne andre grunner til elevers dårlige lese- og skriveferdigheter.

## **Forord**

Å skrive masteroppgave innebærer mye arbeid, og er en lang arbeidsprosess. Godt er det da at denne prosessen har vært lystbetont og spennende.

Å finne tid og rom for å skrive ved siden av full jobb og familie er en utfordring i seg selv. Det er derfor mange som fortjener en takk når dette arbeidet avsluttes.

Jeg vil takke familien min som har fulgt prosessen på nært hold gjennom lang tid. Takk for at dere har hatt tro på meg, og for at dere har ofret tid slik at jeg har fått rom til å skrive. Takk for oppmuntringer, barnepass og korrekturlesing. Takk til min tålmodige mann, og min fantastiske Mia for all glede dere gir meg. Takk til støttende venner.

Jeg vil takke Britt Ulstrup Engelsen ved Universitetet i Oslo, som har vært min veileder. På en tålmodig og systematisk måte har hun ledet meg gjennom den lange prosessen fra begynnelse til slutt. Hennes oppmuntring og tilstedeværelse har hatt stor betydning for meg, også i de årene jeg pga. svangerskapspermisjon og bytte av arbeidsplasser lot arbeidet med hovedfaget ligge. Jeg kommer til å savne julekortene som minnet meg om uavsluttet arbeid.

En stor takk også til Ivar Bråten som tidlig leste igjennom kapittelet om lese- og skriveopplæring, og gav meg videre retningslinjer.

Takk til Liv Engen ved Lesesenteret i Stavanger som gav meg gode tilbakemeldinger om et spennende prosjekt og interessant problemstilling, samt informasjon om litteratur som kunne være av interesse for denne oppgaven.

Tilslutt vil jeg takke alle gode kollegaer ved skoler både i Oslo, Fredrikstad og Moss for alt jeg har lært av dere, og alt vi sammen har fått til. Skolen hadde ikke vært et sted for våre elever uten fantastiske, engasjerte, motiverende og oppofrende lærere som dere!

Fredrikstad, April 2008

Tina Navestad Haugland



## 1. INNLEDNING

Lærere, og særlig førskolelærere som jobber på småskoletrinnet i grunnskolen, har i flere år indirekte blitt kritisert for den jobben de gjør i forhold til barns lese- og skriveferdigheter. Både PISA/PIRLS 2003 og 2006 bekrefter at elevers lese- og skriveferdigheter er dårligere enn forventet, og det har i flere år vært et fokus i aviser mot lærere og lærerhøgskolen som hovedtiltalte. Også kjente lesforskere har i avisartikler omtalte lærerhøgskolen som problemet. Læreren lærer rett og slett ikke nok om lese- og skriveopplæring hevder de. Jeg ble interessert i å undersøke dette nærmere da jeg selv jobbet som lærer ved en barneskole i Oslo. Jeg fikk selv føle samfunnets skepsis mot den jobben jeg skulle gjøre på kroppen.

I denne oppgaven forsøker jeg å finne ut hvordan lese- og skriveopplæringen har vært prioritert i førskolelærerutdanningen, videreutdanning i PAPS/GLÅM og allmennlærerutdanningen. Dette søker jeg å finne svar på ved å gjøre en læreplananalyse av læreplanene for disse utdanningene. Dette gjør jeg for å belyse spørsmålet; Er læreren ifølge planene kompetent til å drive lese- og skriveopplæring? For å finne svar på spørsmålet, vil jeg gi en fremstilling av hvilken form for lese- og skriveopplæring som gir de beste resultatene i den refererte litteraturen. Med dette håper jeg å kunne nærme meg noen svar på om utdanningene kan ha noe av skylden for den lave lese- og skriveferdigheten til norske elever.

### 1.1 Bakgrunn og relevans for valg av tema

Lese- og skriveopplæringen er den mest grunnleggende oppgaven for skolen. Neppe noe spørsmål i pedagogikkens historie er blitt diskutert så livlig og med så skarpe motsetninger som spørsmålet om hvordan en lærer barn best å lese (Høien og Lundberg 2000). Som med alt annet, er det viktig å ha tro på seg selv i den jobben man gjør. Ved min tidligere arbeidsplass ble vi førskolelærere ofte minnet om at vi ikke var allmennlærere, og måtte ta

ekstra utdanning for å følge klassen opp til fjerdeklasse. Jeg tok da ekstra utdanningen Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (PAPS). Her følte jeg selv at vi lærte mye om lese- og skriveopplæringen. Jeg følte meg kompetent til å ta fatt på andre klasse. Det ble mange diskusjoner ved skolen om førskolelærere skulle kunne følge en klasse opp til fjerdeklasse. Flere gav oss følelsen av at de ikke hadde tro på at vi skulle klare dette arbeidet like godt som en allmennlærer. Jeg ble da interessert i å høre hva slags opplæring en allmennlærer har hatt på dette feltet. Etter samtaler med mange allmennlærere på min egen og flere andre skoler, fikk jeg inntrykk av at de faktisk ikke hadde hatt så mye lese- og skriveopplæring i utdannelsen sin, men at det gikk mer på erfaring. På min skole var det derimot flere unge allmennlærere som drev med lese- og skriveopplæring i sine klasser. Det ble ikke satt noen betenkeligheter ved at de ikke hadde noen erfaring. Når jeg snakket med dem, sa de at de hadde hatt mellom 1 – 2 timer om lese- og skriveopplæring i utdanningen sin. Det virket som om det hersket en uvitenhet om hva PAPS - studiet innebar av opplæring, med tanke på lese- og skriveopplæring, og en antakelse om en bredere opplæring innenfor allmennlærer studiet. Gjennom egen etterutdanning i PAPS følte jeg at jeg hadde kompetanse til å drive lese- og skriveopplæring. Dette følte ikke alle mine allmennlærer kollegaer.

Interessen for dette feltet økte da det stadig oftere ble fokusert på at elevers ferdigheter i lesing og skriving var blitt betraktelig dårligere. Flere artikler i aviser stilte spørsmålstegn ved om det kunne være førskolelærerne som hadde en del av skylden.

*”Førskolelærere lærer ikke elevene å lese like godt som lærere med full lærerutdanning, viser en undersøkelse ved Senter for leseforskning.” ( Aftenposten 25. oktober 2001 ).*

Jeg hadde akkurat begynt på hovedfaget og fant da ut at dette ville jeg undersøke nærmere. Jeg startet jobben med denne oppgaven så tidlig som i 2002, men i mellomtiden har jeg måttet legge den til side flere ganger pga. svangerskapspermisjon, samt bytte av bosted og arbeidssted. Fristen for å levere hovedfag har i løpet av denne tiden dessverre gått ut, og min oppgave har derfor gått fra å være en hovedfagsoppgave til å bli en masteroppgave. Når jeg nå tar opp igjen arbeidet, ser jeg at temaet fremdeles er like aktuelt.

## 1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen?”

For å belyse problemstillingen analyserer jeg utdanningenes læreplaner. Dette gjør jeg for å finne svar på om lese- og skriveopplæring har vært et satsingsområde, og hvordan denne utdanningen har foregått.

## 1.3 Fremstillingens hovedstruktur

Jeg starter oppgaven med en presentasjon av hva en læreplan er. Deretter vil jeg si noe om hva en læreplanteori er, samt hva en læreplananalyse er. På bakgrunn av oppgavens problemstilling viser jeg til relevant teori om lese- og skriveopplæringen, for å undersøke om det er en sammenheng mellom den formen for lese- og skriveopplæring lærere har fått og får, og det den relevant litteratur viser til som best egnet for småskoletrinnet.

Læreplananalysen utgjør hoveddelen av oppgaven. I analysen tar jeg for meg norskdelen av læreplanene. I noen læreplaner analyserer jeg også metodikkdelen, da det er her vi i de tidligste planene finner skriveopplæringen. Jeg presenterer i alt fire analyser av lese- og skriveopplæringens plass i læreplanene; analyser av førskolelærerutdanningens læreplaner, allmennlærerutdanningens læreplaner, videreutdanningen PAPS og GLSM sine læreplaner, og grunnskolens læreplaner. Jeg starter hver analyse med å se på bakgrunnen for læreplanene. Deretter følger funnene av lese- og skriveopplæringens plass i utdanningen. Hver analyse avsluttes med en oppsummering av viktige funn.

Jeg tar først for meg læreplanene for førskolelærerutdanningen. Jeg starter analysen med læreplanen for førskolelærerutdanningen, Rammeplanen for 2 - årig førskolelærerutdanning fra 1971, og avslutter med Rammeplan og forskrift for førskolelærerutdanningen av 2000.

Førskolelærere kom riktignok først inn i grunnskolen etter Læreplanene for tiårig grunnskole av 1997, men flere førskolelærere kan ha tatt sin utdanning så tidlig som i 1971.

Deretter analyserer jeg læreplanen for Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet og læreplanen for Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring. Dette for å undersøke hva denne utdanningen gir av utdanning i forhold til lese- og skriveopplæring. Førskolelærere som skal arbeide på småskoletrinnet, har siden 1997 måttet ta denne videreutdanningen. Jeg analyserer så Undervisningsplanen for lærerskolen av 1939, samt læreplanene for allmennutdanningen frem til i dag. Jeg avslutter analysen av allmennlærerplanene med Læreplanen av Kunnskapsløftet 2006.

Videre i oppgaven analyseres grunnskolens læreplaner for å se om det er noen sammenheng mellom utdanningene, og hva læreplanene for grunnskolen har fokusert på.

Jeg tar her kun for meg planene for 1. – 2. klasse før 1997, og planene for 1. – 3. klasse etter 1997. Dette fordi 6 – åringene kom inn i skolen i 1997. F.o.m 1997 kan man dermed tenke seg at lese- og skriveopplæringen ble utvidet med ett år. Jeg starter med Mønsterplanen av 1974, og avslutter med læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). Jeg ser her om det er et samsvar mellom førskole- og allmennlærerutdanningens læreplaner, og de læreplanene som finnes for grunnskolen på de ulike tidspunkt.

For å få et helhetlig bilde av den lese- og skriveopplæringen som foregår og har foregått i grunnskolen, ønsket jeg opprinnelig å intervju en del førskolelærere og allmennlærere for å få deres syn på saken, men fordi læreplananalysene ble så mange og omfattende, fant jeg at det ville gå ut over rammene for en masteroppgave.

Jeg velger å se bort fra rammeplanen for barnehagen, da lese- og skriveopplæringen tradisjonelt starter i grunnskolen.

## **2. EN METODISK DRØFTING.**

### **LÆREPLAN, LÆREPLANTEORI OG LÆREPLANANALYSE.**

I dette kapitlet argumenterer jeg for hvorfor læreplanteori er utgangspunktet for mitt arbeid med problemstillingen, og hvorfor jeg bruker læreplananalyse som metode. Innledningsvis tar jeg for meg noen sentrale spørsmål for oppgaven, og forsøke å avklare disse; ”Hva menes egentlig med en læreplan, hva forstår vi med læreplanteori, hva er læreplananalyse og hvilke sentrale problemer kan læreplananalyser møte på? Disse spørsmålene besvares ikke i kronologisk rekkefølge slik de er satt opp her.

#### **2.1 Læreplan og læreplanteori.**

I Norge er en læreplan ofte sett på som et offentlig dokument som beskriver det vi ønsker med undervisningen, det vi ønsker skal skje i undervisningen. Den norske læreplanen er altså en intendert læreplan.

En definisjon av ordet læreplan er gitt i den nordiske publikasjonen **Grunnskolen i Norden**, NU 1977:5;

*”Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering ”*  
(Engelsen 2003; NU 1977: 5)

Denne definisjonen passer bare delvis på den nyeste læreplanen LK06, da LK06 har klare mål etter årstrinn, men ingen klare bestemmelser når det gjelder arbeidsmåter og innhold. Definisjonen passer bedre på flere av de tidligere læreplanene for grunnskolen og lærerutdanningene.

Læreplanen er et sentralt utviklet virkemiddel for virksomheten ved skoler. Det er et styringsdokument for veiledning av skolene. I følge Lundgren (1979) er en læreplan et dokument som angir en utdannings mål, innhold, metode og vurdering. (Heller ikke dette

passer helt med LK06). Det er et dokument for styring og kontroll av utdanningen og undervisningen. Videre sier Lundgren at en læreplan er det dokumentet som beskriver det myndighetene vil med utdanningen, samt hele den filosofi og de forestillinger som finnes bak den konkrete læreplanen.

I engelsktalende land bruker de ordet curriculum om en læreplan. I følge Stenhouse (1975) er curriculum

*”...et forsøk på å kommunisere de vesentligste prinsipper og trekk ved et pedagogisk forslag på en slik måte at det kan gjøres til gjenstand for kritisk granskning og lar seg overføre til pedagogisk praksis”.* (Engelsen 2003; Stenhouse 1975).

Denne definisjonen fører ifølge Engelsen (2003) til at det finnes to viktige krav til en læreplan; at retningslinjene er formulert slik at de er mulig å realisere i undervisningspraksis, og at læreplanformuleringen er slik at den kan bli diskutert og gransket i et kritisk perspektiv.

”Curriculum” betegnelsen har en videre betydning enn den vi finner for den norske læreplanen. Ifølge Taylor og Richardson (1985) er curriculum skolens innhold, dvs. skolens faglige innhold, pedagogiske aktiviteter og elevenes erfaringer. Læreplanen er ikke her bare en intendert læreplan, men det som faktisk skjer i skolen og i klasserommet.

Oppmerksomheten rettes da mot elevenes faktiske lærings erfaringer og læringsresultater.

Læreplanen er de læringsmulighetene skolen gir, og de intensjoner og realiteter som faktisk gjennomføres i skolen jf. Stenhouse 1976 (Engelsen 2003; Taylor og Richardson 1985).

Ifølge Stenhouse skal en læreplan ideelt tjene tre hensikter;

1. Den skal være et utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av undervisningen.
2. Den skal være et utgangspunkt for forskning, dvs. kunne gi grunnlag for å undersøke om praksis stemmer med teori eller ikke, og i tilfelle hvorfor ikke.
3. Den skal kunne legitimere, dvs. åpent sette frem forutsetninger og gi begrunnelser for innhold i læreplanen. (Gundem 1982; Stenhouse 1976 ).

Gundem (1982) skriver at dette er store krav til en læreplan, men at en læreplan som ikke gir dette i realiteten, spiller liten eller ingen rolle for den enkelte lærer.

”Curriculum” begrepet er ifølge Gundem delt opp i tre aspekter; det operasjonelle aspektet, det erfarte aspektet og resultataspektet. Det operasjonaliserte aspektet er selve

gjennomføringen eller implementeringen av læreplanen. Det erfarte aspektet betegner de opplevelser og erfaringer elever (og lærere) får, og resultatasppektet er de resultater elever og lærere sitter igjen med i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Gundem 1982).

Læreplaner er meget viktige dokument både for samfunnet, utdanningspolitikken, skolen og læreren. Den avspeiler det samfunn den fungerer i, og den informerer om hva dette samfunnet prioriterer og ønsker. Læreplandokumentet tar farge av og blir utformet i samsvar med den alltid gjeldende historiske konteksten. Læreplanen er derfor ikke bare et internt dokument til bruk for lærer og skolen.

Det ligger ifølge Lundgren (1979) en dobbelthet gjemt i begrepet læreplan. Han mener læreplanen har et "Janus" ansikt. Med dette mener han at læreplanen på den ene siden er et styringsdokument for lærerens læreplanarbeid og undervisning, som gir konkrete råd og retningslinjer for arbeidet i skolen. På den andre siden er læreplan et politisk manifest som formidler standpunkter i skolepolitiske spørsmål. Den gir med andre ord det bilde av skolen, utdanningen og undervisningen de politiske myndighetene ønsker å løfte frem.

Ifølge Gundem blir utdanning ofte betraktet som middel for forandring og fornying i samfunnet, og læreplaner blir i denne sammenhengen viktige. Oppfattes noe som galt i samfunnet, får skolen ofte skylden. Dette fører til at læreplanen må endres (Engelsen 2003; Gundem ).

Gundem (1982) hevder det er mange motsetningsforhold som knytter seg til en læreplan. Da læreplanene i Norge er skolepolitiske dokument, betyr det at de i stor grad er idealistiske. Med idealistiske læreplaner menes det at det alltid vil eksistere noen idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal være. De er videre, ifølge Gundem, eklektiske, dvs. utvelgende. Dette betyr at de ofte har beholdt det beste fra tidligere tradisjoner samtidig som man forsøker å fange opp det beste i nyere pedagogiske strømninger. Våre læreplaner er "harmoniplaner". Innebygde motsetninger som finnes i og bak utformingen av planen, kommer ikke til uttrykk i selve planen. De fremstilles heller som *harmoniske dokument*. Det virker som om alle er enige i dem. Problemene oppdages først på skoleplan og i klasserommet når man skal virkeliggjøre planen. Spenningsforhold som ikke kommer til

uttrykk i planene, kan i første omgang få store konsekvenser for den enkelte elev og skole, og i neste omgang for samfunnet.

Engelsen(1995) skriver at skarpe synspunkter og motsetninger presenteres i læreplaner ofte i noe avrundet form. De mest markerte standpunkter og synspunkter blir fjernet. Dette samsvarer med hva læreplanteorier sier om læreplanformuleringer; at det ofte er uenighet og motsetninger mellom ulike interessegrupper om hva som skal med i en læreplan. De problemene slike motsetninger skaper, løses ofte ved at læreplanen som helhet og de enkelte fagplanene utformes i såkalte *pluralistiske kompromissformuleringer*. Man velger heller generelle, vide og vage formuleringer, som ofte gir et inntrykk av enighet, enn diskuterende og motstridende formuleringer. Ved tolking vil man avsløre de uenighetene slike formuleringer dekker over. For å vise hva jeg mener med dette, viser jeg til den siste læreplanen for grunnskolen, Læreplanen for Kunnskapsløftet av 2006. Ifølge Departementet er læreplanen enhetlig, og uten indre motsetninger (Engelsen og Karseth 2007; UFD, 2005, s. 4). Engelsen og Karseth (2007) er ikke enige i dette, og mener LK06 innehar minst tre ulike kunnskapsoppfatninger. De mener at del I av læreplanen vektlegger en felles kultur og felles referanserammer for alle elever, at del II vektlegger tilpasset opplæring og læringsstrategier, og at del III vektlegger at elever må tilegne seg en kunnskap tilpasset samfunnets behov. Dette er ifølge Engelsen og Karseth (2007) tre svært ulike kunnskapssyn, som vil resultere i at læreplanen blir vanskelig å tolke for læreren som skal sette synene i live gjennom utdanningen.

Læreplantekster representerer egne teksttyper med sentrale karakteristiske kjennetegn. Ifølge Engelsen (2003) er det fem sider som kjennetegner en læreplantekst. Disse sidene er læreplanteksten som; en pluralistisk kompromisstekst, som konsensustekst, som en tekst med mange lesere og tolkninger, som en tekst som ingen leser, og som styringstekst. Med *pluralistisk kompromisstekst* (Lundgren 1979 og Svingby 1978), tenker man som nevnt de formuleringer som gir inntrykk av enighet, men som skjuler viktige verdikonflikter hva gjelder skolens innhold og utforming. Dette fører til at læreplaner ikke alltid er enkle styringsdokumenter for læreren. Verdikonflikter om innhold og utforming oppstår ofte når ulike interessegrupper har rett til å si sin mening når et nytt læreplan dokument blir til. Før læreplanene endelig blir publisert, inneholder de kompromisser mellom ulike former for



kompetanse og interesser. Dette fører ifølge Engelsen til at læreplanene styrer i ulike retninger. Dette kaller Svingby (1979) læreplanpoesi. Læreplanen gir ikke bare råd og retningslinjer for undervisningen, men blir også politiske manifest som formidler skolepolitiske intensjoner (Engelsen 2003; Gudem 1990).

Da læreplanene er fulle av pluralistiske kompromiss formuleringer, har dette sammenheng med at de søkes utformet som *konsensustekster*. I debatter kan sterke motsetninger komme frem, men det kan de **ikke** i læreplanene. Slike konsensustekster som uttrykker enighet om innhold og utforming, kan dekke til faglige uenigheter og sette lokk på viktige debatter.

Med formuleringen *en tekst med mange lesere og tolkninger* mener Ball (1994) at selv om teksten leses av dem man ønsker som mottaker, kan man ikke sikre deres forståelse. En tekst har like mange meninger som den har lesere. En forfatter kan ikke kontrollere den meningen teksten hans gir leseren. Det er nettopp dette forfattere av læreplantekster forsøker å gjøre, men ikke gjør da læreplantekstene slett ikke er entydige (Engelsen 2003; Ball 1994). Med *en tekst som ingen leser*, pekes det på at læreplanen ikke alltid leses av de personene teksten henvender seg til (Ball 1994 m.fl.). Manglende lesing av læreplaner, kan føre til at lærere ikke forstår de premisser og retningslinjer som ligger i tekstene. Dette kan påvirke deres tolkning av læreplanen, og videre undervisningen. I tillegg kan læreplanens ideelle krav til lærer stå i motsetning til lærerens reelle handlingsrom. Handlingsrommet bestemmes av den rammefaktorkonstellasjonen som omgir læreren, og av lærerens oppfatning av hvilken innvirkning rammefaktorer har (Engelsen 2003). Visjoner og intensjoner i en læreplan er dessverre ikke alltid forankret i skolevirkeligheten (Engelsen 2003; Stenhouse 1975). Realiseringsplanet er lærerens arena hvor man skal søke å opreasjonalisere visjoner og intensjoner, samt gjøre råd og retningslinjer til praktisk undervisningsvirkelighet (Engelsen 2003).

Svingby (1979) har sett på hvordan lokale og uformelle rammefaktorer virker inn på undervisningssituasjonen. Hun fant at lærernes oppfatning av rammefaktorer er avgjørende for deres undervisning. Lærerens pedagogisk grunnsyn, praktiske teorier om undervisning bygget på erfaring om hva som fungerer og hva som ikke fungerer, og de elevene som finnes i klassen, har større betydning for undervisningen enn læreplanen (Svingby 1979).

Til slutt peker Engelsen (2003) på læreplanen som *styringstekst*. Her tenkes læreplanen som et budskap som forteller mottakere, læreren, hva han skal lære bort og hvordan. Senderen er

de nasjonale myndighetene. Læreplanen forteller hvilke verdier og interesser de styrende myndighetene ønsker å prioritere, og hvilke kunnskaper som er samfunnsmessig gyldige. Ifølge Lundgren (1979) er læreplanen en ideologisk styring av arbeidet i skole og klasserom (Engelsen 2003; Lundgren 1979). Møller (1995) mener begrepet ideologisk styring er problematisk da det er vanskelig å kontrollere og sanksjonere denne styringen (Engelsen 2003; Møller 1995).

En teori er en forklaring som bygger på tilgjengelige data om et visst fenomen. Teorien gir en forklaring av data, der forklaringen er bygd på en tolkning av relasjonene mellom ulike data. Dette fører til at nye data stadig kan endre teorien (Lundgren 1979). En teori er videre ikke bare en forklaring av en mengde data eller observasjoner, men bygger også på en mengde ikke-prøvbare antagelser om et fenomen.

Gjennom resultater fra læreplanstudier og læreplansforskning, samt en teoretisk drøftning av disse resultatene, har det utviklet seg et eget felt innenfor pedagogikken kalt læreplanteori (Gundem 1986 s. 285 ).

Ulike læreplanteorier tar for seg hvordan læreplandokumentet utformes, og / eller hvordan læreplanen realiseres i praksis. De fleste læreplanteorier er normative. Det betyr at de angir hvordan en læreplan skal utformes. Det motsatte er en forklarende læreplanteori, som prøver å forklare et eksisterende fenomen. Jeg velger en forklarende vinkling på min oppgave, da jeg vil analysere en rekke læreplaner, og beskrive hva de faktisk sier om lese- og skriveopplæringen.

Ulike teorier peker på en rekke forhold som påvirker både intensjonene, realiseringen og samspillet mellom disse, alt ut fra hvilket utgangspunkt man har for læreplan drøftning. Jeg velger senere å vise til Goodlads begrepssystem og læreplannivåer, og hvordan det vil være utgangspunkt for analysen i forhold til min problemstilling;

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen? ”.

Engelsen (2003) hevder at en norsk læreplanforståelse er nødvendig. Hun mener at både Stenhouse, Lundgren, Svingby og Goodlads perspektiver på en læreplan, som ofte blir brukt som kilder i norsk sammenheng, er nyttige for å få en dypere innsikt i vår egen læreplanproblematikk. Disse teoriene kan også bidra til at vi oppdager sider ved våre norske læreplaner. Allikevel mener hun det er viktig å etablere en norsk læreplanforståelse som gir innsikt i det som gjelder spesifikt for våre læreplaner. Hun peker på at læreplanene er dypt forankret i sin sosiale kontekst, og et viktig redskap for å skape en nasjonal identitet. Ross (2000) hevder at læreplanen er en narrasjon av nasjonen (Engelsen 2003; Ross 2000). Det er derfor viktig å være klar over hva som kjennetegner ulike læreplaner, og hvilke av disse læreplanene som har vært gjeldende i Norge til ulike tider.

Ulike læreplaner har ulike kjennetegn. Disse kjennetegnene velger jeg å vise til, da jeg i analysedelen møter ulike former for læreplaner. Kjennetegnene kan gi meg en forutsetning for å si noe generelt om den læreplanen som skal analyseres. Engelsen (2003) viser til *opplæringsplanen*. Denne typen læreplan gir liten frihet til lokalt initiativ. Den gir detaljerte anvisninger for innhold og progresjon i opplæringen. En slik type plan styrer sterkt og binder opplæringsvirksomheten. *Minstekravsplanen* (også kalt minimumsplanen), gir også klare anvisninger om hva elevene i det minste skal lære. Det er en læreplan hvor lærestoffet er obligatorisk, og planen begrenser valg av lærestoff. Denne type læreplan kommer lett i konflikt dersom man både ønsker å ivareta nye arbeidsmåter og gamle kunnskapskrav. Også denne typen læreplan ønsker å styre undervisningen sterkt. En tredje type læreplan er (*minste*) *rettighetsplan*. Denne typen læreplan har ikke vært realisert i vårt land, og jeg beskriver den derfor ikke her. *Rammeplanen* kan kalles en maksimumsplan. Denne typen læreplan vektlegger at hver elev skal utvikles maksimalt, ut fra egne forutsetninger. Rammeplanen er på en måte ”halvferdig”. Den trekker bare opp rammer og overlater den konkrete utformingen til lokale brukere. Dette virker i større grad inspirerende, men styrer allikevel ved å gi grenser for læreres handlingsrom. Lokalt læreplanarbeid krever en profesjonell lærer som er teoristyr, tar reflekterte og begrunnede avgjørelser, og har *curriculum literacy*. Curriculum literacy er evnen til å lese og tolke læreplanen.

Norske læreplaner har endret seg fra formidling av faglig innhold fra starten av forrige århundre, til vektlegging av elevaktiverende arbeidsmåter i mellomkrigstiden. Etter dette prøvde man å oppnå en balanse mellom faglig innhold og elevaktiverende arbeidsmåter. Fra ca. 1900 – 1970 var læreplanene preget av pedagogisk materialisme dvs. en hovedvekt på innhold som skal formidles, og pedagogisk formalisme dvs. viktigheten av innøving av gode arbeidsmåter hos elevene (Engelsen 2003; Bakken 1971 og 1973). Det har alltid vært en stor veksel mellom verdi av lærestoff kontra arbeidsmåte. Fra 1970 til 2000 har det vært en hovedvekt mot progressiv pedagogikk som tar utgangspunkt i barnet og dets forutsetninger, interesser og behov, samt en restaurativ pedagogikk som vektlegger det nasjonale samfunnets behov eller helsetilstand. Her vektlegges politiske og økonomiske krefter i samfunnet. Dette fører til at skolen blir sett i et kvalifikasjonsperspektiv hvor det legges stor vekt på å utvikle kompetanse for arbeidslivet (Engelsen 2003; Telhaug 1992, 1997a). I tillegg har det vært en lokalorientert læreplanideologi fra 1970 tallet. Fra det 20. århundre har læreplanene vært preget av et prosessorientert syn, med elevaktiverende arbeidsmåter og plass for elevens stemme i undervisningen. Tidligere ble læreren sett på som en faglig formidler av kunnskap, og lærerens stemme dominerte undervisningen (Engelsen 2003).

Det er altså tre sider ved idègrunnet i våre læreplaner; enhetsskolen, elevaktiverende arbeidsmåter og fagdelt plan. Våre læreplaner har gått fra et ønske om å skape en enhetsskole med stor grad av fellesskap for elever med ulike hjemmebakgrunn, via læreplaner som fokuserer på den aktive elev, til formidling av faglig kompetanse.

Da læreplantekster er eklektiske dokumenter kan de inneholde elementer av alle læreplantypene ovenfor (jf. Engelsen og Karseth 2007 om LK06).

Goodlad (1979) har sett på avstanden mellom læreplanen og undervisningen, og mener læreplanforskningen ikke løser problemene ved en læreplan, som f.eks. å minske gapet mellom intensjoner og realitet, men at de bidrar til bevissthet rundt problemet.

Goodlads begrepsorienterte læreplansystem har til hensikt å bygge en bro mellom læreplanteori og praksis. Han beskriver det som et begrepsystem som skal gi praktiseren et nødvendig perspektiv, og gjøre teoretikeren i stand til å komme tilstrekkelig nær praksisen. Begrepsystemet er et redskap for å beskrive og identifisere generalitetsnivåer i læreplanvirksomheten. Han forsøker å fange helheten i denne virksomheten (Gundem 1986;

Goodlad 1979). Dette deskriptive og helhetlige begrepssystemet vil i det følgende bli brukt som referanseramme for å identifisere vesentlige sider ved læreplanene som analyseres.

Man kan beskrive forholdet mellom intendert og realisert læreplan enda nærmere ved bruk av Goodlads (1979) læreplannivåer. Det er ifølge han en lang vei å gå fra ideer nedfelt i læreplanen, til den læring og sosialisering som faktisk finner sted hos elevene. Han deler læreplannivåene i; ideenes læreplan, formell læreplan, den oppfattede læreplan, operasjonalisert læreplan, og den erfarte læreplanen. *Ideenes læreplan* samsvarer med det Lundgren (1979) ser som prinsippene som ligger til grunne for en utdanning. De viser her til de mange ulike ideer som blir fremmet fra ulike politiske hold, næringsliv og lignende når en ny plan skal lages. Den *formelle læreplanen* tilsvarer Lundgrens (1979) beslutnings- og kontrollprosesser. Det er her snakk om selve læreplandokumentet. Den *oppfattede læreplan* betegner nivået hvor læreren tolker og oppfatter læreplanen, og planlegger og tilrettelegger for undervisningen ut fra denne tolkningen. Med det *operasjonaliserte nivået* tenker Goodlad på den undervisningen som faktisk blir gjennomført, og med *den erfarte læreplanen* tenker han elever, foreldre og samfunnets oppfatning av undervisningen. De tre siste nivåene tilsvarer det Lundgren (1979) betegner som læreplanens styring av utdanningen.

Ut fra Goodlads læreplannivåer kan man se at læreplanen har en *sender* og en *mottaker side*. Dette innebærer at et *budskap* blir utformet av dem som lager læreplanene, og at de ønsker å overføre dette budskapet til mottakeren. Mottakeren er her tenkt som en lærer som er forventet å omforme budskap til undervisning (Engelsen 2003).

Sivesind og Bachmann (2002) ser for seg tre ulike sammenhenger hvor det blir kommunisert om læreplanen. Disse sammenhengene er delvis uavhengige med ulike oppgaver og kommunikasjons regler. I den *politiske diskursen* får skolens oppgaver og formål en samfunnsmessig begrunnelse og legitimitet. I den *programmatisk diskursen* blir retningslinjer og anvisninger for skolens organisering og innhold konkretisert. I den *pedagogiske praksisen* finner vi mottakelse og bruken av læreplanen. I forskning og faglige arbeider kan man velge å rette perspektivet mot ett eller flere av disse læreplannivåene (Engelsen 2003; Sivesind og Bachmann 2002). I denne oppgaven velger jeg primært å se læreplanen i et senderperspektiv i det jeg retter blikket mot de formelle læreplan dokumentene.

Goodlad (1979) ser læreplanvirkeligheten som et stort felt. Han deler læreplansområdet inn i 3 delområder. Det første området kaller han det substansielle. Med dette mener han læreplanens innhold i form av mål for undervisningen, lærestoff, arbeidsmåter osv. Vi kan kalle det lærerplanens **hva**. Det andre området kalles det sosiopolitiske. Her vurderes læreplanen i den samfunnsmessige sammenhengen den står i. En læreplansanalyse vil her vurdere **hvorfor** enkelte mål og midler fremkommer i en læreplan fremfor andre. Det teknisk – profesjonelle området er knyttet til de menneskelige og materielle mulighetene og ressursene for implementering (gjennomføring) av læreplanen, dvs. læreplanens **hvordan**. Denne teoretiske oppdelingen er i praksis problematisk å gjennomføre. Et læreplansproblem vil vanskelig bli løst uten at det relateres til alle de tre områdene, men som et analysegrunnlag er inndelingen nyttig. Den gjør det mulig å analysere ulike sider ved en læreplan. Jeg velger å ta utgangspunkt i det substansielle nivået i arbeidet med læreplananalysen da jeg søker å finne hva læreplanene faktisk sier om lese- og skriveopplæringen, og ikke hvorfor eller hvordan lese- og skriveopplæringen i praksis er gjennomført.

Begrepssystemene forholder seg også til de ulike nivåene i læreplanprosessen hvor beslutninger tas. Goodlad skiller mellom fire ulike beslutningsnivåer; det politiske/skolepolitiske, institusjons nivå, det undervisningsmessige nivået og det personlige nivået (Gundem 1982). På alle nivåer blir det foretatt valg som er bestemmende for læreplanens utforming. I Norge kan nivåene sees som et lineært hierarkisk system, hvor det politiske nivået befinner seg på toppen.

På det *politiske/skolepolitiske* nivået er beslutninger tatt av folkevalgte organer på sentralt, fylkeskommunalt eller kommunalt nivå. *Institusjons nivå* er den enkelte institusjon eller skole. Vi har nå en læreplan på grunnskole- og videregående nivå i Norge, Læreplan av Kunnskapsløftet 2006, hvor læreren gjennom lokalt læreplanarbeid avgjør hvordan målene i læreplanen kan nås. Det tredje nivået Goodlad beskriver er det *undervisningsmessige* nivået. Her tas avgjørelser av læreren i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, Det siste nivået er *det personlige nivået*. På dette nivået har elevene mulighet til valg i forbindelse med læreplanen.

I denne oppgaven tar analysen av læreplanene i hovedsak utgangspunkt i det substansielle området, men jeg vil også berøre de andre områdene. Det fremgår av analysekapittelet hvordan.

Jeg bruker i det følgende Goodlads begrepssystem i min oppgave. Jeg forstår her at jeg må være oppmerksom på at beslutninger gjøres på to plan. Hvert av disse planene (Plan A og Plan B) inneholder underpunktene; det politiske/skolepolitiske institusjons nivået, det undervisningsmessige nivået og det personlige nivået. Avgjørelser og beslutninger gjøres her før selve lese- og skriveopplæringen tar til. Jeg ser at beslutningene får ulike konsekvenser på de ulike nivåene (jf. Goodlad og Gundems "læreplanenes mange ansikter", se under).

Jeg har valgt å forsøke å vise dette ved å dele opp i noen punkter;

Plan A:

1. Det politiske/skolepolitiske nivået. Her finner vi de nasjonale læreplanene som høgskolene må forholde seg til og følge. I tillegg finner vi læreplanene for PAPS og GLSM. Her finner vi læreplaner besluttet av folkevalgte. Disse planene, samt planene på Plan B; 1 analyseres i denne oppgaven.
2. Institusjons nivået. På dette beslutningsnivået finnes høgskolenes egne studieplaner. Dette er planer for hvordan undervisningen skal gjennomføres, og hva som skal undervises til elevene. Høgskolene må ta utgangspunkt i de nasjonale planene på det politiske/skolepolitiske nivået for å utforme disse planene. Her spiller de ansattes (ved høgskolen) erfaringer, tolkninger, pedagogiske grunnsyn med mer inn på skolens studieplan (jf. Svingby 1979).
3. Det undervisningsmessige nivået. På dette nivået finner vi den enkelte lærer ved høgskolene, den som faktisk skal lære studentene om lese- og skriveopplæringen. Læreren vil her tolke planen, og planlegge å gjennomføre undervisningen ut fra egne oppfatninger av læreplanene og studieplanene til skolen. Lærerens egne erfaringer og pedagogiske grunnsyn vil spille en stor rolle på dette nivået (jf. Svingby 1979).
4. Det personlige nivået. Dette er nivået hvor den som skal bli lærer, befinner seg. Det som læres, erfares og oppfattes her vil studenten ta med seg i sitt arbeid som lærer.

Plan B:

1. Det politiske/skolepolitiske nivået på Plan B ser jeg som læreplanene for grunnskolen. Læreren på det personlige nivået Plan A; 4, møter her den pålagte læreplanen for grunnskolen.
2. På Institusjons nivået finner jeg den enkelte skoles virksomhetsplan/studieplan, med årsplaner under. Også her gjøres tolkninger bygget på erfaringer, pedagogiske grunnsyn med mer av skolens planer (jf. Svingby 1979).
3. Det undervisningsmessige nivået. Her finner vi igjen læreren som var på det personlige nivået i PlanA; 4. Læreren planlegger og gjennomfører lese- og skriveopplæringen på bakgrunn av opplæringen han/hun fikk på høgskolen, egne erfaringer og oppfatninger av denne opplæringen, samt den læreplanen for grunnskolen som er gjeldende på det bestemte tidspunkt. I tillegg planlegger og gjennomfører læreren undervisningen på bakgrunn av de erfaringer og oppfatninger han/hun har av skolens virksomhets/studieplan og eventuelt skoleeiers plan. Her finner vi elevene og den opplæringen de faktisk får.
4. Det personlige nivået ser jeg her som det siste i forhold til min oppgave. Her finner vi resultatet av lese- og skriveopplæringen, m.a.o. småskoleelevenes ferdigheter. Disse ferdighetene har de siste årene fått stor oppmerksomhet i komparative internasjonale studier, som PISA og PIRLS.

Før planene kommer så langt som til det politiske/skolepolitiske nivået, hos meg Plan A, samt læreplanene for grunnskolen Plan B, er de gjennom en lang prosess.

Med tanke på Goodlads begrepsorienterte system og læreplannivåer er det mange områder som må analyseres for å undersøke om de intenderte ideene i læreplanene samsvarer med den realiserte planen jf. Plan A 2, 3 og 4, samt Plan B 2, 3 og 4. Det er en lang vei fra den formelle til den erfarte læreplan. Dette vil jeg ikke analysere i denne oppgaven, men det er viktig å være klar over dette forholdet slik at man ikke ser på innholdet i læreplanene som bevis for det som skjer i klasserommet.

Det er som vist videre viktig å være klar over hvordan ulike rammefaktorer virker inn på gapet mellom intensjonene for læreplanen og den undervisningen som skjer i klasserommet.



## 2.2 Læreplananalyse / læreplanforskning

Ifølge Lundgren er det tre ulike beskrivingsområder ved en læreplansanalyse. Man kan se på

1. Relasjonen mellom samfunnet og utdanningen, dvs. læreplankoder. Læreplankoder som begrep brukes for å binde sammen forklaringer på et nivå, med forklaringer og beskrivelser på et annet nivå. Koden er et uttrykk for en serie prinsipper som kommer til uttrykk på hvert enkelt nivå, og beskriver den indre sammenhengen mellom utdanningens mål, innhold og metodikk.
2. Nivået der læreplandokumentet blir utformet av utdanningsmyndighetene. Her finner vi en konkretisering av utdanningen, dvs. styring av innhold og metode, fordeling av tid og arbeid osv.
3. Den prosess som har formet utdanningens resultat, dvs. klasseromsnivå.

Ifølge Engelsen (1995) har læreplanforskere stilt spørsmål som utfordrer oss til å se samfunnets fenomener fra andre synsvinkler enn de tilvendte. Engelsen deler læreplananalyser i to; subjektiv- og objektiv læreplananalyse. Subjektiv læreplananalyse beskrives som å vurdere planens anvendbarhet ut fra kunnskap om og erfaring med undervisning. Dette fører til at lærere hver dag tolker læreplanen ut fra sine egne erfaringer og gir læreplanen mening. Lærere må fortolke mål, planlegge undervisningen og legge til rette for læring. Dette fører til at de kan nå målene. I dette ligger det ifølge Engelsen at læreplanen er et utgangspunkt for videre læreplanarbeid hos lærere. De må analysere bestemmelser, råd og retningslinjer, og planlegge å gjennomføre undervisningen i samsvar med planen (jf. den profesjonelle lærer). De må kunne avdekke det pedagogiske handlingsrommet i læreplanen og fagplanene. Objektiv læreplananalyse foretas av forskere som bruker skjemaer for analyse av læreplantekster. Slike analyser og analyseskjemaer kan bidra til forståelse for innholdet i kravet om utvikling av analytisk kompetanse hos lærere (jf. pluralistiske læreplandokumenter). Engelsen (1995) nevner i denne artikkelen flere former for læreplananalyse, men disse vil jeg ikke gå nærmer inn på i denne oppgaven.

Sentrale problemer for læreplanstudier er gapet mellom formulerte ideer og aspirasjoner for undervisningen, og forsøket på å realisere dem (Engelsen 2003; Stenhaouse 1975). En rekke forskere har sett på forholdet mellom læreplan og virkeligheten i klasserommet, og forsøkt å beskrive hvorfor undervisningen ikke alltid blir slik den er tenkt (Svingby 1979, Lundgren 1979 og Goodlad 1979).

Svingby (1979) mener at læreren opplever et sprik mellom læreplanens mål, som de solidariserer seg med, og skolevirkeligheten. Ifølge Svingby hender det at målene i læreplanen ikke nås i det "daglige liv" i skolen (Svingby 1979). Dette kan ifølge henne komme av for trange rammefaktorer, men også at det ikke er overensstemmelser mellom offisielle målttalelser og den faktiske skolevirkelighet. Svingby hevder at ikke alle mål i en læreplan kan nås, men at de kun er retningsgivende. Dette må man ifølge Svingby godta. Hun mener utviklingen allikevel går i riktig retning (ibid.).

Med tenke på problemstillingen;

"Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen?", finner jeg det hensiktsmessig å gjøre en læreplananalyse. En læreplananalyse kan kun gi meg *en del* av svaret på problemstillingen. Det som står i en læreplan bør ikke være det som skjer i utdanningssystemet. Jeg kan ikke via en læreplananalyse undersøke om det som står i planene faktisk blir realisert i virkeligheten. Undervisningen påvirkes som vist av lærerens tolkninger og erfaringer av læreplanen før undervisning i lese- og skriveopplæring gis til lærerstudenter. Samtidig påvirker også lærerens pedagogiske grunnsyn og elevgruppe hva som blir det faktiske resultatet av denne undervisningen.

Allikevel mener jeg at en læreplananalyse vil gi den beste informasjonen i forhold til problemstillingen. En objektiv læreplananalyse vil gi et mest mulig objektivt syn på lese- og skriveopplæringens plass i læreplanene. Jeg er ikke interessert i å tolke funnene ut fra egen erfaring, og er heller ikke interessert i å gi læreplanen mening (jf. subjektiv læreplananalyse). Dersom jeg bruker en subjektiv læreplananalyse, kan jeg lettere påvirke de funnene jeg gjør i analysen. Dette gir meg ikke svaret på hvordan lese- og skriveopplæringen faktisk prioriteres i utdanningene ifølge læreplanene.

### **2.3 En oppsummering.**

Om vi nå sammenholder problemstillingen:

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen? ”, med Goodlads begrepssystem, kan man si å ha kommet frem til følgende avgrensning for min læreplananalyse:

Jeg analyserer de formelle læreplanene på det politiske/skolepolitiske nivået på Plan A og Plan B og sammenlikner videre funnene med teori om lese- og skriveopplæring, for å se om det er en sammenheng mellom den undervisningen som gis lærerstudenter og den opplæringen som ifølge relevant litteratur vil gi gode lese- og skriveresultater (se kap. 3.0). I tillegg vil det være interessant å se dette i sammenheng med læreplanene for grunnskolen, slik at en kan undersøke om det er en sammenheng mellom den opplæringen grunnskolens læreplaner sier lærere skal gi elevene i lesing og skriving, og den kompetansen de skal inneha fra høgskolene. For å kunne se denne sammenhengen, og om lese- og skriveopplæring er god nok, vil jeg nå gjøre rede for viktige teorier og aspekter ved lese- og skriveopplæringen.

### 3.0 LESING OG SKRIVING

Hensikten med å skrive er å dokumentere, skrive ned eller formidle mening. Meningen med å lese er å avkode og forstå meningen ved en tekst (Bråten 1994b m.fl.).

Det å kunne lese og skrive har lenge vært sett på som en nødvendig ferdighet. Tidligere var ferdigheten kun tilgjengelig for de rike og betydningsfulle i samfunnet. Den ble sett på som de dannedes ferdighet, og kunnskapen skapte beundring og respekt. I de Nordiske landene lærte befolkningen seg å lese 100 – 150 år før skriveferdigheten ble allment utbredt, i motsetning til resten av Europa, hvor tilegnelsen av lese- og skriveferdigheten synes å ha foregått samtidig (Bråten 1994b; Magnussen 1990). Lesingen var den gang en ferdighet for å lære seg det kristne budskapet, mens man i dag ser på det å kunne lese og skrive nærmest som en selvfølgelighet. Dagens samfunn er tettpakket med informasjon som vi skal konsumere og reagere raskt og problemfritt på. Alt fra aviser til tekstmeldinger er en naturlig del av hverdagen vår (Kulbrandstad 2003).

Samtidig som skriftspråket stadig finnes mer og mer rundt oss, og krever mer og mer av oss, leser vi ofte om barns dårlige leseferdigheter i avisen. I artikler som: ” *Nest dårligst av OECD-land i lesing* “ (Publisert av Egil Rugland, 08.04.03 for Senter for leseforskning), ” *Barn er blitt dårligere til å lese og skrive* “ (Aftenposten 29.09.2001 ), og ” *Dårligst i Norden til å lese* ” (VG 27.09.99) leser vi at elever med mangelfulle lese- og skriveferdigheter strømmer ut av norske skoler. I en av disse artiklene leser vi også at ” *Lesing og skriving er selve grunnmuren i norskfaget og opplæringen som sådan. Men utdanningen av norsklærere er dessverre utilstrekkelig og varierer veldig fra høyskole til høyskole, sier Finn Egil Tønnesen.* ” ( *Dårligst i Norden til å lese, VG 27.09.99* ). Fremdeles kan vi lese artikler i avisene om: ” *Norge på dumpeplass* ” (Aftenposten, 04.12.2007), ” *Finner utklasser norske elever* ” (Aftenposten, 14.01.2008) og ” *Bedre lærere viktigst* ” (Aftenposten, 06.12.2007). Problemstillingen synes fremdeles like aktuell;

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen? ”

På bakgrunn av fokuseringen og den sammenhengen dette hevdes å ha til lærerutdanningen, velger jeg derfor å gjøre rede for teorier om lese- og skriveutviklingen og lese- og skriveopplæring. Dette finner jeg hensiktsmessig i forhold til min problemstilling for å vise til hvilke metoder som kan gi gode lese- og skriveferdigheter, og om disse samsvarer med den undervisningen høgskolene gir fremtidige lærere. Jeg velger først å skrive litt om noen forutsetninger som er viktige for å kunne erverve seg lese og skrive ferdighetene. Deretter velger jeg å beskrive leseutviklingen og skriveutviklingen hver for seg, slik det ofte er gjort i litteraturen om skriftspråkutviklingen (Adams 2001, Bråten 1994 a og b, Høien og Lundberg 2000 m.fl.). Dette betyr ikke at lesing og skriving er to atskilte aktiviteter. Utviklingen av de to områdene er nært knyttet til hverandre, da lesing og skriving påvirker hverandre gjensidig (Clay 1966 m.fl.). Ifølge Clay (1966) er lesing og skriving to sider av samme skriftspråkssystem. Det har derfor vært vanlig å tro at lesingen og skrivingen henger nøye sammen, og at de to ferdighetene utvikler seg i fullt samsvar med hverandre. Jeg vil på bakgrunn av dette også diskutere om ferdighetene lesing og skriving i betydelig grad involverer ulike prosesser og strategier, og om de faktisk utvikler seg i et så nært samspill som mange forskere hevder.

### **3.1 Forutsetninger for lese- og skriveopplæring**

Lese- og skriveopplæringen starter når eleven har nådd skolealder. For at denne opplæringen skal ha best mulighet for å lykkes, er visse forutsetninger viktige å nevne. Det er viktig for læreren å ha kunnskap om disse forutsetningene for å kunne stimulere og legge til rette for utvikling av dem, dersom barnet har mangler på noen av områdene ved skolestart. Forskning har vist at *språklig bevissthet*, dvs. bevissthet om språket som form er en nødvendig forutsetning for lese- og skrivelæringen (Hagtvet 2002 m.fl.). Lesing og talespråket er antakelig knyttet nært opp mot hverandre (Frost 1999), og en rekke forskningsprosjekter har vist at det er en sterk sammenheng mellom hvor språklig sikker en elev er, og hvor lett han tilegner seg leseferdighetene (Adams 2001). Forskningen har særlig vært opptatt av å vise at elevenes evne til å fokusere på språket som form, har betydning for utviklingen av lesingens

tekniske side (avkodingen). Dette kaller man på fagspråket utvikling av fonologisk bevissthet (Adams 2001, Hagtvet 2002 m.fl.).

Det er også dokumentert en positiv sammenheng mellom elevenes allmennkunnskaper og leseferdigheter (Kulbrandstad 2003; Stanovich 1980). Allmennkunnskapene gir elevene mulighet til å tolke det som blir lest. Elevene vil utvikle allmennkunnskaper gjennom hele livet, men det kan synes som sosiale og kulturelle forhold i hjemmet til elevene har størst betydning for å utvikle disse kunnskapene (Kulbrandstad 2003; Tetzchner 2001).

På bakgrunn av kunnskap fra PISA og PIRLS (temanotat 2007/08), samt forskning på *emergent literacy* (Clay 1966 m.fl.), viser det seg å være en klar sammenheng mellom leseaktivitet i hjemmet i tidlig alder og samlet resultat i lesing. Det er også en klar sammenheng mellom foreldrenes holdninger til lesing og elevenes leseferdighet.

Hva hjemmebakgrunn angår, har særlig tre faktorer betydning for leseferdighet: språklige aktiviteter før barnet begynner på skolen, barnets leserelaterte ferdigheter ved skolestart og holdninger til skolen. Med hensyn til språklige aktiviteter slår både tilgang til bøker og PC positivt ut. I tillegg er det en klar sammenheng mellom pedagogiske ressurser i hjemmet og elevenes leseresultat (ibid.).

### **3.1.1 Språket.**

Språket blir ansett som det mest typiske menneskelige trekk – det som skiller mennesket fra andre levende vesener. Språket er redskap for tanken og avgjørende for det sosiale fellesskapet, så vel som for utviklingen av egen identitet og selvfølelse. Å ha et funksjonelt språk er avgjørende for menneskets sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling.

Bloom og Lahey (1978) ser på *innhold, form og bruk* som de tre sentrale dimensjonene ved språket. Dette innebærer at språket har et *innhold*, dvs. en meningsdimensjon. Innholdet blir kodet inn i en lingvistisk form – en struktur, slik at det kan bli brukt til ulike kommunikasjonsformål. Språkets innhold dreier seg om ord og ordkombinasjoners betydning eller meningsinnhold (Bråten 1994b; Bloom og Lahey 1978) .

*Språkets form* har tre komponenter; fonologi, morfologi og syntaks. Fonologien beskriver lydene i språk og deres forhold til hverandre, samt er læren om språklyders uttale. Det handler her om språklyder (fonem), og hvilken funksjon de har i språket, bl.a. ved å skille ordmeninger fra hverandre. Fonemet er språkets minste menings skillende enhet. Fonologisk bevissthet er av stor betydning for skriftspråkinnlæringen (Høien og Lundberg 2000). Morfologi er læren om hvordan ord (morfem) er bygd opp. Et morfem er den minste meningsbærende enheten i språket. Barnet oppdager gradvis systemet for hvordan ordene i språket er bygd opp, og hvordan de kan ta i bruk denne kunnskapen. Den viktige siden ved morfologisk utvikling er å oppdage hvordan ordene er laget (Høigård 2006). Dette er til stor hjelp når barnet kommer i den alderen hvor skriftspråket skal læres. Lyster(2003) har vist at språklige funksjoner som setningsgrammatikk (syntaks) og bevissthet om at språket er sammensatt av mindre, meningsfulle deler (morfologisk bevissthet), også har betydning for utviklingen gode leseferdigheter.

Syntaks regulerer hvordan ord kan settes sammen til ytringer, dvs. akseptable ordkombinasjoner. Dersom ordenes rekkefølge i en ytring ikke følger de syntaktiske reglene, kan formidling av mening og forståelse forsvinne. Den tidligste bruken av syntaks hos barnet kalles to- og treordsytringer. Syntaksen regulerer altså meningen, og dette viser at det er sammenheng mellom innhold og form, og at språkets ulike deler er nært knyttet til hverandre. Den tredje sentrale dimensjonen ved språket er som nevnt *bruk*. Med dette mener jeg pragmatikk, dvs. hvordan språket brukes og tolkes i sosiale situasjoner. Ord og setningers mening kan vanskelig tolkes og analyseres uten en kontekst eller en kommunikasjonssituasjon. En ytring kan få ulik mening avhengig av konteksten den ytres i. Å sette fokus på språklige detaljer er viktig i bestemte utviklingsfaser og situasjoner, f. eks når barnet skal knekke den alfabetiske koden (Hagtvet 2002). I tillegg har blant andre Pressley (2002) dokumentert at elever som kan benytte både grammatisk kunnskap, begrepsforståelse og innsikt i språkbruk i forhold til språklig kontroll og korrigerings, har en raskere og bedre leseutvikling enn barn som ikke har evnen til denne typen språklig kontroll.

### 3.1.2 Språkutviklingen.

Barnet kommuniserer allerede som nyfødt, og allerede på dette stadiet legges forutsetningene for at et barn skal kunne tilegne seg språket. Barnet tilegner seg språket i et sosialt samspill, gjennom kombinasjon av modning og læring. Språkutviklingen er biologisk avhengig, men også betinget av det miljø og den kulturen språkutviklingen skjer i.

Utviklingen av språket beskrives gjerne i stadier, med flytende overgang. Overgangen til neste stadiet er individavhengig. Det er alltid farlig å forsøke å feste språkutvikling til bestemte alderstrinn. Et barn kan ligge foran eller etter den oppgitte alderen uten at det trenger være noe unormalt i det. Likevel kan det være nyttig å foreta en grovinndeling av språkssystemtilegnelsen slik at en vet litt om hvilken språkutvikling en kan forvente på ulike alderstrinn.

Høigård (2006) deler språkutviklingen grovt inn i tre faser; systeminnlæringsfasen (1-3 år), systemstabiliseringsfasen (4-6 år) og tekstutviklingsfasen (6-9 år). I *systemlæringsfasen* tilegner barnet seg det meste i fonologien, morfologien og syntaksen. Barnets ordforråd øker kraftig i denne perioden fra å gå fra lyder til ord. *Systemstabiliseringsfasen*, betegner neste stadiet i utviklingen. I denne perioden forbedrer og stabiliserer barnet kunnskapen og ferdigheten innenfor fonologi, morfologi og syntaks. Den semantiske utviklingen er avhengig av det språklige miljøet som er rundt barnet. Utviklingen på det semantiske området har stor betydning for læring generelt, ikke minst for den læringen skolen legger opp til. Det siste stadiet Høigård beskriver er *Tekstutviklingsfasen*. Rundt 6-årsalderen kan barnets bevissthet orienteres mot språkets tekstnivå. Barnet behersker nå en del av de viktigste språkkomponentene og kan sette sammen setninger til sammenhengende muntlig tekst uten dialogstøtte. Barnet har i denne perioden forutsetninger for å utvikle språklig bevissthet. Det betyr at oppmerksomheten kan flyttes fra språkets innhold, eller ord og setningers betydning, til språkets form. De kan høre at ord høres korte eller lange ut, at ord rimer, at setninger kan deles i ord, og at ord kan deles i stavelser og lyder. Et barns språklige bevissthet utvikler seg gradvis. Den språklige stimulering barnet mottar, og ikke minst den form denne stimuleringen har, synes avgjørende for om barn i førskolealder eller i tidlig skolealder utvikler den grad av språklig kompetanse som synes så avgjørende for lese- og skriveutviklingen (Adams 2001).



Ved siden av å analysere læreplanene med tanke på lese- og skriveopplæringen, synes jeg at det også er viktig å ta med språkopplæringen i planene. Dette gjør jeg fordi språkopplæringen er en viktig forutsetning for om et barn lærer å lese og skrive. Slike funn presenteres i analyse delene. Forskning viser at språket må ligge til grunn, både morsmål og ev. andrespråk, for at en god utvikling skal finne sted i lese- og skriveopplæringen.

### **3.1.3 Emergent literacy**

Uttrykket "emergent literacy" oppsto på 60-tallet. Clay (1966) introduserte uttrykket for å forklare små barns oppførsel med bøker og deres oppførsel når de leste eller skrev, selv om de var for unge til faktisk å mestre lese- og skrivekunsten. Frem til dette hadde hypotesen om at barn på visse tidspunkt var klare for å lære å lese og skrive (reading readiness) eksistert. Clay m.fl. mente at det var en sammenheng mellom barnets tidlige erfaringer med skriftspråket, og den lese- og skriveferdigheten man senere kunne observere hos lesekyndige barn. Hun tenkte at lese- og skriveutviklingen startet før barnet begynte på skolen, og at barn helt ned i 2 til 3 års alderen kunne identifisere skilt, etiketter og logoer i kjente omgivelser. Videre mente hun også at lesing og skriving utviklet seg samtidig hos barnet, og ikke uavhengig av hverandre, og at lese- og skriveutviklingen innebar både lytte-, snakke-, lese- og skriveferdigheter. Hun hevder at å forstå hensikten med å kunne lese og skrive før man begynner på skolen, å forstå at bokstaver blir til ord og at ord har en mening, er svært viktig og avgjørende for utvikling av lese- og skriveferdigheten. Barn gjør i følge Clay erfaringer med skriftspråket ved å være sammen med voksne i aktiviteter som innebærer lesing og skriving (Clay 1966).

Ifølge Adams (2001) er det store forskjeller på de barna som møter skolen for første gang. Hun mener som Clay at de kunnskapene barna da har om skriftspråket er sterke indikatorer for om barnet vil lære å lese. At foreldre leser for barna sine fører til at de blir utsatt for litteratur i hundrevis av timer før skolestart. Den første lese- og skriveopplæringen er altså avhengig av hvor mye barnet har lært om lesing før det starter på skolen. Ifølge Adams viser

etnografiske studier at det er stor forskjell på hvor mye barn leses for før skolegang. Mange ser ikke engang en bok før de begynner på skolen. Dette er i følge Adams avhengig av både kulturelle og økonomiske faktorer (ibid.). Disse barna møter på mange måter en vanskeligere hverdag i tilegningen av lesekunsten enn barn som har blitt lest mye for. De må først lære å få et forhold til skriftspråket, ved å forstå at skriften er av interesse og viktighet for oss mennesker. For barn som ikke er vant til å se sine rollemodeller (foreldre) lese, går ikke dette automatisk. De må læres hvilken nytte tilegning av skriftspråket har for dem.

Ifølge Lyster er det ikke bare at foreldrene leser for barna som er viktig. Også den måten dette gjøres på er avgjørende. Olaussen har gjennom sine arbeider understreket at foreldrenes evne til å gjøre barna til aktive deltakere i leseprosessen og hjelpe dem til å beherske den teksten lesingen er knyttet til, legger et viktig og godt grunnlag for leseopplæringen i skolen (Lyster 2003; Olaussen).

*The teaching should be organized in such a way that reading and writing are necessary for something...Reading and writing must be something the child needs.* (Vygotsky 1978:117)

Ved siden av dette har vi også barn som kommer til skolen med få norskspråklige kunnskaper. Flere snakker kun morsmålet i hjemmet og har ikke gått i barnehage. Disse barna må først lære seg det norske talespråket før de kan lære å lese og skrive på norsk. Skolebegynneres ordforråd vil rimeligvis variere i kvalitet og omfang, og barn som kommer fra lite stimulerende miljøer, eller som av andre grunner har et begrenset ordforråd, trenger erfaringsbasert begrepsstimulering.

Språkutviklingen, språklig bevissthet og emergent literacy er som vist av stor betydning når et barn skal tilegne seg skriftspråket. Det er derfor viktig at lærere har kunnskap om disse forutsetningene. Skriftspråket tilegnes ofte i skolealder, og med tanke på oppgavens problemstilling;

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen? ”, ønsker jeg først å se nærmere på selve lese- og skriveutviklingen.

### 3.2 Lesing og leseutviklingen

Leseprosessen kommer i stand ved at en rekke språklige, tankemessige (kognitive) og visuelle prosesser virker sammen på en slik måte at en kan få mening ut av en tekst (Adams 2001). Lesing er en språklig aktivitet som har til hensikt å innhente informasjon ved hjelp av visuelle symboler. Leseutviklingen starter i småbarnsalder, og når lesingen er lært, må den holdes ved like. Leseferdigheten er en sammensatt ferdighet som bygger på en rekke avkodings- og forståelsesprosesser. Bråten skisserer grovt komponentene i lesing og skrivning som *teknikk og mening* (Bråten 1994b). Han mener at lesingens tekniske aspekt, avkodingen, innebærer å gå fra det skrevne eller trykte til talespråkets ord (ibid.). Avkodingen er en teknisk ferdighet som danner grunnlaget for om elevene kan forstå teksten. Avkoding gjør leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og få tilgang til ordets mening. Forståelsen er den høyere språklig-kognitive aktiviteten som medfører at den som leser, får tilgang til tekstens mening, reflekterer over den og trekker slutninger (Adams 2001; Ehri 1997). I tillegg mener Ehri at motivasjon er en viktig faktor i lesing. Motivasjonen er de holdninger, innstillinger og den oppmerksomheten barnet har overfor lesing. Alle disse faktorene er viktige og er avhengige av hverandre (ibid.).

Selv om de fleste leseforskere er enige om at lesing både omfatter avkoding og forståelse, har det til tider vært stor uenighet om avkodingen er en forutsetning for leseforståelse, eller om forståelsen av innholdet i teksten har prioritet i leseprosessen. Det er formulert ulike modeller av lesing hvor enten forståelsen (top-down modeller/ovenfra-ned modeller) eller avkodingen (bottom-up modeller/ nedenfra-opp modeller) har dominert. Teorien bak ovenfra-ned modellene er at forståelsen hjelper elevene i avkodingen av enkeltord. Nedenfra-opp modeller beskriver avkoding som årsaken til leseforståelse (Bråten 1994b; Stanovich 1980). Blant de fleste toneangivende leseforskere er det nå vanlig å se på lesing som en prosess hvor begge disse prosessene er aktivert samtidig (Bråten 1994b; Metsala og Ehri 1999).

Barnets ferdigheter i avkoding påvirker dets muligheter til å omdanne teksten til meningsfull informasjon. For lettest mulig å kunne gjøre dette må bokstav – lydforbindelsen være automatisert. At bokstav – lydforbindelsen er automatisert betyr at barnet ser bokstavene, og vet hvilke lyder de representerer uten å bruke mye tid og energi på det. Er denne ferdigheten

automatisert, er neste steg at avkodingen kan automatiseres. Leseforskning har klart påvist at presis og automatisert ordavkoding er en nødvendig forutsetning for god leseferdighet (Adams 2001; Ehri 1997). Erfaringer i det daglige liv med de ord teksten danner, hjelper barnet til forståelse. Dersom bokstav – lydforbindelsen ikke er automatisert, og barnet ikke har erfaringer med det de leser om, vil barnets energi brukes til å mestre avkodingen. Mye av energien vil da brukes på avkodingen, og lite blir igjen til flyt i tekst og forståelse. Svikt i ordavkoding vil derfor alltid medføre vansker med leseforståelsen.

Bråten (1994b) viser til tradisjonelle toveismodeller (”dual – route” modeller) for å forklare ordavkoding. Meningen innebærer for Bråten at leseren aktivt fortolker det skrevne budskap ut fra de kunnskaper barnet allerede har å møte teksten med. Med dette peker han på en interaksjonsprosess mellom leser og tekst, som både innebærer en tilpasning av tekstens informasjon til leserens forkunnskaper (assimilasjon), og en endring av leserens forkunnskaper som resultat av tekstens informasjon (akkomodasjon). Bråten mener at skrivingen også kan følge denne interaksjonsprosessen, og at skrivingens tekniske aspekt, stavingen, kan følge toveismodellene (ibid.). Jeg velger senere i oppgaven å vise til disse modellene for ordavkoding og staving, og diskutere disse.

### **3.2.1 Leseutvikling – en teoretisk fremstilling**

Den teoretiske leseutviklingen deles ofte i tre forskningsbaserte teorier om lesing; kognitive, sosiokulturelle og utviklingsorienterte leseteorier (Kulbrandstad 2003). *Kognitive teorier* ser lesingen som en individuell, indre prosess. Disse teoriene mener det er to aspekt ved lesingen som er viktige, nemlig teknikk (avkoding) og forståelse. Det er her snakk om de prosesser som skjer inne i en person for å avkode og forstå en tekst (ibid.). De kognitive leseteoriene bygger på generelle psykologiske teorier om menneskelig informasjonsprosessering; hvordan vi nytter og bearbeider informasjon fra ulike kilder. I teoriene skilles det mellom automatiserte og kontrollerte prosesser. Særlig automatisert ordavkoding og kontroll av strategier og metakognisjon synes viktig for meg i disse teoriene. I Norge spiller kognitive teorier en vesentlig rolle da de ligger til grunn for kartleggingsprøvene i lesing som er

utviklet ved Senter for leseforskning (ibid.). Av kognitive teorier nevner jeg toveis modeller, nedenfra-opp modeller, ovenfra-ned modeller, interaktive modeller, og skjemateorier. Ifølge Kulbrandstad (2003) er lesing ifølge *sosiokulturelle leseteorier* en sosial aktivitet, en sosial praksis, og disse teoriene er interesserte i skriftspråket i naturlige situasjoner. Man er opptatt av ulike situasjoner, og hvordan sosiale og kulturelle vilkår bidrar til å bestemme hvordan vi bruker lesingen. Her er ikke skille mellom forståelse og avkoding det viktige, men sentrale begreper er ”skriftkyndighet” (literacy), ”lesing som i sosial praksis”, og ”lese- og skrivehendinger” (literacy events). I sosiokulturelle teorier kan ikke lesing bare betraktes som en individuell ferdighet, men må også sees som en sosial samhandling. Lesingen og skrivingen kobles sammen, og det er viktig å kunne bruke ferdighetene til ulike formål og ulike situasjoner. Interaksjonen mellom mennesker er også viktig, og man ser her særlig på den rollen samhandlinger rundt tekst har, samt de holdninger, følelser og sosiale forhold de har til tekst. Teorier jeg viser til i denne oppgaven av sosialkulturell art er emergeant literacy. *Utviklingsorienterte leseteorier* ser lesing som en ferdighet som utvikler seg, og hvor leseren på ulike nivåer har karakteristiske trekk (ibid.). Teoriene er opptatt av når leseutviklingen begynner og når den slutter. I slike teorier er det viktig å være klar over hvilken kontekst vi ser lesingen i, da ulike miljø og samfunn vil kreve ulike lesekompetanser. Leseutviklingen har vært beskrevet på ulike måter, og stadiemodeller har vært mye brukt. Stadiene i en modell kan være; symbolleser/pseudoleser, logografisk-visuell leser/rebusleser, alfabetisk – fonologisk leser/overgangsleser og ortografisk-morfemisk leser/innholdsleser (Kulbrandstad 2003; Dahlby 1989 mfl.)

Kulbrandstad (2003) mener teorier om leseutvikling må bygge på innsikt både fra de kognitive og de sosiokulturelle teoriene, da leserens utvikling må sees i sammenheng med det miljøet og samfunnet leseren vokser opp i. Innsikten fra disse teoriene er grunnleggende for å forstå elevens leseutvikling i skolen. Samtidig er det viktig å vite hvilket stadie i leseutviklingen barnet befinner seg på (jf. problemstillingen).

I leseforskning (Høien og Lundberg 2000; Chall (1983), Ehri (1992) og Frith 1985 m.fl.) brukes stadiemodeller for å beskrive leseutviklingen. Jeg refererer her en stadieteori som deler leseutviklingen inn i fire trinn; *pseudolesing*, *logografisk-visuell lesing*, *alfabetisk – fonologisk lesing* og *ortografisk-morfemisk lesing*, slik den er skissert av Ehri (1991). Det

første trinnet kalles *pseudolesing*. På dette nivået har barnet bare vage forestillinger om skrift. Barnet leser omgivelsene, ikke teksten. Barnet leser her kjente logoer, som for eksempel "Cola". Barnet "leser" Cola, men ikke løsrevet fra logoen. Barnet leser utelukkende konteksten isteden for skriften. Å kunne kjenne igjen ordet bestemmes altså ikke av selve ordet, men den konteksten det opptrer i (Hagtvet 1988; Ehri 1991).

Neste trinn kalles *logografisk-visuell lesing*. Barn kan på dette nivået lese ordet ved hjelp av ordets form og særtrekk, men uten å kunne bokstavtegnenes navn eller tilhørende lyder. Barnet leser selve ordet, og det blir husket som et visuelt minnebilde med en bestemt form og lengde. Derfor er det heller ikke nødvendig at barnet kan alle bokstavene i ordet. Det vil kjenne det igjen ved å se på ordet, kjenne igjen f. eks. en bokstav, form og lengde, eller det støtter seg på mer eller mindre tilfeldige visuelle særtrekk ved ordet. Ehri (1991) kaller dette "visual-cue reading". Barnet har her lært at det er en forbindelse mellom et bestemt skrevet og et bestemt talt ord. Barnet kan bare lese kjente ord, og har ikke nok bokstavkunnskap til å lese ukjente ord. Her vil barnet kunne se om ordet "Cola", som det har sett mange ganger, er skrevet på flasken eller om det står melk. Etter hvert som barnet skal kjenne igjen flere og flere ord, vil ikke denne strategien fungere effektivt lenger. Det vil bli vanskelig for barnet å stadig finne nye visuelle trekk som skiller de ulike ordene fra hverandre, og dermed vil lesingen preges av mye gjetting og feillesing (ibid.).

*Alfabetisk – fonologisk lesing* betegner det utviklingsnivået hvor barn tilegner seg lyd-bokstav forbindelsen. De lærer hvilke bokstavtegn (grafem) som korresponderer med ulike bokstavlyder (fonem), og de lærer å trekke fonemene sammen slik at de danner ord. På dette nivået er barnet i stand til å avkode kjente og ukjente ord. Barnet har knekt lesekoden. Senere års forskning har sett på hvilken betydning *fonologisk bevissthet* har for leselæringen. Det har vist seg at fonemisk bevissthet og fremgang i leseferdigheten henger nøye sammen, og at tidlig fonologisk trening kan gi gode resultater (Adams 2001). Hagtvet (1988) mener at man ikke ukritisk må fokusere på den fonologiske side, slik at det fører til at man ensidig driver med artikulasjonstrening. Hun mener at refleksjon omkring språk skal være morsomt, og at det skal være en oppdagelsesreise der undring og AHA – opplevelser går hånd i hånd. Frith (1985) mener at tidlige og spontane forsøk på skriving kan være viktige i overgangen til dette stadiet, da det innebærer segmentering av talte ord og en ordnet sekvensiell bokstavproduksjon. Via en slik operasjon kan barnet bli bevisst og legge merke til at det er

ordnede sekvenser i skrift, og at ikke grafiske trekk er viktige. Manipulering med bokstavene kan lette forståelsen av at de er representasjoner for språklyder (Bråten 1994b; Frith 1985). Det siste trinnet i leseutviklingen kalles *ortografisk-morfemisk lesing*. Her har barnet tilegnet seg så mye kunnskap om bokstaver og ord at det kan gå direkte fra den leste teksten til meningen. Barnet har bygd opp indre representasjoner av bokstavkombinasjoner, orddeler og ord, dvs. ortografiske identiteter, og gjennom disse får de direkte kontakt med tekstens mening. Ordgjenkjenningen kan automatiseres, og dette er en forutsetning for å frigjøre oppmerksomhet og kognitive ressurser til selve leseforståelsesprosessen (Adams 2001).

### 3.3 Skrivning og skriveutviklingen

Hensikten med å skrive er å dokumentere, skrive ned eller formidle mening. Skrivning er en ekspressiv og produktiv aktivitet, og skrivningen er som lesingen en språklig ferdighet, et uttrykksmiddel. Skrivningen er ikke bare en mekanisk, motorisk aktivitet. Som nevnt skisserer Bråten(1994b) grovt komponentene i lesing og skrivning som *teknikk og mening*. Ifølge Bråten involverer skrivning både staving og høyere meningskonstruerende prosesser som planlegging, tekstproduksjon og revisjon. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til under skriveopplæringen.

Synet på skrivning har endret seg de siste 10 – 20 årene, og vi ser nå på skrivning som en prosess der skrivning inngår i et samspill med en eller flere lesere, samt med andre tekster. Skrivning sees også på som en mental prosess, der skrivningen fører til ny eller omformet kunnskap og til større innsikt hos den enkelte. Dette ble presisert i L97 ved at ” elevene skal skrive seg frem til forståelse og innsikt, fordi det å skrive er en måte å lære på ” (L97).

Forståelsen har også endret seg mye i forhold til synet på skrivning i skolen. Lesing var for bare 100 år siden langt viktigere enn skrivning, og mange voksne manglet total skriveferdighet (Bråten 1994b). Da skrivning ble et fag på skolen, gikk det først fra skrivning som synonymt med å kunne skrive tydelig og pent, til skrivning som et produkt - en meningsfull tekst eleven selv hadde produsert. Innholdet ble det viktige, ikke hvordan man kunne arbeide for å

komme frem til innholdet. Denne produktorienterte skrivingen varte helt frem til 1980-tallet, da den prosessorienterte skrivemetodikken begynte å få innpass.

Som med talespråket utvikler skiftspråket seg i samhandling mellom flere (Clay 1966, Adams 2001 m.fl). Å skrive er en dialogisk prosess, som betyr at å skrive ikke må være en monologisk og individuell aktivitet. Samhandlingsperspektivet på skriving er knyttet til teorier om utvikling av språk og tanke i dialektisk og kommunikativ relasjon (Bråten 1994a; Vygotsky 1979). Synet på skriving som prosess og samhandling, bygger på oppfatningen av språk og språkproduksjon som et sosialt fenomen. Meningen skapes ved hjelp av tegn som tolkes i en sosial og kulturell kontekst. Skriving er en måte å skape og formidle mening på (Bråten 1994b).

Skriveutviklingen starter lenge før skolestart. Barnet nærmer seg skriften fra tegning og skribling, via bruk av personlige tegn, til mestring av bokstaver og rettskriving. I følge Vygotsky (1979) utvikles skriving som en forlengelse av barns naturlige kroppsbevegelser. Barnet starter med tegning, og gjennom tegning og lek utvikles teksten via symbol lignende tegn. Tegning er altså forløper til barns skrift, både fysisk, motorisk og kognitivt (Hagtvet 1988: Vygotsky 1979).

I den teoretiske skriveutviklingen skisseres også gjerne en trinnvis utvikling (Høien og Lundberg 2000; Read 1978 m.fl). Første trinn kalles *lekeskriving* eller *pseudoskriving*. Barnet skriver ikke bokstaver, men begynner å få økende oppmerksomhet i forhold til bokstavene. Barnet nærmer seg gradvis skriften ved *skribleskrift* som kan være bølgete linjer, serier av sirkler og streker. Neste steg i utviklingen er ofte *personlige tegn* som betegner bokstav lignende geometriske figurer, eller en blanding av personlige fantasitegn og vanlige bokstaver. Denne skriften kalles ofte *preskriving*. Barnet skriver ned det de tror er bokstaver, og tillegger det mening, men staver ikke. Noen barn lekeskriver, mens andre begynner å skrive mer bokstav lignende tegn. Gjennom denne formen for skriving erfarer de gradvis at skriften kan representere tale. Barn som leser, er ofte på et *pseudolesenivå*, og delvis på et *logografisk lesenivå* (ibid.).

Neste trinn i utviklingen kalles ofte *semifonologisk* eller *logografisk-visuell skriving*. På dette trinnet har barnet noe bokstavkunnskap som utnyttes til å skrive ord (Hagtvet 1988;



Ehri 1991). Det kan enda ikke alle bokstavene, og stavingen er derfor uferdig. Barnet har på dette tidspunktet ufullstendige bearbeidinger av språklydene i ord. Det skriver f. eks. VEKÅM istedenfor VELKOMMEN. Barnet er ofte ivrig på å skrive, men kan selv ha store problemer med å lese hva det skriver. Det er fremdeles på det logografiske lesenivået. Det tredje trinnet i skriveutviklingen kalles *alfabetisk – fonologisk skriving*. Alle bokstavene læres, forståelsen for sammenhengen lyd – bokstav er styrket, og ordene som skrives er språkmessig fullstendige. Som navnet tilsier utnytter nå barnet skriftens fonematiske prinsipp, som betyr at hvert fonem har en bokstavrepresentasjon. Barnet kan i prinsippet skrive alle ord, selv om ikke alle ord skrives rett. De kan ha vansker med å plassere språklydene i riktig rekkefølge. Noen kjente ord skriver de ofte riktig, som navnet sitt og lignende. Dette betyr som nevnt tidligere at barnet har bygget opp en ortografisk kunnskap om disse ordene. I følge Bråten (1994b) kan dette nivået i skriveutviklingen være viktig for leseutviklingen. Han har funnet at en fonologisk strategi (som er så viktig for begynner lesingen) først tas i bruk under staving, og at erfaringer med å stave ord fonologisk bidrar til en mer effektiv bruk av denne strategien under lesing. Når eleven så har lært seg å bruke den fonologiske strategien under lesing vil denne komponenten virke tilbake på elevens elementære staveferdigheter (ibid.).

*Ortografisk – morfologisk skrivning*, det siste trinnet i skriveutviklingen, betegner at de som skriver bruker sin kunnskap om lyd – bokstavforbindelse for å skrive, samtidig som de også bruker strategier for å skrive ikke-lydrette ord. De utnytter her skriftens morfematiske prinsipp, som betyr at hver betydningsenhet i talespråket (morfem) har en bestemt bokstavrekkefølge uavhengig av hvilken sammenheng det står i. Barnet har også ortografiske minnebilder å støtte seg til når det skal skrive.

Som vi ser følger skriveutviklingen i store trekk de samme mønstrene som leseutviklingen. Det er på de to siste stadiene vi finner skriving i egentlig forstand fordi disse forutsetter kjennskap til den alfabetiske koden.

Flere forskere mener at lesing og skriving utvikler seg i et samspill med hverandre, og ikke uavhengig av hverandre (Clay 1975 m.fl). Også Austad mener at lesing og skriving er to sider av samme sak, og at de derfor må skje samtidig (Austad 2003:9). Tekstarbeid er identitetskapning, og gjennom tekst kommuniserer vi og prøver ut våre sosiale roller. Dette

nære forholdet mellom lesing og skriving utfordres av Bråten (1994b). Dette diskuterer jeg under for bedre å kunne analysere lese- og skriveopplæringens plass i læreplanene.

### **3.4 Forholdet mellom lesing og skriving**

Jeg vil se nærmere på forholdet mellom lesing og skriving, da det i forskningslitteraturen antas et nært prosess sammenfall mellom disse ferdighetene (Clay 1975, Austad 2003, Adams 2001 m.fl.). Denne troen utfordrer Bråten ved å peke på lesingen og skrivingens ulike komponenter (Bråten 1994b). Dette gjør han særlig for å belyse de erfaringer og observasjoner han har gjort i forhold til lese- og skriveundervisningen. Han ønsker en oppprioritering av skriveundervisningen, da skolens lærere ifølge han, ofte legger stor vekt på leseundervisningen, men forholdsvis liten vekt på skriveundervisningen. Han mener videre at skriveundervisningen bør ha samme tyngde som leseundervisningen. Dette finner jeg svært interessant med tanke på oppgavens problemstilling som søker å finne svar på både lese- og skriveopplæringens plass i læreplanene.

Bråten (1994b) har gjennom analyser av forholdene mellom avkoding og staving på det elementære nivå funnet at mye kan tyde på at det på begynnertrinnet er en høy grad av prosess sammenfall mellom avkoding og staving. Han støtter dermed antagelsen om at de to ferdighetene stort sett utvikler seg parallelt og at de bidrar til utvikling av hverandre på dette nivået. Han peker i midlertidig på at den fonologiske strategi først tas i bruk under staving, og at erfaringer med å stave ord fonologisk bidrar til en mer effektiv bruk av denne strategien under lesing (Bråten 1994a).

Videre har Bråten (1994b) sett på forholdet mellom avkoding og staving på avansert nivå. Bråten bruker norske data for å vise at forholdet mellom avkoding og staving er høyere på begynnertrinnet enn senere (Bråten 1994b; Undheim 1984). Han viser også til at den ortografiske kunnskapen dyktige lesere tilegner seg og utnytter under avkoding av ord, ikke setter eleven i stand til å avkode korrekt (Bråten 1994b; Henderson og Chard 1980). Dette

bekrefter ifølge Bråten et skille mellom prosessene i avkoding og staving på dette nivået, en motsetning til hva andre forskere hevder (Clay 1975, Austad 2003 m.fl.)

Han peker videre på ulike modeller som går ut fra at leseren organiserer økonomiske prosessenheter (Scheerer-Neumanns 1977), at leseren prosesser enheter større enn enkeltbokstaver og mindre enn ord f. eks. opptakt og rim enheter (Treiman og Chafetz 1987, Scheerer-Neumanns 1977, Bowey 1990 m.fl.), og at de økonomiske bruker ”statisk” kunnskap om bokstavkombinasjoner og informasjon om hele ordet (Harber 1978), samt morfemer (Elbro 1989) ved avkoding (Bråten 1994a). Alle disse faktorene gjør det vanskelig å anta høy grad av prosess sammenfall mellom avkoding og staving, da dette viser at avansert avkoding kan foregå uten bruk av alle disse ortografiske detaljene som en god staver må ha tilgang til (Bråten 1994b; Scheerer-Neumanns 1977, Treiman og Chafetz 1987, Harber 1978, og Elbro 1989).

Dersom større ortografiske analyseenheter som; stavelser, skriftegnkombinasjoner, rim, opptakter, morfemer, og ev. også hele ordet, kan fungere som analyseenheter hos en og samme person for å få en flytende og hurtig avkoding, kan personen risikere å ofre vesentlig staveinformasjon på bekostning av denne hurtige og flytende avkodingen. Ved normal ordavkoding er ofte stavemåten transparent, dvs. usynlig for leser. Leser søker å finne mening bak ordene i teksten, uten bruk av store mentale ressurser. Leseren tenker ikke at han senere skal reprodusere teksten skriftlig. Dette kan ifølge Bråten (1994b) bety at ortografisk kunnskap ikke setter eleven i stand til reprodusere ordene korrekt.

For å kunne tilegne seg stavemåten til ord gjennom lesing, må leseren lese på en spesiell måte; ”Read like writer, in order to write” (Bråten 1994b; Smith 1983).

Bråten peker med dette på viktige sider av skriveopplæringen, og påpeker hvor viktig det er at læreren ved siden av og ofte i forkant av leseopplæringen også må drive en strukturert skriveopplæring. Her tenkes det ikke på skrivetreningen hvor elever øver på å skrive border, bokstaver og setninger etter avskrift og for motoriske øvelser (Hagtvet 1988). Det paradoksale er at det finnes langt færre fagbøker tilgjengelig om skriveopplæringen enn leseopplæringen (Adams 2001; Frith 1980).

### 3.5 Lese- og skriveopplæringen

Lese- og skriveopplæringen er den mest grunnleggende oppgaven for skolen. Å kunne lese og skrive er en forutsetning for all videre lærdom, og det er av stor betydning at man kan bruke skriftspråket på en god og funksjonell måte.

Lese- og skriveopplæringen starter når eleven har nådd skolealder. For at denne opplæringen skal lykkes, er det som vist tidligere visse kunnskaper som er viktige å utvikle og stimulere hos eleven. Forskere ser som sagt språkutvikling, utvikling av språklig bevissthet og tidlige erfaringer med skriftspråket (emergent literacy) som svært viktige forutsetninger for utvikling av lese- og skriveferdigheter.

Med problemstillingen i minne, vil jeg nå gjøre rede for teorier og metoder for lese- og skriveopplæring. Jeg vil basere meg på forskningslitteratur av Bråten 1994a og b, Høien og Lundberg 2000, Adams 2001 og Pressley 2002 m.fl.

Lesing er avkoding og forståelse, mens staving er meningskonstruksjon og meningsformidling. Disse hovedkomponentene påvirker ifølge mange forskere hverandre gjensidig på en positiv måte. De mener som vist at lesing og skriving utvikles avhengig av hverandre, og påvirker hverandre. I følge Bråten (1994b) er dette avhengig av hvilket nivå lesingen og stavingen foregår på. Samspillet mellom dem varierer ut fra de ulike stadiene i barnets utvikling. På bakgrunn av dette er det viktig at det foregår en samtidig eller parallell opplæring i lesing og skriving. I forskningsmessige sammenheng er fokus ofte rettet enten mot leseprosessen eller mot skriveprosessen. For å få en bedre innsikt i de kompliserte og sammensatte problemer lesing og skriving er, kan det også på mange måter være en fordel å drøfte dem isolert (Lyster 2003: 41). Ut fra dette velger jeg også å beskrive lese- og skriveopplæringen i to deler. Jeg vil allikevel trekke linjer mellom de to, og se dem i forhold til hverandre.

### **3.5.1 Leseopplæringen.**

Leseopplæringen deles ofte opp i ulike måter å lære elevene å lese på. I litteraturen finner jeg at det er særlig tre syn/tilnæringsmåter som har vært sentrale i beskrivelsen og utviklingen av metoder i leseutviklingen, og at disse ligger til grunn for en rekke modeller for å beskrive lesingen og dens utvikling. I USA, hvor studiene av og debattene om disse metodene har vært mest omfattende, skilles det gjerne mellom 'phonics' og 'whole language' metoder. På norsk finner vi betegnelsene syntetisk-, fonologisk-, eller lyderingsmetoden og analytisk-, ortografisk-, eller helordsmetoden. Begge retninger er enige om at målet er å få mest mulig ut av tekstene. Begge retninger ønsker også at barna skal få størst mulig leselyst og leseaktivitet. Det er nok likevel ikke bare spørsmål om ulike midler til samme mål. Ved siden av dette finnes det en metode som kalles balansert leseopplæring. Balansert leseopplæring forsøker å forene det beste i lyderingsmetodene og i helordsmetodene (Pressley 2002).

Med tanke på problemstillingen;

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen? ”, er det viktig at læreren har kunnskap om de ulike metodene. Jeg velger derfor å beskrive de kort nedenfor.

#### **3.5.1.1 Syntetisk metode**

*Syntetisk metode* kjennetegnes ved at det legges vekt på bokstavkunnskap og det å knytte enkeltlyder til bokstavene. I tillegg retter lærerne oppmerksomhet mot analyse og syntese av talespråket. Filosofien bak lyderingsmetodene, er at elevene må automatisere det alfabetiske prinsippet før de kan fokusere på meningsinnholdet i tekstene de skal lese. Først læres bokstavenes navn og lyder, og deretter lærer man å sette dem sammen til ord. En hovedkomponent i metoden er korrespondansen mellom bokstaver eller en gruppe bokstaver og deres uttale. En slik lesemetode innebærer en sterk kontrollert leseopplæring, der man går fra bokstaver til ord, fra ord til setninger (derav betegnelsen syntetisk metode: Man bygger en

”syntese” av mindre deler), (Elsnes 1989). Man er opptatt av barnets avkodningsferdigheter, og metoden kalles også gjerne delmetoden.

Ifølge Adams (2001) er det to hovedkategorier av bevis for hvorfor hun mener den fonologiske opplæringen er viktig;

1. Den første er basert på studier som sammenligner effektiviteten av forskjellige måter/metoder å lære begynnerlesing på.
2. Den andre består av analyser av delferdigheter som best forutsier om før-lesere vil lære å lese.

Adams konkluderer med at fonemisk introduksjon resulterer i forståelsesferdigheter, ordgjenkjenning og ferdigheter i staving, som er signifikant bedre enn metoder som ikke er fonemiske. Metoder hvor systematisk kode instruksjon er inkludert ved siden av hovedvekt på mening, språkinstruksjon og sammenhengende lesing gir signifikant bedre resultater i lesing enn analytisk metode (Adams 2001). Systematisk og tydelig instruksjon av relasjonen bokstav – lyd til ord, er mer effektiv enn å lære barn dette på en analytisk måte (å lære bokstav – lyd sammenheng fra ord).

Den andre kategori av bevis baseres på forskning på barn som ennå ikke har fått leseopplæring. I følge Chall (1997) er suksess i forhold til tidlig lesing avhengig av om barna kan navnene på bokstavene. Det er til og med mer avgjørende enn mentalalder. Bond og Dykstra (1967) forsterker dette synet når de sier at tidlige leseres bokstavkunnskap er den beste indikatoren på tidlig leseferdighet, samt ferdigheten å kunne skille fonemer fra hverandre som nr. to. Den tredje beste indikatoren viste seg å være mental alder (Adams 2001; Bond og Dykstra 1967). Chall (1997) hevdet at dersom fonemer blir lært tydelig og systematisk, kan det brukes til å identifisere nye ord – ikke bare av sent lærende elever, men også av adekvate barnehagebarn og førsteklassinger (Adams 2001; Chall 1997). Annen forskning viser at tydelig og systematisk læring av fonemer alene er en suksessrik metode (Adams 2001). Forskning viser også at barns logiske og analytiske ferdigheter er sterkt relatert både til deres lingvistiske oppmerksomhet og til deres forståelse for skrift, som i sin tur er årsaken til leseferdighet (ibid.).

Ehri (1997) mener at den første fonologiske omkodningen, er en viktig ferdighet å lære fordi barna etter hvert skal kunne bygge opp bilder av ords bokstavstrukturer, dvs. ortografiske minnebilder (Adams 2001; Ehri 1997).

Det finnes ulike måter å gå frem når man skal lære bort gjennom fonemer. Det er ikke *en* spesiell metode som er gjeldende, men opplæringen kan gjøres forskjellig ut fra måte, materiale, prosedyrer og progresjon. De er også forskjellige med hensyn til hva man skal og ikke skal lære elevene, når man skal lære det bort, og hvordan lære bort. Fellesnevneren er at det gjøres på en fonetisk måte.

Når det gjelder tekstmaterialet, synes de fonetiske prinsipp å være viktigere enn kravet om meningsfylte tekster og en naturlig syntaks. Metoder som vektlegger det fonologiske prinsipp er *Bokstaveringsmetoden*, *Stavemetoden*, *Lydmetoden*, og *First step*.

Den syntetiske metoden har ofte fått kritikk for at den benytter tekster som ikke er relevante for elevene. Dette kan slå negativt ut for elevenes motivasjon for lesing. Et annet aspekt som kan gå utover motivasjonen er at aktivitetene i denne metoden ofte har liten mening for elevene. Forskning har vist at lyderingsmetodene ikke styrker tekstforståelse på samme måten som helordsmetoden gjør. Det synes også som lyderingsmetodene ikke styrker barnas generelle språkferdigheter. En ulempe kan også være at når språket blir delt opp og analysert i sine mindre enheter, kan barn få en oppfatning av at skriftspråket er noe fjernt, kunstig og rart, noe en lærer på skolen og som har liten relevans til den virkelige verden slik barn erfarer den (Hekneby 2004).

### **3.5.1.2 Analytiske metode**

Talsmenn for de analytiske metodene vektlegger forståelse og hevder at barn i den grunnleggende leseopplæringen fra første stund må møte meningsfulle tekster. Meningsfulle tekster er tekster som formidler opplevelser, tanker, følelser, og som ikke er konstruert ut fra lydmessige hensyn. De mener at barn må få erfare lesingens mål – ikke drill av ferdigheter, men forståelse og utvidet erkjennelse. Dette vil gi den beste motivasjonen og leselysten, som

igjen er en av de viktigste drivkreftene i leseopplæringen. Når barn har opplevd at ord og setninger står for et meningsinnhold, vil de få interesse for skriftspråkets minste byggesteiner – bokstavene.

De analytiske metodene kalles også whole language eller top-down teorier. De begynner med helhetene og går ned i delene bare i den grad det er nødvendig. Den analytiske metoden støttes av Goodman & Smith (1986). De mener at gode lesere ikke benytter lyderingsstrategier for å skape mening. Ifølge Goodman bygger ikke bedre leseferdighet på ortografisk identitet, men på bedre gjetting som skyldes økt kunnskap om verden, samt forbedrede språkferdigheter. En god leser har bedre kontroll på tekstens språklige struktur, samt bedre begrepsmessig kunnskap enn en mindre god leser. Goodman mener at en god leser bare bruker minimalt av ortografisk informasjon for å konstruere mening ut fra kontekst. Han mener barn må få forholde seg til tekster med rikt språk og rikt vokabular i leseutviklingen. Barn lærer ifølge han sitt morsmål - både uttale, mening og grammatikk gjennom prøving og feiling. Goodman hevder at det er like naturlig å lære å snakke som å lære å lese (Adams 2001: Goodman og Smith 1986).

Smith (1986) hevder at leseutviklingen er avhengig av barns evne til å benytte seg av syntaktisk og semantisk informasjon i en tekst. Han mener videre at jo bedre setningskunnskap et barn har, jo enklere vil det bli å gjette hvilket ord som følger det neste i teksten. Stort vokabular fører til en bedre begrepsverden, som igjen fører til bedre gjetting av tekst. Også Smith mener at lesingen foregår uten lydmessig omkodning av bokstaver og bokstavsekvenser (Adams 2001: Goodman og Smith 1986).

Videre mener de to at ulike ord har spesifikke, spesielle trekk, som sammen med den informasjonen vi ellers får fra teksten, gjør oss i stand til å identifisere ord. Det er bokstavenes distinkte trekk (visuelle forskjeller mellom for eksempel n og h), og ikke fonologiske strategier som står sentralt i ordgjenkjenningen. Barn lærer å lese og identifisere ord ved å bli fortalt hva det skrevne ordet betyr. Når leseren har gjort nok erfaringer med hvert ord, vil han kunne kjenne igjen dets spesielle visuelle trekk (ibid.).

Det finnes også i analytiske metoder ulike måter å gå frem på når man skal lære barn å lese. De analytiske metodene legger vekt på forståelsen fremfor avkodingsferdigheter. Metoder som vektlegger det analytiske prinsipp er bl.a. *Sukkestads ordbildemetode*, *Bjorgans*



*setningsmetoden, Asheims helhetsmetode og Leimars leseopplæring på talemålets grunn/LTG* (Kulbrandstad 2003).

Styrken med de analytiske metodene er at de synes relevant for elevene og at de derfor styrker elevenes motivasjon. I tillegg styrker metodene som sagt elevenes forståelse av lesing og skriving som formidling av tanker, følelser og kunnskap. Det har vist seg at helordsmetodene styrker elevenes tekstforståelse og generelle språkferdigheter (Adams 2001).

Den analytiske metoden har fått kritikk for at den i for liten grad fokuserer på detaljene i skriftspråket. For det første har det vist seg at det er en ulempe for barn med lese- og skrivevansker, dessuten har blant annet Ehri (1997) vist at alfabetisk kunnskap også er viktig ved helordslesing. Faren eller ulempen med en metode som legger vekt på helheten, er at svake elever ofte forblir helordslesere; at de forblir på det logografiske stadiet og får vansker med avkodingen. Denne avkodingen krever bokstavkunnskap og ferdighet i å trekke sammen lyder eller kombinasjoner av lyder til ord (Adams 2001; Ehri 1997, og Hekneby 2004).

De senere års forskning har ikke gitt sin støtte til Goodman og Smiths analytiske tanke modeller, og det hersker også stor enighet om at fonologisk omkoding spiller en særdeles sentral rolle i den første fasen av leseutviklingen, og at denne omkodingen bygger på en rekke fonologiske delprosesser (Adams 2001).

### **3.5.1.3 Balansert lesemetode**

Leseinnlæringen er en kompleks prosess som involverer ulike funksjoner og aktiviteter. Elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger, og kan befinne seg på svært ulike nivå. Tar man utgangspunkt i kun en av metodene over, kan dette være lite heldig for noen elever. Et tredje alternativ i begynner opplæringen i lesing og skriving kalles balansert leseopplæring. Balansert leseopplæring forsøker å forene det beste i lyderingsmetodene og i helordsmetodene. Det har vist seg at det beste for mange elever kan være å ta utgangspunkt i flere metoder, slik at elevens totale ressurser kan utnyttes på en riktig måte (Pressley 2002). Man må ta utgangspunkt i elevens ståsted, og utnytte elevens sterke sider samtidig som man

bygger opp de svake sidene. Interaksjonsteorien inntar et mellomstandpunkt ved at både avkodings- og forståelsesprosesser betraktes som nødvendige for å oppnå god leseferdighet.

Pressley er en sterk talsmann for den kombinerte metode. Han hevder at man bør bruke en kombinert metode, dersom man skal oppnå gode resultater i leseundervisningen. Elever som har behov for ekstra tilrettelegging, kan ha spesielt godt utbytte av en fleksibel lese- og innlæringsmetodisk tilnæringsmåte. En fleksibel lærer være i større stand til å utnytte den enkelte elevs sterke sider (Pressley 2002). Han ser det som viktig at man jobber mot et læringsmiljø som kjennetegner god begynneropplæring i lesing og skriving. Pressley mener at det er viktig at skolen utvikler et læringsmiljø som ivaretar hver enkelt elevs ulike læreforutsetninger. Han hevder det er avgjørende at lærere benytter seg av en helhetlig lesepedagogikk parallelt med opplæring av avkodingsferdigheter. Med balansert lesing mener han at lærerne tar i bruk varierte metoder tilpasset elevenes individuelle læringsstil og språklige forutsetninger. Pressley finner det dokumentert at varierte lesemetoder gir det beste grunnlaget for å planlegge begynneropplæringen i lesing (ibid.). Betydningen av balansert opplæring understrekes også av International Reading Associations "position statement" fra 1997 som legger vekt på varierte metoder i leseopplæringen (IRA 1997). Pressley (2002) trekker frem syv hovedmomenter for valg av arbeidsmåter og utvikling av et læringsmiljø i balansert leseopplæring: han mener det er viktig med rikelig lesestoff av varierende vanskelighetsgrad og av interesse lett tilgjengelig i klasserommet. Læreren må sørge for en balansert trening av tekniske ferdigheter (analyse og syntese av fonemer, læring av bokstav - lyd relasjoner) med høytlesning av barnebøker og egenlesing i lettlestbøker. Elevene må øves opp i varierte leseformer, og få opplæring i prosessorientert skriving. I prinsippet mener Pressley at opplæringen bør være lik for alle elever, men at enkelte elever bør få mer eksplisitt trening i analyse og syntese og ordavkodning ved behov. Lese og skriveopplæringen bør være basert på utvikling av lese og skrive lyst (ulike arbeidsmåter og mestringsfølelse), og læreren bør fungere som støttende stillas for elevenes lese og skriveforsøk. Skolen må i tillegg ha gode rutiner for å skape og mestre elevenes framgang i lesing og skriving (kartlegging, skole-hjem samarbeid, samt mulighet for tiltak for barn med lese- og skrivevansker)(Pressley 2002).

I praksis brukes ingen metode i sin rendyrkede form. Man kan kanskje tro at metodene innebærer en konsekvent metodikk, men som vist kan bruk av kun en metode føre til at mange elever ikke mestrer lesing og skriving (Hekneby 2004).

De nevnte lesemetodene er ikke alene nok til at elever lærer å lese på en adekvat måte. I tillegg er det viktig at lærere underviser i ulike strategier for avkoding. Disse vil jeg se nærmere på under.

### **3.5.2 Ulike strategier for avkoding**

God lesing krever utvikling av ulike strategier for bedre avkoding og innholdsforståelse. Jeg vil under vise til toveis ("dual – route") modellen for lesing og skriving, samt metakognitive prosesser og strategier.

#### **3.5.2.1 Toveis modell**

Ulike strategier kan tas i bruk ved avkoding av ord, avhengig om ordet opptrer *alene* eller i *kontekst*. Opptrer ordet alene brukes primært den fonologiske og den ortografiske strategien. Opptrer ordet i kontekst, kan leseren også bruke de semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunktene teksten gir.

Jeg velger under å vise til tradisjonelle toveismodeller for å beskrive de delprosesser som inngår i leseprosessen, samt for å vise hvordan barnet kan lese en tekst ved å veksle mellom to ulike strategier; den fonologiske og den ortografiske (Høien og Lundberg 2000, Bråten 1994a og b).

De viser via toveismodeller at det finnes det to ulike strategier for avkoding av ord. Til å begynne med leser barnet ved hjelp av den *indirekte veis strategi/indirekte avkoding* eller *fonologisk lesing*. Barnet bruker denne strategien når det møter nye og ukjente ord i en tekst,

for eksempel i begynnerlesingen (Høien og Lundberg 2000). Denne strategien er indirekte, og i det ligger det at enheter i det trykte ordet (skriftegn eller skriftegnkombinasjoner) omkodes til fonologiske enheter som forbindes til en fonologisk helhet (ibid.). Barnet avkoder ord ved å gå fra teksten, via den fonologiske omkodingen, og deretter til meningen. Ordet blir i denne strategien avkodet ved at det deles i mindre enheter, som bokstaver, stavelser eller morfemer etter en visuell analyse hvor leseren blir bevisst enhetene i ordet. De blir som sagt omkodet til språklyder (fonologisk omkodingsprosess), og bindes sammen til en helhet – en språklyd som kan uttales eller leses (fonologisk syntese). Den fonologiske helheten aktiviserer en fonologisk kode i leserens indre ordbok (leksikon), hvor bl.a. uttalen for og erfaringer med alle kjente ord finnes lagret. Via denne fonologiske ordkoden kan barnet få tilgang til ordets betydning, som også finnes lagret i den leksikalske hukommelsen (Bråten 1994b). Ordet som skal leses har ikke alltid en lydklang som stemmer med talespråket. I begynnerlesningen kan man fort komme til å legge trykket på feil stavelse, men lydklangen gir likevel ofte et godt nok grunnlag for å søke etter og aktivere en tilsvarende indre ordklang (fonologisk identitet) i barnets leksikon (ordkunnskapen). Dette gjør at leseren får kontakt med ordets mening (semantisk identitet). Skal ordet leses høyt må også artikulasjonsprosessen fungere.

Betydningen av den morfologiske struktur i ordgjenkjenning er også viktig. Dersom leseren skal tilegne seg sikker ortografisk kunnskap, er det viktig at barnet lærer seg å gjenkjenne ulike bokstavmønstre (ulike ord-familier). Det at man klarer å se at mange ord har noe til felles, at de tilhører samme familie, letter lesing av ukjente ord. Leserens ser hvilken familie ordet de leser hører til, og ser dermed hvor man legger trykket i ordet og hvordan det uttales. Som alternativ til den *indirekte veis strategi/indirekte avkoding*, som går veien om ordets fonologi, kan man tenke seg at leseren gjenkjenner det trykte ordet direkte, fordi barnet har etablert en ortografisk kode for ordet i sitt indre leksikon. Den ortografiske koden gir ifølge Bråten barnet tilgang til ordets betydning (ibid.). Ved ortografisk lesing avkoder barnet ordet ved å gå direkte fra ordets tekst til meningen. Denne strategien, den *direkte veis strategi/direkte avkoding* kan barnet kun bruke når det møter på kjente ord. At ordet er kjent betyr at det har lagt seg i langtidsminnet til barnet, og at barnet har sett ordet så mange ganger at det kan legge seg som et minnebilde – et ordbilde – i langtidsminnet. Ordet kan hentes frem uten en fonologisk omkoding når barnet leser. Den visuelle analysen fører ved denne strategi til at

barnet avkoder hele ordet, og får kontakt med det indre bildet av ordets stavemåte (ortografisk identitet). Når barnet gjenkjenner den ortografiske identiteten blir den lydmessige (fonologiske) og meningsmessig (semantisk) identitet aktivisert, og barnet forstår ordet. Ordets ortografi er den bokstavstrukturen ord er bygd opp av, og de konvensjoner samt det regelverk som styrer denne strukturen.

Barnet lærer etter hvert å veksle mellom de to strategiene i sin lesing. Møter det kjente ord, omkodes disse straks, men møter det vanskelige og ukjente ord, omkoder barnet ordet ved hjelp av den fonologiske omkodingsprosess.

Bråten (1994b) mener også at skrivingens tekniske aspekt, stavingen, kan løses gjennom bruk av en indirekte eller direkte vei. Dersom skriveren møter på ord det er vanskelig å stave, kan skriveren gjennom den indirekte vei dele ordet inn i mindre fonologiske segmenter som omkodes til ortografiske enheter og realiseres motorisk. Skriveren kan også ifølge Bråten gå direkte fra ordet til en lagret hukommelse, en kode som spesifiserer ordets stavemåte.

Gerber and Hall (1987) har pekt på at det meste av nåværende arbeid og forskning om staving tror på en "dual-route" modell (Bråten 1994a; Gerber and Hall 1987 ). De støtter hypotesen om at denne modellen for ordidentifikasjon opererer med to uavhengige prosesser som gir leseren tilgang til leksikalske representasjoner, den indirekte og den direkte vei.

Ifølge Bråten (1994a), hevder Van Orden, Pennington og Stone (1990) at denne hypotesen med to uavhengige prosesser for ordidentifikasjon er vevd sammen med tre andre hypoteser.

1. Fonologisk koding er tenkt å være bestemt av diskre grafem/fonem korrespondanse regler.
2. For dyktige lesere er fonologisk deling av ord så tidkrevende i forhold til direkte tilgang slik at de ikke har bruk for denne omveien.
3. Dyktige lesere går rundt fonologisk deling via direkte leksikalsk tilgang, mens fonologisk deling spiller en viktig rolle for begynnerleseren.

Gerbert og Hall (1987) mener elever enten kan velge den fonologiske eller den ortografiske modellen når de skal gjenkjenne skrevne ord (Bråten 1994a; Gerbert og Hall 1987 ). Dette er ikke alle forskere enige i. En elev kan i følge Høien og Lundberg(2000) enten bruke begge

veiene/strategiene til å stave et ord korrekt, men ved lesing av uregelrette ord må eleven trolig velge den indirekte ruten (Bråten 1994a, Høien og Lundberg 2000).

Bråten har selv kritisert modellen med tanke på en direkte tilgang til ordavkodning. Han peker på at ingen objektiv lingvistisk analyse av et ortografisk system kan forklare hvordan en staver psykologisk vil løse ulike deloppgaver (Bråten 1994a).

Goswami og Bryant (1990) mener man kan huske bestemt rekkefølger av bokstaver relativt uavhengig av visuell hukommelse. De antyder en "Global" – ikke fonologisk lese måte / strategi som innebærer at barn husker ord i en bestemt rekkefølge av bokstaver og reproducerer rekkefølgen når ordet skrives. Reproduksjon kan gjøres på bakgrunn av at ordet er lest så mange ganger at informasjon om ordets stavemåte lagres i langtidshukommelsen, assosiert med ordets betydning og uttale. Ord avkodes ved å hente frem disse assosiasjonene fra den leksikalske hukommelsen hurtig uten for mye oppmerksomhet og anstrengelse for leseren (Bråten 1994b; Goswami og Bryant 1990).

### **3.5.2.2 Metakognitive prosesser og strategier**

I tillegg til ulike strategier for avkodning av ord, kan bevisst kontroll av egen læring øves inn som et ledd i begynneropplæringen. En bevisst oppmerksomhet mot detaljene i skriftspråket under lesing er meget viktig både i forhold til lese hastighet og leseforståelse (Pressley 2002). Skolen kan bidra til utvikling av metakognitiv kontroll av ordavkodning. Studier viser at gode lesere har en bevisst plan for lesingen, og at de vet hvilke strategier de skal benytte når de forsøker å få mening ut av det de leser (Pressley 2002). De er fokuserte i forhold til å finne ut av hvilket budskap forfatteren antakelig vil formidle til dem som lesere, og de forsøker å knytte ny læring til egne erfaringer og kunnskapsstrukturer. Gode lesere er målrettede i lesingen og har full kontroll over de strategiene som høyst sannsynlig vil føre fram mot målene. Disse lesestrategiene er så fleksible hos de gode leserne at de med letthet modifiseres, eller endres, dersom målene ikke nås i første omgang (ibid.). Gode lesere vet at de bør ha oversikt over teksten før de begynner gjennomlesingen, de vet når forståelsen svikter og de må lese på nytt, og de vet hvordan de kan stille seg selv spørsmål under

lesingen og organisere informasjon i eksisterende kunnskapsstrukturer (Pressley 2002). Svake lesere har en motsatt profil fra gode lesere. Svake lesere har ofte ingen plan for lesingen, de leser på en passiv måte, de leser uten å bearbeide det de leser, og de har ofte et meget begrenset repertoar av ulike lesestrategier. Skolen bør bidra til utvikling av metakognitiv kontroll i forhold til elevers leseforståelse. Det er derfor viktig at fremtidige lærere får opplæring i ulike modeller for ordavkoding tilsvarende toveis modellen, og innføring i strategiers betydning for lesing og skriving i sin utdanning (jf. oppgavens problemstilling).

### **3.6 Skriveopplæringen.**

Å skrive dreier seg om en teknisk ferdighet, det å kunne avkode eller innkode tekst på en adekvat måte. Den grunnleggende skriveopplæringen er altså innrettet både mot den formelle og den funksjonelle skrivekompetansen. Det er viktig at disse to sidene går hånd i hånd, og at skriving har et kommunikativt siktemål fra første stund.

Skriving er en nødvendig del av utviklingen mot å mestre skriftspråket, og for mange er skriving selve nøkkelen til skriftspråkkoden. Gjennom oppdagende skriving, skriver barn seg så å si inn i skriftspråket (Hagtvet 1988).

Mens lesing forutsetter analyse, minne og syntese, setter ikke skriving så store krav til verken minne eller syntese på et elementært nivå. Elever kan ofte lekeskrive eller skrive bokstavliggende meldinger, selv om de ikke klarer å avkode dette innholdet. Forholdet på et tidlig stadium gjør at mange mener skrivingen kommer før lesingen, og at begynneropplæringen dermed heller burde kalles for skrive- og leseopplæring (Bråten 1994b: bl.a. Chomsky 1979). Det synes dermed avgjørende at en lærer må ha gode kunnskaper om skriveopplæringen.

Da det dessverre finnes mindre teori og metodikk om skriveopplæring enn leseopplæringen, deler jeg dette kapittelet opp på en litt annen måte enn jeg gjorde med leseopplæringen. Jeg velger å vise til viktige aspekter ved skriveopplæringen, og til strategier som synes viktige å mestre for å bli en kompetent skriver. Til slutt forsøker jeg å lage en oppsummering hvor jeg viser til noen metoder for skriveopplæringen.

### 3.6.1 Stavingen – ulike prosesser og strategier

Staving innbefatter flere delferdigheter, både fonologiske, morfologiske, semantiske og ortografiske (Høien og Lundberg 2000; Read 1986). Bråten mener staveprosessen hovedsaklig er fonologisk basert, uansett ferdighetsnivå (Bråten 1994a), og som vist tidligere fant han at den fonologiske strategien først tas i bruk under staving, og at erfaringer med å stave ord fonologisk bidrar til en mer effektiv bruk av denne strategien under lesing. Ifølge Høien og Lundberg (2000) ser man i begynnerundervisningen mange elever som leser ortografisk, men som skriver ordene fonologisk.

På bakgrunn av den viktighet skriving synes å ha for utvikling av fonologisk bevissthet, og den viktighet fonologisk bevissthet synes å ha for både lese- og skriveopplæringen, er det viktig at elever trenes i fonologisk bevissthet og i bruk av fonologiske strategier.

Jeg har tidligere vist til den *fonologiske og ortografiske stavestrategien* (dual route modell). Denne modellen kan også brukes ved staving (Bråten 1994b). Jeg nevner kun dette med en kort fremstilling her, da modellene er omtalt tidligere. Ved bruk av en fonologisk strategi, kan skriveren dele eller analysere ord inn i mindre fonologiske segmenter som omkodes til ortografiske enheter og realiseres motorisk. Via den ortografiske strategi kan den som skriver gå direkte fra ordet til en lagret hukommelse, en kode, som spesifiserer ordets stavemåte (Bråten 1994a; Høien og Lundberg 2000). Som ved lesing bruker den som skal skrive den fonologiske strategien når han skal skrive nye eller ukjente ord. Den ortografiske strategien brukes for å stave kjente ord riktig, både regulære og irregulære, men ingen av strategiene sikrer at alle ord alltid skrives riktig.

I tillegg til de nevnte hovedstrategiene finnes det en rekke støttestrategier en elev kan bruke for å skrive rett. Høien og Lundberg (2000) nevner *verbal memoriseringsstrategi*, som innebærer at eleven memorerer uttalen av ordets stavemåte. Frith (1980) mener at leseren kun kan sikre seg tilgang til ords skrifttegn-for-skrifttegn sekvens ved hjelp av en fonologisk strategi hvor ordene uttales i nøyaktig overensstemmelse med stavemåten. Dette kaller han en *sekundær fonologisk koding*. Frith mener at også ikke-fonologiske ord kan leses som om de var fonologiske. Eleven må læres opp i å huske alle skrifttegn i et ord i en korrekt



rekkefølge. Når så eleven ved en senere anledning skal skrive ordet, kan eleven hente frem de sekundære fonologiske kodene og foretar en serie elementære fonem til grafem omsetninger basert på disse (Bråten 1994a; Frith 1980).

*Analogistrategien* innebærer at eleven skriver et ukjent ord korrekt fordi eleven kjenner stavemåten til et ord som er fonologisk beslektet med det ukjente ordet. Videre presenterer de *visuell-ortografisk gjenkjenningsstrategi*, hvor eleven først skriver ordet, for så å se om det ser kjent ut. *Morfemisk analysestrategi* vil si at eleven undersøker om ordet har slektskap med andre kjente ord, og *motorisk stavestrategi* betegner at eleven ikke er bevisst hvordan ordet staves, men lar hånden styre rettskrivingen.

Til slutt nevner Høien og Lundberg (2000) *gjettestrategien*. Denne strategien innebærer at eleven gjetter seg til hvordan ordet staves.

En elev kan ta i bruk flere strategier når han skriver, og han kan også veksle mellom flere strategier etter hvem som gir best tilgang til stavemåten. Eleven kan bruke flere strategier mens han skriver ett og samme ord. Det er derfor viktig at eleven tidlig lærer at han kan benytte ulike strategier i skriving. Tilegnelsen av slike strategier avhenger i stor grad av at den vektlegges i undervisningen (Høien og Lundberg 2000).

Ifølge Bråten (1994b), synes skriveprosessen å kreve at skriver kan koordinere en rekke kognitive prosesser av ulik kompleksitet på samme tid. Det finnes en rekke teoretiske modeller som forklarer hvilke kognitive prosesser og strategier som inngår i skriving. Han mener at de tre hovedprosessene som inngår i kompetent skrivingen er; planlegging, tekstproduksjon og revisjon. Under planlegging finner man målsetting, innholdsgenerering og tekstorganisering. Tekstproduksjon omfatter den fysiske skriveprosessen, samt de tekniske ferdighetene staving, tegnsetting, formulering og valg av ord. Revisjon er evaluering og revisjon av tekst, mål og ideer under skriveprosessen (Bråten 1994b).

Sommers (1980) viser til at eleven kan bruke en strategi hvor han undersøker om det er misforhold mellom det budskapet og den teksten som er skrevet. Eleven vil på denne måten revidere sin tekst dersom det er et slikt misforhold (Bråten 1994b; Sommeers 1980).

Eleven som skal skrive, må planlegge en tekst, formulere setninger, velge enkelt ord og revidere tekst, samt holde styr på prosesser på lavere nivå som; skriftkvalitet, tegnsetting og staving. Skriveren kan skifte mellom disse kognitive prosessene, men de synes å foregå mer

eller mindre samtidig mens skriveren evaluerer og reviderer. Slike prosesser krever oppmerksomhet. Beal (1989) sier det er en kritisk forskjell når det gjelder de som bruker strategier for å hankes med de oppmerksomhetskravene prosessene skriveprosessen krever, samt for å fordele oppmerksomhetsressurser til de ulike prosesser på dyktige og mindre dyktige skrivere. Dyktige skrivere bruker i større grad *metakognitive prosesser* for å mestre dette. De gjør valg og bruker strategier som hjelper dem å konsentrere seg om en skriveprosess av gangen, og ikke alle på en gang (Bråten 1994b; Beal 1989). Å være metakognitiv innebærer at en er bevisst om sin egen kunnskap eller forståelse. Med andre ord betyr metakognisjon både å forstå og kunne kontrollere og styre sin egen forståelse. Den som er metakognitiv, vil hele tiden ha oppmerksomheten rettet mot sin egen forståelse og være klar over både om en forstår eller om man ikke forstår. Dessuten vil den som er metakognitiv, kunne styre sin egen forståelse og gjøre noe aktivt for igjen å knytte tråden dersom forståelsen av en eller annen grunn blir brutt (Hagtvet 1988, Bråten 1994b, Høien og Lundberg 2000, Kulbrandstad 2003 m.fl.). Bereiter og Scardamalia (1986), mener elever bruker metakognitive prosesser for å vurdere egen kognitiv tilstand, slik at de tar riktige avgjørelser for en videre skriving (Bråten 1994b; Bereiter og Scardamalia 1986).

I tillegg må den som skriver ifølge Traxler & Grenbacher (1992) kunne innta et naivt perspektiv for å danne og sammenlikne de representasjonene leseren trolig vil danne seg når de skal forstå teksten (Bråten 1994b; Traxler & Grenbacher 1992). Det er derfor viktig at skriveren får feedback fra lesere, slik at han bedre kan forstå hvordan budskapet tolkes av lesere. Feedback kan hjelpe den som skriver til å danne seg bilde av de kognitive representasjonene leseren utvikler når de forstår teksten. Feedback hjelper også skriveren til å bli bedre på å revidere egne tekster, samt å skrive generelt. Feedback gir skriveren en bedre forståelse av hvordan tekstene man produserer tolkes, og at den interne informasjonen skriveren bygger sin forbedring på, er en kognitiv representasjon av leserens tekstforståelse (Bråten 1994b; Traxler & Grenbacher 1992).

Det er viktig at elever oppmuntres til å gjøre erfaringer med skriftspråket og skriving så fort som mulig, i tillegg til å lære de ulike strategier. Pedagogen må legge til rette for lystfulle skrivesituasjoner, hvor elevene lærer å bruke skriften til å kommunisere med omverdenen. Hagtvet peker på den betydning lekeskrivingen har for videre utvikling av skriveferdighet på

elementært stavenivå (Hagtvet 1988). Hun mener at det er en sentral side ved den pedagogiske kunst å hjelpe elevene til å oppnå den gode balansen mellom å oppdage og tilegne seg de språklige redskapene, og å ta dem i bruk på en funksjonell måte. Hagtvet (1988) ser det som viktig at pedagogen skaper et trygt miljø hvor skriftspråket er en naturlig del av hverdagen. Hun mener elever må få møte voksne som bruker skriving og staving sammen med elevene, og at elevene må få gjøre erfaringer med skriftspråket gjennom lek. Hagtvet lister opp fire punkter som synes viktige i skriftspråkstimulerende opplegg; Hun mener det er viktig at eleven får erfaringer med aktiviteter som kan gi generelle *språkferdigheter*, aktiviteter som kan utvikle *situasjonsuavhengig språk*, aktiviteter som utvikler kunnskap om *språk og særtrekk ved skriftspråket*, og til slutt aktiviteter som gir barnet *erfaringer med lesing og skriving* (jf. emergent literacy). Flere av disse punktene har jeg vært innom før i oppgaven, men jeg synes utviklingen av et situasjonsuavhengig språk bør få en større plass da det synes viktig for begynnerskrivingen. Når vi skriver, kreves det at skriveren uttrykker seg sammenhengende, og at det som skal uttrykkes, står i en logisk forbindelse med det som tidligere er sagt og det som skal skrives. Det er snakk om en tekstsammenheng. Det er i en tekst viktig at den som skriver, bruker et situasjonsuavhengig språk, dvs. evnen til å desentrere eller ta andres perspektiv. Denne evnen utvikles i seks-syv-årsalderen (Hagtvet 1988; Piaget 1971). Man tenker seg her at eleven har evnen til å lære å uttrykke seg slik at en leser ikke er avhengig av å være til stede i en kontekst for å forstå teksten. Situasjonsuavhengig språk kan øves ved en rekke aktiviteter, og aktiviteter som krever situasjonsuavhengig språkbearbeiding vil også kunne resultere i økt språklig bevissthet (ibid.).

### **3.6.2 Skrivemetodikk.**

Som nevnt tidligere finner jeg mye mindre teori og metodikk om skriveopplæring enn om leseopplæring. Av den grunn viser jeg til den metoden som kanskje er best kjent, nemlig den prosessorienterte metoden. I tillegg forsøker jeg å samle de aspektene jeg til nå har pekt på

som viktige i skriveopplæringen for å gi noen retningslinjer på hva læreren må legge vekt på i skriveopplæringen for å utvikle gode skriveferdigheter hos elevene.

Det synes som svært viktig at pedagogen legger til rette for et miljø som fostrer skrivning og skriveglede. Det er viktig at elevene lærer at skrivningen er viktig, og at den er en del av hverdagen. Pedagogen må skape et miljø hvor eleven får gjøre erfaringer med skrivning både gjennom lek og gjennom direkte undervisning. Det er til å begynne med viktig å lære eleven å bli bevisste skriftspråket, ”print awareness”. Særlig fonologisk bevissthet, å kjenne igjen bokstaver og ord, samt får kjennskap til lyd - bokstav forbindelsen, er viktig (Adams 2001). Her spiller emergent literacy en viktig rolle.

Det er viktig at elever tidlig blir bevisst ord og bokstaver. Deretter er det viktig at disse ordene skrives slik at eleven oppfatter sammenhengen mellom tale og skrift. Ved hjelp av ord med ulike lengder kan eleven trenes til å forstå forskjellen på stavelser og ord, at skrevne ord er meningsfulle, og at ord som tar lang tid å si, også er lengre å skrive (Hagtvet 1988). Også i skriveopplæringen er det viktig å ha et balansert syn på opplæringen. Pressley (2002) ser det som sagt som viktig at man jobber mot et læringsmiljø som kjennetegner god begynneropplæring i lesing og skrivning, og at skolen må utvikle gode læringsmiljøer for ulike elever. Han hevder også at lærerne må ta i bruk varierte metoder tilpasset elevenes individuelle læringsstil og språklige forutsetninger. (Pressley 2002 jf. 3.5.1.3).

På begynnertrinnet synes det særlig viktig å lære elevene stavestrategier. Jeg viser igjen til Bråtens (1994a) sekundær fonologiske koding. Læreren kan sikre elevene adgang til ords stavemåter ved at de lærer elevene ordenes skrifttegn-for-skrifttegn sekvens. Dette gjør læreren ved å si ordene høyt for eleven slik de skrives. Læreren leser altså alle ord, også ikke – fonologisk ord på en fonologisk måte, slik at alle skrifttegnene i ordet kan huskes. På denne måten fungerer læreren som en modell i det han lærer eleven hvordan han skal bruke strategien. På samme måte kan også andre strategier læres. Læreren bør aktivt bruke strategiene sammen med elevene, og oppfordre elevene til å bruke dem selv. Når så elevene selv tar i bruk ulike strategier, kan læreren ta bort sin støtte, men gjerne minne elevene om strategiene hver gang de har skriveoppgaver (jf. Vygotskys støttende stillas og egosentrisk tale 1979). Bråten (1994b) viser til Meicenbaums (1977) selvinstruksjonsmodell, som starter

med en modelleringsfase hvor eleven observerer læreren som verbaliserer den strategien han bruker for å løse et bestemt problem. Etter en fase hvor eleven løser oppgaver ved hjelp av en strategi, følger en fase hvor eleven hvisker de verbale instruksjonene til seg selv under oppgaveløsning (jf. Piaget og Vygotskys egosentriske tale). Barnet blir sin egen samtalepartner i problemløsnings situasjonen. Til slutt tenker Meicenbaum at elevene selv styrer oppgaveløsningen ved hjelp av indre tale. Strategien internaliseres i eleven (Bråten 1994b; Meicenbaum 1977). Denne strategien kan brukes hver gang eleven skal lære et ikke-fonologisk ord, men kan også brukes som en mal for internalisering av en rekke strategier. Læreren modellerer, og eleven gjør strategien til en del av seg selv. Det er viktig at pedagogen støtter og oppmuntrer eleven, samtidig som han overfører kunnskap om å skrive. Videre viser Bråten (1994b) til at eleven kan lære strategier rettet mot grupper av ikke-fonetiske ord. Strategiene innebærer en aktivisering av generelle regler og prinsipper for stavemåter. Slike strategier kan ikke introduseres før eleven har lært seg et antall ikke-fonetiske ord enkeltvis.

Det er også viktig å lære elevene metakognitive strategier, slik at eleven selv lærer seg å kontrollere og vurdere om de strategiene han bruker, og om det han har skrevet, er korrekt. Metakognisjon kan også læres ved at læreren modellerer korrekt strategibruk for eleven. Det er videre anbefalt at elever lærer strategier for å hjelpe dem med å utvikle kompetanse og sikkerhet på kognitive prosesser som antas å inngå i skriving (Bråten 1994b). Her er særlig utvikling og bruk av strategier, som kan spille en sentral rolle i planlegging, viktig. Bråten viser til at før-skrive-aktiviteter som diskusjoner og brainstorming omkring et skriveemne, kan gjøre det lettere for elever å generere tekstinnhold fra hukommelsen eller eksterne kilder. Ved siden av dette kan eleven læres til selv å spørre seg spørsmål ved teksten, for å hjelpe til å lage en tekst bedre rettet mot eventuelle mål for teksten.

I tillegg bør man lære elever tekstorganisering, ved å undervise dem i de komponenter som inngår i velstrukturerte tekster, slik at de selv kan produsere tekster med bedre sammenheng. Læreren kan også hjelpe elevene med denne struktureringen under selve skrivingen (Bråten 1994b; Beal 1989).

Wong, Wong, Darlington og Jones` (1991) beskriver ”to-trinnsstrategien” som elever kan lære når de skal skrive om personlig opplevde hendelser. Læreren må her først lære eleven å

søke i egen hukommelse for å finne den personlige hendelsen, og deretter oppfordre elevene til å se denne hendelsen for sitt indre øye mens de samtidig forsøker å gjenoppleve følelser forbundet med hendelsen (Bråten 1994b; Wong, Wong, Darlington og Jones` 1991).

Undervisning av ulike strategier forutsetter at eleven er aktiv i læringsprosessen. Det er viktig at strategibruk modelleres av lærer og brukes av elevene. Det er videre viktig at læreren informerer elevene direkte om formålet med og nytteverdien av en bestemt strategi som det undervises i, slik at eleven forstår nytteverdien og formålet med strategien.

Videre er det viktig at eleven får gjøre erfaringer med ord ved å lese god litteratur. I tekster møter eleven mange ord som kan gjenkalles når eleven skal skrive, dersom eleven leser som en skriver (Bråten 1994b; Smith 1983). Som Pressley (2002) sier er det viktig med gode bøker tilgjengelig i klasserommet.

Den metoden som muligens har vært mest brukt her i Norge til skrivetrening, er den prosessorienterte skrivemetodikken. Prosessorientert skriving synes som en god skrivemetode for å øve skriving, å lære eleven til å ta andres perspektiv, samt til å lese som en skriver. Dette er alle viktige strategier for å bli gode skrivere. Den prosessorienterte skrivingen begynte å få innpass i den norske skolen på 1980-tallet. Skriving sees i denne metoden som en prosess der produktet vokser frem i samspill mellom ulike tekster og individer, der alle påvirker hverandre gjensidig.

Den prosessorienterte skrivingen førte til en ny og annerledes måte å organisere skriveopplæringen på. Metoden bygger på et konstruktivistisk syn på læring, basert på synet om at skriving er en non-lineær, kompleks kognitiv prosess (Bråten 1994b; Graves 1983 m.fl.). Ved å rette blikket fra ordnivå til tekstnivå flytter man som lærer oppmerksomheten til nivåer i teksten som samsvarer med forståelsen av språket som meningsfylt og helhetlig, og som middel til kommunikasjon. Innenfor denne metoden deles skrivingen opp i ulike faser. Eleven skriver flere utkast som omarbeides og justeres i de ulike fasene.

I *førskrive fase* samler elevene ideer og planlegger teksten gjennom samtaler med andre elever og læreren. Denne fasen ender i et *førsteutkast* som eleven får tilbakemeldinger på fra de andre elevene. Deretter følger *nye skrivefaser* med følgende tilbakemeldinger. Hvor mange faser man legger til rette for avhenger av elevenes nivå og alder. Det ferdige produktet

er et resultat av en omarbeidet og bearbeidet tekst i samspill med andre. Eleven får gjennom prosessorientert skriving undervisning mens han skriver istedenfor etterpå når han er ferdig.

Den prosessorienterte skrivingen legger vekt på å gi skriving en autentisk begrunnelse, og understreker dermed det kommunikative formålet skrivingen har (Bråten 1994b).

Prossessorientert skriving skaper dermed en sosial kontekst hvor skriver meddeler seg til et virkelig publikum, og får feedback på det han har skrevet. At andre lesere vurderer teksten, øker som nevnt tidligere skriverens bevissthet. Eleven skifter i prosessorientert skriving mellom leser- og skriverrollen. Elevene leser hverandres tekster og gir hverandre tilbakemelding. Dette punktet er kanskje det den prosessorienterte skrivingen har fått mest kritikk for. Som lærer må man vurdere yngre elevers kunnskap i å vurdere andres tekster. Det er svært viktig med lærer - elev dialog ved bruk av prosessorientert skriving i begynneropplæringen.

Å utvikle høy kompetanse i skriving er ifølge Bråten (1994b) en formidabel oppgave, og god leseforståelse er langt fra tilstrekkelig, da de ofte nøyer seg med å lese som lesere. Dyktige skrivere må som sagt i tillegg lese som skrivere, "read like writer, in order to write" (Bråten 1994b; Smith 1983).

Det pekes på at flere av de prosessene og strategiene som inngår i kompetent skriving, er avhengig av direkte pedagogisk inngripen (Høien og Lundberg 2000, Bråten 1994a).

Det er en tro på at forsøk i å fremme utvikling av hurtig og flytende avkoding bør kombineres med undervisning rettet mot avanserte staveferdigheter (Bråten 1994b).

Høien og Lundberg (2000) mener skriveferdighetene kommer med øvelse, og med tanke på dette er det skremmende dersom det stemmer at lærere vektlegger leseopplæringen, og bruker mindre tid på skriveopplæring. Dette kan en læreplananalyse kun delvis gi svar på. Den kan fortelle oss den intenderte målsettingen, men den kan aldri si oss hva som virkelig skjer ute i norske skoler.

### 3.7 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å peke på hvilke metoder som fører til gode lese- og skriveferdigheter. I tillegg har jeg forsøkt å vise til flere av de teoriene som ligger til grunne for denne metodikken. Undersøkelsen viser at lese- og skriveopplæringen bør bygge på en systematisk opplæring i både lesing og skriving. Særlig en balansert lese- og skriveopplæring blir fremhevet som viktig.

Jeg ser det som avgjørende at en lærer må ha kunnskap om disse teorier og metoder for å kunne gi elever en god lese- og skriveopplæring som tilfredsstillende samfunnets behov for rask og riktig ordavkodning og skriving. Det vil i det følgende bli spennende å analysere læreplanene for å undersøke

...” Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen”.



#### 4.0 EN LÆREPLANSANALYSE - FUNN I LÆREPLANENE

I denne delen av oppgaven redegjør jeg for de funn jeg har gjort etter analyse av læreplantekstene til lærerutdanningene, PAPS/GLSM-, samt grunnskolens læreplaner. Jeg gjengir først analysen av læreplanene for førskolelærerutdanningen fra 1971 til 2000. Deretter beskrives funnene av analysen av Rammeplanen for videreutdanningene PAPS og GLSM. Den siste type læreplaner jeg analyserer på høyere utdanningsnivå er læreplanene for allmennlærerutdanningen fra 1939 til 2003. Sist i dette kapittelet gjengir jeg funnene gjort i analysen av læreplanene for grunnskoleopplæringen; 1. – 3. klasse fra 1974 til 2006.

I analysen av læreplanene for førskolelærerutdanningen, videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet og allmennlærerutdanningen, tar jeg for meg det som omhandler **språk**, samt **lesing og skriving** i norskdelen, da dette er det vesentlige å analysere for å besvare oppgavens problemstilling. Språkaspektet er vesentlig, da det ligger til grunn for utvikling av skriftspråket (Adams 2000). Analysefokus for oppgaven er lese- og skriveopplæringen.

Jeg deler redegjørelsen for læreplananalysen inn i følgende deler; læreplanenes historiske bakgrunn, analyse (med funn) og markering av viktige poeng/funn.

#### 4.1 Analyse av læreplanene for førskolelærerutdanningen

I dette avsnittet analyserer jeg planene for førskolelærerutdanningen; Rammeplan for 2 – årig førskolelærerutdanning av 1971, Studieplan for førskolelærerutdanningen av 1979 og Studieplan for førskolelærerutdanningen av 1980, Studieplan for førskolelærerutdanning, innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe av 1993, Rammeplan for førskolelærerutdanningen av 1995, og Rammeplan for førskolelærerutdanningen av 2003. Rammeplanen av 1971 var den første rammeplanen for førskolelærerutdanningene i Norge. Rammeplanen av 2003 er den siste i rekken, og den høgskolene følger i dag. Midlertidig studieplan for

førskolelærerutdanningen av 1977 er forsøkt funnet gjennom flere bibliotek, høgskoler og statsarkivene i Trondheim, Tromsø, Bergen, Stavanger og Oslo, men ingen av de nevnte har klart å finne den. Jeg har imidlertid fått tak i et brev stilet de pedagogiske høgskolene av 1979, som jeg tar utgangspunkt i for å søke å finne noe om studieopplegget i Midlertidig studieplan av 1977 (1226 Uh T 79 ÅF/sis av 05.03.1979).

#### 4.1.1 Historikk

Lærerutdanningsrådet oppnevnte i 1962 et utvalg som skulle utarbeide forslag til retningslinjer og studieplan for førskolelærerutdanningen (da kalt barnehagelærerutdanningen). Utvalget la frem to planer for førskolelærerutdanningen; en for 4-årig utdanning (bygd på ungdomsskole/realskole) og en for 2-årig utdanning (bygd på examen artium). Den 4-årige lærerutdanningen ble ikke realisert, men det gjorde derimot ***Rammeplan for 2 – årig førskolelærerutdanning av 1971*** (*Rammeplan for 2 – årig førskolelærerutdanning av 1971, 4. opplag 1978*).

Etter lov om lærerutdanning av 1973 ble førskolelærerutdanningen 3-årig, selv om det fantes skoler som var 2-årige noen år etter dette (*ibid.*).

I skriv av 12. august 1977 (2583nUh T 77 ÅF:dl) fastsatte Det Kongelige Kirke- og undervisningsdepartementet en **midlertidig studieplan og vurderingsordning for førskolelærerutdanning for de studentene som startet 3-årig utdanning i 1977** (1226 Uh T 79 ÅF/sis av 5.3.1979). Med skriv av 27. juni 1978 (2229 Uh T 78 ÅF:IB) ble ordningen forlenget til også å gjelde de studentene som startet sin 3-årige utdanning i 1978.

***Studieplan for lærerutdanning av Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet av 1979***, og ***Studieplan for førskolelærerutdanningen av Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet av 1980*** finner jeg at er identiske. Læreplanene avløser den midlertidige studieplanen Kirke- og undervisningsdepartementet fastsatte i 1977. (Jeg minner igjen om at Den midlertidige

studieplanen av 1977 ikke har latt seg spore opp). Studieplanen av 1979/1980 ble gjort gjeldende for de studentene som ble tatt opp til 3-årig førskolelærerutdanning høsten 1980 (Studieplan for lærerutdanning av Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet av 1979 og 1980, forord). Studieplanen gir rammer og retningslinjer som skal tjene til å gi førskolelærerutdanningen et felles mål og felles grunnlag for utformingen av denne utdanningen ved de pedagogiske høyskolene (ibid. forord).

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets oppnevnte i 1991 en styringsgruppe til å foreslå revisjon av studieplaner for lærerutdanningene. Førskolelærerutdanningen var en av disse lærerutdanningene. Styringsgruppen oppnevnte en arbeidsgruppe for å utarbeide et forslag til studieplan for førskolelærerutdanningen. Arbeidsgruppen bestod av Ole Fredrik Lillemyr, Dronning Mauds Minne, Høgkole for førskolelærerutdanning, Olga Langset, Nesna lærerhøgskole, Bjørg Gløersen, Alta lærerhøgskole og Ingeborg Lødrup Kvalheim, Bergen lærerhøgskole. Gruppen fikk i oppgave av departementet å spesielt vurdere noen prinsipielle spørsmål ("samfunnsmandatet", samarbeid med offentlige instanser, større vekt på samfunnsfag i faglig-pedagogiske studier, matematikk som eget og integrert fag, og om planen skulle si noe om **førskolelærernes kompetanse for arbeid i grunnskolen**). I tillegg ba arbeidsgruppen i brev til departementet av 27.04.93 om at mandatet utvides til også å gjelde en vurdering av hvordan innholdet i St. meld nr. 40 1992-93, Om **6-åringer i skolen**, bør gjenspeiles i den nye studieplanen for førskolelærerutdanningen. Som en følge av bla dette stiller *Studieplan for førskolelærerutdanning, innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe av 1993* spørsmålet om førskolelærerens kompetanse for arbeid i grunnskolen bør med i planen.

I planen står det at en **konsekvens av utredningen** "Da klokka klang" og "Stortingsmelding 40" (1992 – 93) må være **å gi førskolelærere kompetanse for å undervise barn i alderen 6 – 9 år** (dvs. småskoletrinnet pga 6 – åringene kom inn i skolen). Ifølge planen kreves det minst 10 vekttall 6 – 10 års pedagogikk som fordypning eller videreutdanning, og anbefales videre at dette blir en obligatorisk del av fremtidige læreres utdanning. Man må ifølge planen skille mellom de som har 10 vekttall i denne utdanningen og de som ikke har det. Planen sier videre at allmennlærere ikke har den nødvendige kompetanse for skolens pedagogiske opplegg med 6 – åringene, og at det dermed er ønskelig

at også allmennlærere har minst 10 vekttall i videreutdanningen 6 – 10 års pedagogikk for å kunne undervise 6 – åringene. Arbeidsgruppen anbefaler at departementet ser nærmere på dette. Dette førte til at **arbeids- og tilsetningsvilkår for lærere og førskolelærere i skolen ble gjennomgått på nytt og endret**. Grunnskoleavdelingens kommentarer til denne studieplanen samsvarer på punktet om at førskolelærere også bør få kompetanse til å arbeide med 6-åringene i skolen, samt kjennskap til småskoletrinnet (*Studieplan for førskolelærerutdanning, innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe av 1993*). Dette for å få en helhetlig, integrert småskolepedagogikk (ibid.).

Barne- og familiedepartementet(BFD) foreslår etter dette en rekke endringer i studieplanen for førskolelærerutdanningen, bl.a. faglig-pedagogiske studier. Her finner vi faget norsk. Blant fordypningsenheter som bør prioriteres nevner BFD bla norsk og pedagogisk tilbud for 6-åringene.

På grunnlag av ny rammeplan for barnehagen av 1995, og reformen som fant sted i grunnskolen med senket skolestart til 6 år og 10 års obligatorisk opplæring i grunnskolen, fikk førskolelærerutdanningen en ny rammeplan i 1995 (St. meld. Nr. 48 1996-97), ***Rammeplan for førskolelærerutdanningen av 1995.***

Da Stortinget behandlet endringer i alle lærerutdanninger jf. St.meld. nr. 48 (1996-97) *Om lærerutdanning* og Innst. S. nr. 285 (1996-97) ble ikke førskolelærerutdanningen behandlet, fordi den hadde fått ny læreplan i 1995.

For senere å få et bredere grunnlag for å vurdere lærerutdanningene, ba departementet Norgesnetttrådet om å organisere en evaluering av førskole- og allmennlærerutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning. Hver lærerutdanning ble evaluert ved fem forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner, og evaluering ble slutført i januar 2002.

Studentenes og fagpersonalets oppfatning av hvordan allmenn- og førskolelærerutdanningene fungerer, kom også fram i høringer departementet gjennomførte ved fem ulike høyskoler høsten 2000. Erfaringene fra høringene ble oppsummert på en nasjonal konferanse (St.meld. nr. 16, 2001 – 2002, Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant).

I høringsrundene fra høyskolene høsten 2000 kom det fram at førskolelærerstudentene var forholdsvis fornøyde med utdanningen. Samtidig ble selve **rammeplanen kritisert**, særlig at den var ikke godt nok oppdatert i forhold til rammeplan for barnehagen som ble innført i 1996. På bakgrunn av denne evalueringen foreslo komiteen at Rammeplanen måtte revideres for sikring og videreutvikling av kvalitet og relevans i førskolelærerutdanningen.

I de ulike modellene fra høringsutkastet ble det lagt frem et forslag på en 4-årig hovedmodell som skulle være felles for barnehagen og småskoletrinnet. Dette kom det ingen høringsuttalelser på, og departementet gikk heller for en modell hvor den 3-årige **førskolelærerutdanningen skulle konsentrere seg om barnehagen og ikke gi kompetanse for opplæring i 1. klasse i grunnskolen**. Førskolelærerutdanningen ble derfor videreført som eget studieløp på 3 år og vil etter ny rammeplan gi kompetanse for arbeid i barnehagen, men ikke lenger i første klasse i grunnskolen. Med ett års relevant videreutdanning vil førskolelærerne ha kompetanse for å undervise i 1. - 4. klasse i grunnskolen (ibid.).

På bakgrunn av dette kom den siste læreplanen for førskolelærerutdanningen i 2003, *Rammeplan for førskolelærerutdanningen, fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet*.

#### 4.1.2 Analyse

Jeg starter analysen av læreplanene for førskolelærerutdanningen med den første planen som ble laget for denne utdanningen; *Rammeplan for 2 – årig førskolelærerutdanning av 1971*. I denne planen heter det under Utdanningens mål at ”førskolelærerutdanningen kvalifiserer for pedagogisk arbeid med barn fra 1 til 7 år og med barn på tilsvarende modningstrinn, i pedagogiske, sosiale og medisinske institusjoner”. Under fag- og timefordeling er det en hovedvekt på pedagogiske og estetisk skapende fag (10 og 11 timer hvert år). Norsk har et timetall på 3 timer hvert år. Målet med norsk er at utdanningen skal gi forutsetninger for å skape et godt **språkmiljø** i barnehagen. Det står videre at studiet bør omfatte opplæring i

**språk som kommunikasjon og uttrykksmiddel**, betydningen av den **voksnes forbilde for barnets språkutvikling**, og **stimulering av barnets språklige aktiviteter**.

I denne læreplanen står det kun om viktigheten av å fokusere på **språket som kommunikasjons og uttrykksmiddel**. Jeg finner **ikke noe i planen om lese- og skriveopplæringen**. Det står at språkmiljøet skal skapes i barnehagen, og ikke i skolen.

**I skriv av 12. august 1977** (2583nUh T 77 ÅF:dl) heter det om studieopplegget at høyskolene kan strukturere studieopplegget i de faglig-pedagogiske studiene slik at det blir organisert en eller flere studieenheter på ca ¼ – års omfang, og det foreslås at en eller flere av disse studieenhetene kan være norsk (Brev til de pedagogiske høyskolene av 05.03.1979). I skrivet står det også at studiet av et fag, fagområde eller arbeidsområde skal ha et omfang på ca. et halvt års studietid. Det kan lages modeller som skiller seg fra dette, og fordyping kan få et omfang på inntil et år. I skriv av 12. juni 1978 gis det en presisering om at de åtte faglig-pedagogiske studiene bør ha likt omfang for studenter av påbegynt utdanning i 1978. Det presiseres i dette skrivet at man ved 2-årig førskolelærerutdanning følger de tidligere godkjente planene.

Det er i skrivet foreslått to vurderingsformer. Alternativ 1 søker å sikre intensjonen om et tverrfaglig studieopplegg i utdanningen ved ikke å trekke ut ett fag til ¼ - års omfang, men at de åtte fagene i faglig-pedagogiske studier blir organisert i fagområder/arbeidsområder på ca. ¼ -års omfang, og vurderes som 3 enheter med hver sin karakter. Fordypningsenheten får en karakter.

I alternativ 2 foreslås det at de åtte faglig-pedagogiske studiene vurderes som en samlet studieenhet. **Jeg finner ingen ting i brevet til de pedagogiske høyskolene om lese- og skriveopplæringen**.

*Studieplan for lærerutdanning av Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet av 1979*, og *Studieplan for førskolelærerutdanningen av Lærerutdanningsrådet / Kirke- og undervisningsdepartementet av 1980* finner jeg, som sagt tidligere, identiske. I studieplanen er det ingen fag- og timefordeling, men innholdet i utdanningen er delt i to hoveddeler; en pedagogisk rammeplan (pedagogisk teori og praksis) og en faglig-pedagogisk rammeplan (fagpedagogisk studium i fag- og fagområder med bl.a

norsk). Mål for norskfaget er at studentene skal forstå og vurdere ulike former for **språk og språkbruk**, utvikle forståelse og respekt for barnets språk, for språket som tankeredskap, og for språket som uttrykks og kommunikasjonsmiddel.

Studiet er delt opp i hovedemnene; Språklig utvikling, barnespråk og språkmiljø, tekstlesing, språklige fremstillinger og praktisk språkbruk.

Norskdelen av rammeplanen skal bl.a. inneholde ferdighetene; å bli **språkoppdrager, kunne utvikle språk** hos førskolebarn og ferdigheter i **forholdet mellom skriftspråk og talespråk**, samt kunnskap om metoder i språkbruksanalyse.

I studieplanen er det også nevnt forslag til oppgaver innenfor hovedemnene. Her nevnes stimulering av barns språkkultur i bruk av språklig tradisjonsstoff og oppmuntring av barns språklige skaperevne, samordning av språklige og litterære synspunkter og metoder, og vurdering av språklige fremstillinger fra en estetisk, pedagogisk og ideologisk synsvinkel. Planen nevner også forslag til emner for prosjektarbeid. Utvikling av barnespråk og språknormer, faktorer som virker inn på barns språkmiljø og språkutvikling, språkoppfatning og holdninger til språkvarianter, og hvordan språkutviklingen virker inn på evnen til tenkning, begrepsdanning og kommunikasjon, er viktige emner man kan velge. I denne læreplanen finner jeg at **skriftspråket er nevnt**, og at det er sett på som **viktig å kunne utvikle ferdigheter i forholdet mellom skriftspråk og talespråk**. Det står ikke nevnt hvorfor eller hvordan disse ferdighetene er tenkt utviklet. Jeg finner **ingenting om lese- og skriveopplæring**.

*Studieplan for førskolelærerutdanning, innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe av 1993*, markerer overgangen til 6-åringer i skolen. Arbeidsgruppen anbefaler i studieplanen en ny studiemodell for 3-årig førskolelærerutdanning (ibid.). Her anbefales **norsk som en egen 5 vekttalls enhet**. Arbeidsgruppen sier at høgskolene **spesielt bør prioritere 6 – 10 års pedagogikk som enhet og norsk**.

I denne planen nevnes 6 – 10 års pedagogikk med underpunktene helhetspedagogikk, sosialisering og utvikling, lek og læring, sosialkompetanse, og **læring av ferdigheter (skrivning, lesing, matematikk, natur og miljø)**.

Videre nevner studieplanen noen viktige synspunkter i Stortingsmelding nr. 40 (1992-93).

Som nevnt tidligere foreslås det at barna begynner på skolen det året de er 6 år, en 10-årig grunnskole hvor 6-åringene gis et tilpasset pedagogisk opplegg. De hevder at det på bakgrunn av dette blir behov for et utbredt samarbeid mellom førskolelærere og allmennlærere. Et argument for at 6-åringene bør få et skoletilbud synes å være at man vil ”skape større likhet i elevenes bakgrunn i forhold til de krav til læring som møter barnet i skolen” (*Studieplan for førskolelærerutdanning, innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe av 1993*). Det pekes også på at personalsammensetningen i skolen, og at mønsterplanen for grunnskolen må endres (ibid.). Studieplanens viktige stikkord rundt begrepet 6-10-års pedagogikk er; læring **av ferdighetene skrivning og lesing**, og kompetanse om lek og læring. På bakgrunn av analysen av denne planen blir det spennende å analysere rammeplanen av 1995.

**Rammeplan for førskolelærerutdanningen av 1995**, står det i innledningen at 6 – åringer i skole og skolefritidsordning stiller førskolelærere overfor spesielle utfordringer. Det heter i planen at førskolelærerutdanningen kvalifiserer for pedagogisk arbeid med barn i barnehage, 6-åringene i skolen og med barn på tilsvarende utviklingstrinn i andre institusjoner (ibid.). Studentene må få kunnskap om den **første lese- og skriveopplæringen, og kjenne norskplanen for 1 – 4 klasse**.

I denne rammeplanen finner jeg at norskfaget har fått en egen plass med 5 vekttall. Norskstudiets mål er å lære studentene hvordan barns **språk utvikles** i sosialt samspill med voksne og andre barn, **språkets form, innhold og funksjon** på ulike alderstrinn. De skal lære om **forholdet mellom talespråk og skriftspråk** slik at de kan bidra til å gjøre barn **lese- og skrivekyndige**, og de skal lære om flerspråklighet og å skape et **frodig språkmiljø** i barnegruppen ved å ta i bruk sine kunnskaper om faget og om samarbeid mellom fag. Studiet inneholder 3 hovedemner; teoristudie, tekststudie og et praktisk språkbruk studie. Jeg tar for meg teoristudiet, da det kun er her jeg finner noe om **språkutvikling og lese- og skriveopplæring**. Under teoristudiet finner vi delemnene; **språkutvikling** (sammenhengen mellom språklig og kognitiv utvikling, og mellom språk og læring), kommunikasjon (mellom barn og voksne, og mellom barn og barn, og med utgangspunkt i skrift, tale og bilde), **språk**, lek og fantasi, **språksosiologi, grunnleggende begrepsutvikling, den første lese- og**



**skriveopplæringen** og lese-, skrive- og talevansker. Under organisering og arbeidsformer for studiet, legges hovedvekten i studiet på teori og tekststudiet.

I denne læreplanen ser vi et **skifte fra fokusering på språkutvikling i de tidligere planene**, til et **fokus på lese- og skriveopplæring**, samt lese-, skrive- og talevansker. Dette er et viktig poeng for min oppgave, da problemstillingen søker å finne informasjon om hvordan lese- og skriveopplæringen er og har vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen, samt videreutdanninger for arbeid på småskoletrinnet.

*Rammeplan for førskolelærerutdanningen fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet* er delt opp i fag og fagområder. Norskfaget er delt i målområdene faglig kunnskap, pedagogisk arbeid med barn, og samhandling og refleksjon. Under faglig kunnskap skal studentene ha kunnskap om **barns muntlige og begynnende skriftlige språkutvikling**, teorier om hvordan barn lærer **norsk som andrespråk**, og kunne identifisere **språkvansker**. Under pedagogisk arbeid med barn skal studentene kunne legge til rette for kreativ **språkstimulering**, kunne skape inkluderende **språkmiljøer**, og ha teoretisk og metodisk kunnskap om **begrepsopplæring** og **forberedende og begynnende lese- og skriveopplæring**, samt kunne legge til rette for en god **lese- og skriveutvikling** i 1. klasse.

I denne planen ser vi at **språk, språkutvikling, og lese- og skriveopplæring står sentralt**, men at også **forberedende og begynnende lese- og skriveopplæring** og en **god lese- og skriveutvikling i 1. klasse er viktig**. Igjen ser vi at førskolelærerstudentene skal ha økt kunnskap om **skriftspråket** som er viktig i denne oppgaven med tanke på lese- og skriveopplæringen.

#### **4.1.3 Viktige funn**

Med utgangspunkt i denne foreløpige analysen, og for å søke svar på problemstillingen:

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen, ser vi at mens det i de **tidligste**

**læreplanene** for førskolelærerutdanningen er et hovedfokus på **språk og språkutvikling**, fokuserer de **senere planene** også på den **første lese- og skriveopplæringen**. Det ser ut som det har vært et skifte i førskolelærerutdanningen etter *Studieplan for førskolelærerutdanning, innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe av 1993* med tanke på lese- og skriveopplæringens plass i utdanningen. F.o.m. *Rammeplan for førskolelærerutdanningen av 1995* blir norskfaget en egen 5 vektallsenhet, og det blir et skifte i innholdet med tanke på førskolelæreres rolle i forhold til lese- og skriveopplæringen på småskoletrinnet.

Det viktigste jeg finner i disse planene er at **lese- og skriveopplæringen først kom inn i planene etter 1995**. Det får en til å undres hvor førskolelærere fikk denne kompetansen før 1995, og hvordan de førskolelærerne som kom inn i skolen i 1997 mestret lese- og skriveopplæring. Alle de førskolelærerne som da ble ansatt i småskolen kunne ikke ha fullført førskolelærerutdanning etter planen av 1995.

#### **4.2 Analyse av læreplaner for videreutdanning i PAPS/GLSM:**

I tillegg til førskolelærerutdanning må førskolelærere, som vil jobbe i småskolen, ha videreutdanning innenfor 6-10 års pedagogikk, pedagogisk arbeid på småskoletrinnet(PAPS), eller videreutdanning innen grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæring(GLSM). Da de første av disse tilleggsutdanningene, pedagogisk arbeid på småskoletrinnet / 6 – 10 års pedagogikk startet i 1997, sier det seg selv at utdanningen ikke kunne vært til stede hos de første førskolelærerne som startet i småskolen i 1997.

I dette kapitlet analyserer jeg læreplanene for videreutdanning, som kvalifiserer for arbeid på småskoletrinnet. Denne utdanningen er aktuell særlig for førskolelærere som ønsker å arbeide i småskolen. Her tar jeg først utgangspunkt i Rammeplanen for videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet av 1997 og Rammeplan for videreutdanning i grunnleggende lese-, skrive, og matematikkopplæring av 2005.

#### 4.2.1 Historikk

Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet, og Rammeplanen for videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet av 1997, kom etter Studieplan for førskolelærerutdanning, innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe av 1993, ” Da klokka klang ” og Stortingsmelding 40 (1992 – 93 ). Disse dokumentene satte fokus på at både allmennlærere og førskolelærere trengte etterutdanning og kompetanse etter at 6-åringene kom inn i skolen jf. St.meld. nr. 48 (1996-97) Om lærarutdanning og Innst. S. nr. 285 (1996-97) og Norgesnettrådets evaluering av førskole- og allmennlærerutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning, sluttført i januar 2002.

I desember 2003 ble det sendt ut høring på et forslag til ny rammeplan for pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. I denne høringen lå det et forslag om at studiet kun skulle være på 30 studiepoeng, for at førskolelærere kunne tilsettes for undervisning fra 2.- 4.klasse. Det er ifølge høringsbrevet ønskelig at førskolelærerne tar videre studier i skolefag på minst 30 studiepoeng. Studentene kan da selv velge fag. Høringsforslaget er derfor ment å gi kompetanse for bare en del av den utdanningen som førskolelærerne bør ha for å få tilsetting i skolen. Høringsforslaget legger hovedvekten på grunnleggende opplæring i lese-, skrive- og matematikkopplæring opp til fjerde klassetrinn i grunnskolen, og på kunnskap om grunnskolen og lærerprofesjonen knyttet til undervisning på småskoletrinnet. Studiet skal bygge på førskolelærerutdanningen og den kompetansen studentene allerede har i ulike fag, og om barns læring, kreativitet og lek. Mens tidligere rammeplan var for både allmenn- og førskolelærere, er høringsutkastet bare beregnet som en videreutdanning for førskolelærere (Høringsutkast til rammeplan for pedagogisk arbeid på småskoletrinnet av 19.12.03). Høringsutkastet resulterte i ”Rammeplan for videreutdanning i grunnleggende lese-, skrive, og matematikkopplæring – fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet 28.02.05 (GLSM).

#### 4.2.2 Analyse

I *Rammeplanen for videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet, godkjent av kirke-, undervisnings forskningsdepartement av 1997* står det i innledningen at PAPS er et videreutdanningstilbud for førskolelærere og allmennlærere som ønsker å spesialisere seg for arbeid på dette småskoletrinnet.

Utdanningen er organisert som to studieenheter, hver med omfang på 10 vektall. Fordi studiet er rettet mot både allmenn- og førskolelærere, må det til en viss grad reflektere ulikheten i bakgrunn og kompetanse til de to lærergruppene. For førskolelærere sees det som viktig å få bedre kjennskap til sentrale arbeidsformer i skolen, kunnskap om **lese- og skriveundervisning**, om matematikk som skolefag, og om hvordan de kan legge til rette for systematiske fagopplegg i enkeltfag. Videre er det viktig å få kjennskap til kulturdimensjonen knyttet til de ulike skolefagene. For allmennlærere vil det være ønskelig med mer kjennskap til barns utvikling sett i forhold til styrking av selvfølelse, identitetsfølelse og indre motivasjon. Allmennlærere trenger også bedre kompetanse i drama og andre estetiske fag, avhengig av hvilke fag de har hatt tidligere. De behøver kunnskap om og erfaring med lek både som mål i seg selv og som metode. Allmennlærere trenger også bedre kjennskap til førskolepedagogiske måter å organisere dagen på og økt kompetanse i å legge opp undervisning på en helhetlig måte.

Gjennom studiet PAPS skal studentene tilegne seg bedre kvalifikasjoner for å realisere målene for det nye småskoletrinnet. De må lære å forstå og verdsette hva barna kan og vet, slik at barna får oppleve at skolen gir hjelp til å videreutvikle det de allerede har tilegnet seg. Det samme gjelder den kulturen barna skaper seg i mellom. Gjennom studiet skal studentene få inspirasjon til å forme småskoletrinnet slik at det kan bli en god skole både for seksåringene og de større barna. Arbeidet på småskoletrinnet krever god kunnskap og ferdighet i de ulike fagene, samt kunnskap om hvordan barn utvikler seg og lærer. Det krever evne til å gi en opplæring tilpasset det enkelte barnet og samtidig ta hensyn til alle. Studentene må utvikle evne til didaktisk refleksjon og kyndig planlegging, gjennomføring og vurdering av pedagogisk virksomhet.

I studiet er det lagt størst vekt på førskoleprega aktiviteter (bl.a lek), den estetiske dimensjonen i skolehverdagen og **lese-, skrive- og regneopplæringen**.

Rammeplanen er bygd opp rundt fem hovedemner, alle tverrfaglige: Barn i lek og læring, Planlegging, Organisering og gjennomføring, **Språk og begrepsutvikling med vekt på norsk** og matematikk, Estetisk virksomhet, og Samhandling med nærmiljøet.

Utdanningen er som nevnt delt opp i to 10-vektallsenheter, hvorav hovedemnene i første 10-vektallsenhet innehar stoff fra fagene pedagogikk, norsk, matematikk, musikk, drama og kunst og håndverk. Pedagogikk og norsk skal ha mer vekt enn de andre fagene. I den andre 10-vektallsenheten skal det være ca. lik vekt på pedagogikk, norsk og matematikk.

Rammeplanen sier videre litt om hvert av hovedemnene. Jeg velger her bare å si noe om hovedemne nr. 3; Språk og begrepsutvikling med vekt på norsk og matematikk, da det er her norskfaget med lese- og skriveopplæringen kommer inn. I arbeidet med dette hovedemnet skal studentene få innsikt i hvordan de på en allsidig måte kan **legge til rette for, stimulere og støtte opp om utviklingen av ferdigheten å lese og skrive**. De skal lære seg å ta musikalske, dramatiske, kroppslige og billedlige uttrykk i bruk i dette arbeidet. Samtidig skal studentene bli bevisste om hvordan en kan bruke de enkelte språkene og uttrykksformene til å uttrykke seg, og om egenverdien til disse. Gjennom studiet skal studentene videreutvikle innsikt i hvor viktig det er å se det enkelte barnet som individ og ta hensyn til individuelle behov. Studentene skal skaffe seg innsikt i hva som hemmer og fremmer utvikling og læring, og skaffe seg erfaring med å planlegge et fruktbart læringsmiljø og iscenesette og gjennomføre gode læringstiltak ute og inne.

Delelmene som er relevante for denne masteroppgaven, og som inngår i hovedemne 3 første 10-vektallsenhet er;

- Den muntlige **språkutviklinga**, samspillet med ikke-verbale uttrykksformer og **forholdet til utvikling av skrift-, symbol- og billedspråk** som overgang til abstrakte system
- Ulike **skrift- og symbolsystem**. Tallbegrep, talltegn og tallsystem
- Den tidlige **skriftspråkutviklinga, språklek, språklig bevissthet og metaspråklig virksomhet**
- **Lese-, skrive- og matematikkopplæring** med særleg vekt på det som fremmer og hemmer læring

- **Tekstskaping.** Analyse av barnetekster med fokus på støtte og responsgiving
- Muntlig fortelling, regnefortelling, fortelling uten ord
- Kartlegging, analyse og vurdering av læremiddel i norsk og matematikk og av diagnostiske prøver lagd for småskoletrinnet

Fra andre 10-vekttsenhet nevner jeg:

- **Barn som trenger ekstra hjelp og støtte til lesing, skriving og matematikk, oppbygging av barnas kompetanse og sjølvopfatning**
- Lek og læring med informasjonsteknologi
- Sjangerkunnskap, sakprosasjangere og skjønn-litterære sjangere
- **Skrift og skriftforming**, historie og gjeldende retningslinjer
- **Verdien av morsmålet** for språklig kreativitet og bevissthet
- **Norsk som andrespråk** og utnytting av språklig mangfold i klasse og nærmiljø

Under organisering og arbeidsformer står det at studiet skal kvalifisere for arbeid på småskoletrinnet. Det medfører at studentene må få innblikk i et mangfold av arbeidsformer. Som vi ser av *Rammeplanen for videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet*, har **denne utdanningen et hovedfokus på lese- og skriveopplæringen** ved siden av andre grunnleggende ferdigheter. Det er gjennom utdanningen tenkt at læreren skal kunne møte barnet på best mulig måte for å **kunne gjennomføre lese- og skriveopplæring ut fra barnets nivå og ståsted**. Med tanke på problemstillingen er dette igjen et viktig funn i analysen av læreplanene.

*”Rammeplan for videreutdanning i grunnleggende lese-, skrive, og matematikkopplæring – fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet 28.02.05*, er et fag på 30 studiepoeng (10vt). Videreutdanning i GLSM bygger på fullført førskolelærerutdanning. Studentene skal lære om skolen som organisasjon, lærerprofesjonalitet, innholdet i skolen, og særlig styrke sitt faglige og didaktiske grunnlag for å **kunne gjennomføre god og differensiert lese-, skrive- og matematikkopplæring fra 1. til 4. klasse**. Studiet skal vektlegge de grunnleggende ferdigheter i grunnskolen og hvordan de kan inngå i ulike fag. I følge Rammeplanen for videreutdanning i GLSM av 2005, kan førskolelærere med 60 studiepoeng (20vt) tilsettes for undervisning i 1. – 4. klasse. Rammeplanen dekker bare halve dette studiet. I tillegg bør førskolelærere ta studier i ett eller to sentrale skolefag som er didaktisk innrettet mot de første klassetrinnene. Planen er delt opp i faglig og didaktisk kunnskap, å

være lærer i 1. til 4. klasse, samhandling og refleksjon, samt praksis. Jeg tar i det følgende for meg det som har med lese- og skriveopplæring å gjøre under de to første punktene.

Under faglig og didaktisk kunnskap sier planen at studentene skal ha nødvendige fagkunnskaper i norsk og matematikk. Studentene skal få **god innsikt i teorier og ulike arbeidsmetoder som** er viktige slik at barn **utvikler språklig** og matematisk **bevissthet og grunnleggende ferdigheter i skriving, lesing** og regning, utrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy. Studentene skal skaffe seg **innsikt i elevenes kompetanse i matematikk, norsk** og andre fag **ved å observere** barns lek, estetiske uttrykk, samtaler og **tidlig skriving, lesing** og regning, og kunne forstå og bidra til å **utvikle** enkeltelevers og elevgruppers **læringsstrategier i lys av ulike teorier og perspektiver.**

Under punktet "Å være lærer i 1. til 4. klasse" heter det at studentene skal kunne gjennomføre og vurdere **tilpasset opplæring i norsk** og matematikk **for de yngste elvene** i tråd med gjeldende læreplan, slik at hver elev får utfordringer og muligheter til meningsfylt arbeid gjennom aktiv deltakelse. Studenten skal kunne vurdere ulike arbeidsmåter og gjennomføre en faglig forankret og variert opplæring i den **forberedende, den første og den videre skrive-, lese- og matematikkopplæringen.** Studenten skal anvende **kunnskaper om barns begreps- og skriftspråksutvikling** til å gi støtte og respons ut fra enkeltelevens nivå, forebygge lese- og skrivevansker, og for å fange opp elever med ulikt utviklingsforløp og med behov for spesielt tilrettelagte opplæring. De skal videre kunne **stimulere elevenes leselyst og leseglede**, ha innsikt i og kunne vurdere kartleggingsprøver, observasjons- og vurderingsmåter, og bruke innsikten sammen med faglig og didaktisk kunnskap for å gi elever tilpasset opplæring i norsk.

**I denne planen er det et sterkt fokus på lese- og skriveopplæringen.** Det forventes at studenten skal ha gode ferdigheter innenfor feltet for å arbeide på småskoletrinnet. Det legges særlig vekt på kunnskapen om den differensierte opplæringen av elevene i grunnskolen. Igjen finner jeg gjennom analysen av læreplanene viktige funn med tanke på problemstillingen.

### 4.2.3 Viktige funn

I planene for videreutdanning på småskoletrinnet finner jeg at **lese- og skriveopplæring står sterkt**. Dette gjelder også andre grunnleggende ferdigheter. Begge planene peker på viktigheten av en opplæring ut fra barnets nivå og ståsted (differensiert). Læreplanen for videreutdanning i GLSM skiller seg fra Læreplanen for videreutdanning i PAPS ved at den første fokuserer mer på skolen som organisasjon, lærerprofesjonalitet, og innholdet i skolen. Læreplanen for videreutdanning i PAPS har mer enn GLSM planen lagt stor vekt på førskoleprega aktiviteter (som lek) og den estetiske dimensjonen i skolehverdagen jf. De fem hovedemnene i *Rammeplanen for videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet av 1997*. En **førskolelærer med en av disse videreutdanningene synes**, på bakgrunn av funnene gjort i læreplananalysen, **å ha gode forutsetninger for å drive lese- og skriveopplæring**, og dette finner jeg interessant å nevne på bakgrunn av oppgavens problemstilling:

...”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen”, samt den videre læreplananalysen.

### 4.3 Analyse av læreplanene for allmennlærerutdanningen:

I analysen av læreplanene for allmennlærerutdanningen starter jeg så tidlig som med læreplanen av 1939; Lærarskolen – lov, reglement og undervisningsplanar av 1939, da allmennlærere som jobbet i norsk skole under tidligere læreplaner for grunnskoleutdanningen hadde denne planen som bakgrunn for sin utdanning. Jeg velger videre å analysere Undervisningsplanen for den 2 - årige og 4- årige lærarskolen av 1965, Rammeplanen for forsøk med 2- årig og 4- årig linje i lærerskolen av 1971, Studieplan for allmenn lærerutdanning av 1974, Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1980, Studieplanen for allmennlærerutdanningen av 1986, Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 1992, Rammeplan for 4 – årig allmennlærerutdanning av 1992, justert utgave av 1994, Rammeplan for 4 – årig allmennlærerutdanning, midlertidig utgave av 1998, Rammeplan og forskrift for



4 – årig allmennlærerutdanning av 1999, og Rammeplanen for allmennlærerutdanningen fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet.

### 4.3.1 Historikk

*Lærarskulen – lov, reglement og undervisningsplanar av 1939* er den første læreplanen som finnes for den allmenne lærerutdanningen i Norge. I Lov av 11 februar 1938 ”Um lærarskular og prøver for lærarar i folkeskulen”, heter det at Norges konge kunngjorde at det var foretatt et vedtak i Stortinget 29. januar 1938 ” *Til utdanning av lærarar i folkeskulen held riket so mange lærarskular som det trengst*”. Opplæringen skulle være gratis for studentene.

*Undervisningsplanen for den 2 - årige og 4- årige lærarskulen av 1965* bygger på planen av 1939, og er utarbeidet av forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet (Kontaktutvalget), og fagkonsulentene i departementet. Nytt i planen er at de pedagogiske fagene er ordnet i en gruppe med egne metodiske planer, og at fagene for hver linje er bygget opp i en samlet plan, istedenfor å skille planene. Den fokuserer heller på de enkelte linjene der det er nødvendig. På den 2-årige linjen er det gjennomført en styrking i norsk. 2-årig linje var for dem som hadde tatt eksamen artium, dvs. realskole, mens 4-årig linje var for dem som ikke hadde realskole.

*Rammeplanen for forsøk med 2- årig og 4- årig linje i lærerskolen av 1971* tar sikte på å legge studievilkårene for lærerskolene mer opp etter mønster av moderne universitet og høyskoler, samt sammenbinde de reformforslagene som lenge før denne rammeplanen hadde vært drøftet. Planen prøver også å gjøre noe med den forskjellen det hadde vært hevdet eksisterte mellom opplæringen ved lærerhøgskolen og den hverdagen læreren møtte i praksis. Rammeplanen har derfor en styring mot mer metodisk opplæring. Utkastet forsøker å ta hensyn til noen av de problemene innføring av 9-årig skole vil få for lærerutdannelsen (ibid.).

I 1974 fikk vi ny lov og studieplan for allmennlærerutdanning; **Studieplan for allmennlærerutdanningen** (NOU 1974:58. Lærerutdanning). Utdanningen blir nå utvidet fra 2 til 3 år. Her fokuseres det for første gang på at utdanningen skulle forberede studentene på å mestre de oppgavene som den nye Mønsterplanen for den 9-årige grunnskolen, M74, la opp til (Fredrikke nr. 8, 2005). Denne planen var den første etter gjennomføringen av 9-årig enhetsskole i alle landets kommuner.

I **Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1980** heter det i forordet at planen avløser den midlertidige studieplanen som Kirke- og undervisningsdepartementet fastsatte i 1976. Den midlertidige studieplanen var basert på framlegget fra Studieplan- og reglementsdepartementet for de pedagogiske høgskolene, trykt NOU 1974:58. Denne studieplanen gir rammer og retningslinjer som skal gi allmennlærerutdanningene et felles mål og grunnlag for utforming av utdanningen ved de pedagogiske høgskolene. Planen sier at allmennlærerutdanningen skal forberede for lærerarbeid i grunnskolen. Studieplanen var gjeldende for studenter som ble tatt opp ved allmennlærerutdanningen fra høsten 1981. Høgskoler som ønsket det kunne gjøre planen gjeldende for studenter som startet utdanningen i 1980 (Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1980, forordet).

En ny og mindre omfattende revisjon fant sted i 1986. I **studieplanen for allmennlærerutdanningen av 1986** understrekes det på nytt at pedagogisk teori og praksis skal bindes sammen til en faglig helhet. Denne helhetlige fagkombinasjonen skulle gi lærerstudentene det de trengte for å undervise i alle undervisningsfag. Planen vektla at studentene skulle lære å forstå hvordan skolesamfunn fungerer (Fredrikke nr. 8, 2005). Siste del av 1980-årene er starten på den største reformperioden innen høgere utdanning i Norge i moderne tid. Stikkord her er en felles lov for universiteter og høgskoler og utvidelse av allmennlærerutdanningen fra 3 til 4 år. Det innføres større fleksibilitet, slik at lærerstudentene nå kan velge en kombinasjon av høgskole- og universitetsutdanning (ibid.).

Etter behandling av Innst. S nr. 230 (1990-91) og St.meld. nr. 40 (1990-91) ”*Fra visjon til virke. Om høyere utdanning*”, vedtok Stortinget at allmennlærerutdanningen skulle ha et omfang på 4 år, og gi undervisningskompetanse for hele grunnskolen. På bakgrunn av dette

utarbeidet departementet i **1992 en ny rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning** (St. meld nr. 48 (1996-97), innledning og sammendrag). Det ble sett på som viktig å gjennomgå og omforme lærerutdanningen for å kunne realisere de omfattende reformene i skole og opplæring, samt nye krav fra samfunns- og arbeidsliv. Det måtte stilles nye krav til lærerrollen, om innsikt i og kunnskap om den nye elevrollen hvor elevene bl.a. skulle være aktive, handlende, selvstendige og ta mer ansvar for egen læring (St.meld. nr. 48 1996-97).

Våren 1994 vedtok Stortinget videre å utvide den obligatoriske opplæringen til 10 år, og at opplæringen skulle starte i det kalenderåret barnet fylte 6 år, jf. Innst. O. nr. 36 (1993-94). På bakgrunn av dette kom Rammeplan for 4 – årig allmennlærerutdanning av 1992 i en justert utgave i 1994.

Allmennlærerutdanningen ble 4-årig i 1992, og det første kullet etter ny rammeplan ble uteksaminert våren 1996. Da rammeplan for allmennlærerutdanningen ble revidert etter en så kort funksjonsperiode, henger dette sammen med at hele opplæringsløpet hadde vært gjenstand for omfattende reformer siden Rammeplanen for allmennlærerutdanningen av 1992 trådte i kraft. Grunnskolereformen ble gjort gjeldende fra høsten 1997. Da Rammeplanen for allmennlærerutdanningen av 1992 ble utarbeidet før viktige prinsipper for reformen i grunnskolen var vedtatt, så utvalget i samsvar med mandatet det som sin oppgave å rette opp de svakheter planen hadde i forhold til ny læreplan for grunnskolen, Læreplaneverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (NOU 1996: 22 Lærerutdanning, kap. 7.4.1).

På bakgrunn av Innst. S nr. 101 (1994-95) drøftet Stortinget våren 1995 allmennlærernes undervisningskompetanse (St.meld. nr. 48 (1996-97), 1.1). Et utvalg, ledet av fylkesopplæringssjef Kristin H. Valla, ble oppnevnt av Kirke-, undervisnings og forskningsdepartementet samme året. Målet for gruppens arbeid var å bringe lærerutdanningen best mulig i samsvar med generell del av ny læreplan for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring, og med reformene ellers i grunnskolen og videregående opplæring (ibid. kap. 1.2). Utvalget leverte NOU 1996: 22 ”Lærerutdanning. Mellom krav og ideal” til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 19. september 1996. Innstillingen var på omfattende høringsrunder.

Grunnskolereformen medførte nye arbeidsformer og nye fagområder for lærere, og det var derfor nødvendig å vurdere organisering av og innholdet i allmennlærerutdanningen på nytt. Med innføring av 10-årig grunnskole fikk allmennlærere utvidet kompetanseområde til også å gjelde 6-åringene. I Innst. S. nr. 234 (1992-93) der kirke-, utdannings- og forskningskomiteen behandlet St. meld. nr. 40 "..vi smaa, en Alen lange" Om 6-åringer i skolen – ble nye retningslinjer for skolens innhold en konsekvens. Man ønsket også en felles modell for organisering av allmennlærerutdanningen (ibid. kap. 6). Som følge av dette kom ***Rammeplan for 4 – årig allmennlærerutdanning, midlertidig utgave av 1998, og Rammeplan og forskrift for 4 – årig allmennlærerutdanning av 1999.***

I arbeidet med den seneste rammeplan for allmennlærerutdanningen, ba Stortinget Regjeringen om å vurdere lærerutdanningen på bakgrunn av *Innst. S. nr. 120 (1999-2000)* og *Mjøsutvalgets innstilling*. I *Innst. S. nr. 120 (1999-2000)*, legger Departementet fram en handlingsplan for rekruttering til læreryrket. Bakgrunnen var at Stortinget ba Regjeringen om å legge fram en handlingsplan med vurdering av alle sider av lærernes arbeidsforhold og tiltak for å sikre ny rekruttering og stabilitet i læreryrket (Innst. S. nr.120 1999-2000), Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Handlingsplan for rekruttering til læreryrket). Mjøsutvalgets innstilling kom etter at utvalget, ledet av professor i medisin ved Universitetet i Tromsø, Ole Danbolt Mjøs, ble oppnevnt av Regjeringen Bodevik 1998 for utredning av høyere utdanning etter 2000 (St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt - Krev din rett).

For å få et enda bredere grunnlag for å vurdere lærerutdanningen, ba departementet Norgesnettrådet om å organisere en evaluering av førskolelærer-, allmennlærerutdanningene, og de praktisk pedagogiske utdanningene. Jeg ser her kun på allmennlærerutdanningene. Hver lærerutdanning ble evaluert ved fem forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner. Evalueringen hadde både en intern og en ekstern del og ble slutført i januar 2002. Studentenes og fagpersonalets oppfatning av hvordan allmennlærerutdanningene fungerte, kom fram i høringer departementet gjennomførte ved fem ulike høyskoler høsten 2000. Erfaringene fra høringene ble oppsummert på en nasjonal konferanse. I forbindelse med meldingsarbeidet oppnevnte departementet en referansegruppe med representasjon av lærer- og studentorganisasjonene, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Læringscenteret, skoleiere,

Foreldreutvalget for grunnskolen, Elevorganisasjonen og Barne- og familiedepartementet (St.meld. nr. 16 (2001-2002) Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant) Ut fra høringer og evalueringen er ifølge meldingen **grunnleggende lese- og skrive- og matematikkopplæring de områdene innenfor fagene norsk og matematikk som først og fremst bør vektlegges mer i utdanningen**. Emner i tilknytning til **begynneropplæringen** er lagt inn i det obligatoriske norskfaget og matematikkfaget, og arbeidet har fått større plass enn tidligere. Departementet mener det er hensiktsmessig med en **egen enhet på 10 studiepoeng til dette**. En egen enhet vil både styrke fagene med flere studiepoeng og sørge for at begrepsinnlæring blir et tverrfaglig anliggende. I tillegg mener departementet at fagene pedagogikk, **norsk** og matematikk skal være **obligatoriske fag**, med 30 studiepoeng hver (ibid. kap. 3.9).

Departementet tok sikte på at lærerutdanning etter nye rammeplaner kunne starte opp fra høsten 2003.

Rammeplanene skal medvirke til at lærerutdanningene har høy kvalitet, og til å realisere utdanninger som er krevende, relevante og mangfoldige. Grunnlaget for arbeidet med planene vil være målene for barnehagen og opplæringssystemet og for utdanningene (St.meld. nr. 16 (2001-2002), Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende – relevant, kap. 3.9).

#### 4.3.2 Analyse

Læreplanen for 1939 som heter ” *Lærarskulen – lov, reglement og undervisningsplanar av 1939* ” er delt opp i; A. Lov om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen, B. reglement for lærerskolen, opptaksprøven og lærerprøven, og C. ” Undervisningsplan for den 4- årige lærarskulen ”og” Undervisningsplan for den 2- årige lærarskulen ”. Under del A. og B. finner jeg strenge regler for opptak og utdanning innenfor lærerutdanningen. Det heter også at den 2-årige linjen er den vanlige linjen (ibid.). Jeg tar kun utgangspunkt i del C for å finne svar på om lese- og skriveopplæringen har vært prioritert som emne i allmennlærerutdanningen.

*I undervisningsplan for den 4-årige lærarskolen* ser jeg at hovedvekten ligger på norskfaget (neste fag ”praktisk lærergjerning”). I norskdelen av Undervisningsplanen for den 4-årige lærerutdanningen finner jeg under ”arbeidsplan for klassene” at planen er delt i 3 hovedemner for hvert år; Litteraturlesing, litteraturhistorie, målkunnskap, Lese- og taleøvinger og Stiloppgaver. Jeg finner det kun hensiktsmessig å nevne at studentene ifølge planen skal lære om **grammatikkopplæring** i første og andre undervisningsår, da viktigheten av å ha grammatikk-kunnskap i lese- og skriveopplæring er reell. De skal **få kjennskap til form- og setningslære, lære hovedreglene for rett setnings- og periodebygning** etter godt norsk ordbruk. Det **viktigste av lyd- og ordlagingslæra** blir gjennomgått.

I undervisningsplan for den 2 - årige lærarskolen står det at en skal ”øve studentene i rett setningsbygning med stønad i ein høveleg grammatikk ”, og videre under mållære at de må få **kjennskap til form- og setningslære** samt gjennomgå det **viktigste i lyd- og ordlagingslæren**. Under opptak av nye elever heter det under § 3 at elever som har tatt folkeskolen og en 6 måneders ungdomsskole kan få innpass. Ved den 2-årige linjen tok de opp elever med eksamen artium eller eksamen fra Norges landbrukshøgskole med gode karakterer.

Under pedagogikk finner jeg at elevene skal **få grundig kjennskap til moderne undervisningsmetoder i skolefagene**. Elevene skal lære å kjenne de viktigste kravene til bl.a stoffvalg og arbeidsmåte. Under skriving står det at elevene skal lære om **skrivemetodikk**, og med bibliotekstell skal en vekke interessen hos elevene til å drive skolebibliotek. Planen nevner hvordan en med ”frilesing” hos barn kan støtte opplæringen, med skoleleserom e.l. I disse planene finner jeg **at elevene skal ha kunnskap om undervisningsmetoder og skrivemetodikk**, men ikke hvordan disse metodene eller metodikken skal være.

I undervisningsplanen av 1965, ” *Undervisningsplanen for den 2 - årige og 4- årige lærarskolen av 1965* ” er et hovedmål å bli

...” skikka til å undervise i norsk i folkeskolen ”.

Under mål for norskfaget (fellesplan) heter det at ”opplæringa i norsk har et dobbelt sikte, nemleg å gje elevane hjelp til personleg utvikling, og å gjere dei **skikka til å undervise i**

**norsk i folkeskolen**” (ibid. s. 14). Utdanningen skal gi studentene sikre kunnskaper om språket. Planen er videre delt opp i det som er felles for 4- og 2-årig linje, og deretter i særplaner for hver av linjene. Planen, som er felles, er delt i *skriftlig språkforming* og *muntlig språkforming*. Her finner jeg ingen ting om lese- og skriveopplæringen, men særplanene er delt inn i *språkkunnskap* og *litteraturstudiet*

I særplanen for den 2 – årige linjen står det at studentene under temaet språkkunnskap skal innøve – dels ha selvstudium i **den elementære grammatikken**. Videre står det at man må kontrollere at studentene kan **regler for rettskrivning og tegnsetting**. De skal kunne noe om **norsk ordlaging** og fremmedord. Til sist heter det her at man i samarbeid med metodikklæreren må gi elevene **noe kjennskap til språkformingen hos barn på ulike alderstrinn**. På 2-årig linje må studentene i hovedsak friske opp grammatikk-kunnskapene selv (ibid.).

I særplanen for den 4 – årige linjen heter det at studentene under temaet språkkunnskap skal kunne **grammatikk, og gjeldende regler for rettskrivning og tegnsetting**. De skal også kunne noe om norsk ordlaging og fremmedord.

Læreplanen peker på at læreren er en nøkkelperson i utviklingen og kultiveringen av de språklige evnene hos barn og ungdom, og at det derfor er avgjørende at læreren selv har fått ”herredømme” over språket skriftlig og muntlig.

Under skriving finner jeg målet:

”å **gjøre elevene til dugende skriveleverere**”(ibid. s. 63). Elevene skal få sikker kunnskap om den **generelle skrivemetodikken**, den skrifthistoriske bakgrunnen for skriveverkene våre og de viktigste forskningsresultatene innen faget. De skal få en orientering om og øving i de skriveverkene som er i bruk i skolen, og skal få kunnskap om vurdering og veiledning av **barneskrift**. I tillegg skal de få orientering om **litteratur om skriving**. Her får de kunnskap om normal **skrivestilling, skrivemateriell** som passer på ulike trinn, og avspenningsøvelser.

Under *pedagogikk* (fagmetodikk) heter det at lærerskolen skal gi en **metodikkopplæring i bl.a. skriving og undervisningsmetoder**.

Videre heter det under *pedagogikk* (norsk) at målet er

”å gjennomgå det **psykologiske grunnlaget for lesing og rettskriving**, å orientere om og demonstrere **lesemetoder**, og gjennomgå **undervisningsmetodikken i norsk skriftlig**

**og grammatikk**” (ibid. s. 75). Her nevnes elevobservasjoner, prøving og trening av auditiv og visuell skille evne, øving i motorisk dyktighet, tale- og artikulasjonsøvelser, og avspennings- og konsentrasjonsøvelser. Studentene skal lære om **innøving i leseretning**, det **psykologiske grunnlaget for lesing og rettskriving, lesemetoder**, samt å **hindre utvikling av lese- og skrivevansker**. Videre skal de lære **høytlesing- og stillelesingsmetodikk**, hvordan lære elever innholdstilleggelse, og **lesegjennomgåing**. Til sist heter det at de skal lære skriftlig fremstilling, **rettskrivingslære, metodikk i grammatikkundervisning**, og få oversikt over kjente ABC- og lesebøker, lesetester og andre læremiddel i faget. De skal få kunnskap om de mest vanlige tale- og skrivefeil og hvordan man hindrer at de utvikler seg. I denne planen finner jeg **mye om lese- og skriveopplæringen**, og hvordan det er tenkt at studentene skal mestre dette ved endt høgskoleutdanning.

I *Rammeplanen for forsøk med 2- årig og 4- årig linje i lærerskolen av 1971*, under studieområder, fagfordeling og metodikk, sier planen at studentene bør ha et **metodikk-kurs i morsmål og et metodikk-kurs i et fag som de velger som sitt spesialfag, hvor norsk kan være et valg** (ibid). Læreplanen sier ingenting om hva kurset bør inneholde, men at studentene selv kan være med å legge opp pensum sammen med faglærer. Under retningslinjer for metodikk er ”Målet med metodikkopplæringen er å gi kjennskap til et fags egenart og plass i skolen. Samtidig bør det orienteres om sentrale metodiske spørsmål og gis innsikt i fagets anvendelse på de forskjellige trinn i 9 – årig skole”. Norsk er i denne planen kun nevnt med tolv linjer. Faget skal gi studentene bedre trening i bruk av språket både skriftlig og muntlig, større språklig sikkerhet, og studium i språk og stil. Det snakkes om å utvide **kurset i grammatikk**, gi et studieprogram i **analyse av skrivekunst** og en gjennomgåelse av **barnespråket og dets strukturer på forskjellige alderstrinn** (ibid.). I denne rammeplanen finner jeg **ikke noe om lese- og skriveopplæringen**, og dette er viktig å merke seg med tanke på problemstillingen;

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen? ”

Det er kanskje tenkt at metodikk kurs i morsmål favner lese- og skriveopplæring, men dette gir læreplanen av 1971 ingen svar på.



I *Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1974*, i rettningslinjer og formål med allmenlærerutdanningen, heter det at utgangspunktet for dette studiet er læreplanen for grunnskolen (NOU 1974:58). Det betyr at det fagstoffet og de oppgavene studentene skal jobbe med, bør sees i sammenheng med formålet, lærestoffet og arbeidsformene for grunnskolen. Norsk ligger i denne studieplanen under Planer for lærerutdanningen i obligatoriske fag i grunnskolen (ibid. s. 38). Studiet i norsk er delt i en faglig-didaktisk innføring, et grunnkurs, og første og andre halvårskurs. Innføringen skal orientere om norsk som skolefag. Grunnkurset tilsvarer ca. ¼ studieår, og omfatter studie av norsk som skolefag med sikte på lærerarbeidet i grunnskolen. Første halvårskurs er en selvstendig enhet tilknyttet grunnkurset. Det legger vekt på **det språklige**. Studentene kan velge dette kurset både som en del av 3-årig lærerutdanning, og som videreutdanning uavhengig om de har tatt grunnkurs eller ikke. Andre halvårskurs bygger på første halvårskurs. Det legger vekt på det litterære. Kursene kan organiseres frittstående, eller som årsstudie sammen.

Under *faglig-didaktisk* innføring skal studentene få en historisk oversikt over hvordan norsk har utviklet seg som skolefag når det gjelder målsetning, innhold, **metoder** og omfang. De vil få en innføring i formålet med norskfaget i skolen, og hvordan det kan være et middel til å nå de overordnede målene for grunnskolen (ibid.). De skal få en innføring i prinsipper for stoffutvalg og stofforganisering, som bl.a. kan gjøres ved analyse av læreplaner. De skal få noe øving i å velge og ordne lærestoff. De skal videre drøfte **ulike arbeidsmåter** i norsk. *Grunnkurset* er delt i to emneområder; med faglig og pedagogisk innhold. *Studieemne med et mer faglig innhold* skal inneholde **språkkunnskap, tekstlesing, samt muntlig og skriftlig språkbruk**. *Studieemne med et mer pedagogisk innhold* skal inneholde **språklig utvikling, språkmiljø, leseinteresse og lesetilbud, litteraturvurdering og litteraturformidling, skapende aktivitet, og læremiddel i norsk for grunnskolen**.

*Språkkunnskap* skal gi elevene innsikt i hvordan **språket er bygd opp og fungerer (fonemsystem, syntaks)**, kjenne grammatiske kategorier og benevninger.

I *tekstlesing* skal de få øve seg på å **analysere og vurdere tekster, ulike måter å lese på**, og hvordan variere lese måter avhengig av tekst. Man bør bruke tekster, bildemateriale og språk som henvender seg til barn.

*Muntlig og skriftlig språkbruk* fokuserer på **språkforming**. Studentene må kunne samtale med barn, lese for barn, og kunne fortelle for de.

Under *språklig aktivitet* skal studentene få øve seg på å observere, registrere og analysere **barnespråk** på ulike alderstrinn. Få innsikt i karakteristisk **språkutvikling** for ulike aldre, **språkssystemet, ordforråd, feiltyper, uttrykksevne, og sammenhengen mellom talespråk og skriftlig arbeid**.

Under *språkmiljø* skal de lære om faktorer som virker inn på barns **språkoppfatning og språkutvikling**. De skal lære hvordan språk og miljø henger sammen.

*Språkopplæringen* skal lære de hvilke retningslinjer læreplanen for grunnskolen gir for norskopplæringen, kontra innholdet i lærebøker og annet undervisningsmateriell. De skal vurdere hvordan man kan **gjøre den praktiske skrivingen meningsfull**, og hvordan barn oppfatter det å skrive. Hvordan evaluere språkbruk.

*Leseinteresse og lesetilbud* legger vekt på at studentene skal få studere og selv gjøre undersøkelser i hvilke lesetilbud barn har.

Under *litteratur vurdering og litteraturformidling* står det i planen at man skal lære **forskjellen på god/dårlig litteratur for barn**, tenke igjennom hvilke som er de beste **måtene å presentere litteratur** på i grunnskolen, hvordan **arbeide med litteratur slik at elevene utvikler leselyst og leseevne**, hvordan bruke høytlesing, stillelesing, opplesing med mer. Emnet *læremidler* skal lære studentene hvilken rolle læremidler spiller i norskopplæringen, **ulike leseverk** og forskjeller mellom dem.

Videre heter det i planen under rettledning til *første halvårskurs* at innholdet er delt opp i tre hovedemner, men at de henger nøye sammen. Her sier planen også at **kunnskap om barnespråk** er til hjelp for å vurdere barns leseferdighet og skriftlige arbeider på skolen. I *Emne fra språkkunnskap* skal studentene lære om **språket som lydssystem**, dialektformer, **skriftspråket, ordlaging, semantikk, grammatikk, ordklasser, syntaks og språkssystemet i barnespråk**. Under *Emne i språkbruk og språklig kommunikasjon* lærer studentene **rettskrivningsreglene og språklig interaksjon**. Under *Emne fra litteraturlesning og litteraturkunnskap*, lærer de om **litteratur for barn**, og **ulike lesemåter** (analysemetoder). Videre er planen delt opp i *kommentarer til hvert emne*. Det første emnet er **språket som lydssystem**. Her skal man ta opp **forskjellen mellom språklyd og språk tegn**, forskjellen mellom korte og lange språklyder, på stemte og ustemte konsonanter, forskjellen konsonanter og vokaler, kunne **beskrive de enkelte språklydene ved hjelp av distinktive faktorer**. Under *målformer* skal studentene prøve ut **fonologisk kunnskap og innsikt**, få bred

språkgeografisk orientering, forstå og vurdere dialekten til elevene, og dialektinnslag i deres skriftlige arbeider. *Ordlaging, ordtilfang, ordfrekvens* omhandler **forskjellen mellom morfem og ord, og mellom rot, stamme og bøynings endelse**. Under *grammatikk (språklære)* bør studentene kjenne ulike typer grammatisk terminologi, ulik **skriftlig analyse og syntaks**. Emnet *Språklige sjangere* lærer studentene å vurdere **ulike tekst arter**, de jobber med **tekster som vender seg mot barn og unge** (barneblader, sanger med mer). *God/dårlig språkbruk* inneholder temaer som rettskrivingsregler, rettskrivingsprinsipp, **språklydlære, ordlaging**, normalisering, **ortografi** og arbeid med **analyser av skriftlige arbeider** fra grunnskolen. Under språklig kommunikasjon skal de drøfte hva det vil si at språket er et kommunikasjonsmiddel. Emnet *Litteratur* skal lære studentene å **lese og vurdere litteratur for barn**. Videre sier planen under *språkforming* at muntlige og skriftlige øvelser bør være en naturlig integrert del av studiet.

*Andre halvårskurs* er delt i fem hovedemner. *Emner fra språkkunnskap* inneholder **teorier om språk, språket som symbolsystem, språket som sosialt fenomen, og særtrekk ved talespråket**. *Emner fra språkhistorie* og *Emner fra litteratur* inneholder ikke noe om lese- og skriveopplæring, og vil derfor ikke bli gjengitt her. Under *Emner fra litteratur sosiologi og litteratur pedagogikk* omhandler **leseinteresser, lesesituasjoner og litteratur i undervisningen**. Det siste emnet er *Fritt valg av emne*.

*Rettledning til andre halvårshet* er delt i flere underemner. *Språkkunnskap* skal gi mer bakgrunnskunnskap og videre perspektiv på språket. Under *talespråk og norm* må man lære **forskjellen mellom talespråk og skriftspråk**, og deres ulike uttrykksformer. *Særspråk* omhandler dialekter, og i *Språkhistorie* skal områdene ordlaging, ordtilfang og formverk, de historiske forutsetningene for rettskrivning og læreboknormal læres. Under *Litteratur og litteratur kunnskap* bør man lære mer om **litteratur for og om barn og unge**.

*Litteraturpedagogikk* omhandler **leseinteresse** blant ungdom og voksne, **sammenhenger mellom leseinteresse og lesesituasjoner**, lesesituasjoner i grunnskolen, hvordan bruke faglitteratur og annen litteratur i grunnskolen, og hvordan **litteraturutvalget i grunnskolen bør være**. Under *Fritt valg av emne* foreslås det emner som gransking av leseverk, litterære eller språklige emner, leseinteresser, men her må studentene selv finne ut hva de ønsker å fordype seg i.

Under arbeidsformer heter det i planen at kunnskap om bibliotekstell og kjennskap til forlagsvirksomhet er en hjelp i å finne frem til bøker og vurdere tilbudet av bøker.

I *Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1980* heter det at norsk i allmennlærerutdanningen først og fremst skal forberede læreren for arbeid med norsk i grunnskolen. Faget favner om sansetrening, muntlig og skriftlig bruk av språket, **lesing og språklære**. Studiet har en faglig og en fagdidaktisk plan. Det er den faglige delen som inneholder språklige og litterære emner.

Valg av lære- og arbeidsstoff skal ha læreplanen for grunnskolen som utgangspunkt, men skal også favne sider som er viktige for den personlige og faglige utviklingen til studentene. Obligatoriske hovedmål for fagdidaktikk, som har direkte utgangspunkt i læreplanen for grunnskolen, er; **skriftforming** som del av norskfaget, **muntlig og skriftlig bruk av språket, øvingsmateriell til den grunnleggende undervisningen, og undervisningsmateriell til bruk i leseopplæringen**. I planen fokuseres det på **språklære, muntlig- og skriftlig språkbruk**, metoder for språkanalyse, og dialektkunnskap. Det står videre at studiet skal ta sikte på å

...” gi innsikt i språket som struktur og språket som sosialt fenomen, og utvikle respekt for ulike varianter av språket, for eksempel barns språk. Studiet skal lære studentene å analysere språklige fremstillinger av barn ”.

Studiet inneholder en *kvartårsenhet*, hvor studentene skal lære om **språkkunnskap, litteraturlesing**, samt **muntlig og skriftlig språkbruk, den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og få innføring i skriftforming**. Under hovedemnet språkkunnskap, skal studentene lære om **lydlære (fonologi), formlære (morfologi), syntakst (setningslære) og metoder for syntaktisk analyse**. Her skal de lære om

..” grammatiske kategorier og benevelser brukt i ulike lærebøker og i læreplan for grunnskolen, analyse av grammatiske enkle setninger etter analyse metoder som er vanlig i lærebøker for grunnskolen”. Videre skal studentene også lære om *dialektkunnskap og språksosiologi*, hvor man bl.a. finner fokus på **sammenhengen mellom oppvekstmiljø og språkutvikling**.

Også under *litteraturlesing* som emne i kvartårsenhet finner jeg **lesemåter, analysemetoder, og vurdering** som underemner. Studentene skal bli kjent med barne- og ungdomslitteratur,

**ulike lesemåter**, og teksttyper. Ifølge læreplanen skal de lære om *muntlig og skriftlig språkbruk*, hvor det fokuseres på arbeid med barns språkbruk, **arbeid med barns skriftlige språkbruk**, og **forskjellen mellom tale- og skriftspråk**.

Studiet har to halvårsheter. Første halvårshet er oppbygd rundt kjernestoffet i faget. Den faglige delen favner om de samme underemner som kvartårsheten. De skal lære *språkteorier om språket som lyd- og symbolsystem, lydlære/fonologi* (bl.a. forskjellen språklyd og språktegn, korte/lange språklyder, stemte/ustemte konsonanter etc.), **grammatisk terminologi og inndeling** (undervisning i språklære), **formlære og ordlære/morfologi** (bl.a. ordklasser, bøyningsmønstre og ordlagning – forskjellen mellom morfem og ord, mellom rot, stamme og bøyningsendelse), **syntaks, barnespråk, språkutvikling og språklæring**.

Under *Litteraturlæsning og litteraturformidling* nevner jeg kun *ulike leseverk*.

Andre halvårshet bygger på første halvårshet. Faglig del favner om hovedemnene *språkkunnskap, litteraturlæsning og litteraturkunnskap*. I tillegg har hver student ett eller flere områder som selvstudium. Halvårsheten favner også om innføring i metodikk fra feltarbeid og rettleiding i rapportskriving. Andre halvårshet skal gi mer bakgrunnskunnskap og videre perspektiv på språket enn første halvårshet. Under *Litteraturlæsning og litteraturkunnskap* er *leseinteresser og leseundersøkelser* viktige. Under fritt valgområde listes opp en rekke forslag på temaer studentene kan velge. Her nevnes ikke språk, lese-, eller skriveopplæring.

Om årsheten sier planen at den skal inneholde en *faglig-, en fagdidaktisk del og praktisk lærerarbeid*. Det er mange emner i norskplanen som har tilknytning til andre fag i grunnskolen og allmennlærerutdanningen. De kan derfor integreres i tverrfaglige prosjekter og feltarbeid, f.eks; *språket som lydsystem, språklig utvikling, barnespråk, språkmiljø, samt leseinteresser og leseundersøkelser*.

Under læring av *fagdidaktikk, fagmetodikk og praktisk lærerarbeid* skal studentene ha et fremlegg til emne i fagmetodikk. Emner som bør være med i kvartårsheten og i den 1. halvårsheten er; **forberedende leseopplæring, leseopplæring – metoder i den første leseopplæringen, den første skriveopplæringen, videregående leseopplæring**, lese- og skrivevansker, hjelpe- og støttetiltak, **opplæring i skriftforming**, og norsk som andrespråk (ibid.).

Læreplanen har et punkt kalt *Norsk og pedagogisk teori og praksis* med forslag til emner. Noen av emnene er; **språklig utvikling** hos barn, **språkmiljø, språkopplæring** i grunnskolen, **barns leseinteresser og lesetilbud**, og læremiddel i norsk for grunnskolen (ibid.). Det gis karakter både i kvartårs, halvårs, og årsenhetene.

*Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1980* står **lese- og skriveopplæring sterkt**, men heller ikke her sier planen noe om hvilken teori eller metodikk det skal undervises i.

*Studieplanen for allmennlærerutdanningen av 1986* peker på at norsk er et grunnleggende fag i all opplæring, og at man gjennom språket får kontakt og fellesskap med andre, at man gjennom språket forstår verden rundt seg og skaffer seg kunnskap.

”Norskplanen i Mønsterplanen for grunnskolen tek vare på alle desse sidene ved faget. Målet for norskstudiet i lærarutdanninga er forma ut frå dei funksjonane lærarane etter Mønsterplanen skal gå inn i” (ibid.).

Studieplanen er delt i en kvartårsenhet, første- og andre halvårsenhet og en årsenhet. Et mål med kvartårsenheten er å gi innsikt i språket som struktur og språket som kommunikasjonsmiddel. Et mål er også å gi studentene kunnskap nok til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen i norsk i grunnskolen.

Faste delemner i kvartårsenheten er **språkutvikling, lese- og skriveopplæring, skriftforming og litteraturpedagogikk**. I planen står det at studentene skal lære om språkutvikling hos barn (kunnskap om **hovedtrekkene i språkutviklingen** hos barn fra 0 – 7 år) og at skolen skal stimulere elevenes språklige utvikling. Om lese- og skriveopplæring heter det at **den første lese- og skriveopplæringen skal bygge på det utviklede språkssystemet** elevene kommer til skolen med, at studentene skal **få kjennskap til metoder og prinsipper for den første lese- og skriveopplæringen og forholdet mellom lese- og skriveopplæring og talespråk**. Videre skal studentene få innføring i **grunnleggende prinsipper og metoder for skriftforming**. Under litteraturpedagogikk skal studentene få innsikt i funksjonen til litteraturen, bl.a. den instrumentelle funksjonen (litteratur brukt som undervisningsmateriale) (ibid.).

Videre er kvartårsenheten delt i hovedemnene språkkunnskap, språklig kommunikasjon og kommunikasjonsteori, og litteraturkunnskap. Jeg tar i denne analysen kun for meg språkkunnskap, da det er her jeg finner noe om språk, lese-, og skriveopplæring. Under

**språkkunnskap** er **skriftspråk** et nødvendige delmoment. De ulike sidene ved språkstadiet er en viktig side ved opplæringen. Språkkunnskap er delt i bundne delemner. Jeg analyserer kun språklæren dvs. språkstrukturen i moderne norsk, da det kun er denne som er relevant for min problemstilling. Her lærer studentene om **fonologi (lydlære), morfologi (ord- og bygningslære) og syntakst (setningslære)**. Studentene må bli kjent med de mest brukte lærebøkene i språklære for grunnskolen. Videre kan elevene velge delemne: *Språkmiljøet til barna* (trening i kartlegging av ulike faktorer som former barnas språk hjemme, i nærmiljøet, barnehagen og skolen), og *Talemålsvarianter og skriftspråk* (lære å se sammenhengen mellom talemål og skriftspråk).

I første halvårshet er faget delt i hovedemnene; Norsk i skolen, Språk, Språklig kommunikasjon/kommunikasjonsteori og Litteratur. Under Norskfaget i skolen ” finner vi de faste delemnene; Språkutvikling hos barn, **Lese- og skriveopplæring**, Morsmålsundervisning og **Skriftforming**. Delemnet språkutvikling hos barn skal inneholde **kunnskap om utvikling av språket i førskolealder og skolealder formelt og funksjonelt, forholdet mellom språkutvikling og evne til tenking og begrepslaging**.

Under lese- og skriveopplæring skal studentene **lære teorier om prinsipp og metoder for leseopplæring, og teorier om skriftspråkutvikling**. Dette nevner jeg da det er en viktige forutsetningen for lese- og skriveutviklingen.

I delemnet morsmålsundervisning står det at de skal lære om didaktikk og metodikk i norskundervisningen. Dette for å **lære om mål, innhold og metodene i norskundervisningen i grunnskolen**. De skal lære om forholdet mellom talespråk og skriftspråk og om grammatikk i språkopplæringen De skal til slutt lære om **forholdet mellom tekstlesing og tekstskriving** (jf. skriveopplæringen).

Under delemnet skriftforming nevnes det at studentene skal **lære om den forberedende skriveopplæringen og den grunnleggende skriftforming**.

Hovedemnet Språk sier at studentene skal lære om språkstruktur, skriftspråk/talespråk, de skal lære om **lydlære(fonologi), ord- og bøyninglære (ord-morfem, ordlagning osv), og setningslære (syntaks)** (ibid. s. 73). I andre halvårshet skal studentene jobbe med fagdidaktiske og fagmetodiske emner (hva som skaper språkholdninger, hvilke språkhistoriske kunnskaper som kan brukes i språkopplæringen, hvordan utvikle språklig oppmerksomhet hos elever i grunnskolen m.m.).

Årsenheten sier at et emne som **den første lese- og skriveopplæringen bør stå sentralt i lærerutdanningen**, og at det i forbindelse med dette emnet bør tas opp spørsmål rundt språkutviklingen til barn, forskjellen mellom talespråk og skriftspråk, tilegnelse, stimulering og videreutvikling av språk. Det heter videre i planen at lese- og skriveopplæringen griper inn i de fleste andre norskfaglige emnene. ”Emnet reiser fagdidaktiske og fagmetodiske spørsmål, og det krever psykologisk og pedagogisk kunnskap og innsikt. Emnet kan i følge planen presenteres som et eget kurs, avhengig av høgskolenes ressurser.

I denne planen ser vi at **lese- og skriveopplæringen har fått plass som hovedområde ved siden av språkutvikling og skriftforming**. Det står helt klart at **studentene skal få opplæring i den første lese- og skriveopplæringen**. Dette er et interessant funn med tanke på problemstillingen.

I **Rammeplan for allmennlærerutdanning av 1992**, er Norskfaget i allmennlærerutdanningen delt opp i to studieenheter; Norsk 1 og 2. Begge er på 10 vektall. Norsk 1 er obligatorisk, mens studentene kan gå videre på norsk 2 der det finnes slikt studietilbud (*Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 1992*). *Norsk 2 gir utdyping i sentrale studieemner og dels spesialisering*. Jeg beskriver her Norsk 1, da kun denne delen er obligatorisk. Mål for Norsk 1 er at studentene skal tilegne seg **grunnleggende kunnskaper om språk** og tekst, kjenne **hovedtrekkene i barns språkutvikling og barns språklæring**, utvikle kompetanse for å planlegge, gjennomføre og vurdere norskundervisningen. Planen er delt opp i innholdsdimensjonene; tekstbase, teoribase og tilnæringsmåter. Jeg nevner her kun teoribasen, da det er her jeg finner noe om **språk, lese- og skriveopplæring**. Planen sier at teoristoffet i 10 vektallsenheten må begrenses til noen hovedområder. Den enkelte lærerhøgskole må her gjøre valg, men viktige områder som nevnes i planen er; **teorier om språkets forside, språkutvikling og språklæring** hos barnet **både muntlig og skriftlig, og den første lese- og skriveopplæringen** bør være med. Det skal også gis innføring i lese- og skrivevansker, **skriftforming** og norsk som 2. språk.

Også i denne planen finner jeg **fokus på språk, språkutvikling og lese- og skriveopplæring** i norskdelen av læreplanen. At den enkelte lærerhøgskole selv kan gjøre valg for 10 vektallsenheten, samt at det kun nevnes viktige hovedområder kan føre til et gap mellom læreplanen og det virkelige liv (jf. Svingby 1979).



*Rammeplan for 4 – årig allmennlærerutdanning av 1992* kom i en *justert utgave i 1994*.

**Satsningsområdene i denne planen er barns språkutvikling, den grunnleggende lese- og skriveopplæringen,** lese og skrivevansker og norsk som andrespråk. Planen deles opp i noen hovedemner studentene skal få kunnskap i; tekstbase og teoribase. Her velger hver høgskole hva de vil vektlegge, men planen foreslår noen viktige områder som bør være med (bl.a. **teorier om språkets forside, teorier om sjanger, tekst og språkfunksjoner, språkutvikling og språklæring hos barn – både muntlig og skriftlig, den første lese- og skriveopplæringen**). Her fokuseres det mye på hvilke tekster man skal bruke i opplæringen av elevene. Her nevnes skjønnlitteratur, elevproduserte tekster, læreverkstekster osv. Ut fra planen ser vi et kanskje sterkere fokus mot lese- og skriveopplæringen, da dette er et satsningsområde for læreplanen.

Etter analysen av norskdelen av *Rammeplan for 4 – årig allmennlærerutdanning, midlertidig utgave av 1998, og Rammeplan og forskrift for 4 – årig allmennlærerutdanning av 1999*, finner jeg at de to planene er identiske.

Rammeplanene starter innledningene sine med punktet ” Norsk i opplæringssystemet”. Der det heter at

...”norsk er et sentralt skolefag. Det er derfor et krav om at alle skal kunne lese. Dette er grunnleggende for i det hele tatt å starte en offentlig skole ”.. I planen heter det at ”norskfaget skal utvikle tekstglede og uttrykks glede og fremme kunnskap, forståelse og kritisk refleksjon i alt språk og tekstarbeid. Grunnlaget for dette legges i barnehagen gjennom muntlige aktiviteter, **lek med språket** og gjennom barnets møte **med skriftspråket i høytlesing og felles tekstskaping**. I grunnskolen blir dette grunnlaget videreutviklet når eleven **braker språket i tale og skrift**, og møter fagets tekster og kunnskapsstoff ”.

Norskfaget i allmennlærerutdanningen er organisert i 3 studieenheter (Norsk1, Norsk2 og Norsk3) – hver på 10 vektall. Hver av disse er bygd opp av de 3 målområdene; arbeid med språk og tekst, kunnskap om språk og tekst, og kunnskap i språk og tekst i et undervisningsperspektiv. Jeg velger i oppgaven bare å analysere Norsk1 delen som er den eneste obligatoriske delen.

Under Norsk 1 - ”Arbeid med språk og tekst” står det at studentene skal gjøre greie for **sammenhenger mellom lesing og skriving**, og vise at de har erfaring med og innsikt i

hvordan **litteratur kan være igangsetter og gi modeller for skriving**, og hvordan **skriving** kan være **en måte å nærme seg tekster på**. De skal også **kunne rettlede og veilede andre i arbeidet med muntlig og skriftlig tekstproduksjon**.

Under ”Kunnskap om språk og tekst” skal studentene lære allsidig **språk- og tekstkunnskap**. De skal kunne legge til rette for en **vellykket lese- og skriveopplæring**, og kunne undervise om språk og tekst. Planen hevder at **tekstbasert undervisning** krever innsikt i barns **språkutvikling**. Slik kunnskap fører til at læreren kan inspirere, rettlede og vurdere elevens arbeid med lesing, skriving og muntlige aktiviteter. Studentene skal under dette målet bla kunne gjøre greie for sentrale emner innenfor **grammatikk og tekstlingvistikk** og kunne bruke kunnskapene sine i **lese- og skriveopplæringen**, i språk og tekstanalyse, tekstbasert undervisning og lignende. De skal kunne gjøre greie for **aktuelle teorier om språkutvikling, språkopplæring og språkvariasjoner**, og være i stand til å analysere elevenes talespråk og tekster. De skal tilslutt kunne gjøre greie for **sentrale teorier om lesing og skriving, for viktige prinsipper og metoder for grunnleggende og videreutviklende lese- og skriveopplæring**, og forebygge lese- og skrivevansker.

Under målet ”språk og tekst i undervisningsperspektiv” finner jeg målområdene ”lytte og tale ” og ”lese og skrive ”. Disse er knyttet til de målområdene vi finner i L97. Studentene skal kunne legge til rette for **grunnleggende og videreutviklende lese- og skriveopplæring og skriftforming**. Studentene skal lære å arbeide systematisk med muntlig **språkopplæring** og legge til rette for **språkstimulerende lek**. De skal kunne beskrive hvordan lese- og skrivevansker kommer til uttrykk og videre hvordan en innenfor klasserommet kan arbeide for å forebygge og avhjelpe slike vansker. Studentene skal ifølge planen kunne legge til rette for stimulerende **skrivesituasjoner**, og kunne karakterisere **leseinteresser** for å legge til rette for litteraturlesning som fremmer **leseglede**, engasjement og ny innsikt.

Også i denne planen står **lese- og skriveopplæringen sentralt**. Det er stadig et økt fokus på lærerens kunnskaper, når studentene skal lære å legge til rette for **vellykket lese- og skriveopplæring**. Planen peker på mange mål med tanke på lese- og skriveopplæringen, men ikke på hvilke metoder og teorier som ligger til grunne for denne opplæringen.

*Rammeplanen for allmennlærerutdanningen fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet* har under kapittel 3 om planer for fag og fagområder et eget punkt

om **grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæring (GLSM) 10 studiepoeng**. I tillegg til dette punktet har de et eget punkt om norsk. Jeg vil i denne oppgaven se på begge punktene. I studieenheten GLSM skal studentene styrke sitt faglige og didaktiske grunnlag for å gjennomføre **grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæring på småskoletrinnet**. Et mål er å sikre studentene et vekselspill mellom teoretisk kunnskap, praksiserfaring, faglig utvikling og didaktisk refleksjon. Studiet er delt opp i ”arbeid med begreper og ordforråd” og ”arbeid med lesing, skriving og matematikk på tvers av fag”. Jeg velger her å ta utgangspunkt i begge, da begge har relasjon til lese-, og skriveopplæring. I ”arbeid med begreper og ordforråd” skal studenten kunne gjøre greie for **teorier om hvordan begreper, ordforråd og språklig bevissthet utvikles, kunne vise sammenhengen mellom disse utviklingsprosessene og den grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæringen**, og kjenne ulike måter å ta hensyn til denne kunnskapen i opplæringen. Videre er det et mål at studenten skal kunne bruke barns ulike uttrykksformer for å få innsikt i deres uformelle matematikk- og språkkunnskaper og kunne utnytte slik innsikt i utviklingen av barnas grunnleggende begrepsforståelse og **læringsstrategier innen lesing og skriving**. I tillegg er det et mål at studentene kjenner til særlige språklige utfordringer knyttet til utvikling av begreper og ordforråd hos elever med andrespråk, samt vurdere hvordan skolen kan legge til rette for et systematisk arbeid på dette området. Under ”arbeid med **lesing, skriving og matematikk på tvers av fag**” heter det i Rammeplanen av 2003 at studentene skal kunne vurdere, og legge til rette en **teoriforankret, systematisk og variert opplæring i lesing, skriving, skriftforming og matematikk**, og utnytte temaorganisering og lekpregede aktiviteter til å styrke denne opplæringen. Den sier ikke noe om hvilke teorier dette er. Videre skal studentene kunne analysere et utvalg av bilde- og faktabøker, skjønnlitteratur, IKT-baserte hjelpemidler og andre læremidler og kunne bruke slikt materiell i begynneropplæringen. Til slutt under dette punktet skal studentene kunne vurdere aktuelle kartleggingsprøver og andre observasjons- og vurderingsmåter og kunne bruke innsikt fra slike arbeidsformer, sammen med faglig og didaktisk kunnskap, til å tilpasse opplæringen til elevenes ulike behov. Jeg velger også å nevne punktet ”organisering og samarbeid”. Her skal studentene kunne vurdere lærerrollen som samarbeidspartner med foresatte og andre fagpersoner og kunne bruke denne innsikten i tilrettelegging av **grunnopplæringen i lesing, skriving og matematikk**. Videre skal studentene kjenne til de

spesielle utfordringene som er knyttet til skolestart for flerspråklige elever og kunne møte disse utfordringene i begynneropplæringen. Studentene skal kunne arbeide systematisk med sikte på å forebygge at elevene utvikler lese-, skrive- og matematikkvansker. Det kan virke som om denne delen av planen har flere førskoleprega elementer.

Under rammeplanens norskdelen og målområdet "Fagleg og fagdidaktisk kunnskap" heter det i et punkt at studentene skal ha kunnskap om **forholdet mellom tale og skrift**, om muntlig og **skriftlig språkutvikling**, og kunne bruke denne kunnskapen i analyse av elevtekster.

Studentene skal videre ha innsikt i **teorier om lese- og skriveprosessen** også for elever som har et annet morsmål. Læreplanen sier at studentene skal kunne drøfte mål, innhold og ulike tilnæringsmåter i norskopplæringen, også for elever fra språklige minoriteter, og kjenne den historiske utviklingen av norskfaget, norsk som andrespråk og morsmålsfaget for elever fra språklige minoriteter.

Under punktet "Å være lærer i norsk" sier planen at studentene skal kunne arbeide med norsk som opplæringspråk og fagspråk i flerspråklige elevgrupper, at de skal kunne stimulere **leselyst** på ulike alderstrinn, **legge til rette for at elever utvikler gode lese- og skrivestrategier**, **stimulere til allsidig bruk av muntlig språk og utvikling av lese- og skriveglede**. Videre skal studentene kunne arbeide systematisk med **varierte opplæringsstrategier innen forebyggende, grunnleggende og videreutviklende lese- og skriveopplæring**, **ha kunnskap om hvordan forebygge lese- og skrivevansker, og hvordan en kan hjelpe de som trenger ekstra støtte**.

Som en kan se ut fra både GLSM og norskdelen av planen **fokuseres det mye på lese- og skriveopplæringen** i den nåværende planen for allmennlærerutdanningen.

### 4.3.3 Viktige funn

Med oppgavens problemstilling i minne,

... "Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen, viser jeg nå til de viktigste funnene i forhold til

språk, og **lese – og skriveopplæringen**, som er gjort i analysen av læreplanene for allmennlærerutdanningene.

Læreplanene av 1939 og 1971 har lite eller ingenting om lese- og skriveopplæringen. Planen av 1939 sier at studentene skal ha **grundig kjennskap til undervisningsmetoder i skolefagene og skrivemetodikk**, og det er kanskje tenkt at lese- og skriveopplæringen er en naturlig del av skolefaget norsk. Dette gir planene ingen svar på, og det er dermed usikkert hvilken plass lese- og skriveopplæringen hadde i lærerutdanningen mellom 1939 – 1965, og mellom 1971 og 1980.

I læreplanen av 1965 finner jeg god informasjon om hva elevene skal kunne hva angår lese- og skriveopplæringen i grunnskolen, og læreren som nøkkelperson for utvikling av disse ferdighetene hos elevene. Det samme gjelder Studieplanen for allmennlærerutdanningen av 1974. Den gir god informasjon om lesing og skriving, selv om den ikke kaller det lese- og skriveopplæring.

Læreplanen av 1980 peker på noen aspekter ved **den forberedende leseopplæring**, metoder **i den første leseopplæringen, den første skriveopplæringen, videregående leseopplæring, den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og innføring i skriftforming**.

F.o.m. planen av 1986 får lese- og skriveopplæringen igjen en større plass i læreplanen, da lese- og skriveopplæringen blir et hovedområde. Her skal studentene lære om **den forberedende skriveopplæringen og den grunnleggende skriftforming, få kjennskap til metoder og prinsipp for den første lese- og skriveopplæringen og forholdet mellom lese- og skriveopplæring og talespråk, samt grunnleggende prinsipper og metoder for skriftforming**.

F.o.m. *Rammeplan for 4 – årig allmennlærerutdanning av 1992*, og *justert utgave i 1994* synes det mulig å spore et enda **sterkere fokus mot lese- og skriveopplæringen**. Her er den **grunnleggende lese- og skriveopplæringen et satsningsområde**. Allikevel er det viktig å være klar over at det i disse planene legges stor vekt på lokal handlingsfrihet, med tanke på valg av hovedområder ved hver høgskole. Dette kan føre til svært ulik opplæring ved de ulike høgskolene.

Særlig har planene av **1998/1999 og 2003** satt **lese- og skriveopplæringen som grunnleggende ferdigheter for lærere som skal undervise i skolen**. Den sistnevnte med

eget kurs i **grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæring** (GLSM 10 studiepoeng). I disse læreplanene har helt klart lese- og skriveopplæringen en solid plass i utdanningene.

I det videre arbeidet ønsker jeg å analysere grunnskolens læreplaner for å se hvordan de vektlegger **lese- og skriveopplæringen** for elevene, og for å se om det er en sammenheng mellom det førskolelærere og allmennlærere lærer i sin utdanning.

#### **4.4 Analyse av grunnskolens læreplaner**

Jeg vil her gjøre en analyse av læreplanene for grunnskolen, for å se om det er noen sammenheng mellom læreplanene for lærerutdanningene, og den intenderte undervisningen som faktisk skal finne sted – den undervisningen læreren skal utføre ifølge målene i læreplanen for grunnskolen. I det følgende vil jeg analysere Mønsterplan for grunnskolen av 1974, Mønsterplanen av 1987, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997, og Kunnskapsløftet Læreplan for grunnskolen av 2006.

##### **4.4.1 Historikk**

I de første etterkrigsårene ble det særlig fokusert på to forhold: Det ene gjaldt behovet for akademisk arbeidskraft som ledd i gjenreisningen av landet, og det andre var samordning av tiltak i skoleverket, fra grunnskolen til høyere utdanning, og gjennomføring av disse på basis av de beslutninger som allerede var fattet før krigen. Folkeskolekomiteen fikk i 1963 i oppdrag å forberede lov om 9-årig skole. I perioden 1955-1976 var norsk skole preget av omfattende, planmessige forsøk og reformer på alle nivåer i skoleverket. Den ytre struktur i dette reformarbeidet ble innledet med lov om folkeskolen av 1959. Skillet mellom by- og landsfolkeskolene ble ved denne loven opphevet, og kommunene fikk på visse betingelser adgang til å innføre 9-årig grunnskole. Gjennom lov om grunnskolen (1969) ble 9-årig skole innført, med plikt for kommunene til å gjennomføre reformen før 1975. Samtidig med lovgivningsarbeidet ble det utarbeidet en felles læreplan for grunnskolen - Mønsterplanen;

dette var en veiledende rammeplan for arbeidet i skolen, og den forelå i sin endelige, offisielle form i 1974 (NOU 2007:6). Kirke- og undervisningsdepartementet oppnevnte i 1967 et utvalg, kalt Normalplanutvalget av 1967, med dosent Hans Jørgen Dokka, som formann til å legge frem forslag til mønsterplan for 9-årig skole. Forslaget til ny plan ble sendt institusjoner og organisasjoner i 1970 for uttalelser. På bakgrunn av dette arbeidet utarbeidet deretter Grunnskolerådet (det daværende Folkeskolerådet) i 1971 tilråding om Mønsterplan for grunnskolen. Dette resulterte i Mønsterplanen for grunnskolen, midlertidig utgave 1971 (M71). M71 og St. meld nr. 46 (1971-72) ble sendt Stortinget for behandling, og resulterte i Mønsterplanen av 1974 (Mønsterplan for grunnskolen av Kirke- og undervisningsdepartementet av 1974, forord).

**Mønsterplan for grunnskolen av 1974** avløser normalplanene av 1939 og Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole (Mønsterplan for grunnskolen av Kirke- og undervisningsdepartementet av 1974, forord).

Grunnskolerådet utarbeidet på mandat fra Kirke- og undervisningsdepartementet av 12. januar 1984 et høringsutkast for generell-, og fagplandel til ny læreplan for grunnskolen. Etter en omfattende høringsrunde skoleåret 1984-85, la rådet fram utkast til revidert mønsterplan for Kirke-, og undervisningsdepartementet i august 1985. Ved årsskiftet 1985-86 la Kirke-, og undervisningsdepartementet fram en revidert og midlertidig plan (M85), som kunne tas i bruk fra skoleåret 1986-87. M85 ble trukket tilbake og St. meld om mønsterplanrevisjonen ble lagt fram høsten 1986 og behandlet av Stortinget våren 1987 (Inst. S. nr. 98 (1986-87)). Den endelige planen M87 er ajourført i samsvar med stortingsbehandlingen. Planen skulle bli tatt i bruk f.o.m. skoleåret 1989-91. (ibid. forord).

**Mønsterplanen for grunnskolen, M 87 av Kirke-, og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) 1987**, avløser mønsterplanen av 1974 (M 74). Planen viderefører de bærende prinsippene i M 74 (Mønsterplanen for grunnskolen (M87), forordet). Ansvar, fellesskap og samarbeid er nøkkelord i mønsterplanen (ibid. ”Til elever, lærere og foreldre”).

Stortinget fattet 15. juni 1993 vedtak om å innføre obligatorisk skolestart for 6-åringer fra skolestart 1997-98. Våren 1994 vedtok Stortinget å senke skolestarten til 6 år, og at grunnskoleløpet skal være 10 årig. Begrunnelsen for reformen var:

*”Ikke for noen gruppe har levekårene endret seg så mye det siste hundreåret som for de minste. Fra et liv der de kom nært med i de voksnes virke og lærte ved å ta del i familiens praktiske arbeid, et liv som var fattig på informasjon, men rikt på handling og strengt styrt verdimesig, er de unges liv nå blitt motsatt langs alle disse akser: Barna er i en stadig lengre livsfase stengt ute fra arbeidslivet, de er fjernere fra de voksnes verden, og oversvømmes av informasjon gjennom nye medier der de møter mangfoldige og motstridende verdiimpulser. Reformene i skolen må møte disse endringene og bringe tilbake til de unges liv de deler av de voksnes virke og verden som tidligere ga barndommen spenn og rikhet”*  
(St.meld. nr. 29 (1994-95).

Arbeidet med høringsdokumentet "Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen oppbygning, organisering og innhold" ble påbegynt høsten 1993. Arbeidet ble fullført etter Stortingets behandling av Ot.prp. nr. 21 (1993-94), som omhandlet utvidelse av grunnskolen til 10 årig (St.meld. nr. 29 (1994-95). Departementet oppnevnte en referansegruppe for arbeidet med prinsipper og retningslinjer sammensatt av personer med bakgrunn fra barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. I arbeidet med ny læreplan vurderte og bygget departementet også på data, erfaringer og synspunkter fra forsknings- og utviklingsprosjekter og utredningsarbeider departementet har initiert og støttet (særlig kartlegging og evaluering av spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak) Det ble også satt i gang **forskningsarbeid** initiert av departementet **om opplæringen for 6-åringer og elever på småskoletrinnet**. Departementet mottok også **data fra internasjonale leseundersøkelser**. Dette inngår som del av **bakgrunns materialet for arbeidet med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997**.

St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) *”Kultur for læring”* ble behandlet i Stortinget 17. juni 2004. Stortingsmeldingen omfatter hele grunnopplæringen, og departementet fremmet i meldingen forslag om endringer i grunnopplæringens innhold.



Forslagene fikk tilslutning i Stortinget, og endringene realiseres nå gjennom den nye, omfattende reform av hele grunnopplæringen, Kunnskapsløftet. Målet med reformen er at det beste i grunnopplæringen i Norge ivaretas og utvikles videre – slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring i felles kunnskapsløft (Rundskriv F-13/04. ”*Dette er Kunnskapsløftet*”). Kunnskapsløftet kom også som en følge av forskning på dagens skole som har klare funn om at norske elever skårer under gjennomsnittet på faglige resultater i OECD, og klart lavere enn andre nordiske land (jf. Temanotat 2007/08). Kunnskapsløftet har gjennomgående læreplaner fra 1. til ”13 klasse”, og kunnskapsløftet skal sikre utvikling av de grunnleggende ferdighetene og et helhetlig 13. årig skoleløp.

#### 4.4.2 Analyse

I ”**Mønsterplan for grunnskolen av Kirke- og undervisningsdepartementet av 1974**” er norsk med skriftforming et obligatorisk fag. **Målet** for dette faget er å utvikle elevenes evne til å bruke sitt **morsmål i tale og skrift**. Lærere må **ta vare på elevenes leselyst** og utvikle deres evne til å oppfatte og oppleve de estetiske og etiske verdier som rommes i diktning, slik at de også siden vil være glad i god litteratur. Norskopplæringen deles opp i **hovedemnene; Lesning, skriftlig bruk av språket, og språklære**. Disse emnene sees i sammenheng. **Skriftformingen** skal ifølge planen inngå som en del av norskfaget, ikke behandles isolert, men koordineres med norskfaget ellers. Norskfaget i Mønsterplanen er delt opp i klassetrinn; 1. – 3. klasse, 4. – 6. klasse osv. Jeg tar her kun for meg 1. – 3. klasse, da det er her den første lese- og skriveopplæringen finner sted. Allikevel finner jeg det interessant at planen tar for seg *taleopplæringen, leseopplæringen, språkopplæringen, skriftlige øvinger* og **litteratur** helt frem til og med 9. klassetrinn. I analysen tar jeg kun for meg det som har med språk og lese- og skriveopplæring å gjøre. Målene for ”*Norsk med skriftforming*” er å **utvikle elevenes evne til å bruke sitt morsmål både i tale og skrift, og ta vare på og styrke elevens leselyst**. Norskplanen nevner i stikkordsform **utvidelse av ordforråd, lyder og lydtegn – sammentrekning, og**

**gjenkjenning av ord og setninger.** Under lesing pekes det på at **høyt- og stillelesing, klar uttale, naturlig betoning, god stemmebruk, og forståelse av skilletegn** er viktig. Under skriving er **friskriftlig fremstilling og øving i å skrive riktig de ordene elevene har brukt for** interessant for min oppgave.

Til de ulike klassetrinnene finner man også veiledende årsplaner i mønsterplanen. Jeg tar her for meg årsplanene til 1. og 2. klasse. Årsplanen i norsk inneholder innskoleringsperioden, **leseforberedelse, leseopplæring, skriftlig norsk, og fri muntlig og skriftlig forming.**

Under leseforberedelser er **utvikling av talespråk, ordforråd og begreper gjennom høytlesning, fortelling, samtale og lek med ord og uttrykk** nevnt. Elevene skal **lære å "lese" bilder. Språkrytme og artikulasjon** oppleves gjennom sang og bevegelse, rim og regler. Samtidig finner jeg det interessant å nevne **sansetrening**, med konsentrasjon, lytte og iaktta, oppøving i retningsans og taktil sans, og motorisk trening, på bakgrunn av den sammenhengen det menes å ha med lese- og skriveutvikling (jf. Hagtvet 1988). Den **metodiske leseopplæring** øves ved hjelp av sansene; høre, se, føle, si. Elevene skal oppleve artikulasjonsøving i forbindelse med **lydinnlæring, leseøvelse** ved hjelp av bokstavbrikker, lesepill, lesekort og annet materiell. I undervisningen skal man ta i bruk lettleste bøker, og begynne **øving i stillelesning med kontroll av innholds forståelse.**

Planen bygger på tanken om at **skriftlig og muntlig opplæring går hånd i hånd.** Elevene skal **tegne og skrive bokstaver og ord i forbindelse med lyd- og leseinnlæringen, øve** avskrift, utenat avskrift og små diktater, utfyllingsoppgaver, **skrive** små setninger og fortellinger i tilknytning til heimstadslære. Under fri muntlig og skriftlig forming står det at elevene skal få uttrykke seg fritt ut fra egne opplevelser, fantasi og skapertrang ved å fabulere med ord og meninger, lage dikt, fortellinger og eventyr – skriftlig og muntlig, og sette tekst til egne melodier.

Årsplanen i 2. klasse inneholder emnene **lesning, språklære, og bruk av språket skriftlig og muntlig.** For 2. klasse bør man ha klassebibliotek med **motiverende lesestoff i forskjellig vanskelighetsgrad.** Man kan videre ha **leseøving** i ulike former; stillelesning med oppgaver fra innholdet, enkle vurderingsoppgaver i forbindelse med lesestoff og fremføring.

**Høytlesning og skjønnlesning** i forbindelse med skuespill, regler og rim. Ha en sterkere vekt på artikulasjon – særlig jobbe med uttalen av; s, r, sj – lyden og kj – lyden.

Under *språklære* står det at ” alle emner for **språklære knyttes til et ordområde som passer til alderstrinnet**: alfabetet – vokal/konsonant, diftonger, dobbelt konsonant, kort å-lyd, m i slutten av ord, fonemene ng/nk, småord med stor frekvens og lydavvikende skrivemåte, stum h ( hva, hvem, hvor ), punktum og spørretegn, og substantiv. Under *bruk av språket skriftlig og muntlig, studieteknikk* står det at dette skal skje gjennom samtale, fortelling og fabulering, gjenfortelling, lage spørsmål og svar, fullføre en fortelling, diktat og utenatskrift, utfyllingsoppgaver, utviding av ordforråd; gruppere ord/begreper, og lage setninger med oppgitte ord.

Av arbeidsmåter peker planen på å **lytte og se, muntlig bruk av språket, lesning, skriftlig bruk av språket, språklære**, og *sidemålet*. Under *muntlig bruk av språket* heter det at skolen må legge forholdene til rette slik at elevenes evne til og ferdighet i å bruke språket muntlig får gode utviklingsmuligheter.

**Målet med leseopplæringen er å lære elevene å lese på forskjellige måter etter ulike behov.** De må læres å **søke etter innholdet i tekstene de leser, ikke bare bli gode tekniske lesere.** De må kritisk **kunne vurdere de tekstene de leser. Leseopplæringen** skal også **skape engasjement og leselyst.** Dette fører til at elevene må presenteres for litteratur som gir dem glede, opplevelser og **stimulerer leselysten.** Etter M74 skal man jobbe med emnene **studielesning, opplevingslesning og skjønnlesning i leseopplæringen.**

*Den første leseundervisningen og den videre leseundervisningen* er under arbeidsmåter i lesning viet et eget avsnitt. **Forut for og samtidig med den første leseundervisningen må det foregå et forberedende arbeid som skal skape forutsetninger for tilegnelsen av leseferdighet.** Dette gjelder **utviklingen av lytteevnen**, av eget **talespråk**, evnen til å **oppfatte tale, tyde bilder og trening av minnet.** Det står også at særlig viktig for den første leseundervisningen er **sansetrening, trening av retningsfunksjonen venstre/høyre, koordinering av øye/hånd, utvikling av motoriske ferdigheter og rytmesans.** Det er også ifølge planen viktig at man før leseundervisningen sikrer at visse begreper er innlært. Det er her snakk om **utvikling av det generelle ordforrådet.** Videre står det at man i **leseundervisningen kan benytte elementer fra ulike lesemetoder i kombinasjon; lydmetoden, ordbildemetoden og setningsmetoden.** Det står også at det **ved bruk av kun en metode kan være fare for at enkelte elever vil få problemer.** Planen viser de enkelte metodenes sterke og svake sider. **Planen beskriver hvordan innlæring av bokstav – lyd**

**bør foregå**; konsentrasjon mot lyden ved lytting etter lyden i korte fortellinger, lydlek, rim osv. Elevene bør bruke speil i øving av lyder for å se hvordan lydene formes i munnen. **Å skrive bokstaver og ord bør være et ledd i den første leseopplæringen.** Forme bokstaver i store format. Man bør jobbe med den samme bokstaven både i lesing og skriving. Videre sier planen at **progresjonen i den første leseundervisningen bør være langsom.** Det skal være spillerom for lek og samtale. Læreren må vektlegge artikulasjon i sin høytlesning.

Individualisering (tilpasset opplæring) er nødvendig, særlig i forhold til ulike metoder.

**Høytlesning** er det vanligste på begynnertrinnet, da elevene gjennom dette får et samsvar mellom skriftbildet og ordet slik de hører det. M74 peker på at man ikke kan forvente at alle elever skal kunne lese høyt for en stor gruppe på dette trinnet. Derfor må også stillelesning ha en sentral plass. Elevene må videre få leseoppgaver og bøker tilpasset sitt nivå. I planen nevnes også ulike vansker svake elever kan ha, og hvordan man best kan hjelpe disse elevene. Til slutt sier planen under den **første leseundervisningen** at denne opplæringen **bør foregå i et trygt, stimulerende og aksepterende miljø uten konkurranse mellom elevene.**

*Den videre leseundervisningen* fokuserer på **leseforståelse, lesehastighet, ordforråd og ordkunnskap, kunnskap om bruk av bøker, høytlesning og stillelesning, samt ulike tekniske lesemåter** (dybde-, studie-, opplevelsels-, og skumlesning). Disse leseferdighetene bør man ifølge M74 legge stor vekt på i leseundervisningen gjennom hele grunnskolen.

Planen for norsk har videre et punkt som heter ”**Skriftlig bruk av språket**”. Her sees den **skriftlige opplæringen i sammenheng med resten av morsmålsopplæringen.** De krav som stilles til elevene når det gjelder skriftlig fremstilling, må tilpasses det nivået eleven er på, man må altså ikke være for streng slik at noen elever mister motet tidlig. De må heller **oppleve denne opplæringen som morsom og inspirerende. Fri skriftlig fremstilling** har til hensikt å stimulere elevenes skaperglede og utvikle deres evne til å gi skriftlig uttrykk for de tanker og ideer de har. Opplæringen skal først og fremst **utvikle elevenes elementære ferdigheter i skriftlig fremstilling,** med tanke på dagliglivets behov. I begynnelsen må rettskrivingen komme i bakgrunn for selve skrivegleden. **Rettskrivning** må komme **mer i fokus etter hvert** som elevene utvikler seg. Også i skrivingen må man ta hensyn til at elevene er på ulike nivå. Læreplanen viser til ulike måter å legge til rette denne opplæringen på; oppgaver tilknyttet bilder, fristil, referat, personlig brev, dikt m.m. Elevene må få mulighet til å lytte seg frem til lydtegn.

Norskplanen har et eget underpunkt som heter **skriftforming**. Målet med skriftformingen er å hjelpe elevene til å **utvikle en tydelig, rask og personlig håndskrift** som faller naturlig for dem, å lære elevene å forme skriftegn til spesielle formål og fremme elevenes sans for orden og for god og klar oppsetting av skriftlige arbeider. Underpunktene her heter arbeids- og lærestoff og arbeidsmåter. **Skrivestilling, forberedende skriveundervisning, grunnleggende skriveundervisning og progresjon**, er viktige aspekt ved arbeidsmåter. Jeg finner i analysen av denne læreplanen at fagstoffet presenteres i 3 årsbolker med veiledende klassetrinnsplaner som angir en mer detaljert progresjon. Den sier mye om hva elevene skal lære, hvilke kunnskaper læreren må fokusere på, og hvordan læreren kan sørge for at disse kunnskapene utvikles (metode).

Jeg finner Mønsterplanen av 1974 svært utfyllende og detaljert med tanke på de kunnskaper og erfaringer elevene i grunnskolen skulle lære under denne læreplanen. Allerede etter 1. klasse skal elevene kunne lese og skrive. **Lese- og skriveopplæringen har en sentral og viktig plass i norskdelen av M74.**

**Mønsterplanen for grunnskolen av 1987** er delt opp i to hoveddeler; en generell-, og en fagplandel. Jeg tar i denne analysen kun for meg fagplanen i norsk.

**Språket** står sentralt i denne planen. Det heter at språket er et middel for å orientere seg i verden, til å få kontakt med andre og til personlig utvikling. Evnen til å tenke henger nøye sammen med språket (ibid.). Det heter videre i planen at "Helheten i faget knytter seg til begrepet kommunikasjon" (ibid. s 130). Elevene skal **lære språk, og lære om språk** ved å ta del i varierte språkaktiviteter, muntlige og skriftlige, formelle og uformelle, litterære og hverdagslige. Planen hevder at norskfaget er mer enn et fag i vanlig forstand, da det inngår som språklig aktivitet i de fleste andre fag og sammenhenger.

Her blir norskfaget fremhevet som et kommunikasjonsfag, et redskapsfag, et estetisk fag og et sentralt kultur- og tradisjonsbærende fag. Det skal støtte opp om elevenes **språkutvikling**, deres læring og erkjennning, deres identitetsbygging og holdningsbygging. Faget formidler noe til elevene samtidig som det gir rom for elevenes vekst og dannelse (ibid. og Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 1992). **Grunnskolenes mønsterplan legger et stort planleggingsansvar på den enkelte skole og den enkelte lærer.** Å kunne planlegge er blitt en nødvendig del av norsklærerens profesjonalitet, og dermed også et anliggende for

norskfaget i lærerutdanningen (Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 1992) jf. analyse av Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 1992).

Undervisningen i norsk skal utvikle elevenes evne til å **lytte, snakke, lese og skrive**, slik at de greier å oppfatte andre og selv uttrykke seg sikkert og variert. Den skal gi elevene mulighet til en aktiv og skapende **språklig samhandling**, og til å kommunisere i ulike sammenhenger og for ulike formål. Elevene skal få gode kunnskaper og ferdigheter i hovedmålet, mestre **regler og normer for språket**. Undervisningen skal skape engasjement, gi **leseglede**, gi estetiske opplevelser og **stimulere leselyst** hos elevene, gjennom lesing og arbeid med litterære tekster.

Planen er videre delt i åtte hovedemner, hvor **grunnleggende lese- og skriveopplæring** er det første hovedemnet, og basis for de andre. ”Emnet legger vekt på at det talemålet, den kulturbakgrunn og den skapende språkevne elevene har når de begynner på skolen, er grunnlaget for **lese- og skriveopplæringen** og den videre **språkutviklingen**” (ibid.). Under hvert hovedområde er det satt opp ”delemner som skal vise hva som er av viktige og interessant faglig arbeid”. Jeg beskriver kun funn som omhandler **språk, og lese- og skriveopplæring**.

**Grunnleggende lese- og skriveopplæring** skal gi elevene lyst og motivasjon til å snakke, lese og skrive. Undervisningen skal utvikle positiv **språklig selvtillit**, ta vare på og stimulere **leselyst**, la elevene **bruke språket aktivt, skapende og bevisst**. Delemnene er delt opp i *muntlig bruk av språket, litteratur, språklære (leseopplæring), skriftlig bruk av språket, medier og edb, emner og aktiviteter i 1. – 3. klasse, og emner og aktiviteter 4. – 9. klasse*. Jeg nevner kort noen av aktivitetene under hvert av punktene. Under delemnet *muntlig bruk av språket* gir planen eksempler på hva undervisningen bør inneholde. Undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes talemål, oppmuntre til **muntlig fortelling, leke med ord, lyder, rim og regler for å få ordforrådet utvidet**, få **fortellerglede** i trygg atmosfære, lære seg å lytte, lek, sang dramatisering i **trening av muntlig språkbruk**, fellesopplevelse gjennom høytlesning. Under litteratur sier planen at **arbeidet med litteratur** er en viktig del av **lese- og skriveopplæringen** (ibid.). Læreren skal lese høyt og gi elevene opplevelser og identifikasjon. Litteraturen skal **stimulere leselyst**, formidle kunnskap og gi elevene gode **språklige forbilder**. Under delemnet *språklære (leseopplæring)*, heter det i planen at alle elever skal få **tilpasset leseopplæring** i et trygt og aksepterende miljø. Elevene skal få møte

**leseforberedende øvelser; leseopplæringen** skal ta **utgangspunkt i kjente ord og begreper** fra de erfaringer elever har, **gjøre erfaringer ved å lytte, høre, se, kjenne, tale og eksperimentere, leke med og lage nye ord for å lære å skille mellom innhold og form,** samt får **kunnskap om oppbygging av språket.** Dette for å **gi innsikt i hva språk er, at bokstaver representerer språklyder (fonem),** og lære å se **at ord og setninger er språklige enheter.** Denne perioden skal **stimulere og motivere** elevene **for leseprosessen,** men også forberede dem på **leseopplæringen.** Videre sier planen at sansetrening, motorisk trening og begrepstrening er viktig. Under *skriftlig bruk av språket* heter det at **lese- og skriveopplæringen må gå hånd i hånd,** at man må trene elever i å **finne språkmønstre i tekster,** får motorisk trening ved **læring av bokstaver.** Det legges vekt på at elever må få **forme bokstaver og ord** ut fra eget ordforråd. Lærer skal **stimulere skriveglede** ved å være positiv mottaker. Under *medier og edb* nevnes det at elevene i stadig større grad vil møte data, og at elevene må lære å velge hva de skal se, høre og lese. Elevene må også lære å utvikle holdninger som lærer dem å velge blant tilbudene, samt å få uttrykke seg gjennom disse mediene.

*Av emner og aktiviteter for 1. – 3. klasse* skal elevene samtale, lytte, fortelle, **lese selv og skrive selv,** få sansetrening og begrepstrening. De skal lære **språklig oppmerksomhet gjennom lek med språklyder, bokstaver, ord, setninger, rim, regler, og enkle små tekster.** Elever som fortsatt trenger det, skal ha grunnleggende lese- og skrivetrening i 4. – 9. klasse.

Hovedemnet, *Muntlig bruk av språket,* skal utvikle elevens muntlige uttrykksevne ved at de får sette ord på tanker, følelser og meninger.

Elevene skal få **lese litteratur,** de skal få fremføre tekster og **lese for hverandre.** Elevene må også **skrive tekster** selv. Elevene skal lære seg å bruke biblioteket, hvordan skaffe seg bøker, og hvordan man velger bevisst og leser med utbytte.

Hovedemnet *Skriftlig bruk av språket* sier at elevene **gjennom variert skriving skal lære å uttrykke tanker, følelser og opplevelser,** og at undervisningen skal ta vare på **skaperlyst og uttrykks glede,** utvikle **språkfølelse og utvide ordforråd,** samt gi elevene **skriveferdighet** slik at de kan mestre skrivesituasjoner i dagliglivet. Elevene skal **lage tekster selv,** og skal **ved å lese mange slags tekster få språklige forbilder og inspirasjon til å skrive.** Læreren må legge til rette for **varierte skrivesituasjoner,** og må **lære elevene å**

**skrive til ulike mottakere, for å trene på å uttrykke seg slik at de blir forstått.** De må lære å **velge skrivemåte og form Ut fra budskap, situasjon og mottaker.** Elever bør få fremføre det de har skrevet. De formelle ferdighetene må gradvis utvikles, og **rettskrivingen må ikke komme for tidlig og dermed dempe skriveleden.** Det må etter hvert legges **økende vekt** på regler for **riktig språkbruk** (ibid.).

Elevene vil gjennom undervisningen få ”forståelse for at det å skrive og forstå skrift er en nødvendig del av budskapsformidling og kommunikasjon (ibid. s. 141). Videre skal elevene **utvikle en tydelig, rask og personlig skrift** som er naturlig for dem, og som gjør at de lett blir forstått av andre. Skriftforming har fem underemner; *forberedende skriveopplæring, trykkskrift – grunnformer, sammenbinding av bokstaver, utvikling mot personlig skrift og skriftøkt* som beskriver at elevene skal få trening i **skriftfremmende aktiviteter** samtidig med at de **lærer bokstaver** og tall, de skal lære **usammenhengende, rettstående skrift med små og store bokstaver** (litt forenklet i forhold til boktrykkbokstaver) for så å lære sammenhengende skrift. Her beskriver planen hvordan elevene skal lære å gå fra usammenhengende skrift ved innlæring av bokstaver til egen funksjonell og personlig skrift. I hovedemnet *språklære* skal elevene lære de **viktigste normene og reglene i skriftspråket**, og **skjerpe den språklige bevisstheten**. Her er det beskrevet hvordan elevene i den **første lese- og skriveopplæringen** utvikler **språklig bevissthet**, hvordan de lærer **fonemelementene** i språket, og hvordan dette er første skritt inn i grammatikken. I læreplanen pekes det på viktigheten av å møte ulike tekster for videre **skriveutvikling og rettskriving**. Det forventes at elevene skal kunne noe om ord og setninger (hva er ord, egennavn og fellesnavn, språklyd-bokstav, setninger osv.).

Sammenlikner vi funnene i M87 med problemstillingen for oppgaven ser vi at **denne planen har et sterkt og beskrivende fokus på lese- og skriveopplæringen**. Den inneholder mange punkter om lese- og skriveopplæringen, og beskriver hva, hvordan og når flere elementer i den første lese- og skriveopplæringen bør læres og fokuseres på.

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet av 1997* deles norskfaget opp i tre brede områder; lytte og tale, **lese og skrive**, og **kunnskap om språk** og kultur, som springer ut av arbeidet i de to første områdene, og som gir kunnskap om verdien, funksjonen og oppbyggingen av morsmålet.



Opplæringen i faget har som **mål å styrke elevene som morsmålsbrukere**, og lære dem å nyttiggjøre seg den anledning til samhandling morsmålet gir. Slik får de kunnskap og ferdigheter som både kan være en plattform for videre læring i og utenfor skolen og gjøre dem til aktive deltagere i samfunnet (ibid.). Målet for faget er at det skal gjøre elevene til **bevisste deltakere i sin egen læringsprosess, gi dem innsikt i egen språkutvikling** og lære dem å **ta språket i bruk som et redskap til å skaffe seg økt innsikt og kunnskap**. Jeg tar videre utgangspunkt i hovedmomentene for første og andre klasse da det er her **lese- og skriveopplæringen** finner sted.

Elevene skal i 1. klasse **leke og eksperimentere med ord, lyder, rim og rytme, ellinger, sangleker, dikt, sanger og barneregler, gåter og vitser**. Videre skal de få trening i å gjengi, greie ut om, forklare og skildre. De skal få delta i **skriftspråkstimulerende rollelek, møte symboler, bokstaver og skrift** i klasserommet og andre steder, og **ta bokstavene i bruk** i eget tempo. Videre skal elevene få møte og oppleve et **bredt utvalg bøker, høre ulike tekster** og samtale om tekster de ser eller hører. Elevene skal få **hjelp til å skrive ned** noe de sier eller forteller, og få **oppleve at det er sammenheng mellom tale og skrift (tekstskaping)**. Man skal i 1. klasse **samtale om tekstene** de har skapt og om **hva de liker i andres tekster**. Det er viktig at elevene blir kjent på biblioteket.

I hovedmomentene for andre klasse nevner jeg at elevene skal få øvelse i å gjenfortelle, si sin mening, **leke med ord**, høre fortellinger, fremføre rollespill, synge, fortelle om egne tanker og meninger. De skal **bruke bokstavene og gradvis erobre lese- og skrivekunsten**, ta i bruk **sammenhengende skrift** når de har **automatisert sammenhengen mellom lyd og bokstav** og når det faller seg naturlig for dem. De skal få møte et rikt utvalg av barnelitteratur og **lese selv** etter hvert som det faller seg naturlig for dem. Elevene skal få granske billedbøker, samt tegne og **forme innholdet i tekster** de hører eller leser. De skal **lære å gi positiv og begrunnet tilbakemelding på andres tegninger og tekster**. Videre skal de lære å **skape tekster, ved å skrive selv**, ved hjelp av en voksen eller annen skrivefører person. Elevene skal lage bøker, veggaviser og plakater. De skal få leke på datamaskin, skrive og tegne. I 2. klasse **arbeider elevene med bokstavene**, de skal vite at **bokstaver har navn og representerer språklyder**, og de skal lære om opphavet til noen ord. De skal venne seg til å bruke biblioteket og få hjelp til å finne fram bøker.

Jeg finner i analysen av L97 at elevene skal **møte skriftspråket på en lekende måte**, ut fra eget nivå og ståsted. Planen bærer preg av førskolerettet pedagogikk med tanke på denne fremgangsmåten. L97 har mange forslag på hva elevene kan og bør kunne. De skal få gjøre erfaringer med (jf. Deweys "Learning by doing"), møte og få kunnskaper om temaer. **Lese- og skriveferdigheten erobres via lek med språket mot gradvis erobring av skriftspråket.**

*Kunnskapsløftet Læreplan for grunnskolen av 2006* er den siste læreplanen vi har for grunnskolen. På Kunnskapsdepartementets nettside står det at

..." Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet"

Kunnskapsdepartementet sier videre på denne nettsiden at de viktigste endringene i norsk skole som følge av Kunnskapsløftet er at **grunnleggende ferdigheter styrkes (å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy)**, at **lese- og skriveopplæringen vektlegges fra første årstrinn**, at det er nye læreplaner i alle fag, at det er en ny fag- og timerfordeling, og at det er **lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen**. De nyeste planene har **tydelige mål for hva elevene skal mestre på ulike trinn**. I min oppgave er det viktig å se på norskdelen av planen. Norskfaget er delt opp i fire hovedområder (muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster, og språk og kultur), som det er formulerte kompetansemål for. Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. Jeg velger å se på kompetansemålene etter 2. årstrinn da det er i første og andreklasse lese- og skriveopplæringen foregår. Jeg deler funnene jeg har kommet frem til inn i hovedområdene og viser til kompetansemålene som ligger under disse.

Hovedområdet *muntlige tekster* sier at elevene skal leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, **språklyder, ord og meningsbærende elementer**. De skal kunne **uttrykke** egne følelser og meninger, **fortelle sammenhengende** om opplevelser og erfaringer. Elevene skal samtale **om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik mening i tekst**. Videre skal de **lytte og gi respons til andre** i samtaler, under framføringer og ved høytlesing, og de skal kunne **samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger**.

Hovedområdet *skriftlige tekster* dreier seg om skriftlig kommunikasjon, det vil si å lese og skrive norsk. Planen ser **lesing og skriving som parallelle prosesser i læringsløpet**, og at **skrivekompetanse utvikles gjennom lesing, og at lesekompetansen utvikles gjennom skriving**. Hovedområdet setter fokus på å **stimulere til lese- og skrivelyst** og til å utvikle elevenes **lese- og skrivestrategier**. Det er også lagt vekt på elevens forståelse av sin **egen utvikling som leser og skriver**. Målene for opplæring i *skriftlige tekster* er at elevene skal kunne bruke **enkle strategier for leseforståelse** og **reflektere over leste tekster**, kunne snakke om **sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk**. De skal kunne **bruke bokstaver og eksperimentere med ord**, i egen håndskrift og på tastatur, kunne bruke datamaskinen til **tekstskaping**, og skal kunne finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til **egen lesing**.

I det videre analysearbeidet har jeg tatt utgangspunkt i hovedområdet *sammensatte tekster*. Her viser planen til et **utvidet tekstbegrep** der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens **egen tekstproduksjon** og opplevelse, **kritisk vurdering og analyse** av sammensatte tekster. Målet for opplæringen er at elevene skal kunne **arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing**, de skal kunne **uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord**, tegninger, bilder, musikk og bevegelser, og de skal kunne samtale om hvordan ord og bilder virker sammen i bildebøker og andre bildemedier. Det siste kompetansemålet *språk og kultur* nevner jeg ikke her, da de har lite med lese- og skriveopplæringen å gjøre.

Jeg finner i analysen at **Kunnskapsløftet av 2006** har med **flere viktige aspekter ved lese- og skriveopplæringen**. Den vektlegger **lese- og skriveopplæringen fra 1. klasse**, og skal **sikre at grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving** øves gjennom det 13. årige skoleløp.

#### 4.4.3 Viktige funn:

Ser vi på læreplanene for grunnskolen f.o.m 1974 t.o.m 2006, har lese- og skriveopplæringen hele tiden vært prioritert som emne i alle disse læreplanene. Jeg finner at lesing og skriving er viktige ferdigheter som det er viktig at elevene utvikler og lærer allerede fra 1. klasse. I L97 ser jeg en endring i dette forholdet. Her er det ikke noe mål om at elevene skal lære å lese og skrive i første klasse, men de skal gjøre erfaringer med skriftspråket gjennom lekende aktiviteter. De skal videre få eksperimentere og delta i skriftspråkstimulerende rollelek, møte symboler, bokstaver og skrift i klasserommet og andre steder, og ta bokstavene i bruk i eget tempo.

I LK06 er det et sterkt fokus på norsk som et kunnskapsfag, og ferdighetene **lesing og skriving er viktige ferdigheter i alle fag og på alle trinn**. Her ser vi et skifte mot igjen å starte lese- og skriveopplæringen i første klasse. Særlig **læreplanene M74 og M87 har detaljert informasjon om lese- og skriveopplæringen**, og de viser også til ulike metoder og deres sterke og svake sider.

#### 4.5 Sammenlikning av funn i de ulike læreplanene

I denne delen sammenlikner jeg funnene i planene for grunnskolen med læreplanene for førskolelærerutdanningen, PAPS/GLSM og allmennlærerutdanningen. Dette gjør jeg for å se hvordan disse planene harmonerer med hverandre med tanke på fokus på lese- og skriveopplæring.

Mønsterplanene av 1974 og 1987 sammenliknes med "Lærarskolen – lov, reglement og undervisningsplanar av 1939", "Undervisningsplanen for den 2-årig og 4-årig lærarskolen av 1965", "Rammeplanen for forsøk med 2-årig og 4-årig linje i lærarskolen av 1971" "Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1974, og "Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1986". M74 og M87 inneholder mye mer om lese- og skriveopplæring enn læreplanene for allmennlærerutdanningen av 1939, og 1971. Jeg har tidligere i analysen vist at det er et sterkere fokus på lese- og skriveopplæringen i læreplanen

av 1965 og 1974, men ikke i den grad jeg kan finne det i mønsterplanene. M74 og M87 er svært detaljert i forhold til innhold og mål for lese- og skriveopplæringen. De fokuserte på metoder, men viser også til metodenes sterke og svake sider. Dette finner jeg svært interessant med tanke på at lærere skulle forstå, tolke, planlegge og legge til rette for lese- og skriveopplæring etter M74 og M87.

Med L97 som nytt læreplanverk, kom behovet for førskolelærere inn i skolen. Jeg velger derfor videre å se L97 i sammenheng med læreplanene for førskolelærerutdanningene av 1971 – 2000, da førskolelærere som fikk utdanning etter disse læreplanene, kan ha undervist i skolen fra 1997. Videre vil jeg se L97 i sammenheng med læreplanen for PAPS og GLSM, og allmennlærerutdanningen f.o.m 1965 til 2003.

Som vist tidligere finner jeg **lite om lese- og skriveopplæringen i førskolelærernes læreplaner før** spørsmålet om førskolelærernes kompetanse for arbeid i grunnskolen stilles i ”*Studieplan for førskolelærerutdanningen - en innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe av 1993, ”Da klokka klang” og St.meld. nr 40 (1992 – 93)*. Denne planen sier at det må kreves minst 10 vekttall fordypning eller videreutdanning for førskolelærere i 6 – 10 års pedagogikk (senere kalt pedagogisk arbeid på småskoletrinnet og grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæring) dersom førskolelærere skal arbeide på småskoletrinnet. I Rammeplanen for førskolelærerutdanning av 1995 fikk norskfaget fått en egen 5 vekttallsenhet, og planen peker på at studentene må få kunnskap om **den første lese- og skriveopplæringen**. Dette gjelder også for Rammeplanen for førskolelærerutdanningen av 2000.

Ser vi på læreplanen for PAPS, finner vi at det her er et **sterkt fokus på lese- og skriveopplæringen**. Både førskolelæreren og allmennlæreren forventes å ta denne ekstra utdanningen for å få den nødvendige ferdighet i lese- og skriveopplæring som småskoletrinnet krever. Jeg synes å se en klar sammenheng mellom L97 og planen for PAPS med tanke på å gjennomføre lese- og skriveopplæring ut fra barnets nivå og ståsted (PAPS). Ser vi L97 i sammenheng med Rammeplanene for allmennlærerutdanningen, ser jeg en klar sammenheng mellom planene etter at **Rammeplan for 4 – årig allmennlærerutdanning av 1992** kom i en **justert utgave i 1994**. Satsningsområdene i denne planen var som nevnt

tidligere barns **språkutvikling**, den **grunnleggende lese- og skriveopplæringen**, lese og skrivevansker og norsk som andrespråk.

Sammenlikner man LK06 og Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 2003 ser man likhetstrekk i at elevene og studentene *skal kunne* på områder hvor de tidligere skulle ha kjennskap til, skulle ha gjort erfaringer med og kunne gjøre rede for, jf. L97 og Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 1999. Det er et **sterkere fokus på både lese- og skriveopplæringen i begge planene**. Elevene skal starte opplæringen tidligere enn før, og allmennlærerne skal ha bredere kunnskap om lese- og skriveopplæringen.

#### **4.6 Sammenlikning av funn med teori for lese- og skriveopplæring**

Generelt står det lite i læreplanene for lærerutdanningene (førskole- og allmennlærerutdanningen, samt PAPS/GLSM) om hvilken teori for lese- og skriveopplæring lærerstudentene skal få kunnskap om. Det heter helst at elevene skal få teori- og metodikkopplæring i skrive- og undervisningsmetoder, samt lesemetoder, metodikk i grammatikkopplæring, og stillelesningsmetodikk. Det står altså lite om hva slags metodikk dette er, og det er dermed umulig å undersøke om det er metodikk og teori som ifølge lese- og skriveteori fører til gode lese- og skriveferdigheter. I tillegg er flere av læreplanene valgfrie i forhold til tilpassing av enkelte temaer og emner. Det er altså ikke sikkert at lese- og skriveopplæringen har vært prioritert likt ved alle høgskoler på bakgrunn av denne handlingsfriheten.

Læreplananalyse gir meg som antatt ikke noen informasjon om hva slags teori og metodikk de skal kunne. Allikevel har læreplananalysen gitt meg en pekepin på at lese- og skriveopplæringen har hatt en plass i de fleste utdanningene.

## 5.0 OPPSUMMERING OG TOLKING AV DATA.

For å søke svar på problemstillingen:

”Hvordan er og har lese- og skriveopplæringen vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen”, har jeg i denne oppgaven gjennomført en analyse av læreplanene fra de nevnte utdanningene. I tillegg har jeg analysert læreplanen for grunnskolen. Hva slags informasjon har så denne datainnsamlingen bidratt med? I det følgende gir jeg en oppsummering av funnene ordnet etter grad av fokus i læreplanene.

I førskolelærerutdanningen har den **første lese- og skriveopplæringen** kun vært med som emne etter *Studieplan for førskolelærerutdanning - innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe av 1993*, og først i 1995 ble norskfaget en egen 5 vektallsenhet.

I planene for videreutdanning på småskoletrinnet (PAPS og GLSM), er det et **hovedfokus på lese- og skriveopplæring, samt andre grunnleggende ferdigheter**. Jeg kan i min analyse ikke se at førskolelærere med denne videreutdanningen har noen dårligere utdanning i lese- og skriveopplæring enn allmennlærere.

I læreplanene for allmennlærerutdanningen har det vært et noe skiftende fokus på lese- og skriveopplæringen ifølge allmennlærerutdanningens læreplaner. I læreplanene av 1939 skal **elevene ha kunnskap om undervisningsmetoder og skrivemetodikk**, og i læreplanen av 1971 skal elevene ha **metodikk-kurs i morsmål**. Spørsmålet er da kan stille er om disse undervisningsmetodene og metodikkkursene favner lese- og skriveopplæringen. Dette gir ikke planene noe entydig svar på.

I læreplanen av 1965 er lese- og skriveopplæringen viet en større plass, og f.o.m. planen av 1986 øker igjen fokus på lese- og skriveopplæringen. I *Rammeplan for 4 – årig allmennlærerutdanning av 1992*, og i *justert utgave i 1994*, ble lese- og skriveopplæring et satsningsområde i planen. Som konklusjon finner jeg at lese- og skriveopplæringen har hatt en sentral plass i de fleste av læreplanene for allmennlærerutdanningen.

Ser vi på **læreplanene for grunnskolen** f.o.m 1974 t.o.m 2006, har **lese- og skriveopplæringen stått sterkt** i alle disse planene. Jeg finner at særlig **Mønsterplanen av 1974 og 1987**, fremhever **lesing og skriving som viktige ferdigheter**. I **L97** er det en **endring** i dette forholdet. Her er det ikke noe mål at elevene skal lære å lese og skrive i første klasse, men at de kun skal **gjøre erfaringer med skriftspråket** gjennom lekende aktiviteter med bl.a. lyder og ord. De skal videre få eksperimentere og delta i skriftspråkstimulerende rollelek, møte symboler, bokstaver og skrift i klasserommet og andre steder og ta bokstavene i bruk i eget tempo.

**LK06** har et **sterkt fokus** på norsk som et kunnskapsfag, og **ferdighetene lesing og skriving som viktige ferdigheter** i alle fag. Her ser vi et skifte mot igjen å starte **lese- og skriveopplæringen i første klasse**.



## 6.0 KONKLUSJON

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan lese- og skriveopplæringen er og har vært prioritert som emne i læreplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen.

De funnene jeg har gjort på bakgrunn av læreplansanalyser, viser at **lese- og skriveopplæringen i stor grad har vært prioritert i lærerutdanningene**. Særlig allmennlærerutdanningen har gjennom alle år fokusert på viktigheten av læreren som nøkkelperson i elevenes opplæring av grunnleggende ferdigheter. Samtidig ser vi at lese- og skriveopplæringen fikk fotfeste i førskolelærerutdanningen etter 1993. Analysen viser at førskolelærere med videreutdanning i PAPS eller GLSM bør være like skikket til å drive lese- og skriveopplæring i grunnskolen som allmennlærere.

Selv om læreplanene inneholder en del informasjon om at fremtidige lærere skal få utdanning i lese- og skriveopplæring, viser disse oss ingenting om hva de faktisk skal kunne av teori og metodikk. Skal vi finne svar på dette må andre metoder til. Vi finner heller ingen svar på hvordan lærerstudentene bruker lese- og skriveopplæringen når de kommer ut i arbeidslivet, eller om de føler seg kompetente til å drive dette arbeidet.

I forhold til dagens debatt om læreres kompetanse om lese- og skriveopplæringen, kan man ifølge funnene i læreplananalysen konkludere med at dagens læreplaner ikke trenger en endring i forhold til innhold.

Konsekvensen av funnene i oppgaven må bli å fastholde, og videreføre den jobben som ifølge læreplanene allerede burde vært gjort ved lærerhøgskolene. Her tenker jeg på opplæring av førskolelærere og allmennlærere som skal drive lese- og skriveopplæring. Helt klart er det at dersom en førskolelærer skal drive lese- og skriveopplæring, må det være et krav at vedkommende har videreutdanning i PAPS eller GLSM.

At lese- og skriveopplæringen har fått en større plass i de nyeste planene kan bare sees som positivt, men det avgjørende må være hvilken teori og metodikk høgskolene legger opp til i pensum for lese- og skriveopplæring, og hvilke valg høgskolene gjør i forhold til innhold i opplæringen. Dette ville det være interessant å se nærmere på.

Funnene i læreplanene er klare – hvorfor er det da ikke opplæringen god nok? Innehar lærere det Gudem (1982) kaller ”Curriculum literacy”, slik at de leser læreplanen slik den er tenkt, eller lar de seg heller styre av rammefaktorer, pedagogisk grunnsyn, elevgruppe og erfaringer. Kanskje burde utdanningene inneha et studium av ”curriculum literacy”, læreplanteori og læreplananalyse i tillegg til opplæring i ulike teorier og metoder.

**Funnene tyder på at et videre arbeider bør søke å finne en annen forklaring på de dårlige lese- og skriveresultatene, enn å vise til læreplanene. Denne studien viser at det fortsatt er aktuelt å forske på lese- og skriveopplæringens plass i lærerutdanningene. Det er fortsatt mange uavklarte spørsmål som gjelder hvordan og hva innholdet i lese- og skriveopplæringen er på høgsoler og videre i alle klasserom i Norge uavhengig av læreplan.**

## KILDELISTE

- Adams; Marilyn J. (2001). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Arfwedson, Gerhard (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.
- Austad, Ingolv (2003). *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Barn er blitt dårligere til å lese og skrive?* (29.09.2001). URL: <http://www.aftenposten.no>
- Bråten, Ivar (1994a). *Learning to spell. Training orthographic problem-solving with poor spellers: A strategy instructional approach*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, Ivar (1994b). *Skriftspråkets psykologi – Om forholdet mellom lesing og skriving*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bråten, Ivar (red) (1995). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Clay, Marie. (1966). *Emergent reading behaviour*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand. URL: <http://library.adoption.com/Teaching-and-Training-Children/Understanding-Literacy-Development-in-Young-Children/article/3380/1.html>
- Clay, Marie (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dårligst i Norden til å lese* (27.09.99). URL: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=1825805>
- Elsness, T.F. (1989). *Barns vei til skriftspråket. En studie i skriveutvikling på grunnlag av tekster skrevet av barn i alderen 4-8 år*. Mimeo.
- Engelsen, Britt U. (1993). *Når fagplan møter lærer*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, Britt U. (1995). *Læreplananalyse og analytisk kompetanse*. Nordisk pedagogikk, vol 15, nr. 1, 1995. Journal of Nordic Educational Research. Oslo: Skandinavian university press
- Engelsen, Britt U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Engelsen, Britt U. og Karseth, Berit (2007). *Læreplan for kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?* i *Læreplan for kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 5, 2007.
- Frost, Jørgen (1999). *Lesepraksis. På teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Goodlad, John et al. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company. New York.
- Gundem, Bjørg B.(1982). *Om læreplaner og læreplanutvikling*. Norsk pedagogisk tidsskrift 1982, artikkel
- Gundem, Bjørg B.(1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, Bente E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, Bente E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen forlag AS.
- Hekneby, Greta (2004). *Fonologisk bevissthet og lesing*. HiT skrift nr 1/2004. Høgskolen i Telemark.
- Høyen og Lundberg (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigård, Anne (2006). *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høringsutkast til rammeplan for pedagogisk arbeid på småskoletrinnet av 19.12.03*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2003/Horingsutkast-til-rammeplan-for-pedagogi/1.html?id=95822>
- Innst.O. nr. 36 (1993-94).
- Innst. S. nr. 98 (1986-87). *Om revisjon av Mønsterplan for grunnskolen*.
- Innst.S nr. 230 (1990-91). *Om høgre utdanning. Fra visjon til virke*.
- Innst. S. nr. 234 (1992-93). ... *vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*.
- Innst. S. nr. 101 (1994-95). *Om tiltak for å styrke læreres undervisningskompetanse*
- Innst. S. Nr. 285 (1996-97). *Om lærerutdanning; Yrkesfaglærerutdanning*.
- Innst. S. nr. 120 (1999-2000). ... *og yrke skal båten bera ... Handlingsplan for rekruttering til læreryrket*.
- International Reading Association; *Position statement 1997*. US: IRA.
- Johansen, Jan O. (04.12.2007). *Norge på dumpeplass*. Aftenposten. URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/signert/article2135379.ece>
- Johnsen, Kåre (2005). *Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen. En studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna*. Fredrikke nr. 8, 2005. Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Kulbrandstad, Lise I. (2003). *Lesing og leseutvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997*. Oslo: Kirke-, utdannings, og forskningsdepartementet.

LK06: *Læreplanen av kunnskapsløftet 2006*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden. Introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.

Lundgren, Ulf P. / Svingby, Gunilla / Wallin, Erik (red.). (1984) *Makten över läroplaner. En konferensrapport*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik

Lyster, Solveig-Alma Halaas (2003). *Å lære å lese og skrive - Individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget

*Lærarskulen – Lov, reglement og undervisningsplaner av 1939*. Oslo: Grøndahl & Søns forlag.

M74: *Mønsterplanen for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

M87: *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug

Madsen, Per A. (06.12.2007). *Bedre lærere viktigst*. Aftenposten. URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/article2139174.ece>

Magnussenutvalgets innstilling: *Da klokka klang. Skolestart for seksåringer*.

Mæhle, Nils og Trond Ålvik (red.) (1987). *Mønsterplanen - en brukerveiledning*. Oslo, Universitetsforlaget

NOU 1974: 58. *Lærerutdanning*.

NOU 1996: 22. *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*.

NOU 2007:6. *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*.

Ot.prp. nr. 21 (1993-94).

Pressley, Michael (2002). *Reading instruction that works. The case of balanced teaching*. US/New York: The Guildford Press.

*Rammeplan for den 2-årige førskolelærerutdanningen 1971*. Oslo:

Lærerutdanningsrådet/Kirke- og undervisningsdepartementet. Universitetsforlaget.

*Rammeplan for førskolelærerutdanningen 1995*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

*Rammeplan for videreutdanning i grunnleggende lese-, skrive, og matematikkopplæring 2005.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

*Rammeplan for førskolelærerutdanningen 1995.* Oslo: Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet

*Rammeplan for forsøk med 2-årig og 4-årig linje i lærerskolen av 1971.*

Lærerutdanningsrådet/Kirke- og undervisningsdepartementet. Universitetsforlaget.

*Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning 1994..* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

*Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning, midlertidig utgave 1998.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

*Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning 1999.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Regjeringen.no, *Hva er Kunnskapsløftet.* Oslo:

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet/Hva-er-Kunnskapsloftet.html?id=86769>)

Ruud, Solveig (14.01.2008). *Finner utklasser norske elever.* Aftenposten. URL:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2196466.ece>

Rugland, Egil (2003). *Nest dårligst av OECD-land i lesing.* Stavanger: Senter for leseforskning.

Rundskriv F-13/04. *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring.* Oslo: Regjeringen Bondevik II

St.meld.nr. 46 (1971-72). *Om Mønsterplan for grunnskolen. Informasjonshefte nr. 1. Vanlig undervisning og spesial-undervisning. Introduksjon av integrering.*

St.meld. nr 15 (1984-85). *Om videregående opplæring.*

St.meld. nr. 40 (1990-91). *Fra visjon til virke. Om høyere utdanning.*

St meld nr. 40 (1992-93). *... vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold.*

St.meld. nr. 29 (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan.*

St.meld. nr. 48 (1996-97). *Om lærerutdanning.*

St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt - Krev din rett.*

St.meld. nr. 16 (2001 – 2002). *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig - krevende – relevant*).

St.meld. nr. 30 (2003 – 2004). *Kultur for læring*

*Studieplan for førskolelærerutdanningen 1979*. Oslo: Lærerutdanningsrådet/Kirke- og undervisningsdepartementet. Universitetsforlaget.

*Studieplan for førskolelærerutdanningen 1980*. Oslo: Lærerutdanningsrådet/Kirke- og undervisningsdepartementet. Universitetsforlaget.

*Studieplan for førskolelærerutdanningen, Innstilling fra en oppnevnt arbeidsgruppe 1993*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

*Studieplan for allmennlærerutdanningen 1980*. Oslo: Lærerutdanningsrådet/Kirke- og undervisningsdepartementet. Universitetsforlaget.

*Studieplan for allmennlærerutdanningen 1986*. Oslo: Lærerutdanningsrådet/Kirke- og undervisningsdepartementet. Universitetsforlaget.

Svingby, Gunilla (1979), *Från läroplans poesi till klassrums verklighet*. Malmö: Liber.

Temanotat 2007/08. *Hva kan PISA og PIRLS fortelle oss?* Oslo: Utdanningsforbundet.

Tetzchner, Stephen V. m.fl. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

*Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen 1965*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Grøndahl & Søns forlag.

*Veiledning til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1999, Lese- og skriveopplæring*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter (NLS).

