

Skuleskapte lese- og skrivevanskar?

*Den første lese- og skriveopplæringa.
Innhald og metodikk i eit
førebyggingsperspektiv.*

Jorunn Engeset Høyland



Masteroppgåve i spesialpedagogikk.
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Skuleskapte lese- og skrivevanskar?

Der er solid forskningsdokumentasjon både nasjonalt og internasjonalt som viser at det i mange høve kan vere mulig å førebygge lese- og skrivevanskar.

*”Konsekvensen skulle da være at skolens rammer ble tilrettelagt med en fleksibilitet og pedagogisk styrke som gjorde det mulig å utnytte forskningen i skolens praksis”
skriv Frost (2003,s.5).*

© Forfatter Jorunn Engeset Høyland

År 2012

Tittel Skuleskapte lese- og skrivevanskar ?

Forfatter Jorunn Engeset Høyland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Solglimt Trykkeri, 6823 Sandane.

IV

Samandrag

Den veldige auken av skriftlig informasjon dei siste 20-30 åra har ført med seg større og endra krav til leseferdigheit. I tal frå Grunnskolens Informasjonssystem på Internett (GSI), kan ein sjå tal som viser ein forholdsvis stor auke av elevar som vert tilvist pedagogisk psykologisk teneste. Stortingsmelding nr.18 sin strategi 1: Fange opp og følgje opp seier at barnehagen og skulen skal bli betre til å fange opp og følgje opp dei som treng hjelp og støtte, at gode læringsmiljø skal stimulere elevane sin motivasjon og arbeidsinnsats og at tilpassa opplæring og tidlig innsats skal sikre størst mulig læringsutbyte (Kunnskapsdepartementet,2011). Bakgrunnen for meldinga er den sterke auken i spesialundervisning der stadig fleire elevar vert tatt ut av det ordinære elevfellesskapet. Teori, forskning og styringsdokument trekkjer fram den første opplæringa som viktig for vidare læring. Undervisninga skal vere tilpassa, og ein skal ta utgangspunkt i den einkilde sine føresetnader. Der er solid forskingsdokumentasjon både nasjonalt og internasjonalt som viser at det i mange høve kan vere mulig å førebygge lese- og skrivevanskar. ”Konsekvensen skulle da vere at skolens rammer ble tilrettelagt med en fleksibilitet og pedagogisk styrke som gjorde det mulig å utnytte forskningen i skolens praksis” skriv Frost (2003,s.5).

Formålet med denne undersøkinga er å få meir kunnskap om kva som påverkar val av innhald og metode på første klassesetrinn, ikkje å vurdere det arbeidet lærarane gjer.

Problemstillinga for undersøkinga er : *Kva tankar gjer lærar i 1.klasse seg om samanhengen mellom pedagogisk praksis og førebygging av lese- og skrivevanskar.* For å setje lys på problemstillinga har eg satt fokus på nokre område: Skulen som organisasjon, barn sine språklege føresetnader, tilpassa opplæring og bruk av språkstimulerande aktivitet som verker førebyggjande på utvikling av lese- og skrivevanskar.

Metode: Undersøkinga har ei kvalitativ forskingstilnærming, der semistrukturert intervju er brukt for å samle inn data. Utvalet er 5 lærarar med lang erfaring med startopplæring i lesing- og skriving. Intervjua er tatt opp på minidisk og transkribert. Datamaterialet vart ordna i 3 hovudkategoriar med eit varierende tal underkategoriar. Deretter vart materialet analysert i forhold til problemstillinga ved hjelp av tre tolkingskontekstar; sjølvforståing, kritisk forståing basert på sunn fornuft og teoretisk forståing. Hovudfunn vert presentert og drøfta i kapittel 4.

Resultat og konklusjonar: I kapittel 5 har eg samla funn under overskriftene føresetnader, tempo og motivasjon. Under føresetnader er to område omtala; barnet sine språklege føresetnader ved skulestart, og lærar sin bruk av språkstimulerande aktivitet for å fremme føresetnader for skriftspråkutvikling. Det fjerde punktet omhandlar faktorar som påverkar lærar sin arbeidssituasjon.

For å fremme den einskilde si læring, må lærar kjenne barnet sitt utviklingsnivå. På det språklege området nemnde fleire at vanskar ikkje er så lett å få auge på i det daglege språket. Noko kartlegging av særlege områder vart ikkje gjort dette første året. Lærarane danna seg inntrykk gjennom observasjon og samvær i tillegg til informasjonen dei fekk frå foreldre og barnehage. Alle nyttar språkstimulerande aktivitet som førebygg lese- og skrivevanskar. Område som blir nemnt av alle er språkleg bevisstheit, vokabular og øving i situasjonsuavhengig språk.

Tilpassa opplæring vert mellom anna kjenneteikna av variasjon av intensiteten i opplæringa. Alle bruker leseverk som meir eller mindre styrer progresjonen. Informantane seier at dei varierer tempoet for at barna skal ”få med seg” det ein har undervist i. Om det vert nok tid til automatisering etter kvart som ny kunnskap vert formidla, er usikkert.

Informantane brukte tid på å få kjennskap til barna sine ressursar, interesser og motivasjon og brukte det bevisst i undervisninga. Fleire sa at dei gjorde bruk av barna sine sterke sider for å fremme meistring og styrke barna sitt sjølvbilde.

Når det gjeld faktorar som påverkar lærar sin arbeidssituasjon, kan funna tyde på at vilkåra ikkje er tilfredstillande for at lærar skal kunne innfri kravet om betre leseresultat hjå elevane. Dette gjeld statlege føringar som verkar hemmande på lærar sin situasjon, områder knytt til leing og organisering, kompetanse, rammeforhold som klassestørrelse, rom, utstyr med meir. Funna er drøfta opp mot teori om kva som utviklar gode læringssamfunn.

Forord

Temaet eg har valt er viktig og interessant. Det ligg nært opp til det eg arbeider med til dagleg og har motivert ekstra til fordjuping. Til meir eg leste, til meir fann eg. Det var som då eg som barn raka stein på atlagt åker heime på garden, det dukka opp noko nytt heile tida. Eg vart motlaus då , og eg kjende eg vart det av og til i denne prosessen òg.

Det er godt å vere i mål. Først og fremst vil eg takke informantane som har lete meg få tilgang til praksisen sin og refleksjonar rundt den. Eg håper ikkje tittelen på oppgåva skremmer dykk. Det som var viktig var å få innsyn i kvardagen dykkar, og i utfordringane de har med å skape gode vilkår for skriftspråkutviklinga. Etter intervjuet sat eg att med ei god kjensle av at barna møter engasjerte og varme lærarar. Takk til rettleiaren min, Kolbjørn Varmann, som møtte meg der eg var, stilte gode spørsmål til refleksjon og som gav meg nyttige innspel. Ikkje minst det at du var interessert i temaet mitt, gav meg tru på det eg held på med.

For familie og venner blir det nok godt at eg kjem ut av denne ”tankeverda” og kan legge merke til kva andre seier og har behov for. Oppmuntring og gode fagdiskusjonar har hjelpt meg undervegs. Med hovudet fullt av sitat og problemstillingar, blir ”lyttar- rolla” svekka og i tillegg kan ein lett hamne på feil stad til feil tid. Takk til mann og sønner for sekretærhjelp og for stort tolmod.

Sandane 6. juni 2012

Jorunn Engeset Høyland

Innhold

Innhold.....	1
1 INNLEIING	3
1.1 VAL AV TEMA.....	3
1.2 PROBLEMSTILLING	6
1.3 OPPBYGGING AV OPPGÅVA.....	6
2 TEORETISK FORANKRING	7
2.1 TILPASSA OPPLÆRING	7
2.1.1 Skulen som organisasjon.....	7
2.1.2 Rammer	9
2.1.3 Styringsdokument.....	11
2.1.4 Undervisning	11
2.2 LÆRING OG UTVIKLING.....	13
2.2.1 Læringssyn	13
2.2.2 Motivasjon og selvbylde.....	16
2.3 LESE- OG SKRIVEVANSKAR.....	17
2.3.1 Kjønnsskilnader.....	19
2.3.2 Årsak til auke	20
2.4 TALESPRÅKLIGE FERDIGHEITER OG SKRIFTSPRÅKLIG UTVIKLING.	20
2.4.1 Lesing og skriving.....	20
2.4.2 Fire pedagogiske nøkkelområder.	23
2.4.3 Lese- og skriveutvikling.....	31
2.4.4 Feiltyper	34
3 METODE	35
3.1 VAL AV METODE.....	35
3.1.1 Design.....	35
3.1.2 Intervju som metode.....	35
3.2 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKJINGA	36
3.2.1 Informantane	36
3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide.....	36
3.2.3 Kontaktetablering	37
3.2.4 Gjennomføring av intervju	37

3.3	BEARBEIDING AV INTERVJUA	38
3.3.1	Bearbeiding av intervju- transkribering	38
3.3.2	Analysering av data	39
3.3.3	Eiga rolle og førforståing	39
3.4	FORSKINGSETISKE VURDERINGAR	40
3.5	VALIDITET,RELIABILITET OG HØVE TIL GENERALISERING.....	40
3.5.1	Validitet.....	40
3.5.2	Reliabilitet	42
3.5.3	Høve til generalisering	43
4	DRØFTING.....	44
4.1	PRESENTASJON AV INFORMANTAR	45
4.2	FAKTORAR SOM PÅVERKAR LÆRAR SIN PRAKSIS	47
4.2.1	Sentrale- og kommunale føringar.....	47
4.2.2	Kartleggingsprøve og leseverk.....	48
4.2.3	Rammefaktorar	53
4.2.4	Oppsummering	54
4.3	TILPASSA OPPLÆRING	55
4.3.1	Motivasjon og sjølvbilde.....	55
4.3.2	Undervisning	59
4.3.3	Språklige føresetnader.....	62
4.3.4	Kjønnskilnader	64
4.3.5	Oppsummering	65
4.4	BRUK AV SPRÅKSTIMULERANDE AKTIVITET SOM VERKAR FØREBYGGANDE	66
4.4.1	Generelle språkferdigheiter	66
4.4.2	Språklig bevisstheit	68
4.4.3	Situasjonsuavhengig språk	69
4.4.4	Leikelesing og –skrivning	70
4.4.5	Oppsummering.....	71
5	RESULTAT OG AVSLUTTANDE REFLEKSJON.....	72
	KILDELISTE.....	75
	Vedlegg	77

1 INNLEIING

1.1 VAL AV TEMA

Denne masteroppgåva vil ha fokus på pedagogisk praksis i 1.klasse og i kva grad kunnskap frå forskning om førebygging av lese- og skrivevanskar gjenspeglar seg i lærar sine val av aktivitetar og arbeidsmetodar.

Barn som byrjar i 1.klasse har ofte svært ulike føresetnadar. Forsking seier mykje om kva språklege ferdigheiter som er viktige for å lykkast med lesing og skriving. Denne masteroppgåva vil fokusere på om kunnskapen om dette vert praktisert i klasserommet og om rammevilkåra gir høve til å gi tilpassa opplæring. Møtet med læraren og den pedagogiske praksisen i 1.klasse betyr mykje for i kva grad det enkelte barn opplever å lykkast i si nye rolle som elev.

Krav til lese- og skriveferdigheiter har endra seg mykje. Det er på mange måtar eit større handikap å vere dårleg lesar i dag enn berre for få år sidan. Informasjonssamfunnet i dag og i framtida vil krevje stadig høgare kommunikativ kompetanse på alle plan. Kommunikasjonen både i arbeidsliv og privat vil i stadig større grad skje over lange avstandar ved hjelp av ulike former for teknologisk overføring. Mengd av munnleg overført informasjon minkar. Lesing er nøkkelen til kunnskap. Ein les for å få kunnskap og for å oppleve. Lesinga er nødvendig for at barn skal meistre ulike skulefag og ferdigheiter som heile livet vil kunne opne dører til ny innsikt, læring og utvikling. Barn treng å utvikle dei reiskapane ei slik kunnskapsutvikling krev (Lyster, 2011). I artikkelen ”Skoleskapte lese- og skrivevansker” (2010) skriv Janne Aasebø Johnsen at ho er uroa over om skulen skaper lese- og skrivevanskar for elevar fordi ein prøver å gjere 6 åringar til 7 åringar. Ho skriv vidare at dersom ein nyttar dei same metodane og krev at alle skal ha det same tempoet i bokstavinnlæringa, skaper ein frå starten nederlagskjensle hjå mange barn. Kjensler som kan kome til å fylgje dei gjennom heile skuletida. Tidlig innsats er viktig, men ein må sjå på kva slags innsats ein set inn. Johnsen hevdar at det viktigaste vi kan gjere er å gi elevane nok tid til å automatisere kunnskapane sine. Nokre elevar treng å bruke heile det første året på det andre brukte førskuletida til. Ho skriv vidare at viss ein ikkje gjev reell tilpassa undervisning, vil ein sjå ei tydeleg auke i

tilvisningar til PPT fordi lærarar (og foreldre) har for dårlig tid i 1. og 2. klasse. Ho undrar seg på om det er dette vi ser no.

I Grunnskolens informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2011. <http://www.wis.no/gsi>) kan ein sjå tal som viser ein forholdsvis stor auke i tal elevar som vert tilvist pedagogisk psykologisk teneste. Kvifor er det så mange fleire i dag som ikkje har utbyte av vanlig undervisning enn for berre nokre få år sidan ? Kvifor får i dag ein langt lavare prosent av elevar meldt til PPT, tildelt spesialundervisning ?

I Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) ”Kultur for læring” står:

- Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må vere tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlingar er ulike , og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud for alle gir ikkje et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. (s.85)

Tidlig innsats vert vurdert som nøkkelen i regjeringa sitt arbeid med å forbetre utdanningssystemet si evne til å møte det einskilde barn sine behov gjennom å tilrettelegge opplæringa på ein god måte. I ” Spesialundervisning ” (Utdanningsdirektoratet, 2009) står det at fokuset på tidlig innsats markerer prioritering av førebyggande handling og styrking av kjerneaktiviteten i barnehagen og skulen. Tidlig innsats må ein forstå både som innsats på eit tidlig tidspunkt i eit barn sitt liv, og som at ein grip tidlig inn når problem oppstår eller vert avdekka både hjå barn og vaksne (St.meld.nr.16, 2006-2007). Førebygging handlar om å iverksette tiltak som kan hindre ei negativ utvikling og å forsterke vilkåra for dei positive vekstfaktorane (Befring 2009). Regjeringa vil legge til rette for tidleg innsats og betre oppfølging av barn, unge og vaksne med spesielle opplæringsbehov. Stortingsmelding nr.18 sin strategi 1: Fange opp og følgje opp seier at barnehagen og skulen skal bli betre til å fange opp og følgje opp dei som treng hjelp og støtte, at gode læringsmiljø skal stimulere elevane sin motivasjon og arbeidsinnsats og at tilpassa opplæring og tidlig innsats skal sikre størst mulig læringsutbyte. (Kunnskapsdepartementet, 2011). Bakgrunnen for meldinga er den sterke auken i spesialundervisning der stadig fleire elevar vert tatt ut av det ordinære elevfellesskapet. Tala viser at 52 000 elevar i grunnskulen eller 8.4 %, får spesialundervisning. Det er 13 000 fleire enn for 4 år sidan. Kristin Halvorsen uttalte fylgjande:

Jeg tolker dette som et tegn på at man lar lærevansker forsterke seg utover i utdanningsløpet, og at skolen ikke i tilstrekkelig grad klarer å møte evnene og forutsetningene hos alle. Flere må få hjelp og støtte i barnehagen og i de første årene i skolen.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2011/laring-og-fellesskap>)

Der er solid forskningsdokumentasjon både nasjonalt og internasjonalt som viser at det i mange høve kan vere mulig å førebygge lese- og skrivevanskar. ”Konsekvensen skulle da være at skolens rammer ble tilrettelagt med en fleksibilitet og pedagogisk styrke som gjorde det mulig å utnytte forskningen i skolens praksis” skriv Frost (2003, s.5). I 1.klasse kan eit skriftspråk-stimulerande miljø vere med å utlikne skilnaden mellom føresetnadane hjå barna som skulen må ta omsyn til. Då 6 åringane starta i skulen i 1997, var det bestemt at dette skulle vere eit førebauende år. Ein kunne då jobbe med å gi elevane det same grunnlaget. Kunnskapsløftet som kom 2006, stilte krav om at lese- og skriveopplæringa skulle starte i 1.klasse. Teori, forskning og styringsdokument trekkjer fram den første opplæringa som viktig for vidare læring (Kunnskapsløftet 2006). Gjennom tidlig innsats og differensiert undervisning skal ein kunne fange opp elevar som har kome ulikt i si læring og utvikling. Undervisninga skal vere tilpassa og ein skal ta utgangpunkt i den einskilde sine føresetnader.

Kor mange som har lese- og skrivevanskar varierer i ulike undersøkingar. Fleire internasjonale undersøkingar har sidan 1990 talet sett på om kvaliteten på leseferdigheit hjå barn og vaksne er god nok til å tileigne seg kunnskap og fungere i arbeid og samfunnsliv (Rygvold 2011). Desse viser at 9-14 åringar skårer dårlegare enn barn på same alder i andre nordiske land, og at 30 % av vaksne mellom 16 og 65 år berre meistrar enkel tekst og strever med å gjere seg nytte av skriftleg informasjon som omgjev oss i kvardagen. Haugstad (2010) viser til PISA- undersøking (2000) som mellom anna såg på 15 åringane sine lesevanar og haldning til bøker. Resultata viste at leseaktiviteten er lavare i Norge enn i dei fleste andre av dei 32 landa som deltok. Dei 15 årige norske gutane var dei av samtlige som leste færrest bøker. Han viser til professor Svein Lie, leiar av den norske delen av PISA- undersøkinga. Lie seier at meir bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi enn bøker i norsk skule, må føre til at ein kritisk må vurdere kva ein vil med teknologisatinga (Haugstad 2010).

1.2 PROBLEMSTILLING

Kva tankar gjer lærar i 1.klasse seg om samanhengen mellom pedagogisk praksis og førebygging av lese- og skrivevanskar.

For setje lys på problemstillinga har eg formulert desse forskingsområda:

1. Skulen som organisasjon. Dette vil omhandle både sentrale og lokale føringar og faktorar i skulen som påverkar og verker styrande på den pedagogiske praksisen.
2. Barn sine språklege føresetnader, og kva dei har å seie for utvikling av lese- og skriveferdigheiter.
3. Tilpassa opplæring er eit prinsipp fastsett i opplæringslova § 1-3. Her vert fokuset sett på undervisning, på læring, differensiering og tilpassing.
4. Bruk av språkstimulerande aktivitet som verker førebyggjande på utvikling av lese- og skrivevanskar.

Den skriftspråklige utviklinga startar før barna møter læraren på skulen. Frost (2003) skriv at der er eit behov for å utforme ei samanhengande lesepedagogisk tenking frå barnehagen og inn i skulen. I denne oppgåva vil eg ha fokus på 1.klasse og utfordringane læraren har med å skape ei god plattform for lesing og skriving for den enkelte elev. Er det rammene som gjer at det er vanskelig å praktisere kunnskapen ein har om førebygging? Er der mangel på kunnskap eller er det andre grunnar til at fleire barn enn før vert tilmeldt PPT med lesevanskar ?

1.3 OPPBYGGING AV OPPGÅVA

I kapittel 2 under overskrifta tilpassa opplæring, vil eg ta for meg faktorar som i større eller mindre grad kan virke styrande på lærar sin pedagogiske praksis. Deretter vil eg presentere innhald i sentrale styringsdokument for opplæring i skulen. Teori om læring og utvikling vil bli presentert. Andre halvdel av teorikapittelet handlar om lesing og skriving, om samanhengen mellom talespråklege – og skriftspråklege ferdigheiter ,og om kva forskning seier om førebygging av lese og skrivevanskar. Lese- og skriveutvikling med ”avsporingar” vert òg omtala. Dette vil danne grunnlag for dei refleksjonane eg gjer meg i møte med intervjumaterialet. I kapittel 3 vil eg presentere og drøfte forskingsmetodiske sider ved undersøkinga. Validitet, reliabilitet , generalisering og andre metodiske vurderingar vert omtala her. I kapittel 4 presenterer og drøfter eg funn under hovudpunkt som er relevante for problemstillinga. Oppsummering av funn og presentasjon av nokre avsluttande refleksjonar og konklusjonar vert gjort i kapittel 5.

2 TEORETISK FORANKRING

Denne masteroppgåva skal handle om lærar sine tankar om samanhengen mellom pedagogisk praksis på 1.klassetrinn og førebygging av lese- og skrivevanskar. For å setje lys på problemstillinga vert det i dette kapittelet presentert teori og forskning som dannar grunnlag for analysa av det empiriske materialet. Eg har bevisst valt å bruke faglitteratur som knyter forskning og kunnskap direkte til praksis. Dette fordi det samsvarer med problemstillinga mi. Dei fleste forfattarane eg nyttar er norske, men knyter eiga forskning og fagstoff til internasjonale namn som Ehri, Firth, Snow, Snowling, Stanovich med fleire. Skulle eg omtala desse ville omfanget av oppgåva bli for stort. I teoridelen vil eg mellom anna presentere nokre undersøkingar som fokuserer på prediktorar ved barn sitt språk og skriftspråkmeistring.

2.1 TILPASSA OPPLÆRING

2.1.1 Skulen som organisasjon.

Bedre leseresultat står høgt oppe på ønskelista til norske skular skriv Frost (2010). Han skriv at erfaring frå utlandet viser at den offisielle strategien med auka kontroll og større ytre press berre har begrensa effekt. Virkelig kvalitet i leseopplæringa krev at skulen utviklar seg innanfrå. Frost viser til det grundige arbeidet og erfaringane som er gjort gjennom 40 år ved Benchmark privatskule i Pennsylvania i USA. Dette er ein skule for elevar med lese- og skrivevanskar. Skulen har levert viktige erfaringar til alle som ynskjer å forbetre skulen sitt møte med elevar som slit med lesinga si. Leiar ved Benchmark, Gaskins og medhjelparane hennar, har vist grunnleggande kvalitative trekk ved opplæringsverksemda ved skulen som vil ha stor generell betydning skriv Frost. Områda som vart dokumentert som sentrale for ein skule med høg kvalitet var: tidlig identifikasjon og innsats overfor elevar med vanskar, tett oppfølging, tverrfaglig samarbeid, koordinering av allmenn- og spesialundervisning, god koordinering frå leiing, høg fagleg kompetanse, individuell planlegging, tilpassa støtte og allsidig stimulering (Frost, 2010). Når skulen klarer å få med dei svake gruppene sine, har den ein kvalitet som òg vil betre læringsvilkåra for resten av elevane skriv Frost. Han seier vidare at for å oppnå gode resultat for tilpassa opplæring må ein ta konsekvensane av erfaringane frå Benchmark.

Skuleleiaren er kanskje den viktigaste personen for utvikling av skulen. Leiaren trekkjer liner, skaper forventningar, skaper tryggleik for læraren, tilrettelegg samarbeid, rutinar, arbeids- og ansvarsfordeling og prioriterar ressursar. Leiaren har mykje å seie for arbeidsmiljøet og klimaet som er på skulen. Den gode leiaren får alle til å drage i same retning. Når ein skal utvikle skulen, særleg med sikte på å kvalitetssikre leseopplæringa, er det svært viktig med kunnskap om forholda rundt kompetanseutvikling og kompetansevedlikehald, om samarbeidsforhold internt og eksternt og organiserings- og evalueringsmåtar (Frost 2010).

Læraren sin kapasitet både individuelt og kollektivt er den avgjerande faktoren når det gjeld å fremje elevar si læring. Samspel i ei klasse, mellom elevar og elevar og lærarar er viktig for utviklingsprosessen eleven skal gjennom. Samspelet kan ha ein direkte innverknad på læringa dersom læraren er bevisst dette samspelet med elevane og har innsikt i korleis det støttar læringa og dermed utviklinga (Lyster, 2011). Lyster nemner Campbell (1995) som viser fem sider ved lærarrolla som har særleg betydning for leseundervisning og leseutvikling. Det er viktig at lærar: tilrettelegg/forenkler, støttar, rettleier, underviser/instruerer og oppmuntrar. Når lærarane arbeider saman med merksemda retta mot elevane si læring, vert skulen si evne til å løfte elevane sine resultat styrka skriv Frost. Han viser til Senge (1990) som har fokusert på fem sentrale læringsområder, desse utgjer ein heilskap og dannar grunnlag for korleis skulen kan utviklast som ein lærande organisasjon. Områda er: - Personleg meistring. Lærar si evne til å utvide sin personlege kapasitet i forhold til dei måla skulen set. Dette inneber å utvikle og organisere eit læringsmiljø som oppmuntrar elevane til å arbeide for dei mål som er sett i klassa. - Mentale førestellingar omfattar lærar si evne til å reflektere over og ta stilling til sine egne oppfatningar av det som skjer under arbeidet og i skulen elles. - Felles idear og førestillingar. At ein reflekterer ilag med andre, utviklar mål og tilrettelegg gunstige strategiar ilag (t.d. trinn- samarbeid). - Temautvikling. Her utviklar ein eit felles miljø. Felles idear skal praktiserast. Ein tenkjer heile trinn/ team, ikkje berre eiga klasse. - Systemtenking. Evne til å sjå heile skulen som eit samla system.

I denne samanheng viser Frost til ein annan forskar innan skuleutvikling, Nicholas Pang (2006). Pang har tillagt dei fem områda til Senge ein individdimensjon og ein systemdimensjon. Individdimensjonen kan handle om lærar si evne til å handtere pedagogiske problemstillingar i eiga undervisning, men samtidig må dette kunne sameinast med skulen sin felles kunnskap og må kunne bli påverka av dei måla som gruppa og skulen har formulert, altså systemdimensjonen. Pang er spesielt opptatt av rolla som skuleleiarane har i eit slikt

kontinuerlig utviklingsarbeid. Dei må delta i diskusjon med ope sinn og heile tida tenke tovegs- kommunikasjon. Dei skal organisere, legge rammer og struktur og vere merksame på prosessar som kan hemme utvikling (Frost, 2010).

Frost nemner ein omfattande studie i England og Wales gjennomført av J. Mac Beath (1999). Han fekk fram kjenneteikn på ”den gode skule” hjå elevar, lærarar, foreldre, leiging ved skule og i kommune. Lærarane sine høgast prioriterte områder var trivsel og sosial tilhøyre og høve til støtte i undervisningsarbeidet. Dette samsvarar med elevane sine prioriteringar som var skulemiljø og undervisningsstøtte. I tillegg kom punkt som samspel mellom aktørar, anerkjenning av meistring, organisering og kommunikasjon og tid og ressursar fram hjå lærarane som viktige indikatorar ved vurdering av eigen skule. Studien viste at både lærarar og elevar såg seg som ein del av eit system. Dette systemet består av klasse og skulen som heilskap. Frost (2010) skriv at dette viser kva som må satsast på for å skape grunnlaget for ein god skule. Han meiner at studien viser at ein ikkje kan rekne med å få gode resultat verken frå lærarar eller elevar viss ikkje den nødvendige støtta vert gitt. Føresetnader som må være tilstades før ein kan få betring av leseresultat er at lærar får nødvendig støtte. Andre områder som studien viste som sentrale er kvalitet på samspel, måten skulen er organisert på, forhold heim- skule, at aktørane i systemet vært anerkjent, at det er tid til å gjere jobben og at systemet har likeverd som premiss (Frost 2010).

2.1.2 Rammer

Læremiljø har vorte skildra med ulike begrep i litteraturen skriv Strandberg (2008). Eksempel er ”arena”, ”setting” og ”kontekst”. Strandberg viser til Vygotsky som omtalte dette som ”kultur- historisk”. Sjølv nyttar Strandberg orda ”rom”, ”plass” eller ”jordsmonn”. Skular sine rom påverkar barn si læring. Det viktige er å forme rom som skal tene aktivitet for læring og utvikling (Strandberg 2008). Gode læringsmiljø ser ulike ut. Barn og vaksne bør ilag reflektere over, prøve ut og utvikle rommet sin sosio-kulturelle kontekst skriv han. Ein må være oppmerksam på fylgjande aspekt når ein arbeidar med rom: interaksjonar (kva samspel er moglege), aktivitet (kva verktøy har barnet tilgang til) og om det finst forventningar om at det skal skje utvikling i rommet. Aktivitet er nøkkelordet i læring. Barn gjer før det veit, og barnet skapar seg materiale som seinare kan skapast til kunnskap. Tilgang til rom som mogeliggjær aktivitet av ulike slag er sentralt. Ulike læringsområder benytter seg av ulike aktivitetar, og ulike rom muliggjær ulike aktivitetar. Psykologiske prosessar veks fram i

barnet sin aktive og gjensidige interaksjon med den gitte kulturen ved hjelp av ”verktøy”. Læringa er avhengig av at det finst tilgang til verktøy og tegn/symbol som er interessante, utfordrande og relevante for dei områda som blir utforska. Dei ytre omstenda og indre kvalitetar heng saman. Barnet sin indre motivasjon heng saman med dei motiva som fins i romma der det er aktivt. Eit rom kan innby til håp eller det innby til håpløyse (Strandberg, 2008).

Ei ny svensk undersøking (Ockert m.fl., 2012) viser at ein ved å redusere klassestørrelsen frå 25 til 20 elevar er gevinsten 10 prosent betre læringsresultat og 3,4 prosent høgare lønn for eleven når han /ho kjem ut i arbeidslivet. Studien er utført av Bjørn Ockert ilag med Peter Fredriksson og Hessel Oosterbeek, ved det svenske statlige arbeidsforskningsinstituttet IFAU. Undersøkinga starta då elevane gjekk på skulen på 1980-1990-talet. Målinga er gjort fram til 2009 då dei kom ut i arbeidslivet. Om lag 30 000 elevar deltok. Ockert forklarar at betre resultat heng saman med at det blir meir tid til kvar elev når det er færre i klassa. Risikoen for uro vert mindre. Elevane sjølv svarte at i små klasser er dei tryggare og ikkje så redde for å stille spørsmål. Dei seier òg at dei har betre sjølvtilit og ikkje gir opp så lett. Dersom ein ser lønnsauke som eit mål for auka produksjon i samfunnet, så vil det klart oppvege kostnadane med å lage mindre klasser, seier Ockert.

Frost skriv at management- tenking og samfunnet sitt ønske om sterk styring av heile skulen sitt liv, skaper problem for tenkinga om å utvikle skulen som ein lærande organisasjon. Ein vil ha skulen til å bli meir effektiv gjennom auka kontroll og styring ”ovanfrå og ned”. Dette er det motsette av kva forskning seier om kva som er viktig for å få betre resultat. Svake leseresultat har ført til at politikarane har auka den eksterne kontrollen og styringa. Forsking om profesjonelle læringssamfunn har vist at dette vil hemme skulen sine muligheiter for å få betre resultat på sikt. Ein må fokusere på å skape gode vilkår for vekst før ein startar å krevje resultat. Arbeidsglede kjem når ein lykkast, det gjeld både barn og vaksne. Som elevane treng å ha tillit til at dei får støtte frå lærar når dei treng det, må læraren ha tillit til at leiinga trer støttande til når det er bruk for det. Grunnleggande tillit til det systemet dei er en del av er basisen for både lærar og elev. Kommunal leiing og administrasjon må tenke truverde før resultat skriv Frost (2010). Truverd oppnår dei hjå lærarane sine når krav til resultat og vilkåra for innsats er avstemt.

2.1.3 Styringsdokument

Arbeidet med å gi elevar likeverdig opplæring må ta utgangspunkt i evner, føresetnader, bakgrunn og interesser hjå den einskilde. Derfor føreset likeverdsprinsippet tilpassa opplæring. I Stortingsmeld.18 (2010-2011) vert tilpassa opplæring definert som dei tiltak skulen set inn for å sikre at elevane får best mulig utbytte av opplæringa. Det kan gjelde organisering av opplæringa, pedagogiske metodar og progresjon. Prinsippet om tilpassa opplæring er fastsett i opplæringslova § 1-3. I St.meld. nr 16 (2006-2007) står det slik:

-Tilpassa opplæring kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon av organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i val av virkemidler med sikte på å fremme den enkelte og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen (s.70).

Inkluderingsprinsippet er tydeleggjort i opplæringslova §1-1 (1998). Skulen er ein fellesskapsarena. Departementet sitt syn er at tilpassa opplæring først og fremst handlar om å skape ein god balanse mellom individ- og fellesskapsløysingar. Balansen kan skapast gjennom læringsmiljø med variasjon og bevisstheit knytt til arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåtar, læremiddel og organisering. Dette føreset at skulen gjer jamlege vurderingar, varierar og endrar eigen praksis (St.meld. nr.18, 2010-2011).

2.1.4 Undervisning

Dei måla som Læreplan for skuleverket gir for lese og skriveopplæringa på første trinn er relativt ”opne”. Læreplanen inkluderer det språklege bevisstheitsperspektivet i ei generell språktilnærming. Elevane skal utforske språket og gjennom eigen aktivitet, og i samhandling med lærar og medelevar nærme seg skriftspråket og skriftspråket sine symbol med ei stadig aukande forståing for korleis dette er bygd opp (Lyster, 2011). Det vert tatt omsyn til at barn vil møte på skulen med ulike føresetnader. Ein må rekne med at barna vil nærme seg skriftspråket i ulikt tempo og knekke koden til ulik tid. Om den språklige kompetansen er ulik hjå førsteklasingane, så er dei fleste lite bevisst den kunnskapen dei sit inne med skriv Lyster (2011). Dei har liten innsikt i korleis talespråket er bygd opp. Ein av hovudskilnadane mellom talespråk og skriftspråk ligg i den bevisste handlinga som skriftspråket krev. Lyster viser til Vygotsky som presiserer kor viktig det er at undervisninga støtter barnet mot ei meir bevisst

bearbeiding på eit fonologisk-, grammatisk- og syntaktisk plan. Dette er ikkje ei bevisstheit som modnast i barnet i tråd med språkutvikling generelt.

I kompetansemål i norsk etter andre årstrinn står det at elevane munnleg skal kunne: - leike, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklydar, ord og meningsberande element. – Uttrykkje eigne følelsar og meiningar. - Fortelje samanhengande om opplevingar og erfaringar. - Samtale om korleis ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik meining i tekst. –Lytt og gi respons til andre i samtalar, under framføringar og ved høgtlesing. –Samtale om personar og handling i eventyr og forteljingar.

I forhold til skriftlege tekstar skal barnet kunne: - Bruke enkle strategiar for leseforståing og reflektere over leste tekstar. – Snakke om samanhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk. – Bruke bokstavar og eksperimentere med ord. –Bruke datamaskin til tekstskaing. –Finne skjønnlitteratur og faktabøker til eiga lesing.

Læreplanen seier mest om kva ein skal arbeide med, ikkje kvifor og korleis. Det er viktig at lærar får innsikt i kvifor ulike områder og ferdigheiter er sentrale skriv Lyster og om korleis ulike aktivitetar og arbeidsoppgåver kan gjennomførast. På den måten kan dei betre kompetansen sin om lesing og skriving og auke bevisstheit om eiga undervisning. Ho meiner at lese- og skriveopplæringa i dagens læreplan er sett inn i ei ramme som gir meir rom for individuelle skilnader og det dette inneber (Lyster, 2011). Dei skulane som har lagt opp til mengdelesing, både med omsyn til tid og kvalitet, er dei som i størst grad har lykkast, skriv Haugstad (2010).

Leseboka har alltid hatt ein sentral plass i norsk leseundervisning skriv Frost (2003).

Oppbygginga av leseboka sitt innhald har vore diskutert i alle år. Vi har derfor hatt lesebøker med ulike utformingar, der alle har hatt sine forkjemparar. Dette betyr ikkje at leseboka framleis er det beste grunnlaget for ei god startopplæring i lesing seier Frost. Leseboka er i dag meint som ein av fleire reiskap i læraren si undervisning. Det er lærar si undervisning som er det viktige skriv han og dermed lærar sin kunnskap og si erfaring som tilretteleggjar av opplæringa. Med leseboka fylgjer det oftast ein metodisk ide om at alle skal fylgje ein felles progresjon, med høve til litt tilpassing til den einskilde. Store avvik kan vere vanskeleg å gjennomføre, og dei vil krevje utvida kunnskap hjå læraren. Frost (2003) meiner at læraren utan leseboka, sjølv må tilrettelegge progresjonen, og at det då vil bli eit meir naturleg samspel med barna sine interesser, evner og andre føresetnader. I land utanfor Norden er det

vanleg å ikkje ha lesebøker. Der arbeider ein med nivådelte, og kvart barn arbeider på det nivå som passer for barnet. Frost undrar om det er leseboka som skal styre progresjonen i klassa eller om det er læraren sjølv. Han seier at dersom lærar er kvalifisert, vert leseboka ein reiskap i lærar si eiga tilrettelegging, og boka vil derfor berre representere ein liten del av den samla undervisninga. Eit konstruktivistisk læringssyn inneber at barnet skal konstruere sin eigen kunnskap gjennom aktiv handling i samspel med andre. Dette krev lærarstyrt undervisning skriv Frost. Han meiner den lesebokstyrte undervisninga passar betre inn i læringssynet som var dominerande tidlegare, der ein såg på elevane som mottakarar av informasjon som dei skulle omsette i arbeidsoppgåver. Læraren må frigjere seg frå læreboka og gjennomføre ei undervisning i lesing der læraren er i stand til å tilpasse utfordringane til den enkelte elev. Det krev meir kunnskap om leseutvikling og om observasjon av leseutvikling og det krev lesemetodisk erfaring (Frost, 2003).

Måla må setjast om til læringsmål for den einskilde elev, eleven skal vite kva vei han/ho skal gå og kva innsats som vert kravd. Tilpassa opplæring må i prinsippet vere i forhold til tiltak og ikkje til mål skriv Frost (2010). Dersom ein tilpassar i forhold til mål, vert det raskt slik at klassene får permanente grupper med svake elevar. Det finst ulike måtar å differensiere tiltak på. Tid og tempo er dei mest vanlige. Med fleire elevar i klassene, mindre tid og generelt meir stress, kan desse differensieringsmåtane vere vanskelig å bruke. Dess meir ytre press om resultat, dess mindre kan desse differensieringsmåtane brukast skriv Frost. Ein annan måte å differensiere på er ved omfang. Den er kanskje mest brukt. For svake elevar kan dette vere uheldig fordi det på sikt vil halde dei unødvendig tilbake og dermed forverre situasjonen deira. Ei differensiering på omfang, tid og tempo kan ofte gjerast inne i klassa med avgrensa ekstrahjelp. Læraren sin kunnskap er viktig her. Det må vere god kontakt mellom elev og lærar for å kunne motivere eleven til å gjere den ekstra innsatsen. Samtidig som tiltak blir sett i gang, bør læraren ha ein plan for når og korleis effekten av tiltaket skal vurderast.

2.2 LÆRING OG UTVIKLING

2.2.1 Læringssyn

Samspelet i ei klasse er viktig for den utviklingsprosessen barnet skal gjennom skriv Lyster (2011). Samspelet er viktig for det ”følelsemessige klimaet” og det legg grunnlag for læring. Samhandlinga kan ha ei direkte innverknad på læringa dersom lærar er bevisst på dette

samspelet med elevane og har innsikt i korleis det støtter læring og utvikling. Vygotsky såg på samarbeidet mellom ein vaksen og barnet som sjølv kjernen i utviklingsprosessen. Han var opptatt av skilnaden mellom det barnet kunne klare sjølv på det kognitive plan og det barnet kunne klare under medverknad av den andre eller meir kompetente medelev. Han snakka om den proksimale utviklingssone. Vygotsky la vekt på at læraren både er utfordrar og deltakar. Dei vitenskaplege begrepa (som læraren, i samarbeid med eleven, bidreg til) opnar eit "rom" der barnet sine kvardagslege begrep kan finne sin plass. Barnet får ein sjanse til å løfte sine førestillingar inn i eit meir avansert "rom". Det nye "rommet" set fart på barnet si utvikling av dei kvardagslege begrepa (Strandberg, 2008). Vygotsky sin teori har hatt stor betydning for læringsteori som påpeiker at kommunikasjon og samarbeid er svært effektive undervisningsstrategiar. Han nøyde seg ikkje med å forklare kva barnet kan og kva det er. Han peika på det som barnet enno ikkje er. Vygotsky såg ikkje utvikling som passiv modning. Han peika på at utvikling kan organiserast- gjennom aktivitet, -interaksjon og gjennom å vere delaktig. Slik kjenner vi det nok alle skriv Strandberg; vi inviterer oss sjølv til aktivitet og samspel, og då skjer det noko (Strandberg, 2008). Den lærar som med utgangspunkt i barnet sitt utviklingsnivå klarer å samhandle med eit barn slik at det vert hjelpt mot eit nytt nivå i si utvikling, har skapt ein læringssituasjon som påverkar utvikling (Lyster, 2011).

I samband med førelesingar har Strandberg blitt spurt om kva som kjenneteiknar Vygotsky-læraren. Då svarer han at han trur det som kjenneteiknar denne læraren er at han/ho arbeider i eit team der ein hjelper kvarandre. Teamet arbeider med ei oversiktleg gruppe barn, som er alle sine barn. Arbeidsfordelinga mellom lærarane kan forandrast alt etter behov. Det andre kjenneteiknet er kompetanse. Kompetanse som er viktig er spesialisten, mentoren og dramaturgen skriv Strandberg. Teamet som heilskap bør ha tilgang på ekspertise. Mentoren følgjer elevane si læring tett og oppmuntrer til vidare utvikling. Dramaturgen er dyktig til å skape samarbeid med elevane og rettleier elevane til relevante rom.(utstyr, verkty m.m. for læring). Desse funksjonane er glimrande for ein lærar som arbeider i Vygotsky si ånd, men eit team kan sjølvsagt dele på dei seier Strandberg (2008).

Barnet si utvikling vert ikkje avgrensa av indre mentale føresetnader og tilkortkoming. Det handlar om interaksjon, aktivitet og utviklingssoner, ikkje om individ, modning og på førehand bestemte stadium. Barnet utviklar kompetanse i relasjon til dei utfordringane som finst i den verda det lever i. "Tradisjonen med å plassere barns tilkortkoming i barnas hoder bør altså se litt grundigere på kulturen" skriv Strandberg (2008, s.163). Prosessane må ein

forstå som ein sosial aktivitet. Strandberg overset Vygotsky (1978, s.87) på denne måten: ”Hva barnet kan gjøre ved hjelp av assistanse i dag, kommer han/hun til å være istand til å gjøre på egenhånd i morgen” (Strandberg 2008, s.163). For å beskrive aktivitet som er verksam i utviklingssonene nemner Strandberg fylgjande nøkkelord: felles aktivitet, gjensidig og meiningsfull interaksjon, asymmetrisk relasjon, veksling mellom ytre interaksjon og indre prosessar (indre prat), samansmelting av ulike prosessar og kreative omformingar. All læring har ulike prosessar som arbeider saman. Det er ikkje slik at kunnskap vert formidla til eit tomt hovud. Det er alltid to prosessar som arbeider saman, så som konkrete kvardagslege aktivitetar som møter vitskaplege. Strandberg (2008) siterer Vygotsky slik :” Det går fint å arbeide et hode høyere enn hva man er, det går også helt bra å ha en hatt som er noen nummer for stor, men det går ikke an å dra i kronbladene” (s.171). Vygotsky viste då til L. Tolstoj (1936) som samanlikna ei enkel og direkte overføring av begrep frå lærar til elev, med at ei grov menneskehand drog i kronblada for å få ein blome til å blomstre. Eleven vert fjerna frå målet og blomen vert øydelagt.

Evna til å handtere abstrakte symbol, abstrakt tenking og til å forstå komplekse samanhengar, har sitt opphav i barn sin leik (Strandberg, 2008). Denne evna til å snu tanken mellom objekt og meining og mellom aktivitet og tenking bidreg til å utvikle barnet si abstrakte tenking og evne til sjølvkontroll. Når barn og unge vert oppfordra til å bruke leiken sin metode, (” å la stolen vere bil”), blir overgangar mellom ulike abstraksjonsnivå enklare. Denne kompetansen har barnet bruk for i alle andre ”snuoperasjonar” som til dømes når det skal arbeide med abstrakt matematikk. Det som skjer i leiken er eit typisk eksempel på ei utvikling ”der lavare blir høgare”, skriv Strandberg. Gjennom heile livet skal individet mange gongar gjennomføre liknande transformasjonar. Strandberg skriv at eventyr er ein flott aktivitet for å øve på abstrakt tenking fordi eventyret oppstår i ei imaginær verd. Det tillet barnet å forstå samanhengar gjennom å gå inn i eventyrfigurane sine fantasiroller. Det vert skapt situasjonar der tenking og reglar vert utvikla. Å akseptere at ein ting eller eit ord kan stå for noko anna enn det er, er sjølve grunnvollen i menneske si symbolske og abstrakte tenking, skriv Strandberg. Det er denne evna som gjer at vi kan lese, skrive, rekne, lage bilder og sette opp hypotese.

2.2.2 Motivasjon og sjølvbilde

Odd Haugstad (2010) skriv at ei av læraren sine viktigaste oppgåver er å kjempe kontinuerlig for den einskilde eleven si sjølvoppfatning. Det er òg nedfelt i skulen sin læreplan at det er viktig å fremme eleven sitt totale potensial og å hente fram alle ressursane eleven har. Den enkelte sine sterke sider må framhevast på ein naturleg måte. Særleg dei første skuleåra har læraren ein sterk posisjon og stor makt. Læraren sine reaksjonar vil kunne verke fremmande eller hemmande på både barnets trivsel og mentale tilstand og i forhold til skulefaglege presentasjonar (Lyster 2011). Skaalvik og Skaalvik (1996) definerer sjølvoppfatning som: ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (s. 15). Det er viktig for elevane å ”bli sett” av læraren skriv Haugstad (2010). Læraren sine reaksjonar og åtferd har mykje å seie for kvar eleven vert plassert sosialt i gruppa.

Lesestoffet sitt meiningsinnhald er drivkrafta når det gjeld lesemotivering. Lesinga må flyttast inn i ei språkleg meiningsfull ramme for eleven. Meiningskomponenten er med å støtte den lesetekniske utfordringa i leseprosessen. Det er derfor viktig at eleven forstår innhald av dei orda som vert lest skriv Haugstad (2010). For elevar med til dømes svak generell hukommelse eller dårleg konsentrasjonsevne kan meiningsfylte tekstar vere med å strukturere lærematerialet og det vert lettare for eleven å hugse. Lærar sine kvalifikasjonar og det læringsmiljøet som er utvikla påverkar motivasjonen og dei forventningar eit barn har til eiga læring (Lyster 2011). Eit godt læringsmiljø vil kunne oppretthalde motivasjonen når fagleg utvikling ikkje går som ein ønskjer og den vil hjelpe barnet til å fokusere på eigne og ikkje andre, sin framgang og utvikling. Barn som ikkje lukkast med det dei prøver å meistre får store utfordringar med å halde motivasjonen oppe. Det er trugande for sjølvbiletet å ikkje meistre. Enda verre er det når medelevane meistrar, og dei vaksne rundt barnet forventar at dette skal det klare. Barn som opplever sjølvbiletet sitt truga, vil prøve å skjerme seg. Ei godt tilpassa undervisning i eit læringsmiljø som ivaretek eleven sitt sjølvbiletet, vil kunne hindre at vanskar får utvikle seg.

Elevar frå tidleg alder vert motiverte og utviklar eit positivt læringsmønster når dei opplever at dei utviklar kunnskapen sin og ferdigheitene sine. Når dei lukkast, vil den indre motivasjonen drive dei vidare (Lyster, 2011). Eit godt sjølvbilde skapar motivasjon, og god motivasjon støtter læringsprosessen. Lyster viser til Lawrence (1987) som omtalar sjølvbildet som ”motivator”. Sjølvbildet er ei drivkraft for motivasjonen. Alle elevar har behov for å oppleve at dei meistrar noko, at dei får anerkjenning og vert akseptert. Det er elevane si eiga

oppleving av læringsmiljøet som har konsekvensar for motivasjon, sjølvoppfatning, prestasjonar og åtferd. Lyster (2011) viser til Chall m.fl. (1990) som fann at foreldre sine forventningar virker positivt inn mellom anna på barna si lese- og skriveutvikling i dei første skuleåra. Effekten av lærar sine forventningar aukar etter kvart som elevane vert eldre. Når lærar og foreldre trur at barnet skal klare ei utfordring, så er det langt større sjanse for at barnet meistrar utfordringa.

Er måla konkrete og presise, kan lærer sjå resultat og gjere desse tilgjengeleg for elevane. Skal eleven oppnå meistring, må måla vere realistiske. Vanlegvis er to typar mål nemnt. Det er oppgåve- orienterte mål og ego- orienterte mål. Når barnet er oppgåvebevisst, står barnet si eiga meistring og læring i fokus, uavhengig av kva andre meistrar og kan. Det å klare noko som det tidligare hadde vanskar med, gir følelse av framgang og kompetanse. Den ego- orienterte eleven sin aktivitet er meir retta mot å vise at han/ho meistrar eller mot ei samanlikning av andre sine prestasjonar. Denne eleven kan fort kome til å gi opp ved krevjande oppgåver fordi framgang vert relatert til evner og ikkje til innsats. Ein oppgåve- orientert elev vil oppleve at innsats løner seg. Det er ei viktig oppgåve for skulen å hjelpe elevar til å bli oppgåvebevisste og gi dei innsikt i eigen læringsprosess skriv Lyster (2011). Klarer skulen dette, vil elevane sin motivasjon og deira sjølvbilde i langt større grad bli ivaretatt seier ho. Kriteriet for at elevane skal dra nytte av dei muligheiter som ligg i den næraste utviklingssona, er at dei er oppgåveorienterte.

2.3 LESE- OG SKRIVEVANSKAR

Lese- og skrivevanskar og dysleksi har her i landet blitt brukt om problem med å lære å lese og skrive, uten at dette viser til ulike symptom, skriv Anne Lise Rygvold (2008). Ho viser til Lyon (1995) som definerer dysleksi som ein medfødd spesifikk språkbasert vanske som kan vise seg ved lesing så vel som i skriving, og som fører til at nøyaktig og flytande lesing, staving og skriving vert utvikla seint og ufullstendig. Vanskane kan henge saman med svake fonologiske ferdigheiter som problem med å dele ord i språklyd, finne ut kva språklyd eit ord startar på eller sluttar med, og med å kople saman språklyd og bokstav, utan at desse problema kan knytast til språkleg eller sosio- kulturell bakgrunn.

Elevar med generelle lese- og skrivevanskar har like stort behov for tilrettelagt opplæring som elevar med dysleksi. Når problema viser seg på om lag same måte og konsekvensane av å

streve med skriftspråket kan bli dei same, blir det vanskeleg å finne eintydige grenseoppgangar mellom dysleksi og lese- og skrivevanskar skriv Rygvold (2011). Ho nemner fellestrekk som: fonologiske vanskar, vanskar med leseforståing, språk og talevanskar og at skriftspråkvanskane påverkar læring generelt. Det som skil gruppene ser ut til å vere at elevar med dysleksi har betre språkforståing. Dess betre språkkunnskap, dess større høve har elevane til å kompensere for dei fonologiske vanskane (Rygvold, 2011). Vidare i oppgåva vil eg bruke lese- og skrivevanskar som ei fellesnemning på desse gruppene.

Det er eit rådande syn i dag at lese- og skrivevanskar i stor grad er eit språkleg forankra problem utan at andre forhold er utelukka (Rygvold, 2011). I svært mange tilfelle kan ein førebygge vanskane dersom den rette språkstimuleringa vert sett inn tidlig skriv Lyster (2011). Førebygging handlar om å få sette i verk tiltak som kan hindre ei negativ utvikling og å forsterke vilkåra for dei positive vekstfaktorane. I oppvekstsamanheng i heim, barnehage, skule og fritid kan dette være aktuelt. Førebygging kan innebere å tilføre noko positivt og hindre eller redusere tilgangen av noko negativt. I praksis vil ei målinsikta førebygging krevje at ein klarer å identifisere signal på ein risikoprega situasjon. (Befring, 2008). I ei første klasse der ein nyttar språkstimulerande aktivitet for å styrke språkleg kompetanse hjå alle elevane vil vi kunne snakke om primærførebygging, det vil seie generelle tiltak retta mot ei gruppe som ikkje er definert ut frå risikovurdering. Primærførebygging kan òg gjelde ein skule si satsing for å skape gunstige vilkår for lese- og skriveutvikling. Lyster (1999) viser til at det er ulike årsaker til at barn får lese- og skrivevanskar. Nokre barn vil vere umodne. Andre har hatt lite høve til å utvikle språkleg bevisstheit i førskulealder, medan andre igjen kan ha medfødde vanskar med å bearbeide språket sin lydstruktur. Alle desse barna representerer risikogrupper når det gjeld lese- og skriveutviklinga. Lyster viser til fleire studium som har vist at språkleg bevisstheitstrening i førskulealder eller parallelt med opplæringa i dei første skuleåra har styrka elevane sin lese- og skrivekompetanse. I mange tilfelle har ei slik stimulering hindra ei negativ utvikling der dette var venta, skriv ho. Her snakkar vi om sekundær førebygging. Dysleksi er ein vanske som vanlegvis varer heile livet, men òg her er det mulig å førebygge at vanskane blir altfor store dersom det tidlig vert lagt eit godt grunnlag for lese- og skriveopplæringa (Lyster, 2011). Tilpassing og hjelpetiltak på individnivå kjem innunder tertiærførebygging.

Lese- og skrivevanskar er altså eit komplekst problemområde med varierende årsaker. Rygvold (2011) skriv : ” ...det biologiske aspektet innebærer en risiko, men sosiokulturelle

aspekt og undervisning kan virke beskyttende på en mulig problemutvikling”. (s.43). I oppgåva vidare er det dette eg vil fokusere på; om undervisninga styrkjer barna sin språklege kompetanse på ein slik måte at eit godt grunnlag vert lagt for skriftspråkutviklinga.

2.3.1 **Kjønnskilnader.**

Det fins ikkje ei forklaring på skilnaden på jenter og gutar si lese- og skriveutvikling som forskarar kan vere samde om, skriv Lyster (2011). Skilnadane kan ha si forankring i cerebrale og biologiske ulikskapar eller det kan vere miljømessig betinga og kome av at jenter og gutar får ulik oppseding og stimulering. Lyster viser til studie som viser at gutar utviklar bedre ferdigheiter når dei får forhalde seg til ein mannleg lærar. Ho nemner òg den internasjonale IEA-undersøkinga (The Internasjonale Evaluation of Educational Achievement), referert i Elley (1992), som såg på skilnader mellom jenter og gutar i 27 land (Lyster, 2011). Det at jentene var betre på tvers av landegrensene, kan tolkast som eit modnings- og utviklingsspørsmål skriv Lyster. I Norge viste jentene i den yngre aldersgruppa bedre resultat enn gutane, skilnaden var derimot liten på ungdomstrinnet. Lyster skriv at resultat av IEA-undersøkinga (Elley,1992), antyder at den større delen av mannlege lærarar på ungdomstrinnet virkar positivt på gutane si leseutvikling. Resultatanalysa viser òg at dei land som har dei største kjønnskilnadane, er dei land som har hatt den tidlegaste skulestarten, ved 5 år. Denne kjønnskilnaden finn ein ikkje berre mellom dei yngste, men òg mellom dei eldste. Lyster viser til Elley (1992) som antyder at gutar ikkje er modne for den opplæring skulen gir dei ved 5 års-alder. Jentene er gutane språkleg overlegne på dette alderstrinnet. Den lese- og skriveopplæringa som vert gitt på jentene sine premissar, er ikkje nødvendigvis godt tilpassa dei språkleg mindre modne gutane sine behov. Desse resultatane antyder ei biologisk primærårsak til gutane sine dårlegare leseferdigheiter. Lyster (2011) viser til eigen studie (Lyster,1995), der ho i ei gruppe 6 åringar avdekkar skilnader mellom gutar og jenter ved prøver som kartla vokabular og auditivt korttidsminne. Begge desse områda er sentrale i ein leseprosess. Dersom gutane ved skulestart har eit mindre vokabular og eit dårlegare utvikla auditivt korttidsminne, stiller dei svakt med tanke på lese- og skriveutvikling skriv Lyster. Ho viser til Yule og Rutter (1987) som påpeikar at jenter og gutar har eit ulikt utviklingstempo når det gjeld språk. Dei antyder at dei biologiske skilnadane som påverkar språkutviklinga direkte eller indirekte, er årsak til dei skilnadane som er avdekkar i lese- og skriveutviklinga (Lyster 2011).

2.3.2 Årsak til auke

Auke av barn med lese- og skrivevanskar kan knytast til at meir kunnskap på feltet har ført til større merksemd på problemet skriv Rygvold (2011). Den veldige auken av skriftlig informasjon dei siste 20-30 åra har ført med seg større og endra krav til leseferdigheit. Ho vonar at det ved auka skulepolitisk fokus på skriftspråket si betydning og på samanhengen mellom talt og skrive språk, kan føre til meir førebyggjande arbeid, betre kartleggingsrutinar og betre opplæring og dermed ein reduksjon av problemet. Haugstad (2010) viser til at ein frå slutten av 1990 talet har hatt lesebøker i startopplæringa med altfor vanskelege tekstar. Dei som ikkje kunne lese då dei starta på skulen, om lag 85 %, fekk ein dårleg start. Norge kjem godt ut når vi ser på vaksne sine leseferdigheiter. Ved Lesesenteret i Stavanger har dei peika på at i åra 1980- 2000 var det folk utan spesialpedagogisk bakgrunn som laga lærebøkene (Haugstad, 2010). Dagens læreplan seier ikkje noko om korleis elevane skal lære å lese, læraren må sjølv finne dei praktiske-/metodiske løysingane skriv Haugstad. I lærarutdanninga har emnet ”Grunnleggande lese- og skriveopplæring” kome dårleg ut gjennom mange år. Ei styrking av dette vart sett i verk i 2003. Nokre har peika på talet førskulelærarar utan formell utdanning innanfor dette emnet, som har hatt ansvar for startopplæringa. Haugstad meiner at alt personell som underviser i grunnskulen må få den nødvendige etterutdanninga. Dette gjeld òg allmennlærarane som skal undervise på 1.trinn der leiken skal ha ein sentral plass, skriv han.

2.4 TALESPRÅKLIGE FERDIGHEITER OG SKRIFTSPRÅKLIG UTVIKLING.

Det er viktig å forstå forholdet mellom munnlig og skriftlig språk fordi det har implikasjoner på kva det inneber for eit barn å lære å lese og fordi det bør virke inn på korleis ein tilrettelegg barnet sitt møte med skriftspråket. (Wold, 2007).

2.4.1 Lesing og skriving.

Nokre barn har ikkje gode nok språklege føresetnader for å lære å lese og skrive på ein uanstrengt måte skriv Rygvold (2011). Det gjeld ikkje berre vanskar med fonologi, men òg sein utvikling av ordforråd, vanskar med å få raskt tilgang til ord i ”leksikon” og med å utnytte grammatisk kunnskap for å forstå ein tekst. Frost & Lyster (2008) skriv at sidan lesing

er ein språkprosess kan ein beskrive lesinga ut frå dei same grunnleggande områda som ein vanlegvis beskriv språket med. Dei viser til Bloom & Tinker (2001) som delte språket i dimensjonane innhald, form og bruk. Overført til lesing kan ein då snakke om fylgjande områder: -meningsskaping som omhandlar innhald, - symbolbearbeiding (tolking) som handlar om språket si form og – hensikt som dreier seg om bruk til ulike føremål. Desse tre områda representerer tre ulike typer lesestrategiske ferdigheiter som må lærast for å bli ein god lesar (Frost & Lyster, 2008).

I dag er det semje om at under lesing fungerer avkoding og forståing samtidig og integrert. Under leseopplæring er det viktig å sikre dette samspelet skriv Frost & Lyster (2008). Lesing vert definert på ulike måtar i ulike samanhengar. Lyster (2011) viser til Gough og Tunmer (1986) som bruker formelen: lesing = avkoding x forståing. Der er ein stor del av variasjon i leseferdigheiter som ikkje kan forklarast ut frå denne modellen, og den har derfor blitt utfordra dei seinare åra (Lyster 2011). Rygvold (2011) har nytta modellen og lagt til eit tredje område, den ser då slik ut: lesing = avkoding x forståing x motivasjon. Formelen synleggjer tre sentrale aspekt ved lesing. Er verdien av ein faktor lav, vil det påverke dei andre og lesinga vert svekka. Avkoding er ferdigheit som ligg til grunn for å forstå ein tekst. For å forstå må dei visuelle symbola gjerast om til meining. Lesaren knyter tekst til eigen språkkunnskap og erfaring som kan gje tilgang til meining. Motivasjon omhandlar lesaren sine haldningar til, interesse for og oppleving med lesing. Tekstar som appellerer til lesaren er viktig for å fremje motivasjon. Særleg når barnet skal lære å lese bør leseopplevinga og barnet si nyskjerrigheit stå i sentrum (Rygvold, 2011). Leseformelen er forankra i ei kognitiv forståing av lesing. Å kombinere innsikt i kognitive krav med sosiokulturell forståing, vil kunne belyse dei store ulikskapane mellom korleis og kor raskt barn tileignar seg leseferdigheit skriv Rygvold.

Skriving er ikkje berre ein mekanisk, motorisk aktivitet, men eit uttrykksmiddel der vi kommuniserer gjennom eit visuelt medium skriv Rygvold (2011). Skrivning har i mindre grad enn lesing vert sett på som ein del av den språklege kompetansen. Sentrale aspekt ved skriving illustrerer Rygvold ved formelen: skriving = innkoding x bodskapsformidling x motivasjon. Ho forklarar innkoding som den ferdigheit som ligg til grunn for å kunne formidle ein ide. Det vil seie å kunne dele ord i mindre einingar, bokstavkunnskap og kopling av språklyd og bokstav. Bodskapsformidling forklarar Rygvold som den sentrale faktoren i det å skrive. Ein skal formidle noko til andre. Denne kommunikasjonen er parallell med tale i

det munnlege språk. Motivasjon handlar om haldning til og interesse for å formidle noko skriftleg og er ei drivkraft i utforsking og læring av det å skrive.

Eg velg å nytte desse formlane for lesing og skriving vidare fordi dei set lys på områder som er sentrale i problemstillinga mi.

I boka "Skrivelyst og språklig bevissthet" skriv Bente E. Hagtvat (2007) om tidlig skriveutvikling og kva skrivinga har å seie for den skriftspråklege utviklinga. Ho definerer skriving med same formel som Rygvold. Pedagogisk må målet vere å utvikle kompetanse på begge desse to første områda i formelen. Det må skje på ein måte som sikrar harmonisk utvikling av forholdet mellom innkoding (I) og budskapsformidling (B) skriv Hagtvat. Ofte vert desse to utvikla i interaktive forløp. Motivasjon er ein nødvendig føresetnad for å skrive og utvikle skriveferdigheiter. I denne samanhengen rettar Hagtvat merksemda mot skriveprosessen i vid forstand og understrekar kor viktig det er å stimulere både I og B. Ho viser til eit forsøk med femti 6 åringar gjort ved Institutt for Spesialpedagogikk i åra 1986-1989, der skriftspråkstimulering før skulestart stod i sentrum. Eit slikt breidt perspektiv på skrivinga bør ikkje berre knytast til startopplæringa meiner Hagtvat og seier vidare at mykje tyder på at skrivinga har ei sentral betydning for den skriftspråklege kompetansen på alle nivå i utdanninga. Forsøket handla om å stimulere det Hagtvat kallar dei fire pedagogiske nøkkelområda: - generell språkstimulering, - språklig bevissthet, - situasjonsuavhengig språk og - leikelesing/leikeskriving. Det heilskaplege perspektivet er viktig fordi det viser korleis dei tre punkta i både lese- og skriveformelen kan ivaretakast i startopplæringa. I forsøket vart leik brukt som metodisk innfallsvinkel, slik vart motivasjon òg tilgodesett på den måten som er naturleg når vi arbeider med barn i 5- 7 års alder skriv Hagtvat (2007).

Hagtvat og Pålsson (1992) skriv om språk aspekt dei meiner er svært viktig i arbeid med 6-åringar fordi dette er sider ved språket barn utviklar i denne alderen. Dei nemner: Eit nyansert og velorganisert ordforråd og velutvikla setningsbygging, logisk, utførlig og samanhengande talespråk, å ta kommunikasjonsansvar, meistring av talar- og lyttar-rolle og aktiv bruk av språk som reiskap for tanken.

Haugstad (2010) presiserer at det er viktig å kartlegge. Ein bør danne seg eit bilde av barnet sitt impressive og ekspressive språk, observere barnet sine artikulatoriske trekk og kvar den enkelte står når det gjeld språklig bevissthet. Følgjande punkt bør sjekkast: bevissthet på setnings-, ord-, stavings- og bokstav- lyd nivå og auditivt minne. Det språkarbeidet som vert

gjort i skulen og den hjelp barnet får til å oppdage samanhengen mellom talespråk og skriftspråk, vil ha stor betydning for barnet si skriftspråklige utvikling skriv Lyster (1999).

2.4.2 Fire pedagogiske nøkkelområder.

Haugstad (2010) viser til at Hagtvvet (2002) har peika på sentrale og viktige metodiske element for å nå mål om god språkstimulering for det enkelte barn. Vidare vil eg bruke Hagtvvet (2002) sine fire nøkkelområder som utgangspunkt når eg skriv om teori og forskning knytt til samanhengen mellom språkkompetanse og utvikling av skriftspråklege ferdigheiter.

Generelle språkferdigheiter. Eit rikt ordforråd er ein viktig base for vellykka læring og leseinnlæring skriv Haugstad (2010). Det er dokumentert store skilnader mellom barn når det gjeld vokabular. Frost med fleire (2005) fann at størrelsen på ordforrådet til eit 3 år gammalt barn har signifikant betydning for leseforståelsen barnet har når det er 16 år. Barnet sitt ordforråd ved skulestart er den enkeltfaktoren som har størst betydning for barnet sin framgang på skulen. Han viser til Chall, Jacobs og Baldwin (1990), når han seier at det er dokumentert at eit svakt ordforråd har tiltakande negativ betydning for barn oppover i skulen, særleg når det gjeld leseforståing hjå barn i arbeiderklassa. Biemiller (2001) omtalar ordforråd som "the missing link" i leseundervisninga, og meiner at skulen kan gjere mykje for å endre bildet (Frost 2010). Dersom ein skal utjamne slike sosiale skilnader når det gjeld språklæring, må ein gjere ein innsats i barnehagen og seinast i dei første skuleåra seier Frost. Innsatsen må være stor meiner han. Effekt- studier har vist at det er mulig å auke ordforråd hjå barn frå svake miljø. Innsatsen må følgast tett opp gjennom heile skuletida. Også Lyster (2011) skriv at skilnader i barns ordforråd kan endre seg dramatisk viss ikkje ordforrådet for ein sentral plass i undervisningssamanheng og leseopplæring. Sjølv om 6-åringar generelt har stort ordforråd, kan dei oppleve mange ord som vanskelige, det gjeld særleg abstraktet ord. Fokus har dei seinare år blitt retta mot kva språket si innhaldsside, semantikken, har å seie for utvikling av leseferdigheiter. Ein har funne ein klar samanheng mellom ordforråd før skulestart og seinare leseutvikling. Semantikken har òg betydning når det gjeld utvikling av fonologisk – og ortografisk bevisstheit. Haugstad (2010) viser til språkforskar R. Söderberg som skriv at utvidinga av ordforrådet hjelper barnet til å utvikle eit situasjonsuavhengig språk.

Tale og lytterolle. Haugstad viser til Hagtvvet og Pålssdottir (1992) som i forskning har vist at dersom ein framhevar talarrolla, får ein samstundes til ei skjerping av lyttarrolla. Ei gunstig

plassering av barna og markering av kven som har ordet, gjer at ein kan lykkast betre (Haugstad 2010).

Hagtvat (2002) framhevar den gode "her og no" dialogen som føreset kommunikasjonspartar med tid og evne til å lytte aktivt. Barn veks kjenslemessig og språklig når dei vert tatt på alvor av vaksne som har tid til å lytte. Grunnlaget for munnleg så vel som skriftlig språkstimulering ligg i gode "her og no" dialogar, der situasjonen er gjennomskueleg fordi situasjonen gir den meining. Fordi talar og lyttar kan sjå og høyre kvarandre, kan ein lett førebygge og oppklare misforståingar. Forteljing og opplesingssituasjonar dannar ofte eit godt grunnlag for ein naturleg og god kommunikasjon mellom lærar og elev og mellom elevane skriv Haugstad (2010). Han viser til Olaussen (1996) som gjennom studiar har vist at høgtlesinga er eit språk- og kommunikasjonsfremjande verkemiddel. Sentrale punkt i det som Hagtvat omtalar som "interaktiv høgtlesing", er at dei vaksne bruker lesestrategiar som barna sjølv må anvende når dei skal gjennom tekstlesingsstrategiar som er sjølvne stammen i god studieteknikk og strategisk lesing. Glede over bøker og over å lese gir eit godt utgangspunkt for lese- og skriveopplæringa skriv Hagtvat.

Barn lærer begrep både gjennom erfaring og gjennom at vaksne forklarar. Ofte bruker pedagoger for mange ord og forklarar der ein heller skulle lagt til rette for ved bruk av sansar. Samtaler og forklaring innafor barnet si utviklingssone vil kunne bidra til at erfaringane vert bearbeidd på ein meir bevisst måte. Førstehandserfaring gir ein multisensorisk inngang til begrep som forklaringa sjeldan kan gi. Begrep som vert veva inn i nettverket av assosiasjonar og følelsar som erfaringane gir, vert ofte hugsa betre skriv Hagtvat (2002). Det er viktig at eleven opplever ord brukt i konkrete situasjonar (Haugstad, 2010).

Språklig bevisstheit er det andre av Hagtvat sine nøkkelområder. Språklig bevisstheit er evne til å skifte fokus frå språket sitt innhald til språket si form. Lyster (2011) meiner at barn ved skulestart har eit velutvikla lingvistisk system, men at dei ikkje er klar over korleis strukturen i dette systemet er. Lese- og skriveutviklinga er avhengig av at dei vert kjent med systemet skriv ho. Språkleg bevisstheit er knytt til bevisstheit om språket sin struktur, både den fonologiske -, morfologiske - og syntaktiske strukturen. Fonologisk kompetanse gjeld i tillegg til fonologisk bevisstheit, òg fonologisk korttidsminne og fonologisk arbeidstempo. Desse tre påverkar leseutviklinga. Lydane må haldast i minnet til ein "lydpakke" er skapt og identifisert. Tempo handlar om den ferdigheit barnet har til raskt å hente fram den fonologiske "pakken" som representerer orda. Ordet er egentleg ikkje lest før meining er knytt til

”lydpakken” . Dersom det å kople den avkoda ”lydpakken” saman med ”lydpakken” i barnet sitt ”leksikon” (minne), tek lang tid, vil det å knyte meining til ordet bli så forstyrta at forståing ikkje finn stad, skriv Lyster (2011).

Forsking viser at bevisstheit om språk- lydane er av særleg viktig for sjølve ”kodeknekkingsprosessen”. Bevisstheit om einskild- lydane ser ikkje ut til å utvikle seg spontant som ein naturleg del av språkutvikling seier Lyster. Den utviklar seg som resultat av at barnet lærer om bokstav- lyd koplingar eller som resultat av språkstimulerande opplegg som særleg rettar barnet si merksemd mot språklydmessige strukturar. Det fungerer særleg godt når barnet samtidig med aktiviteten får kople bokstavar til dei lydane dei leikar og arbeider med. Arbeid med fonologisk bevisstheit har gitt gode resultat. Lyster (2011) viser til studie gjennomført med 273 førskulebarn det siste året før skulestart (Lyster 2002). Barna vart delt inn i tre grupper som fekk, a. fonologisk bevisstheits- trening, b. morfologisk bevisstheitstrening, c. ikkje trening utanom vanleg pedagogisk opplegg i barnehagen. I tillegg vart det fokusert på artikulatoriske element. Ei artikulasjonsstilling kan ofte haldast og på den måten støtte det auditive korttidsminnet. Barna arbeidde òg med koplingar lyd- bokstav. Bokstaven som var sentral i aktiviteten var heile tida synleg. Hjø morfologi- gruppa var det den ortografiske sekvensen av ulike morfem som var i fokus når dei arbeidde. Opplegget varte i 17 veker med økter på 30 minutt pr veke. Det gav klare resultat. Det førte til bedra språkleg bevisstheits- ferdigheiter i begge eksperimentgruppene samanlikna med kontrollgruppa, og arbeidet hadde klar effekt på lese- og skriveutviklinga (Lyster 2011).

I artikkelen ”Tidlige Forløpere til Lesevansker” skriv B.E. Hagtvat om undersøking gjort på 1980- talet. 70 barn vart følgt frå dei var 4 til 9 år. Det viste seg at både semantiske, syntaktiske og fonologiske forhold ved 4 og ved 6 år var relatert til leseferdigheit i slutten av 2.klasse. (Før Reform -97). Det som best predikerte seinare ferdigheit var særleg oppgåver som ”tappet” språkleg bevisstheit og evne til å forstå og bruke språket på ein situasjonsuavhengig måte (Hagtvat, 2002). Dette handla om språklege svakheiter som ikkje var så lett å oppdage i daglegtalet.

Lyster (1996) viser til mellom andre Hulme & Ellis (1994) når ho skriv at trenings- studie har vist at fonologisk bevisstheitstrening både før og under lese- og skriveopplæringa har ein klar effekt på lese- og staveutviklinga samanlikna med utviklinga hjå barn som ikkje har fått slik trening. Særleg skapte treninga positiv utvikling hjå barn med dårlig utvikla fonologisk bevisstheit.

Morfologisk bevisstheit er evna til å fokusere på orda sine morfologiske element, så som forstavingar, grammatiske element, enkeltord i samansette ord m.m. Kunnskap og bevisstheit på dette området er knytt til å ha fokus på både innhald og form samtidig. I Lyster (2011) sin tidlegare nemnde studie (1998, 2002, 2010), såg ho på korleis morfologisk trening på lang sikt påverkar leseutvikling, og korleis morfologisk bevisstheit predikerer utvikling av leseforståing. Treninga i morfologigruppa handla om å finne samansette ord og fokusere på dei ulike morfema i desse orda. Andre oppgåver var knytt til å finne skilnad i ord som *ferdig/uferdig* både innhaldsmessig og lydmessig, og det vart fokusert på ulike grammatiske element på ulike måtar. Ein konsentrerte seg her om det ortografiske som representerte ulike morfem. Resultat av denne treninga viste ei betring av barna sin morfologiske kunnskap og morfologisk –og fonologisk bevisstheit, men gav liten effekt for lese- og staveutviklinga til dei barna som hadde dårlig utvikla fonologisk bevisstheit. Treninga hadde derimot klar effekt på lese- og staveutviklinga for dei barna som i utgangspunktet hadde ei godt utvikla fonologisk bevisstheit. Morfemet er både innhald og fonologisk struktur. Lyster (1996) viser til Carlisle (1995), og seier at det kan vere at fonologisk bearbeiding og bevisstheit spelar ei sentral rolle når morfologisk kunnskap og bevisstheit skal utviklast. Ho skriv vidare at ein kan stille spørsmål om svake lesarar si manglande morfologiske bevisstheit er eit resultat av liten kunnskap og bevisstheit om andre språklege element eller ein kombinasjon av desse manglane og lite lesetrening. Funna ein har gjort bør få konsekvensar både for lese- og staveopplæringa og for lese- og skriveundervisninga på høgare klassetrinn, skriv Lyster. Dette fordi morfologisk stimulering viser positiv effekt på lese- og staveutviklinga og morfologisk kunnskap og bevisstheit viser seg å vere ein sentral faktor for vidare utvikling av lese- og staveferdigheiter (Lyster 1996).

Lyster (1999) peikar på at skriftspråket vårt vert styrt av to hovudprinsipp, eit fonematisk- og eit morfematisk prinsipp. Oppdaging av korleis tale kan kodast til skrift og omvendt er eit viktig og grunnleggande skritt i språkutviklinga. Når barnet meistrar det fonematiske prinsipp, har det ”knekt lesekode”.

Gode lese- og staveferdigheiter krev kompetanse som går utover det fonologiske området. Lyster (1996) viser til Rego og Bryant (1993) som påviste at lesing og staving støtter seg til ei rekkje språklege ferdigheiter og at ulike språklege faktorar virker inn på ulike sider ved lese- og staveutviklinga. Dei fann mellom anna at syntaktisk kunnskap og ordforråd i førskulealder hadde klar samanheng med den kontekstuelle støtta barn etter kvart tok i bruk i lesinga si.

Auditive og artikulatoriske ferdigheiter er så nært forbunde med kvarandre at dei kan vere gjensidig forsterkande eller utelukkande. Nyare forskning viser at den første lesinga kviler på fonologisk-auditive grunnpilarar, derfor blir dei fonologiske og artikulatoriske funksjonane sentrale i startopplæringa skriv Haugstad (2010). Det auditive minnet er ein kritisk faktor i samband med lyd-samantrekkinga skriv han. Dei enkelte bokstavane/ bokstavlydane og seinare ord og setningar må forankrast i ein fonologisk-, visuell-, auditiv-, motorisk- og semantisk identitet. Dette må ein jobbe mykje med skriv Haugstad. Ein må ta leiken i bruk, bruke ulikt materiell og bruke ulike spel.

”Det å ta i bruk artikulatorisk støtte og utvikle bevisstheit om den artikulatoriske sekvens kan hjelpe barna i den vanskelige prosessen det fonologiske analysearbeidet innebærer” (Lyster, 2011, s.96). Å artikulere språklyd er den fonetiske delen av meistringa. Fonologisk meistring er den språklige- kognitive meistringa som gjer at vi kan utnytte språklydane til å uttrykke betydning og skape meiningsforskjellar. Det kan være vanskeleg å skilje desse frå kvarandre. Det å kunne uttale språklydar er ein faktor i den fonologiske utviklinga skriv Rygvold (2009). Fonetiske vanskar er eit produksjonsproblem. Fonologiske vanskar er eit språkproblem. Det er ein gylden regel at ein lyttar til kva barna seier og ikkje korleis dei seier det, skriv Rygvold. Det kan ein gjere utan å ignorere mulige språklydvanskar eller at vanskar med å produsere språklyden teknisk, vert meir fokusert enn dei fonologiske vanskane som er eit språklig problem (Rygvold/ Ogden, 2009). Haugstad (2010) viser til Wiggen (1990) og Thygesen (1993) som er dei leseforskarane her i landet som har jobba mest med å sjå korleis feiluttale og dialekter kan virke inn på lese- og skriveferdigheitene. Artikulasjon inngår som eit viktig element i sjølve lese- og skriveprosessen. Denne prosessen er viktig særlig i første trinn i lesinga.

Situasjonsuavhengig språk er det tredje nøkkelområdet. For å bli ein god lesar må ein beherske skriftspråket på ein dekontekstualisert måte. Korleis lærer barnet dette? Wold (2007) meiner vi kan leite etter dette i barnet sin munnlege kommunikasjon i førskulealderen. Ho seier at kommunikasjon i samband med forteljingar, rolleleik og orddefineringsoppgåver er med å utvikle desse ferdigheitene hjå barnet. Skulen si oppgåve er å leie barnet frå kontekstavhengig bruk av munnleg språk til kontekstuavhengig bruk av skriftlig språk. Wold viser til Snow med fleire (1989) som skriv at alle aktivitetar som inviterer til å bruke språket på ein situasjonsuavhengig måte, vil være relatert til skriftspråklig utvikling og på den måten

leder til lese og skriveferdigheiter. Ut frå barnets evne til å delta i denne språklige aktivitet i førskulealder, kan ein føreseie seinare lese og skriveutvikling.

Fleire forskarar legg vekt på at barn gjennom erfaring med munnlege historier bygger opp eit forteljarskjema. Når dette først er etablert verkar det styrande og organiserande både når barnet skal fortelje og når det skal forstå forteljingar. I skulen vil forteljarskjema mellom anna være med å lette leseforståing (Wold, 2007). I gjenforteljing vil dei vaksne sine regikommentarar og spørsmål stimulere barna sitt medvet om at ein tekst har ein plan og ein struktur (Hagtvet, 2002).

Rolleleik og dekontekstualisert språkbruk er knytt saman (Wold, 2007). I rolleleik får barnet høve til å flette nyinnlærte ord inn i dialog med andre. Ord får først fullt ut si meining når dei førekjem i ein eg- til- andre situasjon. Pellerinin (1985) referert i Olaussen (2007) seier at barns erfaring med rolleleik, der dei språkleg må gjere om objekt og handlingar, er viktig for seinare lesing og skriving. Denne leiken fremjer barnet si forteljarevne, samtalekompetanse, metaspråklig kompetanse. Pellerinin framhevar dei naturlege kommunikative element som ligg i denne typen leik. Rolleleiken krev utstyr. Haugstad (2010) meiner ein bør ha eit lager med ulike rekvisittar som kan nyttast av elevane.

Monologen er "skrivning i tale" seier Haugstad (2010). Den er ei munnlig form der ein kjem nær dei krav som vert stilt i ei skriftlig framstilling. I monologen får barnet høve til å ta tilhøyraren sitt perspektiv. Tre forhold må elevane klare for å meistre krav i samband med skriftlig framstilling: Eleven bør lære forteljingsstruktur, lære å framstille ein bodskap på ein logisk samanhengande måte og lære å sette seg inn i kva informasjon ein tilhøyrar som ikkje var tilstades treng. Haugstad (2010) viser til Piaget som kallar 5-6 åringen si språklege atferd for egosentrisk. På dette språkutviklingsnivået tek barnet ofte for gitt at andre ser og tenkjer som det sjølv.

Som pedagogisk aktivitet har gjenforteljing eit rikt register at variasjonsmuligheiter skriv Hagtvet (2002). Det kan være gjenskaping og gjenforteljing av vitsar, eventyr eller forteljingar, gjerne i dramatisk form. Ein kan òg gjenskape på papir i form av teikn eller leikeskriving, eller diktere til ein vaksen som skriv ned mens barnet ser på. Barnet får då erfare samanheng mellom tale og skrift. Lyster (2011) skriv at til dømes vitsar og gåter kan være med å fremme djupare språkleg innsikt og fremme barnas språkutvikling på ein positiv måte.

Utfordringa for skulen er å ta vare på det som er barnet sin spesielle kompetanse, vite å verdsette og styrke denne, samtidig som barnet får trening i å forhalde seg til språk på ein annan måte. Skulen må òg være kulturelt sensitiv. Barnet sin "kulturelle vei" til kunnskap kan være ein anna enn skulen sin vei. Ein må ta utgangspunkt i kommunikasjonsformer som er kjente for barnet.

Leikelesing og leikeskriving er det fjerde nøkkelområdet. Hagtvet nemner at ein innan "den fonetiske tradisjonen" som har vore dominerande i vårt land, i skrivesamanheng har vore opptatt av staveutvikling, og det har vore understreka kor viktig fonem- bevisstheit og rask og effektiv innkoding er for skrive- og leseutviklinga. Pedagogisk har fokus innan denne tradisjonen vore på læring/ trening, beskriving av teknikkar og strategiar for utvikling av effektivt fonem- bevisstheit og for utvikling ein sikker fonem- grafem- forbindelse.

Innan "emergent literacy- tradisjonen" har ein i større grad fokusert på dei kreative aspekta ved skriveprosessen, til dømes barnet sine tekstskapande ferdigheiter. Catts & Kamhi (2005) omtalar perioden frå fødsel til skule som "emergent literacy period". I denne perioden samlar barnet kunnskap om bokstavar, ord og bøker, og utviklinga av språkleg bevisstheit går parallelt med språkutviklinga gjennom barneåra. Læring i samspel med omgjevnadane er avgjerande. I denne tradisjonen vert skrivninga ofte integrert i leik og naturlege samanhengar. Pedagogisk vert barnet si oppdaging av skriftspråket understreka, framfor lærarstyrt undervisning.

Hagtvet meiner det beste frå begge desse tradisjonane bør integrerast på ein individtilpassa måte dersom både tekniske og språkleg- kommunikative aspekt ved skrivning skal stimulerast. Ho viser til erfaringar frå forsøket som viste at dette var gunstig for barna si utvikling. I forsøket fekk barna parallelt utforske skrivninga sine "tekniske" og kommunikative aspekt. Hagtvet skriv: "Vi erfarte at bokstaver og ord nærmest vokste ut av barnas lekeskriving, - selvfølgelig med oppmuntring og støtte frå førskolelærerne som også imøtekom det behovet barna til enhver tid hadde for å utvide sin bokstavkunnskap" (Hagtvet 2007, s.130). At utforskinga av innkoding og budskapsformidling gjekk side om side, kom òg til syne etter at barna hadde knekt den alfabetiske koden. Då starta dei ofte å skrive alfabetisk, noko som gjerne tok lang tid. For å slutføre produktet var leikeskrivinga kjekk å ha. På den måten fekk barna fortalt alt utan å gå vegen om dei omstendelige bokstavane. I forsøket vart barna sine skriveferdigheiter kartlagt ved skulestart, i januar og ved skuleåret sin slutt. Dei skriftlege produkta vart delt inn i fire kategoriar: 1. Leikeskriving. Fantasiskrivning. 2. Fonemorientert

skrivning, nivå ein. Ein grafem- fonem forbindelse rett i kvart ord. 3. Fonemorientert skrivning, nivå to. Fleire grafem- fonem forbindelsar rett i kvart ord. 4. Oppdagande skrivning. Så mange rette grafem-fonem forbindelsar at ein utanforståande vaksen kan lese teksten (Hagtvat 2007).

Ein registrerte at barna brukte svært ulik tid på veien frå 1 til 4. Dei fleste leikeskreiv då skuleåret starta, på slutten av året skreiv 86% oppdagande. Det vil seie at dei hadde forstått det alfabetiske prinsippet, - at talen kan delast i språklydar og at det til kvart fonem høyrer eit grafem.

I forsøket var fonologisk bevisstgjerande aktivitetar vektlagt. Leik med språklydar var ein fast og hyppig brukt aktivitet. Slike aktivitetar har ein særleg gunstig verknad på utviklinga av fonem- bevisstheit og av den skriftspråklege utviklinga. Ved forsøkstart skåra 2 barn høgt på test i fonem- analyse/-syntese. I juni skåra 32 barn høgt på testen.

Hagtvat viser til studie av Bradley og Bryant (1983) når ho skriv at den skriftspråklege utviklinga vert meir gunstig dersom barnet parallelt med stimulering av fonem- medvet, får halde på med relevante bokstavar. Slik får det erfaring i å koble fonem og grafem. Hagtvat erfarte at leikeskriving fylte ein tilsvarande funksjon som til dømes plastikkbokstavar har gjort i andre studie. Ho hevder at leikeskrivinga i større grad føregår på det einskilde barn sine premisser og derfor inviterer til ei meir aktiv utforsking av lyd og bokstavforbindelsen. Skrivebevegelsen er sakte og gir barnet tid til å ”smake ” på lydane, samstundes som det aktivt må hente fram frå minnet lyden sin visuelle representasjon. Mykje tyder derfor på at leikeskriving på ein heilt spesiell måte lettar og støttar barnet sitt gradvis aukande språklege medvet.

Leikeskrivinga har ei rekkje funksjonar som er knytt til skrivning som eit bindeledd mellom tale og skrift seier Hagtvat (2007). Ho nemner at den kan representere eit ”symbolnivå av andre grad”. Det vil seie den er meir konkret og ligg tettare opp til den opphavslege handlinga enn det alfabetiske prinsippet gjer, den regulerer barnet si utforsking av forholdet mellom tale og skrift, den visualiserer lydbildet og den har motiverande kraft. Den føregår på barnet sine premisser. Den får ei ”eg- forankring” som gjer skriftspråket meningsfullt og skrivning og lesing lystbetont.

Hagtvat nemner Dyson (1990) som snakker om ”symbolveving” når det gjeld barn si utforsking av skriftspråk gjennom samtidig bruk av tale, teikning, skrivning og lesing av eige

skriftleg produkt. Barn bruker ulike typer representerande språk for å formidle eller veve saman budskapet sin. Barnet vert initiativtakar til si eiga skriftspråklige utvikling gjennom skapande skriving. Skrivinga vever og formar dei symbolnivå som må vere foreina for at barnet skal nå ein god og automatisert skriftspråkleg kompetanse.

Etter kvart får talen ein mindre dominerande plass under skrivinga. Hagtvet viser til Vygotsky (1935/1978) som ser det i samanheng med at den alfabetiske koden vert automatisert og barnet ikkje lenger treng talespråket som formidlar av hendingane rundt seg. På den måten får skriftspråket sine symbol gradvis ein direkte forbindelse til dei verkelege hendingane.

Hagtvet oppsummerer forsøket med at utforsking av forhold mellom skrift og tale er av avgjerande betydning. ”En fleksibel bruk av det alfabetiske prinsippet som en ”direkte” avspeiling av virkeligheten i skriving så vel som lesing må sies å være et av de mest sentrale målene for all morsmålsstimulering i skolen” (2007, s.138).

2.4.3 Lese- og skriveutvikling

Teori om normalutvikling er viktig for å forstå lese- og skrivevanskar og ulike modellar kan vere med på å gi ei nyansert forståing av lesing. Det er store individuelle skilnader på kor raskt barn går frå byrjande alfabetisk lesing til å ha automatisert avkodinga og les med forståing og flyt. Rygvold (2011) viser til studiemodellen til Firth (1985) som gir fylgjande oversikt: 1. Ikkje- alfabetisk lesing. Barnet avkodar ordet som ein visuell heilskap. Vi snakkar om den logografiske fasen. 2. Alfabetisk lesing. Barnet knekker lesekode når det forstår det alfabetiske prinsippet, det at ein språklyd kan bli representert av ein bokstav. 3. Ortografisk lesing. Leseferdighet må no utviklast utover det alfabetiske nivået.

Eg velg å bruke Frost vidare når eg skriv om leseutvikling. Dette fordi han på ein tydelig måte knyter språklege føresetnader til meistring av lesing og viser kva pedagogiske tiltak som er viktige for god utvikling. Det passer godt i forhold til problemstillinga i denne oppgåva. Frost (2003) viser til Spear-Swerling & Sternberg (1994) sin leseutviklingsmodell. Dei har delt leseutvikling inn i faser, og i modellen er stadium i normalutvikling og ”avsporing” tatt med. Barnet si første oppgåve når det skal lære å lese skriv Frost (2003) er å gjenkjenne bokstaven og deretter hente fram den språklige informasjonen bokstaven representerer. Frå då av er den språklige bearbeidinga ansvarleg for vidare avkoding og forståing. Her blir lesinga til, skriv Frost. Nøkkelen til funksjonell bokstavkunnskap ligg i at barn har forståing for at ord i

talespråket kan delast opp i enkeltlydar. Dei barna som har utvikla merksemd overfor lydar i språket vil ha forholdsvis lett for å forbinde bokstavteikn med lydar. Har dei i tillegg byrja å eksperimentere med å skrive, vil bokstavkunnskapen raskt bli meir omfattande. Og fordi dei eksperimenterer, blir den funksjonell (Frost 2003). Fonembevisstheit kan førebygge problemutvikling hjå barn som står i fare for å få lese- og skrivevanskar. Dei barna som ikkje klarer å tileigne seg grunnlaget for den fonologiske prosesseringa, vil fortsette å bruke visuelle strategiar. Ein får då ei avsporing av utviklinga som kan skape frustrasjon hjå barnet og medføre lavt sjølvbilde og dårlig motivasjon. Dette kan skje allereie tidlig i første klasse skriv Frost. Vegen vidare mot punkt 2 og 3 (sjå modellen) omhandlar utviding av den språklege innsikta i relasjonen mellom talt og skrive språk og av ei stadig større automatisering av meir og meir samansette språklige prosessar. Læringsprosessen er todelt skriv Frost. Ein skal etablere ny innsikt, og ein skal automatisere. Desse to fenomena vert like viktige når barnet no skal over frå bruk av i hovudsak fonologiske strategiar til bruk av ortografiske strategiar. Automatiseringa av den fonologiske prosesseringa bør skje på eitt gitt funksjonsnivå, og det er viktig å tilføre ny kunnskap som skal førebu barnet til endring av strategigrunnlag. Dersom lesinga skal bli funksjonell må barnet kome over frå fonologisk til ortografisk lesing seier Frost. Når barnet har kome fram til ei viss sikkerheit, det vil seie at det kan få med seg alle lydar/bokstavar i ordet, kan automatiseringa for alvor starte. Med automatiseringa startar ein ny utviklingsprosess, rasjonalisering av lesinga gjennom auka ordinnsikt, som medfører raskare ordgjenkjenning. For at dei ortografiske strategiane skal kunne utvikle seg må den fonologiske prosesseringa vere effektiv og pålitelig.

Normalutvikling	Avsporing
<p>Fortsatt utvikling av avanserte strategiar</p> <p>5. Proessorientert lesing</p> <p>4.Ortografisk lesing. Oppbygging av ordkunnskap. Automatisering.</p> <p>3. Etablering av ortografiske strategiar. Gjenkjenning av småord. Oppbygging av ordkunnskap.</p> <p>2. Fonologisk lesing. Sikker bruk av fonologisk strategi</p> <p>1. Etablering av fonologiske strategiar. Fonembevisstheit og bokstavkompetanse</p>	<p>5a. Suboptimal lesing. Bruk av strategiar til forståing.</p> <p>4a. Forsinka lesing. Ikkje automatisert. Forståing ?</p> <p>3a.For langsam lesing. Ikkje automatisert fonologisk lesing</p> <p>2a Kompensatorisk lesing. Forståing ?</p> <p>1a. Fortsatt bruk av visuell strategi</p>

Frost presiserer at om ein skal oppnå at leseutviklinga skjer harmonisk må ein heile tida samstundes med at ny ordinnsikt vert etablert, skje ei automatisering av lesinga der den nye innsikta vert integrert i strategigrunnlaget. Tekstane sin vanskegrad er av stor betydning. Ein bør ha ein tekst for etablering av ny innsikt og ein for automatisering. Automatisering er eit overordna prinsipp i alle læringssamanhengar der sider ved lesinga skal utviklast skriv Frost. Lesing og skriving er samansette funksjonar som må lærast gjennom langsam erobring. Ein tileignar seg langsamt kunnskap om små bitar av språket som skaper endringar. I denne prosessen vert det alltid veksla mellom tileigning og automatisering (Frost, 2003). M. Holm (Befring/Tangen, 2009) skriv: ”Automatiserte ferdigheter er lært på en så grundig måte at en utførelse trenger et minimum av energi fra personens bevisste oppmerksomhet.” (s.288) Automatisering av kunnskap og ferdigheter frigjev merksemd som kan brukast til andre formål. Repetisjonar må være hyppige, mangesidige og varierte. Dersom ein jobbar multisensorisk i innlæringsarbeidet, ivaretek ein denne tenkinga. I tillegg må ein knyte bokstavane til ein meiningskomponent (Haugstad 2010). Frost (2003) viser til studie ved Nielsen, Gamby, Poulsen og Søgård (1991) som konkluderte med at sikkerheit kjem før lesefart. Studien viste at berre dei som leste med høg grad av sikkerheit hadde utvikla høg lesefart.

Som med lesing deler ein òg skriveutviklinga inn i nivå. 1) Ikkje-alfabetisk skriving. Barnet kopierar eit skriftleg bilete. Det koplar ikkje språklyd med bokstav. Skrivinga kan bestå av bokstavar, men samanhengen mellom språklyd og bokstav vert ikkje utnytta. Gjennom si personlege form for skriving erfarer barnet gradvis at skrift kan representere tale. 2) Alfabetisk skriving. Barnet lærer gradvis å utnytte det alfabetiske prinsippet. Barnet har forståing for at bokstaven berre symboliserer del av eit ord. I den første tida etter at barnet har lært å bruke det alfabetiske systemet blir ord stort sett stava slik dei høyrer ut. 3) Ortografisk skriving. Etter kvart vil barnet tilegne seg kunnskap om systematiske stavemønster i heile, eller delar av ord. Det lærer gradvis å bruke ordbaserte stavestrategiar og er ikkje lenger berre avhengig av språklyd og bokstav i stavinga. Stavinga vert betre når barnet lærer seg det morfologiske prinsipp. Det vil seie at kvart morfem i talespråket har ei bestemt bokstavrekkefølge i skriftspråket. Skriving er å formidle mening. Målet er at stavinga skal bli så automatisert at merksemda kan rettast mot det skrivaren vil kommunisere til andre. Barn midt i si staveutvikling har òg glede av å skrive tekstar. Rygvold (2009) samanliknar det med talt språk, at det er viktig at barnet får formidla det det ønskjer å seie, utan at det alltid vert

påverka at uttalen er feil. Ein må stimulere barnet si skriveglede uavhengig av staveferdigheita deira.

Utvikling i lesing og skriving påverkar kvarandre gjensidig og bygg på grunnleggande ferdigheiter som har ulik betydning for dei to delane av skriftspråket skriv Rygvold (2011). Beskriving av utviklinga gjennom ulike nivå representerar ein modell for korleis utviklinga kan gå føre seg. Barnet kan ha ferdigheiter som er samanfallande med eit utviklingsnivå, men samtidig bruke strategiar som er meir karakteristisk for eit anna nivå. Det viser seg at mange barn nyttar ein alfabetisk strategi i skriving, samtidig som dei nyttar ein visuell strategi i lesing. Barnet er då på veg inn i den alfabetiske lesinga seier Rygvold. Erfaring med å kople språklydar og bokstav i skrivinga er ei drahjelp for at barnet skal utnytte denne samanhengen i eigen lesing. Grovt sett ser det ut som om stavinga ”dreg” lesinga på dei første utviklingstrinn, mens erfaring med ortografisk lesing synest å vere av betydning for å stave ortografisk. Lesinga vil òg gi innsikt i skriftspråklege strukturar og tekstmodellar som vil kunne påverke skriveutvikling, ikkje berre stavinga.

2.4.4 Feiltyper

Mange av feila ein finn hjå elevar med lese- og skrivevanskar liknar feil ein finn hjå barn i den tidlige lese- og skriveutviklinga (Rygvold, 2011). Nokre elevar vil streve med leseproblem oppover i skulealder, ikkje utvikle gode avkodingsferdigheiter og streve med leseforståing. Andre utviklar kompenserande strategiar og brukar ortografisk kunnskap når dei les. Rygvold skisserar lesefeil som er vanlege hjå elevar med lese- og skrivevanskar og nemner årsaker. Eg vil kun kort gjenggi årsaker i denne samanhengen fordi det er interessant når det gjeld problemstillinga i oppgåva. Vanskar kan kome av: usikker kunnskap om språklyd – bokstav, usikker avkoding/ ikkje-automatiserte ferdigheiter, lite lesetrening, problem med fonologisk detaljarbeid og minne på grunn av lite trening i alfabetisk lesing, lav lesehastigheit overbelastar korttidsminnet, for vanskeleg tekst og svakt ordforråd. Typiske stavefeil vil på same måte som lesefeila henge saman med svak bokstavkunnskap, ikkje-automatisert kopling mellom språklyd og bokstav, vanskar med artikulatorkunnskap, fonologisk svakheit, manglande skriveerfaring med meir (Rygvold, 2011). At desse feiltypane går igjen hjå barn som strevar med lesing og skriving oppover i skulealder, seier oss noko om kor viktig det er å ta seg tid nok til at barn sin kunnskap og ferdigheiter vert automatisert på dei ulike stadia i utviklinga.

3 METODE

I dette kapittelet vil eg gjere greie for den metoden eg har valt for å samle data til bruk i oppgåva. Eg vil skrive korleis eg har gjennomført undersøkinga, kva vurderingar eg har gjort, litt om utval og måten eg har arbeidd med - og analysert data på. Områda validitet, reliabilitet og høve til generalisering vil eg ta for meg til slutt.

Denne masteroppgåva kan ein sjå i lys av empirisk forskning som handlar om å setje søkelyset på aktuelle problemstillingar. Det stiller krav om metodar som set ein i stand til å oppdage, kartlegge, beskrive og eventuelt til å dokumentere og forklare skriv Befring (2010). Det er snakk om eit område der mange ulike metodar og kombinasjon av metodar kan vere føremålstenelege.

3.1 VAL AV METODE

3.1.1 Design

Eg valde å gjere ei kvalitativ undersøking. Dalen (2008) skriv at eit overordna mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståing for fenomen knytt til personar og situasjonar i den røynda dei lever i. Ei kvantitativ tilnærming som er kjenneteikna av mykje formalisering, særskilde reglar og bruk av statistiske metodar, kunne vore brukt. Med noko endring av problemstilling, kunne eg til dømes målt informantane sin bruk av ulike typar språkstimulerande aktivitet og hyppigheit med meir. Men då hadde eg ikkje fått tak i refleksjonane til lærarane når det gjeld eigen arbeidssituasjon, om betydning av relasjon, samspel og motivasjon osv. Lærarane sine eigne refleksjonar om undervisningssituasjonen er det eg ynskjer å vite noko om, derfor vel eg ei kvalitativ undersøking.

3.1.2 Intervju som metode

Om kvalitativt forskingsintervju skriv Kvale (2007):” ...et intervju som har som formål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”(s.21). Det er dette Kvale definerer som det halvstrukturete livsverds-intervjuet. Eit semistrukturert intervju inneber at forskaren bruker ein intervjuguide med tema og forslag til spørsmål under kvart tema (Kvale, 2007). Han skriv vidare at eit

forskningsintervju ikkje er ein samtale mellom likeverdige deltakarar, men ein profesjonell samtale som har struktur og formål. Det er intervjuaren som gir tema, stiller spørsmål og fylgjer opp svara. Her kan ein stille oppklarande spørsmål undervegs for å bekrefte eller avkrefte om forskar og informant har felles forståing. I denne typen intervju kan ein få fram spennvidde og mangfaldet i informantane si livsverd. Eg vurderer derfor denne intervjuforma som eigna i dette prosjektet.

3.2 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKJINGA

3.2.1 Informantane

Informantane i denne undersøkinga er lærarar som arbeider på 1.klassetrinn. For å setje saman utvalet valde eg kriteriebasert utveljing (Dalen,2008). Kriteria var at informantane skulle ha lang erfaring frå startopplæring i lesing og skriving (helst over 10 år), dei skulle arbeide i ulike kommunar og både grunntdanningane førskulelærar og lærar skulle vere representert. Utval i kvalitative studier er ofte små og hensiktsmessige skriv Dalen (2008). På grunn av avgrensa tid på prosjektet vart personar i geografisk nærleik valt.

Det endelege utvalet vart 5 kvinner der ei har 6 års erfaring, og dei andre har jobba meir enn 15 år. Eg enda opp med to informantar frå same kommune fordi eg valde å bruke prøveintervjuet i oppgåva. Dette fordi eg erfarte og fekk tilbakemelding om at intervjuguiden og intervjusituasjonen fungerte, og fordi beskrivelsane eg fekk var fylldige. Informantane kjem frå fire kommunar og 5 skular. I materialet mitt har eg tre førskulelærarar og to lærarar. At berre kvinner er med, kjem av at der ikkje var mannlege lærarar på dette trinnet på desse skulane.

3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide

I utforminga av intervjuguiden (vedlegg 1), har eg vektlagt at tema og spørsmål under kvart tema skal ha relevans for problemstillinga og forskingsspørsmåla (Dalen, 2008).

Intervjuguiden er laga med utgangspunkt i gjennomgang av relevant forskning og teori knytt til førebygging av lese- og skrivevanskar. Guiden er inndelt i fylgjande tre hovudtema: språklege føresetnader, tilpassa opplæring og faktorar som påverkar den pedagogiske praksisen.

Underspørsmåla prøvde eg å lage slik at dei kunne bidra til å skape ein dynamisk samtale og gi fylldige intervjudata (Dalen, 2008). Det var ein arbeidskrevjande prosess å gjere ei utveljing som til saman skulle dekkje det eg ynskte å få svar på i problemstillinga mi. Sidan eg sjølv ikkje kjenner skulen frå "innsida" var eg usikker på om innhaldet i guiden var godt nok. Det var derfor viktig og nyttig å foreta eit prøveintervju der eg bad om tilbakemelding om informantane si oppleving av måten intervjuet vart gjennomført på, om spørsmåla var relevante, og om der var andre områder som eg burde spurt etter. Etter nokre justeringar kjende eg meg litt tryggare på at guiden kunne fungere.

3.2.3 Kontaktetablering

Etter at prosjektet var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste (NSD), tok eg kontakt med aktuelle informantar. Tre informantar fekk eg kontakt med gjennom kjende som jobba i skulesystemet. Dei andre hadde eg kjennskap til sjølv. Eg kontakta fire på telefon og orienterte om prosjektet. Informanten som eg føretok prøveintervju med, kjende eg og tok personleg kontakt. Etter munnleg samtykke, sende eg ut informasjonsskriv om prosjektet og med spørsmål om dei kunne tenke seg å bli intervjuet (vedlegg 2). I skrivet informerte eg om tema for oppgåva og gav informasjon om teieplikt, behandling av data og om informantane sin rett til å trekkje seg undervegs. Samstundes sende eg orientering på e-post og tilsvarende informasjon til leiinga ved skulane med spørsmål om dei synest dette var greitt. Svara var positive både frå leiing og lærarar. Intervjuguiden vart ikkje sendt ut. Vi avtalte ved hjelp av e-post, tid og stad for intervju.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart gjennomført i perioden oktober 2011 til og med januar 2012. Prøveintervjuet vart gjennomført på min arbeidsplass, tre vart gjort på informantane sine arbeidsplassar og det fjerde vart gjennomført heime hjå ein informant. Min tanke var at det var gunstig å velje ein nøytral plass. Av praktiske årsaker vart eit intervju gjennomført heime hjå den eine informanten. Kanskje det var dette som gjorde at intervjuet vart lengre enn dei andre, vart meir uformelt? Før vi starta intervjua skreiv informantane under samtykke- erklæring (Vedlegg 3). Denne hadde dei fått informasjon om på førehand.

Lyden vart tatt opp med videokamera første gong. Det vart god lyd, men arbeidskrevjande å transkribere. Resten av intervjua tok eg opp på mini-disk. Kvaliteten på lyden vart veldig god.

I innleiinga orienterte eg om prosjektet og om temaval, og eg sa litt om meg sjølv. Vi starta med at informantane fortalte om utdanning og erfaringsbakgrunn. Dalen (2008) skriv at det er bra om ein i intervjuguiden fylgjer traktprinsippet. Ved at dei første spørsmåla er litt ”ufarlege” kan ein få informanten til å kjenne seg meir avslappa og vel i situasjonen. Mot slutten kan ein fokusere meir på generelle forhold og på den måten sikre ei god avslutning.

Eg opplevde ikkje mine informantane som spesielt sårbare. Eg presiserte at eg ville høyre deira tankar på spørsmål rundt eigen praksis i klassa. Guiden vart ikkje fylgt frå start til slutt, men var god å ha for å sikre at eg kom innom alle tema. I etterkant måtte eg spørje tre informantar om konkrete ting eg hadde gløymt under intervjuet. Dette gjorde eg på e-post og skreiv det så inn i dei transkriberte intervjuar. Mot slutten av intervjuar la eg inn spørsmål om dei kunne beskrive den ideelle situasjon for lese- og skriveundervisninga. Då var spørsmålet så opent at det var høve for informantane å kome med ting vi ikkje hadde kome innom tidlegare, områder som dei opplevde som viktige.

Eg opplevde god kontakt og dialog med informantane. Atmosfæra romma alt frå latter og smil til sinne og frustrasjon.

Intervjuar varte frå 35 til 60 minutt. I eit av intervjuar der vi hadde kort tid til disposisjon, vart svara spesielt korte og konsise. Det var lett å få oversikt over data her, men det vart ikkje så fylldig og dermed mindre å bygge på i tolkingsprosessen. Svara frå informantane kom stort sett spontant etter at spørsmål vart stilt. Ved nokre høve måtte eg gjenta eller omformulere for at informanten skulle forstå. Eg prøvde å stille fortolkande og oppklarande spørsmål undervegs noko som kjenneteiknar den hermeneutiske tilnærminga. Som den uerfarne intervjuar eg er, streva eg med å ikkje stille ledande spørsmål. Eige engasjement gjorde at eg ikkje alltid klarte å halde meg til det fenomenologiske idealet om å lytte aktivt og ikkje avbryte informanten med unødvendige spørsmål (Kvale, 2007).

3.3 BEARBEIDING AV INTERVJUA

3.3.1 Bearbeiding av intervju- transkribering

Eg transkriberte kvart intervju ganske raskt etter gjennomføring. Dette for at eg òg skulle hugse å få med den nonverbale kommunikasjonen. Intervjuar skreiv eg av ordrett og fekk med

pausar, avbrotne setningar og leiting etter ord, dette oppfatta eg som tilleggsinformasjon. Eg skreiv òg inn følelsesuttrykk som stønn og latter.

3.3.2 Analysering av data

Kodingsprosessen foregår gjennom fleire nivå. Målet er å kome fram til ei overordna forståing av materialet og slik bidra til teorigenerering rundt det fenomenet ein studerer skriv Dalen (2008).

Eg gjekk så grundig gjennom data for å sjå kva dei egentleg handla om. Gjennom denne første opne kodinga leita eg etter begrep som kunne inngå i kategoriar. Eg samla funna i stikkordsform under hovud- og undertema frå intervjuguiden. Desse vart samla i tabell på eit stort ark, der informantane vart markert med bokstavar frå A-D og svara deira ordna under ulike tema. Etter kvart kom det fram kategoriar som gav høve til å forstå innhaldet på eit meir fortolkande og teoretisk nivå (Dalen, 2008). Deretter klippte eg ut, ved hjelp av PC, utsegner og plasserte dei under dei ulike kategoriane. Sitata vart framleis knytt til informanten som hadde uttalt seg. Sitat vart så skrivne ut. Undervegs i arbeidet med råmaterialet og lesing av teori, justerte eg litt på kva funn som hørde til under ulike emner. For å få klarheit i kva som egentleg var sagt måtte materialet "løftast" frå eit beskrivande til eit meir fortolkande nivå. Som utgangspunkt for tolkinga har eg brukt Kvale (2007) sine tre tolkingsskjematar; Sjølvforståing, kritisk forståing basert på sunn fornuft og teoretisk forståing. Sjølvforståing vert presentert ved direkte sitat eller samandrag av utsegner. Ved kritisk forståing basert på sunn fornuft, søker eg å tilføre ei breiare forståingsramme enn det intervjupersonen presenterer. Når ein tolkar slik, kan ein stille seg kritisk til det som vert sagt. Mange av utsegnene som eg presenterer vert tolka med bakgrunn i teoretisk forståing. Då ser eg datamaterialet opp mot forskning som er gjort tidlegare.

3.3.3 Eiga rolle og førforståing

Førforståing omfattar meiningar og oppfatningar vi har til tema som vert forska på skriv Dalen (2008). Ho seier vidare at bevisstheit om eiga førforståing gjer forskaren meir sensitiv når det gjeld å sjå muligheter for teoriutvikling i eige intervjumateriale. Fortolkinga bygg først og fremst på informantane sine direkte utsegner, men den vert vidareutvikla i ein dialog mellom forskaren og det empiriske datamaterialet. Mi førforståing var at føringar frå sentralt hald og frå kommune, bruk av leseverk og kartleggingsprøver i 1.klasse er med på å

bestemme innhald og tempo i undervisninga. Arbeidspresset på lærar er stort, noko som kan gjere det vanskeleg å differensiere og tilpasse opplæringa på ein god måte. Eg trur den erfarne lærar med førskulelærarbakgrunn hyppigare enn lærar, tek i bruk leik som metode i si undervisning. Førforståinga kan både vere ein ressurs og ei fallgruve. Sidan eg ikkje sjølv har arbeidserfaring frå skule, leste eg ein del faglitteratur og eg var stadig i dialog med venner som jobbar innanfor skulen. Dette var nok viktig for at eg ikkje skulle oversjå viktige element då eg utarbeidde intervjuguiden.

3.4 FORSKINGSETISKE VURDERINGAR

Forskingsetiske normer låg til grunn for utarbeiding av Personregisterlova (Lov om personregister m.m. av 9. juni 1978). Lova gjev føringar som skal sikre integriteten til forsøkspersonane. Lova krev informert samtykke, anonymisering og innsynsrett for dei som deltek i undersøkinga. Lova gjev retningsliner for oppbevaring av materialet og teieplikt i høve den informasjonen eg har fått tilgang til (Befring, 2010). Datamaterialet omfattar ikkje det som vert kalla sensitive opplysningar og er godkjent av Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS (NSD). Informantane er gjort anonyme, og eg nyttar ikkje informasjon om kommune eller skule som kan identifisere informantane.

3.5 VALIDITET,RELIABILITET OG HØVE TIL GENERALISERING

Når ein skal behandle spørsmål om validitet og reliabilitet, må ein i kvalitativ forskning bruke ein annan terminologi enn det som vert brukt i kvantitative studier (Dalen, 2008). I kvalitativ forskning må begrepa definerast på andre måtar og litteraturen bruker til dels ulike termar og tilnærming skriv Dalen.

3.5.1 Validitet

Validitet er knytt til kor gyldige forskingsresultata er (Befring, 2010) eller i kva grad resultata reflekterer formålet og problemstillinga i prosjektet (Kvale, 2007). Kvale skriv at den handverksmessige kvaliteten i det kvalitative intervjuet er avgjerande for kor valide resultata er. Dalen (2008) viser til Kvale (2002) som peika på fylgjande former for validering for å sjekke kvaliteten i eit forskingsprosjekt : validering av observasjonar, validering av

observasjonar og tolkingar, valideringa av forskaren sine tolkingar av dei observasjonane ein har og pragmatisk validitet. Dalen nemner òg Lincoln og Guba (1985) som med utgangspunkt i validitetssystemet til Cook og Campell (1979), drøfter fire former for validitet i denne type studie. I kva grad det er: truverdig, - kan overførast, - påliteleg og – det kan bekreftast. Maxwell (1992) har fem kategoriar som har mykje til felles med Kvale si inndeling skriv Dalen. Desse kategoriane er : deskriptiv validitet, tolkingsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet. Eg vil legge hovudvekt på Maxwell si framstilling når eg skriv om validitet i min studie. Validitet i forhold til forskarrolle, forskingsopplegg, datamateriale og tolking og analytisk tilnærming, vert omtala vidare.

Den økologiske validiteten vert styrka viss forskaren har god kunnskap om og nærleik til forskarfeltet skriv Dalen (2008). Det at skulen som system ikkje er så kjent for meg, gjorde meg litt forsiktig og lyttande i møte med informantane. Med brei erfaring og mykje kunnskap om førskulebarn og språk, stod eg derimot i fare for å analysere og tolke data på ein partisk, subjektiv måte. Dette begrepet inneber mellom anna at forskaren søkjer etter intervjudata som støtter egne meiningar (Kvale, 2007). Det at eg var bevisst på dette har forhåpentlegvis hatt positiv virkning. Eiga rolle og førforståinga er gjort greie for under punkt 3.3.3.

Utval som nemnt under 3.2.1, vart gjort etter kriterier. At informantane hadde lang erfaring frå startopplæring i lesing og skriving, var vesentleg for problemstillinga mi. Eg ynskte å få tak i refleksjonar hjå lærarar som har opplevd ulike sentrale føringar, ulike arbeidsforhold og ulik vektlegging. Deira tankar om barn si læring under ulike forhold og om eigen arbeidssituasjon, vil kunne gi viktig informasjon. Når fleire kommunar var representert, kunne ein sjå kva eventuelle ulikskapar i leiinga har å seie for lærar sin praksis. Eg hadde òg eit ynskje om å finne ut om den pedagogiske praksisen vart ulik når grunnutdanninga hjå pedagogen var førskulelærar eller lærar.

For å sikre innhaldsvaliditet jobba eg mykje med at spørsmåla i intervjuguiden skulle reflektere problemstillinga og forskingsspørsmåla. Gjennom faglitteratur, prøveintervju og samtalar med venner som er lærarar, har eg prøvd å konstruere gyldige spørsmål. For å styrke validiteten i gjennomføringa, prøvde eg å legge til rette for intersubjektivitet , det vil seie at eg innimellom prøvde sikre at både informantane og eg som forskar fekk felles forståing av meininga i det informantane uttrykte (Dalen, 2008). Dette vart gjort ved å gjenta eller omformulere spørsmål som ikkje var forstått, og ved at eg stilte oppklarande spørsmål (Kvale, 2007). Intervjua vart nøyaktig transkribert rett etter at dei var gjennomførte. I kapittel 4 har eg

prøvd å presentere fyldige skildringar av forskingsmaterialet (Dalen, 2008). Dette har betydning for den deskriptive validiteten. Kvale (2007) kallar dette for handverkskvalitet. Eg har brukt tid i analyseprosessen ved å tenke alternativ i det Kvale kallar kritisk forståing basert på sunn fornuft. Eg har vektlagt at den teorien eg utvikla skulle reflektere oppgåva si problemstilling og forskingsspørsmåla.

Validiteten av datamaterialet vert styrka dersom intervjuaren stiller spørsmål som gir informantane høve til å gi innhaldsrike og utfyllande svar, skriv Dalen (2008). Ved å bruke opne spørsmål har eg prøvd å legge situasjonen til rette for at det er informantane sine eigne opplevingar og eiga forståing som kjem fram. Episodar og handlingar som vart nemnt gjorde materialet tydelegare og lettare å tolke. Prøveintervju vart tatt ei veke før neste intervju, og eg fekk tid til å justere guiden og vurdere på bakgrunn av tilbakemelding. Lydopptaka var av god kvalitet og det låg til rette for nøyaktig transkribering. Eg hørde igjennom ein gong etter transkribering for å sikre at det vart rett. Eg har no gjort greie for den deskriptive validiteten.

Tolkingsvaliditeten er avhengig av at det ligg føre valide, rike og fyldige skildringar frå informantane, skriv Dalen (2008). I det eine intervjuet var svara korte og konsise og ikkje alt var så lett å tolke. I dei andre intervjuja hadde vi betre tid, og informantane kom med til dels fyldige skildringar. Tolkninga må gå utover enkeltsituasjon/-skildring og validerast i relasjon til ein heilskap. Nokre utsegn måtte eg sjå i lys av andre utsegn frå informantane for å få klarheit i kva meining som låg i det dei sa. Å finne den indre samanhengen i materialet er viktig for å få ei djupare forståing av temaet ein studerer (Dalen, 2008).

Teoretisk validitet handlar om i kva grad dei begrep og modellar forskaren bruker, gir ei teoretisk forståing av dei fenomen studien omfattar. Validiteten krev at dei samanhengar som vert avdekka og forklart, kan dokumenterast i datamaterialet og i forskaren si samanstilling og fortolking av dette skriv Dalen. Ho seier vidare at ein føresetnad for dette er at datamaterialet er jobba med, tolka og analysert på ein eigna måte. Under punkt 3.3.2 har eg prøvd å synleggjere korleis eg har jobba med råmaterialet, gjennom koding og kategorisering til abstrahering.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om i kva grad arbeidet er påliteleg. Ein spør om forskaren eller ein annan forskar, ved hjelp av dei same metodane, ville fått same resultatet ved eit seinare høve. I ein

kvalitativ studie vert det vanskeleg å stille eit slikt krav. Forskaren si rolle vert her ein viktig faktor. Intervjuet sin kvalitet vil vere prega av den samhandlinga som oppstår i møte mellom informant og intervjuar. Ny erfaring og kunnskap vert utvikla i denne situasjonen og vil føre til at svara vert annleis ved eit nytt intervju. Ein kan likevel gjere nokre grep for å styrke reliabiliteten. Ei detaljert skildring av dei einskilde ledda i forskingsprosessen er ein måte. Då kan ein annan forskar i prinsippet ta på seg dei same "forskarbrillene" ved ei tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet. Dette må omfatte forhold ved forskaren, informantane, og intervjusituasjonen samt opplysning om kva analytiske metodar som er brukt under arbeidet med datamaterialet (Dalen,2008). Dette har eg skrive om under punkt 3.2 og 3.3. Mi manglande erfaring som intervjuar utgjer ein risiko for førekomst av feil. Gjennomføring av prøveintervju var med å gjere intervjuguiden meir pålitelig. Ved bruk av oppklarande spørsmål kunne eg minske risikoen for at spørsmåla vart oppfatta feil. Eit nøkkelkriterium for å kunne ivareta reliabilitet i eit kvalitativt forskingsarbeid er å sikre at lesaren får høve til å ta det same perspektivet som forskaren, seier Kvale (2007). Han meiner reliabilitet kan ivaretakast på tre stadie; i intervjustadiet, i transkriberingsstadiet og i analysestadiet. Intervjuaren sin reliabilitet vil vere spesielt diskutert i samband med måten spørsmåla vert stilt på. I guiden la eg vekt på å lage mest mulig opne spørsmål, med stikkord for eigen del som kunne nyttast dersom svara var lite fyldige. Ei feilkjelde er likevel at eg innimellom stilte ledande spørsmål.

3.5.3 Høve til generalisering

Dette handlar om at forskingsresultata kan overførast til liknande situasjonar. Kvalitative studier har ikkje primært som intensjon å formidle statistiske generaliseringar. Utvalet er lite, og det er ikkje tilfeldig valt. Analytisk generalisering er langt vanlegare i kvalitative studie. Sjølv med lite utval vil ein sannsynlegvis kunne dra liner og konklusjonar som har relevans i liknande tilfelle. Dalen (2008) viser til Andenæs (2001), som seier at det er den som mottek informasjon frå eit forskingsresultat som avgjer kor anvendelig eit resultat er for andre situasjonar. Det krev at forskaren har vore nøye med å få fram nok og relevant informasjon.

Eg har no gjort greie for framgangsmåten i dette studiet og for dei val eg har gjort, med omsyn til design, metode, informantval, planlegging, gjennomføring og analyse. Desse opplysningane, i tillegg til dei faktorane eg har nemnt under validitet, reliabilitet og generalisering, vil danne grunnlag for forståinga mi av informantane sine utsegn.

4 DRØFTING

Eg vil no presentere funna eg har gjort i dei fem intervjua. Målet er å få fram lærar sine tankar om eigen praksis, og kva lærar erfarer fremmer skriftspråkutvikling hjå 1.klassingane. Læraren er ein del av eit system, der ulike føringar og rammer påverkar praksisen i positiv eller negativ retning. Om den erfarne lærar opplever at ho har høve til å utøve ein praksis som ho meiner kan virke førebyggjande for lese- og skrivevanskar, er noko av det eg ynskjer å få svar på i undersøkinga. Informantane har bokstavkode A-E. Eg har valt å bruke kode på berre nokre få av dei i drøftinga fordi det er viktig for å sjå samanheng.

Funna er organisert og drøfta under fylgjande underpunkt: - Faktorar som påverkar og verkar styrande på den pedagogiske praksisen(4.2). Dette vil omhandle både sentrale og lokale føringar og faktorar i skulen som påverkar opplæringa. Informantane mine er erfarne lærarar som har vore med på ulike reformer og endringar. Kompetansen dei sit med og refleksjonar dei har gjort seg om kva som gjev ein god opplæringssituasjon både for barn og vaksne, er viktig informasjon. Derfor spurde eg dei på slutten av intervjuet om dei kunne skildre den ideelle situasjon for lese- og skriveopplæring på 1.klassetrinn. Svara på det blir tatt med under ulike punkt i 4.2.

- Tilpassa opplæring(4.3). Her vert fokuset sett på læring, undervisning, differensiering og tilpassing. Lærarane sa noko om kva dei såg etter hjå 6 åringane den første tida. Det heilskapelege vart framheva, barna sitt potensiale, deira interesser og erfaringsbakgrunn. Også betydninga av ”møtet mellom menneske”, altså relasjonen vart framheva. Som underpunkt (4.3.1) her har eg valt motivasjon og sjølvbilde. Sjølvbildet er drivkraft for motivasjonen skriv Lyster (2011). I stortingsmelding 16 (2006/2007) står det om tilpassa opplæring at den ikkje berre skal vere tilpassa fag og lærestoff, men òg elevane sin alder og utviklingsnivået deira. Under dei neste punkta vert derfor undervisning (4.3.2) og barna sine språklege føresetnader (4.3.3) drøfta.

Læreplanen er tydelig på kva ein skal jobbe med i norsk munnleg og skriftlig. Lyster (2011) skriv at om læreplanen er konkret i kva ein skal gjere, så står det ikkje kvifor og korleis det skal gjerast. Lærarane sin bruk av språkstimulerande aktivitet som verker førebyggjande på utvikling av lese- og skrivevanskar vert drøftingspunkt 4.4. Drøftinga vil ta for seg desse aktivitetane sett opp mot kva teori og forking seier er gunstig for skriftspråkutvikling. For å

tydeliggjere kva aktivitet som fremjar lese- og skriveferdigheiter, vil eg sortere og drøfte funna under B. Hagtvet (2002) sine fire nøkkelområder (2.4.2). Områda er: Generelle språkferdigheiter (4.4.1), språklig bevisstheit (4.4.2), situasjonsuavhengig språk (4.4.3) og leikelesing og –skrivning(4.4.4).

Formel for lesing og skrivning er viktig i denne samanheng (2.4). Dei språklege områda som vert stimulert under nøkkelområda er grunnleggande for utvikling av ferdigheitene vi finn i formlane. Det gjeld avkodning, innkodning, forståing og budskapsformidling. Desse vert drøfta i oppsummering under punkt 4.4. Motivasjon som er det tredje ledd i begge formlane blir drøfta under 4.3.1.

Som ein start på kapittel 4 i oppgåva vil eg gje ein kort presentasjon av informantane, av leseverka informantane viser til og verktøyet Tras (Tidlig registrering av språk) som 4 informantar nemner blir brukt for å overføre informasjon frå barnehage til skule (4.1). Denne informasjonen er med for at ein lettare skal kunne forstå utsegner og sjå samanhengar.

4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTAR

Informantane eg har nytta er alle kvinner. Dette vart slik fordi der ikkje var menn som underviste på 1.trinn der eg spurde. Eg vel å setje opplysningane inn i tabell for oversikta si skuld.

Informant	Utdanning	Antal år i småskulen	Leseverk
A	Førskulelærer, Paps 1 og 2.	16 år	Zeppelin
B Prøveintervju	Førskulelærer, Paps 1 og 2, 1.avd. spes.ped, kvartårs-eining startopplæring norsk	16 år	Zeppelin
C	Lærer, adjunkt	Ca.25 år	Haugstad
D	Førskulelærer, vid.utd. grunnleggande lese-/skr. Opplæring.	Ca.15 år	Haugstad
E	Lærer	6 år	Zeppelin

Informantgruppa nyttar to ulike leseverk. Odd Haugstad (2010) si bok ”Den grunnleggande lese- og skriveopplæring” tek utgangspunkt i Læreplan 2006 og i ” *forskning som viser*

betydningen av ulike former for førspråklige aktiviteter som er viktige for begynneropplæringen i lesing” (s.6). Boka er todelt. Del 1 omhandlar språk- og leseførebuaende øving, der eitt område tek for seg generell språkstimulering og eit anna øving i språklig bevisstheit. Del 2 omhandlar grunnleggande lese- og skriveopplæring. Begge er berekna på arbeid på 1. klasstrinn. Odd Haugstad er utdanna cand.pead.spec, men har òg lærar- og logopedutdanning.

”Zeppelin Start” tek opp tre områder som er grunnleggande for god lese- og skriveopplæring. Boka har vekeopplegg som inneheld arbeid med begrep, språkleik og bokstavar. Stoffet er organisert over 25 veker slik at lærar kan velje å legge inn repetisjonar og ”kvilepausar” undervegs. Oppgåvene har tre vanskegradar merka med ulik farge. Lærar kan òg lage sine egne opplegg med utgangspunkt i stoffet. Zeppelin er skriven av Turid Fosby Elsness som er førsteamanuensis ved høgskulen i Østfold. Ho har doktorgrad innan emnet lese- og skriveopplæring.

Tidlig registrering av språk, Tras, er eit observasjonsmateriell tenkt brukt på førskulebarn i 2 til 5-årsalderen. Tras- materialet fokuserer på tre hovudområde når det gjeld språkkompetanse hjå barn:

- Språkforståing
- Språklig bevisstheit
- Uttale, ord og setningsfunksjon

4.2 FAKTORAR SOM PÅVERKAR LÆRAR SIN PRAKSIS

4.2.1 Sentrale- og kommunale føringar

Alle informantane uttrykkjer ynskje om meir tid med enkeltbarn , og at barna får meir tid i læreprosessen. Lærarane arbeider alle variert når det gjeld metode, innhald og oppgåver. Arbeidsmengde har auka seier fleire av informantane. Ein informant ser 20-30 år tilbake i tid og seier:

Vi hadde ro og fred ser eg, i forhold til no. No er det eit rotterace utan like. For vi skal jo dokumentere, og ha det som mål, og det som mål. Det skal stå på planen, og vi skal dokumentere at vi har gjort det. Vi skal vurdere kvar elev, har dei gjort det dei skal, kan dei ... ææææ! Veit du kva, det er ikkje klokt! Ja, det er eit tidspress. Vi har fleire ting inn slik at det vert meir travelt.

Informanten viser frustrasjon over kontrollen ”ovanfrå og ned”. Frost (2010) skriv at denne form for kontroll kan hemme skulen sine muligheter for å få betre resultat på sikt. Ein må skape gode høve til vekst før ein startar å krevje resultat. Grunnleggande tillit til det systemet dei er ein del av er basisen for både lærar og elev skriv Frost.

Ein informant kommenterte Johnsen sin artikkel om at barna må få tid til å automatisere kunnskapane sine, slik: ”Det er jo skulesystemet som er litt feil”. Ho seier at når barna kjem opp i 3.klasse er det lange tekstar i alle fag. Derfor meiner ho det er viktig at ein kjem raskt i gang i 1.klasse. ”(...) elles så ballar det berre på seg”. Informanten forhold seg til ytre krav, men kunne ynskt det annleis. Ho nemner i denne samanhengen kor viktig det er at barna før skulestart har vore i eit godt språkstimulerande miljø. Her er lite samsvar med det Frost (2003) seier om at å lære seg lesing er ein langsam prosess som krev automatisering av kvar ny del som blir lært. Dei andre informantane ser det ikkje slik; ” Du må som lærar tore å ta nokon val i forhold til at ein ikkje berre skal pøse på med meir og meir”.

Ein informant er frustrert over at ”ytre kontroll” krev andre tiltak enn det lærar erfarer gjev gode resultat. Informanten sitt syn samsvarar med ny svensk undersøking (Ockert m.fl., 2012) som konkluderte med at små klasser gjev betre læring.

Alle desse reformene frå sentralt hald, at ungane må få fleire norsktimar etc. Det vert fleire og fleire timar på ungane og eg tenkjer dei skulle berre visst. Det er ikkje mengda det manglar på, men det er kvaliteten på dei timane dei får.

Informanten er opptatt av at læraren må kunne vere der som støtte når elevane treng det. Dette samsvarer med Vygotsky sin teori om utviklingssoner. Læraren må fylgje eleven si utvikling tett, oppmuntre til vidare utvikling og rettleie til relevante ”rom”. Denne kvaliteten kan ivaretaast gjennom tilfredstillande lærartettleik, ikkje gjennom fleire timar meiner informanten.

4.2.2 Kartleggingsprøve og leseverk

På spørsmål om tanken på kartleggingsprøva som kjem i mai påverkar undervisninga i forkant svarte informantane at dei ikkje let seg stresse av den, og at dei bruker den tida dei ser elevane treng. To av informantane viser til at opplæringsmåla først skal nåast etter 2.klasse.” *Desse kartleggingsprøvene i første klasse, eg syns ikkje dei skal stresse oss.(...) Ja fordi kompetansemåla er jo etter andre klasse*”. Fire informantar startar med bokstavar i starten i 1. klasse. Ein informant grunngjev det slik:

Men vi startar jo med lesing i starten, det hadde ikkje vore noko kult å starte med lesing og skriving i mars, og så skal dei ha ei prøve i mai. Men mitt mål er at alle skal lese veldig bra når dei går ut av førsteklasse. Dess tidlegare dess betre.

Informanten seier seinare at ho dette 1. året tenkjer på lesing som det at barna lærer avkodinga godt. Kartleggingsprøva påverkar denne informanten si undervisning. Kartleggingsprøva har oppgåver som er bygd opp nokolunde likt det barna møter i leseverka seier informantane. Ein informant seier at prøvene har blitt vanskelegare.

Informant C som jobbar med språk- og leseførebuande øvingar frå oppstart i 1.klasse seier at ho ikkje har kome gjennom alle bokstavane til kartleggingsprøva kjem i mai, men at ho då vurderer resultatet etter det barna har hatt undervisning i. ” *Då kan ein ikkje legge vekt på det. Ikkje viktig at dei ikkje kan det, for det kjem jo, sant. Eg lar meg ikkje stresse av det. Eg vil styre sjølv, eg vil ikkje la prøva styre det*”. Informanten virkar trygg på det ho gjer. På hennar skule har det vore opplæring og klare føringar på korleis ein skal drive startopplæringa. ” *Vi har faste rutinar på korleis vi gjer ting*”. Dei har gjennom mange år hatt gode resultat. Områda som Frost (2010) viser til er sentrale for ein skule av høg kvalitet er m.a. at skulen har ein felles plan og at der er høg fagleg kompetanse.

Fire informantar nemner at dei på førehand veit kva resultatet av kartleggingsprøva vil bli. ” *Den avslører jo kor langt dei har kome, ofte får ein svart på kvitt det ein veit. Det er sjeldan*

ein får store overraskingar”. I etterkant av prøva seier informantane at det får konsekvensar for korleis dei jobbar vidare, at dei til dømes må tilpasse meir. *”(…), fordi vi må ta konsekvensen av dei resultatata vi får. Så må du tenke at du må tilpasse enda meir, eller du må øve på spesielle ting slik at dei som er svake får ekstra øving*”. Informantane tilpassar i gruppa. Ein informant seier at ho tek til side barn som ikkje meistrar og øver. Frost (2010) skriv at det på grunn av tidspress ofte differensierer ved omfang, at barna må jobbe meir med det dei meistrar dårleg. Dette kan på sikt halde dei tilbake og påverke motivasjonen. Eit godt sjølvbilde er ”motivator” skriv Lyster.

Alle informantane seier at barna er ulike når dei kjem til skulen. Den språklige kompetansen er ikkje alltid lett å få auge på. Informant E er tydelig på at alle førsteklasingane er forskjellige og lærer på ulike måtar. Det er hennar jobb å ”finne veien inn”. Ho bed ikkje om særskilde tiltak utanfrå på elevar dette første året. Ho vil gi barna tid. *”Det er slettes ikkje alltid at den som virker flinkast vinner, det er veldig ofte omvendt*”. Ho stimulerer heile gruppa og er bevisst på kva område som bør stimulerast. Informant C bruker tid til å bygge felles plattform for lesing- og skriving gjennom periode med språk –og leseførebuande øving. Dette med felles plattform vart nemnt i artikkelen av J. Johnsen (2010). På denne måten jobber ho med det forskning seier er føresetnader for å meistre lesing og skriving. Informanten seier: *”Det er ikkje vanskeleg å gi utfordringar til dei som kan, i det som er enkelt. Å drage med seg dei som ikkje kan, det er kunsten*”.

Dei andre informantane jobbar òg med språkstimulerande aktivitet som førebygg vanskar. Dei gjer det parallelt med bokstavinnlæringa. Lyster (2011) seier forskning viser gode resultat når barnet samtidig med språkstimulerande aktivitet får kople bokstav til lyden det jobbar/ leiker med. Tida som er til rådvelde før kartleggingsprøva er relativt kort. Hadde ein ikkje hatt prøva eller om ho hadde vore annleis, hadde kanskje fleire brukt meir tid på føresetnader og på at barna lærte bokstav- lyd koplinga meir grundig? At nokre barn vert definert som svake etter prøva, kan kanskje kome av at områda føresetnader, tempo og motivasjon ikkje er ivaretatt? Kva prøva måler er sjølv sagt av betydning.

Alle informantane opplever leseverket som ei støtte og ein plass der dei kan hente idear. Dei seier òg at det er viktig at ein har andre ting i tillegg. Frost (2003) skriv at dersom lærar er kvalifisert, vert leseboka ein reiskap i lærar si eiga tilrettelegging. Ein av informantane sa det slik:

Eg tenker at leseboka er berre ein spikar som vi kokar suppe på. Det er ein måte som viser meg korleis eg skal gå framover. Ho sa vidare: (...) det må vere lærarstyrt, du er nøydd til å følge med altså. Eg tenke berre det, kvar hen står det at du må forklare alle ord, kvar hen står det kva ting som er viktig å dra inn her?

Frost seier at det er lærar si undervisning som er det viktige og dermed lærar sin kunnskap og erfaring som tilretteleggjar for leseopplæringa. Den same informanten seier:

Eg er veldig obs på at det for det første skal du gjere det på din måte, for det andre så skal du sjå at det fungerer for dei ungane du har, for det tredje må du gå inn og sjå om det dekker alle deler av det som står i Kunnskapsløftet..

Fire av informantane seier at dei ikkje går vidare i boka før alle meistrar det ein har jobba med. *"Men viss eg ikkje syns vi har kome i mål, så tøyser eg det ei veke til. For det er eg som skal hjelpe elevane, eg er her ikkje for å få skryt for å ha kome ut boka"*. Med boka følgjer det oftast ein metodisk ide om at alle i klassa skal følgje ein felles progresjon, meir eller mindre tilpassa den enkelte skriv Frost (2003). Ein informant jobba tidlegare utan bok og seier det slik: *"Eg føler det er veldig mange bøker. Det er mattebok, så er det arbeidsbok i norsk og lesebok, natur-, miljø og samfunnsfag er ei bok."* På spørsmål om bøkene verkar styrande på opplegget svara ho: *"Eg syns det gjer det meir no etter at vi har fått alle desse bøkene. Det er på ein anna måte enn då vi ikkje hadde bok"*. Frost meiner at læraren utan lærebok måtte tilrettelegge progresjonen sjølv, og at det då ville bli eit meir naturleg samspel med barna sine interesser, evner og andre føresetnader. Eit læringssyn der barn skal konstruere sin eigen kunnskap gjennom aktiv handling i samspel med andre, krev lærarstyrt undervisning skriv Frost.

Informant C som i mange år har brukt same leseverk med leseførebuande aktivitet først og deretter bokstavinnlæring, seier om leseverket: *"Eg vil seie at Haugstad si bok er genial i forhold til å få med seg alle ungane. Mykje større sjanse å få med seg alle, enn om ein byrjar veldig vidt"*. Informant D brukar òg dette leseverket, men går rett på bokstavinnlæringa, ho seier om leseverket: *"Då startar dei å lese etter fire bokstavar, l, o, e, s. Alle meistrar det veldig kjapt. Dei får stor meistringsglede i forhold til om dei berre har ei bok som køyrer med framand tekst(...)"*.

Gjennom prioriteringar og tilvising sender kommunen signal til skulane. Dette verkar styrande på verksemda. Kun ein informant seier dei har nettverksgrupper i kommunen der dei mellom anna kan drøfte leseopplæringa. Informanten seier at det same leseverket vert nytta i

heile kommunen. Frost (2003) viser til undersøkinga til Nielsen (2000) der ein fann beste leseresultat i dei kommunane som hadde etablert ulike nettverksformer som formidla signal om korleis leseundervisninga skulle prioriterast, og der ein drøfta korleis planane skulle setjast ut i praksis. Om det er slik i denne informanten sin kommune, har eg ikkje nok informasjon til å seie noko om. Det at kommunen har lagt til rette for nettverksgrupper og at felles leseverk er valt, kan tyde på at der er ein plan i kommunen om korleis leseopplæringa skal føregå og eit signal om at det er noko som bør prioriterast. Fire informantar svarte at dei er med på å bestemme kva leseverk som skal brukast, og at teamet på trinnet eller småskuletrinnet har ansvar for leseopplæringa. Den femte informanten sa at dei for ti år sidan bestemte å bruke O. Haugstad litt leseverk. Då deltok heile skulen i prosjekt og fekk opplæring. Informanten opplevde prosjektperioden som positiv. *”Det var spesielt spennande i den perioden vi hadde prosjektet vi snakka om. Då fekk vi tid til å drøfte ein del ting, og bli einige om korleis vi skulle gjere det”*. At ein reflekterer ilag med andre, utviklar mål og tilrettelegg gunstige strategiar ilag, er nemnt i Senge (1990) referert i Frost (2010), sine sentrale læringsområde som dannar grunnlag for å utvikle skulen som lærande organisasjon. Ein utviklar eit felles miljø, og felles idear skal praktiserast. Informanten nemner prosjektperioden sjølv om det er svært lenge sidan. Ho viser til at dei har hatt gode leseresultat hjå elevane på dei tidlige klassetrinna. Frost (2010) seier at når lærarane arbeider saman med merksemd retta mot elevane si læring, vert skulen si evne til å løfte elevane sine resultat styrka.

Det er leiaren som har ansvar for at alle dreg i same retning. Kunnskap om kompetanseutvikling og kompetansevedlikehald er svært viktig for å kvalitetssikre leseopplæringa (Frost, 2010). Fire av informantane seier at dei av og til, sjeldan eller aldri får fagleg påfyll når det gjeld leseopplæring. Ein informant seier at ho får det ho ynskjer. Når ein skal ta vare på leseundervisning på ein skule, er der nokre område som er sentrale skriv Frost (2010). Med tanke på førebygging er det at der er ein plan for etterutdanning av lærarar i småskulen. Når det gjeld oppfølging av leseutvikling, bør ein ha plan for tilrettelegging av kurs for lærarar seier han.

To informantar opplever skuleleiinga som god støtte i arbeidet med elevane. Dei seier at leiinga har uttalt at dei som har vanskar skal få hjelp, at ein skal legge til rette, og at ein skal få ekstra ressursar så langt det lar seg gjere. Dei opplever det positivt at det vert følgt opp av leiinga. Ein av dei seier:

Ja det har veldig mykje å seie at leiinga... ,at du er trygg på at dei skjønar kva du gjer på, at dei skjønar kva som er viktig.(....) .Då har det mykje å seie at leiinga er ein samarbeidspartnar der. Då føler eg at han eller dei veit omtrent kva eg held på med. Det er kjempeviktig. Det gjeld lesinga og. Du kan vere trygg på at... ,eg kan gå inn der og seie: no har eg noko her eg må ha noko hjelp til. Då ler dei ikkje av det, det er veldig viktig. Ja.

Leinga gjev støtte, kjenner utfordringane læraren har, og læraren vert tatt på alvor. Dette samsvarer med undersøkinga til J. Mac Beath (1999) som Frost (2010) viser til. Her prioriterte lærarane kva områder dei opplevde var dei viktigaste kjenneteikn på ”den gode skule.” Å få støtte i undervisningsarbeidet var eitt av områda som vart sett øverst. Ein informant seier at leiinga viser det ved at dei legg inn fast kartlegging for å avdekke vanskar tidleg.

Ein leiar skal trekke linjer, skape forventning og legge til rette for samarbeid (Frost, 2010). Ein informant seier at leiinga motiverer dei til å arrangere 1 eller 2 skriveveker kvart år. Det opplever ho som kjekt. ” *Dei pusher på seksjonen slik at vi dreg opp det*”. Leinga har betydning for at det vert gjort.

Ein annan informant opplever forholdet til leiinga annleis. Ho seier at leiinga ikkje veit kva dei arbeider med. På oppfølgings spørsmål om vart opplevd som tungt, svarte ho:

Ja, det gjer det faktisk. Vi føler at vi ofte får nye påtrykk av ting vi skal gjere, men dei har ikkje peiling på kva vi gjer frå før. Det er kvardagen. Føringane går på rutinar på andre ting, ikkje på leseopplæring. Skjema meg her og der.

Leinga skal organisere, legge rammer og struktur og vere merksame på prosessar som kan hemme utvikling. Studien til Mac Beath 1999 (referert i Frost 2010), viser til at ein ikkje kan rekne med gode resultat verken frå elevar eller lærarar dersom ikkje den nødvendige støtta vert gitt. Andre forhold som vert nemnt i studien er mellom anna at aktørane i systemet vert anerkjent og at der er tid til å gjere jobben. Då informantane snakka om kva dei ynskte av leiinga ved skulen, vart desse punkta nemnt.

Alle informantane opplever kollegaer som viktige støttespelarar. Dei utvekslar kunnskap, erfaring og materiell. Leseopplæringa er organisert slik at trinnet/ småskuletrinnet planlegg den saman, nokre har støtte frå spesialpedagog eller logoped. *Sitat: ” Det at vi hjelp kvarandre med idear, delar på materiell, og det du har gjort i førsteklasse, det får andre bruke*”. Strandberg (2008) skriv om kjenneteikn på ” Vygotsky- læraren” at han/ho arbeider i team der ein hjelper kvarandre, og at der er kompetanse. Det er viktig at teamet har tilgang på

spesialisten, mentoren og dramaturgen når det gjeld kompetanse skriv Standberg. Ein lærarar kan sjølv fylle rollene, men å gjere bruk av ulike kompetanse i teamet kan vere ei god løysing. To av informantane har ein annan pedagog med seg inne i klassa. ”*Det er godt å ha fleire auge, å ha nokon å diskutere med.*”

4.2.3 Rammefaktorar

Ein informant uttaler at det byrjar bli vanskelig på grunn av trong økonomi. Tilflytting, fleirspråklege barn, barn med vanskar og store klasser gjer arbeidssituasjonen svært krevjande. Andre informantar nemner at dei stadig får mindre plass på grunn av aukande barnetal og ein økonomi som gjer utviding vanskeleg.

To av informantane deler rom med skulefritidsordninga og har god tilgang til bildebøker, rolleleik- utstyr, spel, klossar med meir. Dei andre seier at dei ynskjer seg større rom, meir avdelingsdelt, grupperom og at det er høve til at materiell og utstyr kan stå framme. På den måten vert det lettare å ta i bruk. Ein informant seier ho hadde ynskt eit større rom som var avdelingsdelt med ulike områder for lesing, data-arbeid, plass til rolleleik med meir. ”*Det ideelle hadde vore ei blanding av skule og barnehage aktivitetar (latter).*”

Informanten nemner her aspekt ved rom som Strandberg (2008) seier ein bør ivareta når ein planlegg rom. Det gjeld høve til samspel, aktivitet og bruk av verkty. Strandberg skriv at aktivitet er eit nøkkelord i læring. Barnet treng tilgang til rom som muliggjer aktivitet av ulike slag. Ulike aktivitetar fremjar læring på ulike områder og ulike rom gjer ulike aktivitetar mulig. Den eine informanten er merksam på det.

Eg trur eg saknar det rolleleik- rommet mest. Det kan ein bruke til både matte og norsk og ein kan flette så mykje inn i det. Mm, ja. Butikk. Det kan ein jo lage i klasserommet, men det er ikkje så godt å ha det ståande. Det er betre å ha eit eige rom til slik leik. Det gjorde vi meir då vi hadde det rommet. Og vi hadde eige rom for klossebygging. Trageton- klossar har vi vel inni ei skåp, men det er så tungvint å komme til det. (Stønner).

Ein av informantane har tilgang på utstyr til leik og aktivitet, men bruker det ikkje så mykje.

...., men det vert litt for lite tid til det, fordi dei skal sitte så mykje òg. Vi skal jobbe sånn og sånn. Og så tenkjer eg at dei berre må få komme seg ut og få luft og leike ute. Sånn at den inneleiken,, den får vi ta meir igjen når det blir vinter.

Informantane har ulike tankar og praksis når det gjeld rom og aktivitet. Det kan ha med utdanningsbakgrunn å gjere. Dei to første som vart sitert her er førskulelærarar. Den tredje informanten sa sjølv, sitat: *”Eg har vore her i så mange år at eg er vant til at sånn er vår skule, då bruker vi det”*. Ho seier òg at tidspress, alt elevane skal gjennom, gjer at dei må sitje mykje ved pultane.

I det konstruktivistiske læringssynet som læreplanen bygg på, har aktivitet ein sentral plass. I St.melding 16. (2006-2007) står at ein skal bruke heile læringsmiljøet som ressurs i opplæringa. Barnet sin indre motivasjon vert påverka av dei motiva som finst i romma barnet er aktiv i. (Strandberg, 2008).

Då eg bad informantane skildre den ideelle undervisningssituasjonen, svarte alle at dei ynskte meir tid med den einskilde elev. Enten ved færre barn i gruppa eller ved større lærartettleik. *Sitat: ”Då skulle vi hatt god tid, rikeleg med folk. Ikkje altfor mykje folk innom det er ikkje det eg meiner. Viss dei same var der heile tida”*. I samband med at vi snakka om sentrale føringar for styrking av leseopplæringa sa ein av informantane: *”Dei skulle hatt fleire lærartimar. Det kunne vere styrkingstiltaka, så vi kunne hjelpt dei og vere parat når nokon trong hjelp. Snakka meir med dei, og ja...”*

Det lærarane seier her om kva som gjev god læring, samsvarer med det Bjørn Ockert m.fl. (2012) fann i ei svenske undersøking. Dei konkluderte mellom anna med at betre resultat heng saman med at det vert meir tid til kvar elev når det er færre i klassa.

4.2.4 Oppsummering

Vygotsky sin teori om utviklingsoner samsvarer med eit konstruktivistisk læringssyn. Læraren er den kompetente som forenkler, støttar, veileder, instruerer og oppmuntrer. (Lyster, 2011). Sentrale føringar med krav om ulike typer dokumentasjon gjer arbeidssituasjonen meir vanskeleg for lærar. Ytre press med krav om resultat og store klasser gjer det krevjande å tilpasse opplæringa når det gjeld tid og tempo (Frost, 2010). Informantane seier at dei bruker leseverket som ei støtte og gjer nytte av anna materiell i tillegg. Leseverket ser likevel ut til meir eller mindre å styre progresjonen, der tanken er at ein skal kome gjennom alfabetet til kartleggingsprøva kjem på våren. Informantane seier dei veit kva resultatet av prøva blir. Det at ein i etterkant snakkar om ”svake” barn samsvarer ikkje med Vygotsky sitt syn på barnet som er på veg til å ”bli” gjennom tilpassa støtte, gjennom samspel og aktivitet med andre. I

læreplanen er kompetansemåla sett etter 2. klasse, det skulle gi rom for å bruke tid og tilpasse. Den informanten som jobbar i skulen der ein etter ein prosjektperiode, fylgjer fastlagt plan og der kollegiet ha bygd opp felles kompetanse på første leseopplæringa, har ein annan praksis. Kartleggingsprøva ser ikkje ut til å påverke tempoet i bokstavinnlæringa hjå denne læraren.

Læraren er ein del av eit system. Skal ein kvalitetssikre leseopplæringa er det viktig at der i leiinga er kunnskap om kompetanseutvikling og –vedlikehald, om samarbeidsforhold eksternt og internt, om organiserings- og evalueringsmåtar skriv Frost (2010). Informantane opplever leiinga ulikt. Det ser ut som dei fleste planlegg opplæringa i teamet på trinnet/ småskuletrinnet. Utvikling av - og vedlikehald av kompetanse er det lite av. To seier dei får direkte støtte frå leiing i arbeidet dei gjer. Ein seier det er tungt at leiinga ikkje veit kva dei held på med, og at det medfører at ein får endå fleire oppgåver i tillegg. Alle ynskte meir tid til å gjere jobben. Når krav til resultat og vilkår for innsats er avstemt, kan leiing oppnå truverd hjå lærarane sine skriv Frost (2010).

4.3 TILPASSA OPPLÆRING

4.3.1 Motivasjon og sjølvbilde

At elevane skal kjenne seg trygge i miljøet, og at det er viktig at læraren bygg nær relasjon til enkelteleven ,er det fire informantar som nemner. Sitat:

Ja, og eg er veldig opptatt at dei skal føle at eg ser dei. Derfor har eg som regel ei tilknytning til dei som eg presenterer, altså noko eg veit om dei, ...personleg uavhengig av "møtet" som eg kallar det. Det kan vere at eg kjenner bestefaren.

Dette samsvarer med det Haugstad (2010) skriv om at det er viktig for eleven å bli sett av læraren. Læraren sine reaksjonar er av stor betydning for barnet sin trivsel og mentale tilstand seier han. Ein annan informant seier: *Min hovudting er å få eit godt forhold til dei. At vi er på lag. At vi lager ei trygghet vi kan bygge på, så kan ein starte å lære.*

Alle informantane bruker tid i starten til å observere barna.

Altså gå den sakte veien og bruke tid slik at dei vert veldig godt kjent med deg sant. For at dei skal lære noko. Då er det så mange små veier inn til deg (barnet). Bli kjent med elevane først, på flest mulig måtar. Samtidig som dei vert trygge på kvarandre og så finne veien inn.

Informanten er bevisst på at dersom ho skal kunne fylle lærarrolla så må ho kjenne ulike sider ved barnet. Lyster (2011) viser til fem områder ved lærarrolla som har betydning for leseundervisning og leseutvikling. Dette er å tilrettelegge, støtte, rettleie, undervise og oppmuntre. Det å gjere bruk av barna sine sterke sider nemner fleire informantar som viktig.

Det er viktig at der er eit mangfald, at dei får bruke sine sterke sider, at dei ikkje skal sitte ved pulten og sjå i boka, men at det skal vere mange ulike måtar å gjere det på. At det er lesing, skriving, at det er leik, at dei brukar kroppen i læringa òg.

Informanten nyttar ulike arbeidsmåtar for at alle skal kunne oppleve meistring. Dette er i samsvar med st.melding nr 16 (2006-2007) om tilpassa opplæring. Når barn lykkast, vil den indre motivasjonen drive dei vidare seier Lyster (2011). Alle elevar har behov for å oppleve at dei meistrar noko, at dei får anerkjenning og vert akseptert. Haugstad (2010) skriv at det er ei sentral oppgåve for læraren å vere på jakt etter eleven sine sterke sider og heile tida kjempe for den einkilde si sjølvkjensle.

Ein informant seier i samband med leseopplæringa, at alle barn med unntak eitt, har fått ekstrabøker. Ein anna informant løyser det på ein annan måte: ”Nesten heile gjengen vil ha med bok. Kor vidt dei les det sjølv eller får hjelp, eller ser på bileta, bryr eg meg ikkje så mykje om. Det er flott at dei vil”. Informanten ivaretek på denne måten barna sin motivasjon og unngår å formidle til barn at dei ikkje er flink nok enno. Denne informanten opplevde at det eine barnet som las ved oppstart, vart ein motivasjon for dei andre ved sin aktivitet. Han leste for dei andre. Han vart ”den kompetente andre” som ifylgje Vygotsky er viktig i læringsprosessar. Læraren brukte det eine barnet sin ferdigheit som ein ressurs i læringa for heile gruppa. Dette samsvarer med som står om tilpassa opplæring i st.melding 16 (2006-2007).

At elevane skal oppleve at dei er viktige ved at lærar og medelevar lyttar til dei, får ein informant fram i sitatet:

Vi bruker veldig mykje tid i starten til at dei får fortelje frå sin kvardag.(...).Så får dei ei oppleving av at kvardagen deira er noko som betyr noko. Og dei blir kjende med kvarandre på den måten at dei får høyre om kvarandre sin kvardag.

Alle informantane bruker daglig tid til samtalar i klassa. Lyster (2011) understrekar at samspelet i ei klasse er viktig for utviklingsprosessen barnet skal gjennom. Det er viktig for det ”kjenslemessige klimaet” og det legg grunnlag for læring. Ein informant seier at ho

ynskjer at alt skal skje ope i klassa, at alt kan snakkast om.” *Det skal mykje til for at vi ikkje skal snakke høgt om det i ei klasse. Ungane ser kva som skjer. Openheit er viktig.*”

Det er ei viktig oppgåve for skulen å gjere elevane oppgåvebevisste og gi dei innsikt i eigen læringsprosess skriv Lyster (2011). Ein informant seier:

Og så snakke tidleg med elevane og prøve å få inn det her,, at vi gjer litt forskjellig og at det er ein naturleg ting. Vi jobber med litt ulike bøker, og at det ikkje er noko som føregår på grupperommet.

Når barna lærer å vere oppgåvebevisste, står barnet si eiga meistring og læring i fokus, uavhengig av kva andre meistrar og kan. Klarer skulen dette, vil elevane sin motivasjon og sjølvbilde i langt større grad bli ivaretatt. Kriteriet for at elevane skal kunne dra nytte av dei mulighetene som ligg i den næraste utviklingssona, er at dei er oppgåveorienterte (Lyster 2011). Same informant seier vidare:

Eg synes det er lurt å vere tidleg ute å tilpasse litt. Eg er ikkje redd for det. (.....), viss ein elev syns dette er mykje og uoverkomelig; det er som å gi eit barn med liten appetitt eit fullt fat med mat. Du gjer ikkje det. Du tar vekk litt og så hjelper du han til å like det som er der. Så får han meir. Det tilpassar vi fort.

Alle informantane seier at dei er opptatt av å bruke det som fenger og interesserer barna. ”Viss du er veldig glad i traktorar, men ikkje bryr deg om å gå på skulen så er det klart eg kan bruke det, med bilde, snakke om det. Det synes eg er kjempeviktig”. God motivasjon støttar læringsprosessen (Lyster 2011). Ein annan seier: ”Viss du berre har ei historie som fenger og klarer å lese på ein engasjerande måte.”

Det at elevane opplever at skrivinga har ein funksjon for dei, ein måte dei kan påverke eigen kvardag på, nemner alle informantane som viktig. Dei oppmuntrar barna til for eksempel å skrive beskjedar til foreldra; ”....eventuelt pålegg dei ønskjer seg på nista. Då seier eg at dei kan skrive det på ein lapp til foreldra neste dag. Ja, såne ting”. Haugstad (2010) skriv at meiningsinnhaldet i lese-/lærestoffet er drivkrafta når det gjeld lesemotivering. Ein av informantane sa at ho syns det er så mykje ”jentestoff” i skulen, og at ho har erfart at det påverkar motivasjonen til nokre av gutane. Sitat:

Det er mykje kjekkare for meg å lære det ho læraren seie viss det er spennande. Viss der er ei gravemaskin utanfor, er det betre at vi snakkar om den, for eksempel i ein lyd eller anna som er der, enn å snakke om noko i boka akkurat då. Du spinn på deira innspel. Kjempelurt.

Eg var med å fekk ein gut til å lære å lese i eit Eik &H. reklameblad. Då grein både han og eg. Det einaste han var interessert i var traktorar. Der gjekk det hol. Det er fantastisk. Men det er kjempeviktig altså at vi kan bruke fagbøker og anna.

Foreldra sine forventningar verkar positivt inn på barna si lese- og skriveutvikling i dei første skuleåra (Lyster 2011). For lærarane er foreldra viktige fordi dei kan gi informasjon om barnet. ” ... *Kva er det som fengar dei kanskje, det er litt det eg prøver å få foreldra til å fortelje om i den første samtalen og, at dei fortel om ungene sine, korleis dei opplever dei*”.

Informantane ser på foreldra som viktige støttespelarar i leseopplæringa. Ein seier at ho informerer foreldre om verdien av det at dei les for ungene, og at dei følgjer opp ungene når dei byrjar å vise interesse for sjølv å skrive og lese. Ein annan informant seier det slik:

Eg prøver å knyte meg til foreldra raskt. Eg vel å ha eit nært samarbeid med dei. Eg henvender meg ganske ofte til dei. Eg seier til dei at det skal vere såpass naturleg at eg kan ringe viss det er noko som er positivt og.

Det å hjelpe foreldra til å ha ei positiv forventning til barnet sitt er viktig. Når lærar og foreldre trur at barnet skal klare ei utfordring, er det langt større sjanse for at barnet meistrar utfordringa skriv Lyster (2011). Ein annan informant seier at ho tidleg, før jul, informerer foreldre dersom barnet har vanskar med bokstavlæringa. På den måten bed ho foreldre om å vere oppmerksame og støtte barnet i læringa. På same tid kan det gjere noko med foreldra sine forventningar til barnet sine ferdigheiter. Informantane er ulike her, ein seier at ho aldri gjer noko med det så tidlig (første året).

Ein informant seier vidare om foreldrekontakt:

Når eg har laga meg eit så ope forhold, så stiller eg og litt krav. Eg tør å seie at det er viktig at når ungen din kjem heim så skal du høyre på at han les. Han skal føle at det han gjer er like viktig som det du gjer på jobben. Det forventar eg at dei gjer.

Når det gjeld rettskriving og barna sine første forsøk seier informanten at ho bed foreldra vere oppmuntrande og ikkje rette på dei.

(...)det prøver eg å ha ein link til foreldra om, at dei ikkje byrjar så tidleg å... at dei set pris på... det skal vere ein vits å gjere det, heile tida skrive brev, lappar, lage bøker. Det skal vere veldig viktig det dei gjer, at dei skal føle at det har ein funksjon.

Dette samsvarer med det Rygvold (2011) seier om skriveglede. Ho samanliknar det med talt språk. Barnet må formidle det det ynskjer utan at det vert påpeika at uttalen er feil. Ein må stimulere barnet si skriveglede uavhengig av staveferdigheitene til barnet.

4.3.2 Undervisning

Informantane sine observasjonar av barna sine språklege føresetnader vert drøfta under punkt 4.3.3. Lærarane seier at barna dei får er nokså ulike. ”Eg seier at det er 22 forskjellige individ. Som lærer forskjellig, som har forskjellig tempo”. Alle informantane seier at dei varierer både når det gjeld arbeidsmåte og innhald. Læreplanen i norsk er tydelig på kva ein skal jobbe med, og mange av aktivitetane ser ein hjå alle informantane. Dette vil eg gå nærare inn på i drøfting under punkt 4.4. Ein informant seier:

Kall det norsk eller kva du vil, men klart vi må leike i 1.klasse, klart du må det. Då tar du limstiften og går rundt. Så byrjar du på ei forteljing, så set du stiften nedpå, så skal du fortelje, så går den vidare. Der lærar dei seg å fortelje. Vi stiller oss i ring og så skal vi hugse det den andre sa. Vi reiser på tur med båten, så tek vi med oss ein ting, 2 ting osv. ein merker fort, hugser vi, hugser vi ikkje.

Som nemnt tidlegare (4.2.3.) er det tre informantar som hadde ynskt å bruke meir materiell og leikeutstyr, men som ikkje har plass eller materiell til det.

Leseverket har ein sentral plass hjå all informantane. Dei opplever det som ei støtte og ein plass der dei kan få idear til aktivitetar. Fire informantar jobber om lag som sitert under.

Ja, heile 1. året handlar det mykje om det. Du har boka, og du startar med 1. bokstav og ein språklyd. Du skal lære å kunne lytte ut lyden, du skal finne tegn som høyrer til bokstaven. Jobbe med det på alle verdens måter sant. Variere, visuelt og i det heile tatt med små ungar multisensorisk. Varierte sanseinntrykk gjev det beste resultatet. Så jobber du med den (bokstaven) ei veke. Neste på same måte. I læreverket vi har, er det sånn.

Ein annan informant seier at det er viktig at barna får ta i bruk alle sansar i læringa. ”Ja, vi lagar lydane med sand, med kitt, med tau, med fingrar, med kroppen”. Haugstad (2010) skriv at det er svært viktig at deloperasjonane i leseprosessen vert automatiserte. Repetisjonar må være hyppige, mangesidige og varierte. Dersom ein jobbar multisensorisk i innlæringsarbeidet, ivaretek ein denne tenkinga.

Automatisering er eit overordna prinsipp i alle læringssamanhengar der sider ved lesinga skal utviklast skriv Frost (2003). Ein informant uttaler at viss elevane ikkje har fått det grunnleggande på plass, og meistrar dette, så blir gapet gradvis større i forhold til dei andre.

Ein seier det slik:

Viss du kan berre litt av alt, slik som vi snakka om med matematikk. Det blir det same, vi er misfornøgd med matteverket vårt fordi dei er berre inn og smakar på alt, og så går dei vidare (...). Vi må inn og sjekke, vi må inn og forsikre oss om at dei har fått det med seg før vi går vidare. Og så må vi ikkje vere redde for å gå tilbake.

Det informantane seier samsvarar med det Haugstad (2010) skriv om at effektiv lesing føreset automatisert bokstavkunnskap. Dette føreligg det mykje dokumentert forskning på skriv han. Svak bokstavkunnskap vil i tillegg til å forsinke leseprosessen i starten, lett føre til lese- og skrivevanskar.

Dei to informantane som nyttar Haugstad sitt leseverk seier at det er positivt at ein jobbar grundig med nokre bokstavar i starten, og at barna får skrive og lese ut frå denne basisen. Meistringsgleda er stor og *"etterpå går det så det kostar."*

Ein av informantane meiner at det kan vere vanskeleg å drive med leseførebuande aktivitet slik nokre leseverk legg opp til når ein del av barna allereie kan lese. (...), *men du skal ikkje ha mange bak i kråa som kan å lese før dei blir leie*". Ein annan informant opplever det ikkje slik. Ho seier: *"Eg ser at sjølv om dei kan mykje, viss ein varierer måten ein gjer det på, syns dei faktisk det er greitt å vere med på det"*. Hagtvet (2007) nemnte i samband med forsøket sitt med 6 åringar at dei hadde eit breitt perspektiv på stimuleringa og at lek vart brukt som metodisk innfallsvinkel. På denne måten vart motivasjon òg tilgodesett, noko som er naturleg når ein jobbar med denne aldersgruppa skriv ho. Lyster (2011) peikar på at lese- og skriveutviklinga er avhengig av at barna vert kjent med strukturen i det lingvistiske systemet. Dette er ikkje noko som utviklar seg av seg sjølv, det må jobbast med. Informant C som jobber med leseførebuande aktivitet før bokstavinnlæringa seier: *"Det er ikkje vanskeleg å gi utfordringar til dei som kan, i det som er enkelt. Å drage med seg dei som ikkje kan, det er kunsten"*. Ho opplever progresjonen i Haugstad sitt leseverk som god til å "få med" alle barna.

Prinsippet om likeverdig opplæring inneber at ein må gjere ting ulikt. Alle informantane seier at dei differensierer ved at dei som har kome lengst får ekstra småbøker. Leseverket fylgjer ein progresjon, og tre informantar seier dei stopper opp og bruker meir tid når dei ser nokon treng det. *"Viss ikkje eleven er klar til å følgje den progresjon som ligg i systemet, så må du tore å bestemme at du skal gå seinare fram"*. Ein informant tek dei som strever til side og øver meir med dei. To informantar seier dei opptatt av at alle skal vere i fellesskapet, og dei har formidla til barna at det er greitt at ein gjer ulike ting, bruker ulike bøker. Dei har jobba med haldningar for at barna skal bli oppgåveorienterte og ikkje samanlikne seg med andre (4.3.1). Sitatet under er eit eksempel på tilpassing for at eleven ikkje skal kjenne seg utanfor fellesskapet.

..... det er vanskeleg å ikkje la han gå vidare i bokstavinnlæringa. Det er ikkje noko vanskeleg å få gjort det for vi har 7-8 andre fag på skulen, så då tek ein det i ein annan time. Så går du inn på vekeplanen og seier at du treng ikkje gjere meir enn halve her, og så tek du den oppgåva der.

Ein gir eit eksempel frå 3.klasse: *"Viss vi ser at dette er vanskeleg for nokon, at dei strever,(...) Eg laga eit eige ark med eit par setningar frå(fellesboka) med store bokstavar som han kunne lese høgt frå. Då hadde han same historia som dei andre"*

Ein informant er opptatt av at undervisninga skal vere lærarstyrt. Ho understreka kor viktig det er at lærar bruker tid på å "finne veien inn", det som motiverer den enkelte. Det krev tilrettelegging og innsats frå læraren. *"Eg gjer det for å hjelpe dei å lære å lese. Vi må tore litt sånn, på same tid som vi må gidde å ta oss tid til det, kanskje først og fremst"*. Dette kan vere arbeidskrevjande seier informanten. Læraren er opptatt av å legge til rette progresjonen sjølv i eit naturleg samspel med barna sine interesser, evner og andre føresetnader. Dette samsvarer med Frost (2003) som skriv at eit læringssyn der barn skal konstruere sin eigen kunnskap gjennom aktiv handling i samspel med andre, krev lærarstyrt undervisning.

Du er nøydd å bruke mykje tid slik at du ser alle elevane. Eg trur at dei dett av viss du ikkje passsar godt på og er våken og varierer. Boka er berre ein ting, ein må passe på at alle får med seg det som står i boka. Det som eg sa om å forklare orda, å vere sikker på at dei skjønar kva dei skal gjere.

Det er viktig å ein knyte bokstavane til ein meiningskomponent (Haugstad 2010). Denne informanten er bevisst på det: *"Og når dei ikkje gjer det, prøve å finne på noko og få med han."*

4.3.3 Språklige føresetnader

Fire informantar seier at dei får orientering om elevane sine språklege ferdigheiter m.a. gjennom Tras- skjema frå barnehagen. Ein av desse får informasjon ved at overgangsskjema og Tras skjema om det einskilde barn vert tilsendt frå barnehagen. Dei andre har møte med førskulelærer frå barnehagen før skulestart. Hjø ein informant vert Tras ikkje presentert. Ein seier at Tras berre vert gjennomgått viss det er noko spesielt. På oppfølgingsspørsmål om kva ho la i spesielt, svarte ho at det er når barnet allereie er blitt oppmeldt til ppt, og har ressursar på seg som skal følgjast opp. Tras skjemaet viser barnet sine ferdigheiter på språklige områder som er sentrale for utvikling av lesing og skriving. Det kan gi lærar informasjon om korleis barnet si språklige utvikling har vore, og kva ferdigheiter barnet har ved skulestart. Informanten seier at det ikkje vert nytta i informasjonsoverføringa. Det kan jo bety at alt er utfyllt, og at barnet si utvikling er tilfredstillande. Frost skriv at for å betre leseutviklinga hjå barn så er det viktig at det er felles pedagogisk tenking frå barnehage til skulen (Frost, 2003). Tras registreringa ville kunne vere ein del av den felles tenkinga. Ein kan "sjå" noko om mål og metode i det språklege miljøet barnet kjem frå og om barnet sine ferdigheiter. To andre informantar har møte med førskulelærer der registreringa vert gjennomgått.

På spørsmål om kva dei ser etter av språklege ferdigheiter hjå barna i starten, og kva dei meiner er viktig i forkant for leseopplæringa svarer alle evne til å uttrykkje seg og språkleg bevisstheit. Tre nemner situasjonsuavhengig språk, tre snakkar om vokabular og ein nemner artikulasjon

Ingen av informantane seier at dei gjennomfører noko formell kartlegging av språkferdigheiter dette første året. Haugstad (2010) skriv at lærar bør skaffe seg informasjon om barnet vokabular, om grad av språklig bevisstheit og om artikulatoriske trekk. Alle seier at dei observerer barna i frie aktivitetar, i strukturerte aktivitetar og at dei legg opp til aktivitet som utfordrar spesielle språklege ferdigheiter.

Då vil du jo få høyrte ein del av desse tinga her. For eksempel, klarar dei å lytte ut første lyd i eit ord, veit dei dette her med synonym, kan dei sei eit anna ord for det same, konkurransar og dette her med overbegrep og underbegrep. Det at du arbeider med sånne ting i leikprega aktivitetar, sant.

Ein annan informant ser etter det situasjonsuavhengige språket og etter barnet si evne til å ta andre sitt perspektiv: (...).dei er forskjellige i korleis dei klarar å ordlegge seg, korleis dei klarar å forklare ting, korleis ein leik er f.eks. Dei kan ein leik og så skal dei forklare korleis

den leiken er. Dette samsvarer med det Wold (2007) seier om at barnet si evne til å ta andre sitt perspektiv er noko som må øvast opp.

Ein informant snakkar om forteljingsstruktur.

Det kan óg vere, eg har hatt elevar som eg har sett har klart godt bokstavane, men eg har forundra meg over måten dei fortel på. Det er og eit teikn. Dette med samanhengen i ei historie, når dei sit og fortel er det vanskeleg å starte med starten. (... ..) eg ser for meg ein elev som fekk større og større vanskar med dette med lesing. Han kunne bokstavane rimelig bra i starten, men fekk ikkje nokon flyt i det på ein måte. Han hadde i alle fall dette med å rote i gangen med forteljingar.

Wold (2007) skriv at barn gjennom erfaring med munnlege historier bygg opp eit forteljarskjema som vil vere med å lette leseforståing. Informanten ser på barnet si manglande evne til munnleg forteljing som ein risiko.

Den same informanten nemner uttale:” *Det er klart at til dårlegare uttale dei har, til større sjanse kan det vere at dei strevar med lydane. Det kan `og ha noko med kva dei høyrer”.*

Dette samsvarer med det som Rygvold (2011) skriv om fonologiske ferdigheiter der barnet si evne til å lytte ut einskilde lydar har betydning for uttalen.

Rim er det lavaste trinnet i den trappa du må gå for å bli leseklar sa ein informant då vi snakka om språklig bevisstheit.

(...)og bevisstheit om kva som er ein bokstav, -eit ord, -ei setning. Nokon veit nødvendigvis ikkje kva eit ord er heller, men like vel kan dei greie å lydere, sant. Så eg er ikkje hundre prosent einig i at dei må kunne det for å lese, men det er ein fordel at dei har bevisstheit om dei tinga for at dei skal forstå, ha utbytte av teksten.

Dette samsvarar med det Lyster (2011) skriv om dette språkområdet.

I samvær med barna observerer læraren barna sine språklege ferdigheiter. ”*Du vel jo leikar som avslørrar litt sant. Der ein kan få øvd opp sånne ting.*” Denne informanten seier at ho ikkje bed om tiltak på enkeltbarn iløpet av det første året. Ho presiserer at barna er ulike, treng å bli møtt individuelt og at dei gjennom brei stimulering endrar seg mykje gjennom året. ”*Det er slettes ikkje alltid at den som virker flinkast vinner, det er veldig ofte omvendt”.*

Informanten gir barna tid og språklege utfordringar. Ho er opptatt av at barnet utviklar kompetanse i relasjon til dei utfordringane som finst i miljøet dei er i. Vygotsky si tenking om at det barnet er på vei til å bli og ikkje det det er, er noko som pregar denne informanten gjennom heile intervjuet. Ein annan informant seier at ho i starten ser etter om dei har byrja å

bli språklig bevisste i betydning av å knyte nokre lydar til bokstav. Eg tolka henne slik at ho ynskte å kome i gang med leseverket og var opptatt av om barna var ”klar”. Ho var den som raskt bad om hjelp og varsla foreldre dersom nokon ”hang etter”. Frost skriv at med læreboka fylgjer det ein metodisk ide om at alle skal fylgje ein felles progresjon, som meir eller mindre kan tilpassast den enkelte. Kanskje ser ein konturane av to ulike tradisjonar her? Ei lesebokstyrt undervisning passar betre til læringssynet ein hadde tidlegare der ein såg på elevane som mottakarar av informasjon som dei skulle omsetje i arbeidsoppgåver seier Frost (2003). Ei lærarstyrt undervisning må til dersom barnet skal få konstruere sin eigen kunnskap gjennom aktiv handling i samspel med andre.

Då eg spurde om dei tenkte på nokon som å vere i risiko for å utvikle lese- og skrivevanskar, svarte dei ulikt. Fire informantar nemnte vanskar med auditivt minne/KTM. Artikulasjon og uttalefeil vart nemnt av tre. Ein nemnte vanskar med å meistre situasjonsuavhengig språk.

Det auditive minnet er ein kritisk faktor i samband med lyd-samantrekkinga skriv Haugstad (2010). Informantane ser òg dette:

Då ser ein ganske fort kven som klarer å hugse igjen. Ein ting er å hugse bokstaven, men det å kome med det og starte å trekke saman og bygge ord med det. Somme har problem med å sjå samanheng mellom bokstaven og den lyden ein skal ha i hovudet ganske tidlig.

Kun ein informant sa i løpet av intervjuet at ho jobba med å stimulere dette området. (Det vart ikkje spurt direkte om heller). Ein anna informant sa: ” Viss vi har terpa på ein bokstav i to veker, og den fortsatt ikkje sit”. Det handlar om å velje rett nivå når ein vil oppnå læring. All læring er to prosessar som arbeider saman (Strandberg, 2008). Det er ikkje slik at kunnskap vert formidla til eit tomt hovud, ”dreg ein i kronblada” her ? (Jamf. sitat Tolstoj, omtala 2.2.1)

4.3.4 **Kjønnskilnader**

Tre informantar seier at jentene er tidlegare modne språkleg. Ein informant meiner det er kulturelt betinga, at jentene vert meir utfordra til språkleg aktivitet frå dei er små. Ein seier det slik: ”Eg syns ofte det er like mykje kva stimulering dei har hatt heime, kva som blir vektlagt i heimen, om dei har eldre søsken”. Ein annan seier: ”Det går som oftast ut over gutane, det er dei som er minst skuleklare som oftast. Men det er jo gull verd det foreldra gjer heime.” Informanten veit at språket er grunnlag for utvikling av gode lese- og skriveferdigheiter.

4.3.5 Oppsummering

For å oppsummere funna under punkt 4.3.1- 4.3.3 vil eg bruke områda nemnt under tilpassa opplæring i Stortingsmelding 16, (2006-2007). Dette for å setje funna under dei ulike områda, inn i ein relevant samanheng.

1. Tilpassa opplæring vert kjenneteikna av variasjon i bruk av arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåtar, læremiddel og variasjon av organisering. Alle informantane arbeider variert. Barna får vere aktive; ta i bruk alle sansar og bruke ulikt materiell. Dei får førstehandsopplevingar og dei får formidla kunnskap gjennom andrehandserfaringar. Barna deltek i lærarstyrt aktivitet og i fri aktivitet. Bruk av ulike rom med ulikt materiell for læring er det lite av. Rolleleik er lite brukt. Årsaker som vert nemnt er liten plass, lite tid og at ein ikkje er vant til å bruke t.d. leik som metode. Det meste skjer i klasserommet eller ute.

2. Tilpassa opplæring vert kjenneteikna av variasjon av intensiteten i opplæringa. Alle bruker leseverk som meir eller mindre styrer progresjonen. Informantane seier at dei varierer tempoet her for at barna skal få med seg det ein har undervist i. Om det vert nok tid til automatisering etter kvart som ny kunnskap vert formidla er usikkert. Eg såg to ytterpunkt hjå informantane mine. Ein informant seier at ho gjev barna tid og seier at mykje endrar seg i løpet av dette første året. Ho bed derfor ikkje om tiltak så tidlig viss det ikkje er noko heilt spesielt. På den andre sida er informanten som følgjer progresjonen i boka, informerer foreldre og søker om hjelp dersom barn ikkje ”heng med”. Leseverket til Haugstad er lagt opp slik at barna får øve grundig på ein basis av bokstavar i starten, noko som kanskje på ein betre måte kan sikre at automatisering skjer.

3. Tilpassa opplæring inneber høg bevisstheit om val av virkemiddel med sikte på å fremme den einskilde og fellesskapet si læring. Informantane brukte tid på å få kjennskap til barna sine ressursar, interesser og motivasjon. Fleire sa at dei gjorde bruk av barna sine sterke sider for å fremme meistring og styrke barna sitt sjølvbilde. Dei var bevisst på at barna sitt sjølvbilde påvirka læringa positivt. Barna fekk oppgåver som gav mening, som var eg-fokuserte, og dei fekk jobbe ut frå eigne premissar, noko som gav motivasjon. Fire informantar sa at dei samarbeidde tett med foreldra. Ved å ”spele på lag”, fremma dei læringa. Ein informant sa at ho var bevisst på å gi gode tilbakemeldingar til foreldre, då foreldre si forventning til barnet er viktig for utviklinga. Tema i leseverket vart av og til bytt ut av ein informant fordi det ikkje fenga barna. Mengd lærestoff vart avpassa den einskilde elev sa

fleire informantar. Alle brukte små ekstrabøker til dei som var kome lengst. For å fremme den einskilde si læring, må lærar kjenne barnet sitt utviklingsnivå. På det språklege området nemnde fleire at vanskaner ikkje er så lett å få auge på i det daglege språket. Mitt inntrykk er at dei her burde ha sjekka meir grundig ved oppstart, både gjennom Tras-skjema og ved å skaffe seg informasjon om spesielle områder innanfor barna sin språklege kompetanse. Områder informantane seier dei ser etter er korleis barnet klarer på uttrykkje seg, om det kan det fortelje utanom “her og no”, at ordforrådet er bra og at barnet er språklig bevisst. Alle nemner rim og utlytting av enkeltlydar. Nokre nemner at språklig bevisstheit òg må omfatte kunnskap om ord og setning. Det var stor skilnad på svara på første del der dei fortalte om kva dei såg etter og korleis dei jobba og den siste delen der eg spurte om dei såg på nokon som risikobarn. I siste del var det mykje mindre breidde i svara til den einskilde. Kan det kome av at læreplanen er så konkret på kva som skal gjerast, men ikkje seier noko om kvifor dette er så viktig? To av lærarane jobba med å gjere barna oppgåvebevisste, noko som er ein føresetnad for at dei skal kunne dra nytte av læringa som ligg i den næraste utviklingssona (Frost, 2010). Det er òg viktig for å hjelpe barnet til å bevare eit positivt sjølvbilde.

4.4 BRUK AV SPRÅKSTIMULERANDE AKTIVITET SOM VERKAR FØREBYGGANDE

4.4.1 Generelle språkferdigheiter

Alle informantane brukar eit mangfald av aktivitetar. Under dette punktet vil eg nemne samtalar, øving talar- og lyttarrolle, arbeid med vokabular, høgtlesing og multisensorisk aktivitet. Dei samtalar med barna om det som skjer, det dei gjer/opplever ilag: ” *Då har vi plansjer vi brukar der vi ser på kva som er på bilda. Der er mange bilete på ein sånn plansje. Så snakkar vi om det. Memory, kort, masse leikar der vi brukar språket.* ” Førstehandserfaring gir ein multisensorisk inngang til begrep som forklaringa sjeldan kan gi. Begrep som vert veva inn i nettverket av assosiasjonar og følelsar som erfaringane gir, vert ofte hugsast betre skriv Hagtvat (2002). Haugstad (2010) skriv at det er viktig at eleven opplever ord brukt i konkrete situasjonar.

Hagtvat (2002) skriv at barn veks kjenslemessig og språklig når dei vert tatt på alvor av vaksne som har tid til å lytte. Grunnlaget for munnleg så vel som skriftleg språkstimulering

ligg i gode ”her og no” dialogar, der situasjonen er gjennomskueleg fordi situasjonen gir den meining.

Ein informant snakkar om tale- og lytteroller. Ho seier: ” *Dei får trening i å snakke høgt og trening i å lytte på kvarandre* ”. Andre informantar nemner òg dette og i tillegg at plasseringa av barn og markering av kven som har ordet er viktig. Dette samsvarer med det Haugstad skriv om at ein kan lykkast betre ved ei god plassering av barna og markering av kven som har ordet (Haugstad 2010). Haugstad viser til Hagtvvet og Pàlsdottir (1992) som i forskning har vist at dersom ein framhevar talarrolla, får ein samstundes til ei skjerping av lyttarrolla.

Informantane seier at dei arbeider med vokabular. To informantar seier at dei er svært opptatt av det. Ein seier:

*Kanskje ikkje så mykje i første, men når dei kjem i andre og dei byrjar å få lesetekstar som dei skal lese heime. Så brukar eg å ta tak i ord og spørje kva dei betyr. Då blir eg ofte overraska altså. Ord eg tenkjer egentlig at dei veit som dei ikkje veit. (2.klasse)
Det kan eg nesten ikkje gjere nok av, plukke ut ord og snakke om dei. Så er det jo god trening for dei som veit kva det betyr å klare å forklare det.*

Frost (2010)viser til Biemiller (2001) som omtalar ordforråd som ”the missing link” i leseundervisninga, og meiner at skulen kan gjere mykje for å endre bildet. Dersom ein skal utjamne slike sosiale skilnader når det gjeld språklæring, må ein gjere ein innsats i barnehagen og seinast i dei første skuleåra seier Frost. Innsatsen må være stor meiner han. Barnet sitt ordforråd ved skulestart er den enkeltfaktoren som har størst betydning for barnet sin framgang på skulen.

Høgtlesing har dagleg plass hjå alle informantane. ” *Ja, masse. Kvar dag, opptil fleire gonger for dag..... eg sjekkar at dei forstår orda.(...).* Det er jo ein måte å lære ord på, vanskelege ord. Då får ein mykje språklæring gjennom høgtlesinga.” Ein annan informant seier at ho samtalar med barna undervegs i lesinga. Dette er det Hagtvvet (2002) omtalar som interaktiv høgtlesing. Den vaksne bruker lesestrategiar som barnet sjølv må bruke når det skal gjennom tekstlesingsstrategiar som er grunnlag i god studieteknikk og strategisk lesing. Fordi talar og lyttar kan sjå og høyre kvarandre, kan ein lett førebygge og oppklare misforståingar. Utifrå det informantane seier bruker dei høgtlesinga til å fremje barna sine språklege ferdigheiter, mellom anna hjelpe barna til å ta i bruk eit meir kontekstuavhengig språk (Wold, 2007).

Rolleleiken har liten eller ingen plass hjå informantane. Dei grunngjev det med tidspress og/eller plassproblem.

4.4.2 Språklig bevisstheit

Alle informantane jobbar med utlytting av lydar, med rim, stavingar på ulike måtar. *"(...)lage rim, finne rimord. Det kan vere munnleg, det kan vere kort, bilder, at dei skal matche bilder som rimer. Det med å klappe stavingar gjer vi veldig mykje. Hm... Finne første lyden, siste lyden, finne motsetningar".* Aktiviteten kan vere lystbetont og morsom: *"Synge tuellesangar med rim, då er dei med å dikter. Det å lage små rim, lære små rim utenat, lage tullerim, ja mykje sånt i starten."*

Informantane seier at dei same tid som dei øver på bokstavar, bruker språkleik og øver begrep. Dette samsvarer med det Lyster (2011) skriv om at når barn får kople bokstavar til lyden dei leikar med, fungerer læringa særleg godt. Barna får ta i bruk alle sansar når dei jobbar med bokstav- lyd. *"Ja, vi lagar lydane med sand, med kitt, med tau, med fingrar, med kroppen"*.

Ved å gjere barna bevisst på korleis ein artikulerer enkeltlydar, kan ein hjelpe barn i den vanskelege prosessen det fonologiske analysearbeidet inneber skriv Lyster (2011). Ein informant gjer bruk av dette: *"(...) korleis laga vi den lyden og så høyrer vi, å den var kort. Det her er å bli bevisst på språket ditt"*.

Ein informant er opptatt av at barna skal bli bevisst på språket sin struktur, og at det må øvast på.

Dei fleste er flinke å snakke, men dei tenkjer ikkje over korleis dei lagar orda. (...), å lære seg til å øve på å lytte ut første lyd.(...) Er det eit langt ord, eit kort ord, det snakkar vi ein del om. Vi snakkar om stavingar, om ord, om lydar. Når vi startar med bokstavinnlæring, snakkar vi på ein måte om bevisst å høyre skilnad på lyd og bokstav.

Lyster (2011) skriv at dette med bevisstheit om språket sin struktur ikkje er noko som utviklar seg av seg sjølv. Ein annan informant seier at der er mange måtar ein kan gjere barna oppmerksom på språket på førehand på, i tillegg til meiningsinnhaldet. Ho nemner høgtlesing som ein aktivitet som gjev mykje god læring. Auditivt minne var ein informant opptatt av å stimulere. *"Vi stiller oss i ring og så skal vi hugse det den andre sa. Vi reiser på tur med*

båten, så tek vi med oss ein ting, 2 ting osv. ein merker fort, hugser vi, hugser vi ikkje". Dette er eit viktig område. Lyster (2011) skriv at ein i lesing er nødvendig at lydane vert haldne i minnet til ein "lydpakke" er skapt og identifisert.

4.4.3 **Situasjonsuavhengig språk**

Ein informant svara at manglande ferdigheiter på dette området, utgjorde ein risiko for å utvikle lese- og skrivevanskar. Tre andre informantar var opptatt av at barna skulle meistre dette, og dei såg etter det hjå barna i starten på året. Då dei skulle nemne kva som kunne utgjere ein risiko for å utvikle vanskar, nemnde dei andre områder, ikkje situasjonsuavhengig språk.

Alle brukar aktivitetar som øver opp evne til å uttrykkje seg utanom "her og no". Dei nemner mellom anna det å forklare noko for andre, fortelje om noko som har skjedd, gjenfortelje historier og bruke eventyr :

At dei fortel same eventyret mange gongar, at dei er med å dramatisere det, leike det. Dette med rekkefølgja av eventyret. Så skjedde det, og så skjedde det. Få gangen i det. Å klare å huske igjen rekkefølgja i eit eventyr. Viss ein leikar det er det lettare å huske igjen. Det blir på ein måte det å gjenfortelje då.

Her får barna øving i å bygge opp eit forteljarskjema. Informanten bruker det same eventyret for at barna skal "få gangen i det". Dette samsvarer med det Wold (2007) skriv om å etablere forteljarskjema. Det vil virket styrande og organiserande både når barnet skal fortelje, når det skal forstå forteljingar og når det skal skrive sine egne forteljingar. Barna får i gjenforteljinga bruke seg sjølv i rolle. Informanten veit at dette gjer det lettare for barna å hugse.

Strandberg (2008) skriv at eventyr er ein flott aktivitet for å øve på abstrakt tenking fordi eventyret oppstår i ei imaginær verd. Å akseptere at ein ting eller eit ord kan stå for noko anna enn det er, er sjølve grunnvollen i menneske si symbolske og abstrakte tenking skriv han.

I eit anna eksempel viser ein informant korleis hennar regikommentarar og spørsmål stimulerer barna si bevisstheit om at ein tekst har ein plan og ein struktur (Hagtvet, 2002).

(...), at eg fortel ei forteljing og så skal vi teikne til. Kva var det som skjedde først, så snakkar vi om det. Så fortel eg det om att ein gong til, der dei gjerne er med og fortel. Er det nokon som hugsar kva som skjedde?

To informantar seier at dei gjerne skulle hatt plass til rolleleik, då snakka dei om rom og at ein kunne hatt utstyr ståande framme. Den eine seier: *”Eg trur eg saknar det rolleleik- rommet mest. Det kan ein bruke til både matte og norsk, og ein kan flette så mykje inn i det. Mm, ja, butikk”*. Ho uttrykkjer at ho veit det ligg mykje læring i denne leiken. Pellerinin (1985) referert i Wold (2007) framhevar dei naturlege kommunikative element som ligg i denne typen leik, og at den fremmar barnet si forteljarevne, samtalekompetanse, metaspråklig kompetanse.

4.4.4 Leikelesing og –skrivning

Leikelesing og –skrivning er det fjerde av Hagtvvet (2002) sine nøkkelområder. Nokre informantar virker litt usikre på kva leikeskriving er. Når det er oppklart, seier dei at dei gjer det litt, men at 6 åringane er veldig opptatt av at det skal vere rett det dei skriv. Dersom læraren legg til rette for aktivitet der dei kan leike seg med skrivning, aksepterer barna det sa ein av informantane. To av informantane uttalte at dei ønskjer seg meir plass til rolleleik der leikeskriving kan føregå og der utstyret kan få stå framme. Det dei seier samsvarer med Vygotsky sin teori om korleis barn lærer. Ein av informantane seier om leikeskriving: *”Det gjer vi masse. Vi gjer det spennande og viktig.”* Barna får øving i både det tekniske- og språkleg- kommunikative aspektet ved skrivning, i ein situasjon der prestasjonar ikkje er viktige. Hagtvvet (2007) skriv at denne aktiviteten er av stor verdi fordi den er meir konkret og ligg tettare opp til den opprinnelige handlinga enn det alfabetiske prinsippet gjer, den regulerer barnet si utforsking av forhold mellom tale og tekst, den visualiserer lydbildet og den har motiverande kraft. Dei andre informantane seier dei oppmuntrar barna til å eksperimentere med bokstavane, til å skrive beskjedar m.m. *”(...), og så har vi det i ei slags leikestund. Då nokon skulle på overnatting, måtte dei skrive liste over kva dei skulle ha med. Så kjem dei og lurar på om det går an å lese”*.

Ein annan informant sa at ho meiner barna lærer mykje gjennom skrivning, at skriveøvingar er ein måte å lære bokstavane på. Dette samsvarer med det Rygvold skriv om at at stavinga ”dreg” lesinga på dei første utviklingstrinn.

Fleire informantar seier at dei ber foreldra ikkje rette på spontanskivinga til barna, men oppmuntre dei til å skrive beskjedar, ønskelister o.a. (...)*det prøver eg å ha ein link til foreldra om, at dei ikkje byrjar så tidleg å... . Det skal vere veldig viktig det dei gjer, at dei skal føltre at det har ein funksjon.”*

4.4.5 Oppsummering.

Gjennom språkstimulerande aktivitet utviklar barnet språklege føresetnader som er avgjerande for ei god utvikling.

Eg vil no nemne aktivitetane informantane brukar i tilknytning til komponentane i lese- og skriveformelen. Av aktivitetar som fremmar av-/ innkodings- ferdigheiter brukte alle utlytting av lydar,- rim og øving i stavings- og morfologisk bevisstheit. Alle jobba i ulik grad med vokabular. Ord- og setningsbevisstheit vart nemnt av to. Ein nemnte stimulering av auditivt minne. Leikeskriving var det ein informant som sa ho la til rette for mellom anna gjennom rolleleik. Tre andre sa at barna fekk eksperimentere med bokstavane og formulere beskjedar o.a. som barna sjølv syns var nyttig.

Av aktivitet som fremmer forståing nemnte alle at dei øver barnet i uttrykksevne og i situasjonsuavhengig språk. Samtale, gjenforteljing, eventyr og dramatisering var nokre av aktivitetane. Å lære tekststruktur vart nemnt som viktig av fleire. Kun ein informant brukte rolleleik.

Alle bruker ulikt materiell som spel, bilder, bøker, formingsaktivitet med meir. Dei er ulike når det gjeld bruk av ”rom” der barna kan ha tilgang på ”verky” for læring. Nokre har liten tilgang på grunn av plassforhold og andre syns det er vanskelig å finne tid til ”leik”.

5 RESULTAT OG AVSLUTTANDE REFLEKSJON

Når eg no skal oppsummere og vise til resultat i undersøkinga om lærar sine tankar om samanhengen mellom pedagogisk praksis og førebygging av lese- og skrivevanskar, har eg valt nokre hovudpunkt. Det er føresetnader, tempo og motivasjon. Desse dekkjer det eg ynskjer å få fram når det gjeld lærar sitt arbeid med elevane. Eit fjerde punkt vil eg bruke for å seie noko om lærar si oppleving av eigen arbeidssituasjon, og kva lærar opplever fremjar eller hemmar den pedagogiske praksisen. Under føresetnader vil to område bli omtala; barnet sine språklege føresetnader ved skulestart, og lærar sin bruk av språkstimulerande aktivitet for å styrke barnet sine språklege føresetnader.

Informantane får informasjon om barna sine språklege føresetnader gjennom Tras-skjema og/eller samtalar med førskulelærar frå barnehagen. Ingen nemner at dei gjennomfører noko kartlegging av språk dette første året. Alle seier at dei observerer barna sine ferdigheiter i frie- og styrte aktivitetar. Informant C skiljer seg frå dei andre ved at ho jobbar med språk- og leseførebuande aktivitet ein periode før bokstavinnlæring. Barna får utfordring og øving på sentrale språklege områder, og lærar får kjennskap til kva nivå barnet er på. Dette gjev denne læraren betre høve til å oppdage eventuelle skjulte språkvanskar. På denne måten kan barna få ei felles plattform for leseopplæring, og det kan gjere det lettare for lærar å undervise i felles klasse. Informant C som hadde fått opplæring gjennom tidligare nemnde prosjekt, var den som best grunngav kvifor nokre språkområde er særleg viktige. Dei andre informantane startar felles med leseverk der ein mellom anna parallelt øver bokstav- lyd kombinasjon, språklig bevisstheit og vokabular. På spørsmål om dei tenkjer på nokon som risikobarn for å få vanskar, svarer fire at det kan vere barn som strever med korttidsminnet, tre nemner uttalevanskar, og ein svarer barn som ikkje meistrar eit situasjonsuavhengig språk. Andre stader i intervjuet vart fleire områder nemnt som viktige. Det var: uttrykksevne, ordforråd, språklig bevisstheit og situasjonsuavhengig språk. Dette var språkområde dei sa dei jobba mykje med, men som dei ikkje nemnde som føresetnader for å lykkast med å lære seg skriftspråket. Med oppfølgingsspørsmål frå mi side kunne eg kanskje fått fram om dei såg på aktivitetane som førebyggjande.

I intervjuet kom det fram ulike syn på barn og læring. Ein informant var opptatt av det barnet er, det som barnet meistrar/ikkje meistrar her og no av det som vert undervist i. Ein annan

fokuserte på det barnet er på vei til å bli gjennom aktivitet i eit sosialt og fysisk miljø. Vygotsky sin tanke om utvikling og bruk av ”rom” såg ein tydelig hjå denne informanten. Desse vart ytterpunkta der dei andre plasserte seg ein stad i mellom. Hjå desse informantane såg ein konturane av to ulike tradisjonar. Frå lærebokstyrt undervisning der ein fokuserte på barnet si meistring av det som vart formidla, til lærarstyrt undervisning som leda barnet til nye ”rom”.

Det var vanskeleg å ikkje tenke på kartleggingsprøva som styrande på progresjonen og tempo. Leseverket Zeppelin er lagt opp med tanke på at ein skal kome gjennom alfabetet til prøva kjem på våren. To informantar brukte Haugstad sitt leseverk, men den eine brukte ikkje språk- og leseførebuaende aktivitet som leseverket legg opp til. Ho sa sjølv at det ikkje er noko greitt å kome til prøva dersom barna ikkje har lært særleg mange bokstavar. Informant C virker trygg på kva barna skal ha øving i og held seg til avtalt plan for opplæringa som ein har ved skulen sjølv om ho ikkje rekk å kome gjennom alle bokstavane. Ho vurderer resultat av prøva ut frå det barna har hatt undervisning i. Dette er eit eksempel på at ein felles plan for skulen og kompetanseoppbygging har mykje å seie for lærar sin praksis. Begge informantane som bruker Haugstad sitt leseverk seier at det er bra fordi ein jobbar grundig med nokre få bokstavar i gongen. Barna lærer dei godt, får øve seg på skriving med desse som basis og opplever raskt meistring, noko som motiverer. Fire informantar seier at dei brukar tid, stoppar opp og øver meir med alle dersom nokon ikkje meistrar progresjonen. Ein informant tek smågrupper til side og øver.

Motivasjon var alle informantane opptatt av. I lese- og skriveformelen er motivasjon den tredje komponenten. Fire av informantane brukte mykje tid i starten på å skaffe seg informasjon om mange sider ved barnet, mellom anna interesser og sterke sider. Alle var opptatt av at arbeidet med skriftspråket skulle fenge barnet, at barnet skulle kjenne at det hadde ein funksjon og mening for barnet sjølv. Ein informant syns leseverka er prega av ”jentestoff” og peika på at det er viktig å kunne bruke små faktabøker i tillegg. To informantar sa at dei lærte barna at det var greitt at ein jobba med ulike ting, på den måten er det lettare å legge til rette for læring i barnet si utviklingssone. Fleire av lærarane var kreative når det galt å finne gode løysingar i fellesskapet for tilpassing av mengd og vanskegrad for den einskilde.

Faktorar som påverkar lærar sin praksis var mange. Styringsdokument for skulen samsvarer med det forskning seier skal til for å fremme god utvikling og læring hjå den einskilde elev.

Lærar er avhengig av føringar frå sentralt hald, frå kommune og skuleleiing for at vilkåra for god opplæring skal kunne realiserast. Informantane opplever krav om kontroll utanfrå som negativt og frustrerande. Arbeidsmengda har auka, dokumentasjon og prøver tek tid. Lærar sitt syn på kva som skal til for å betre leseopplæringa er annleis enn dei ytre krava. Den ytre kontrollen signaliserer manglande tillit til lærar sin kompetanse og er ikkje det som skal til for å utvikle gode læringssamfunn skriv Frost (2010). Informantane ønskte større lærartettleik eventuelt mindre klasser, tid til å gjere jobben, støtte og anerkjenning frå leiing, tid til å reflektere ilag med andre og rom og utstyr nok til bruk i læring. Kompetanseoppbygging, planarbeid, prioritering og organisering vart òg nemnt. Leiinga er viktig for informantane. Forsking viser at gode læringsmiljø vert utvikla innanfrå (Frost 2010). Kanskje er det dette Finland er eit eksempel på ? Landet har gode resultat når det gjeld lesing- og skriving. Det som kjenneteiknar skulen der er eit minimum av dokumentasjon og kontroll. Læraren har tillit hjå styresmakter og i folket og set sjølv standard for opplæringa. Mange av lærarane har utdanning på masternivå.

Kan lærar få tilbake tilliten her i landet òg? Krav om resultat og vilkår for innsats må vere avstemt skriv Frost (2003). Med kunnskap som gjer bruk av det forskning seier fremmer lese- og skriveferdigheiter hjå barn og med høve til å gjennomføre ein slik praksis, kan vi kanskje oppleve det slik Hagtvatn (2007) uttrykte det i samband med forsøk med 6 åringar: ” *Vi erfarte at bokstaver og ord nærmest vokste ut av barnas lekeskriving.* ”

Det er vel dette vi vil ?

KILDELISTE

- Befring, E. (2009) Forebygging i en psykososial kontekst. I Befring, E. & Tangen, R.(Red.). (2009).*Spesialpedagogikk* (s.170-191). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Catts, H. W. & Kamhi, A. G. (2005). *Language and reading Disabilities*. USA: Pearson Education.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Frost, J. (2005). *Prinsipper for god læseundervisning*. Dansk psykologisk forlag.
- Frost, J. & Lyster, S.-A.H. (2009). Lese og skriveopplæring på språklig grunnlag. I Befring, E.& Tangen, R.(Red.). *Spesialpedagogikk* (s.250- 274). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B.E. (2002).*Språkstimulering*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B.E. (2002). Tidlige forløpere til lese og skrivevansker. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 2002 (Nr.02-03), s.126-137.
- Hagtvet, B.E. & Pålsett, H.(2002). *Lek med språket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E.(2007). Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling. I Wold, A.H. (Red), *Skriftspråkutvikling*. (s.23-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2007). Skrivelyst og språklig bevissthet. I Wold, A.H. (Red), *Skriftspråkutvikling*. (s.127-142). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen*. Praktisk/teoretisk innføring. Kristiansand: Pedagogisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2003- 2004). *Kultur for læring*. St.melding nr. 30. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007)..og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. St.melding nr. 16. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2010- 2011). *Læring og fellesskap*. St.melding nr. 18. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lyster, S. -A. H.(2011). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olaussen, B. S.(2007). Fonologisk bevissthet. Et sentralt begrep i senere års leseforskning. I Wold, A. H. (Red), *Skriftspråkutvikling*.(s.169-185).Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Rygvold, A.L. (2011) Lese- og skrivevansker. I Rygvold, A.L. & Ogden, T. *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1998).*Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO A.S
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet.(2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet.(2006) . *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Wold, A. H. (2007). *Skriftspråkutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Andre kilder:

- Johnsen, J. Aa. (3.09.2010). Skoleskapte lese- og skrivevansker. Utdanningsnytt september 2010. Henta 12. februar 2011, frå <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Skoleskapte-lese-og-skrivevansker/>
- Öckert, B. (14.03.2012). Mindre klasser gir bedre skolerestultater. Utdanningsnytt april 2012. Henta 04.april 2012, frå <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Samfunn/Hverdagsliv/-Mindre-klasser-gir-bedre-skolerestultater/>
- Lyster & H. Tingleff (1999). Informasjonshefte om Språkverkstedet. *Et spill og verkstedmateriell for språklig bevissthetsarbeid*. Hønefoss: Tingleff Forlag.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevåg, M.K. m.fl. (2003). TRAS Håndbok. *Tidlig registrering av språkutvikling*. TRAS-gruppen.
- Utdanningsdirektoratet. Grunnskolens informasjonssystem <http://www.wis.no/gsi/>

Vedlegg

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

1. Innleiing:

- Presentasjon av meg sjølv og målet med undersøkinga.
- Informere om bruk av lydopptak, om informanten sine rettar, om anonymitet og om kva som vert gjort med data etterpå.

2. Informasjon om informanten

- Utdanning
- Antal år som lærar, erfaring frå arbeid på småskulesteget.
- Særlege satsingsområder ved skulen.

INTERVJU:

1. Kva ser du etter når du møter 1.klassingen for første gong, i den første tida ?

Deretter, tema: Språklege ferdigheiter

2. Korleis dannar du deg inntrykk av eller skaffer du deg informasjon om enkelteleven sine talespråklege ferdigheiter ?

3. I læreplan i norsk , i kompetansemål etter 2. klasse, står mellom anna at elevane skal oppøve bevisstheit rundt lydsida av språket, få forståing for ord og meiningsberande element, uttrykkje seg gjennom eit situasjonsuavhengig språk og kunne gjenfortelje.

Er der språklege ferdigheiter du meiner er særleg viktige at eleven meistrar før du starter bokstavinnlæringa ?

4. Bruker du språkstimulerande aktivitetar? Kan du nemne aktivitetar du brukar ?

(Vokabular, situasjonsuavhengig språk, språklig bevisstheit)

5. Tenkjer du allereie i 1.klasse på nokon av elevane som risikobarn på det språklige området?

6. Ser du nokon mellom skilnad på jenter og gutar ?

Tema: Tilpassa opplæring

I Kunnskapsløftet er tilpassa opplæring eit sentralt prinsipp. Barna du møter kan vere svært ulike med tanke på erfaringsbakgrunn, kunnskap og kompetanse. Eit eksempel kan vere

fylgjande : 6 åringane du møter har ulik erfaring med bokstavar. Nokre kan nesten alle, andre kan eindel mens nokre ikkje kan noko og heller ikkje forstår kva ein skal med dei.

1. Korleis handterer du dette?

(Stikkord for intervjuar ved behov: Blir det gitt rom for leikeskriving, ”på liksom”, rolleleik, interaktiv høgtlesing, munnleg tekstarbeid, forteljingar, tekststruktur m.m.).

2. Korleis jobbar du for evt. å skape ein ”felles plattform”/ ”leseklare” barn ? Går det an?

(Stikkord intervjuar: Språkstimulerande aktivitet, motivasjon, tempo, foreldresamarbeid).

3. Kva tankar gjer du deg om bruk av leseverk i 1. klasse ? Har du erfaring med det ikkje å ha det ? (Stikkord: differensiering, påverkar innhald og progresjon)

4. På slutten av 1. klasse er der ei kartleggingsprøve. Påverkar den undervisninga di ?

5. Kva påverkar valet ditt av innhald i undervisninga ?

Tema: Organisering og leiing.

1. Korleis er den første leseopplæringa organisert ved din skule?

(For intervjuar:

- Kva opplever du vert vektlagt frå leiinga si side? (haldningar, tilrettelegging...)

- Har du høve til kollegasamarbeid, nettverksgruppe på skulen ,i kommunen ?

- Korleis er mulighetene for fagleg påfyll, etter- og vidareutdanning ?

- Er der ein fagleg ansvarleg for begynneropplæringa ved din skule?

- Er der forhold ved rammene på skulen som påverkar arbeidsdagen din ?)

2. Dersom du fekk ideelle forhold for undervisning i 1.klasse, kan du beskrive korleis det då ville sjå ut?

3. Kommentar til artikkel: I ein artikkel viser Janne Aasebø Johnsen (2010) til Grunnskulen sitt informasjonssystem, GSI, der ein ser auke i tal henvisingar til PPT. I åra 2001-2008 var talet på 33000- 38000. I 2008/2009 var talet auka til 57000, med vidare auke i 2010. Johnsen er forfattar og lærar. Ho skriv at ho er uroa over om skulen skaper lese- og skrivevanskar for elevar fordi ein prøver å gjere 6 åringar til 7 åringar. Johnsen hevdar at det viktigaste vi kan gjere er å gi elevane nok tid til å automatisere kunnskapane sine. Ho skriv vidare at viss ein ikkje gjev reell tilpassa undervisning, vil ein sjå ei tydeleg auke i tilvisningar til PPT fordi lærarar (og foreldre) har for dårlig tid i 1. og 2. klasse. Ho undrar seg på om det er dette vi ser no. Sitat ”Frafallet i den videregående skolen begynner etter min mening den første skoledagen i 1. klasse”

Kva tenkjer du om dette ?

Vedlegg 2

Informasjonsbrev til deltakarane.

Orientering om masterprosjektet.

I samband med mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo, skal eg i studieåret 2011/2012 skrive ei masteroppgåve. Eg har valt førebygging av lese- og skrivevanskar som tema der fokus vert på pedagogisk praksis på 1.klassetrinn. Føremålet er å finne ut i kva grad lærar tek i bruk språkstimulerande aktivitetar i den første lese- og skriveopplæringa og kva som ligg til grunn for val av innhald og metodikk.

Dette er problemstillinga for oppgåva:

”Kva tankar gjer lærar på 1.klassetrinn seg om samanhengen mellom pedagogisk praksis og førebygging av lese- og skrivevanskar”.

For å få svar på dette vil eg intervjuje erfarne lærarar. Intervjuet vil ha dialogform og vare omlag 40-60 minutt. Hovedpunkta i intervjuet vil vere om språklege ferdigheiter, tilpassa opplæring og noko om organisering/leiing ved skulen.

Viser til samtale/telefonsamtale og takkar for at du kan tenke deg å vere informant i masteroppgåva mi. Intervjuet vert tatt opp på minidisk og deretter transkribert til tekst. Om du i etterkant har kommentarar og endringar er det rom for dette. Eg ynskjer `og å kunne kontakte deg for å oppklare eventuelle misforståingar, utdjupe utsegner og liknande.

Intervjua vert så bearbeidd og analysert for bruk i masteroppgåva. Alle opplysningar vert behandla konfidensielt og namn vert anonymisert. Informasjonen du gjev vert berre nytta av underteikna. Den vil bli analysert og presentert i masteroppgåva på ein slik måte at den ikkje skal kunne først tilbake til informanten. Om ikkje anna vert avtalt, vert alle opplysningane sletta når masteroppgåva er ferdigstilt og godkjent. Du vil få oppgåva tilsendt når den er ferdig.

Rettleiar for oppgåva er Kolbjørn Varmann ved Institutt for spesialpedagogikk i Oslo. Om du har behov for det, kan han kontaktast på tlf.90088141 og epost: kolbjorn.varmann@isp.uio.no

Prosjektet er tilmeldt Norsk samfunnsvitskaplig datateneste AS. (Personvernombod for forskning).

Telefonnummeret mitt er: 47865516 og du må gjerne kontakte meg om noko er uklart.

Epostadressa kan òg nyttast: jorhoy@online.no

Med helsing

Jorunn Engeset Høyland

Vedlegg 3

Samtykke-erklæring.

Eg gjev med dette samtykke i å bli intervjuet av Jorunn Engeset Høyland i samband med masterprosjektet hennar med problemstillinga: ” Kva tankar gjer lærar på 1.klassetrinn seg om samanhengen mellom pedagogisk praksis og førebygging av lese- og skrivevanskar.”

Eg veit at deltakinga er frivillig, og at eg når som helst kan trekke meg utan å oppgje grunn for det.

Namn:

Adresse:

Tlf:

Epost:

Dato:

Underskrift: