

*En kvantitativ undersøkelse av barnehagelæreres
kunnskap om, og holdninger til, arbeid med
fonembevissthet i barnehagen*

Birgitta Munkebye



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Leseforberedende arbeid i barnehagen.

En kvantitativ undersøkelse med fokus på fonembevissthet.

Copyright: Birgitta Munkebye

2016

Leseforberedende arbeid i barnehagen

Birgitta Munkebye

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemstilling og forskningsspørsmål:

Oppgaven har utspring fra empiri og teori knyttet til leseforberedende ferdigheter.

Tema for masterstudien relaterer seg til leseforberedelse, og problemstillingen var som følger: *Hvilken kunnskap, pedagogisk holdning og praksis har pedagoger i barnehage i forhold til stimulering av fonembevissthet hos førskolebarn?*

Masteroppgaven er organisert rundt 5 forskningsspørsmål:

- *Hvilken kunnskap har pedagoger som arbeider med barn i førskolealder om leseforberedelse generelt og fonembevissthet spesielt ?*
- *Hvordan vurderer pedagogene egen barnehages praksis knyttet til arbeid med fonembevissthet?*
- *I hvilket omfang og i hvilke situasjoner stimulerer pedagogene fonembevissthet hos førskolebarn, og hvilket materiell bruker de i dette arbeidet?*
- *Hva påvirker pedagogenes vektlegging av arbeid med fonembevissthet i barnehagen?*
- *Hvilken holdning har barnehagepedagoger til arbeid med stimulering av fonembevissthet som ferdighet, og hvordan relaterer slike holdninger seg til pedagogisk kunnskap og egenrapportert praksis?*

Metode:

Jeg har gjennomført en kvantitativ undersøkelse ved hjelp av spørreskjema. Dette ble distribuert til barnehagelærere i 7 kommuner i Norge. Informantene i studien består av pedagoger som arbeider med barn i førskolealder, som i denne studien omfatter barn under opplæringspliktig alder.

Data:

Spørreundersøkelsen via Questback ble distribuert ut i løpet av 3 dager i mars 2016, og lå åpen i rundt 3 uker fram til 31.mars 2016. Innsamlet data er analysert i SPSS og presentert

via deskriptiv analyse, samt ved korrelasjonsanalyser for å søke etter signifikante relasjoner mellom utvalgte variabler. Det ble gjennomført en eksplorerende faktoranalyse på resultatene fra undersøkelsens holdningsitem. Faktoranalysen resulterte i to klare og teoretisk meningsfulle faktorer, som ga grunnlag for konstruering av to skalaer relatert til holdninger. Disse skalaene ble anvendt i korrelasjonsanalysene.

Resultater:

Første forskningsspørsmål var *Hvilken kunnskap har pedagoger som arbeider med barn i førskolealder om leseforberedelse generelt og fonembevissthet spesielt?* Over halvparten av utvalget (52 %) omtalte ikke fonembevissthet i sin definisjon av leseforberedende arbeid. I tillegg ga kun 13,8 % av respondentene i utvalget en definisjon av *fonembevissthet* som ble kategorisert som korrekt. Leseforberedende arbeid ble oppgitt å ha vært tema i grunnutdanningen *i liten grad* eller *ikke i det hele tatt* av så mange som 36 % av respondentene. Over halve utvalget (55,5 %) svarte at fonembevissthet *i liten grad* eller *ikke i det hele tatt* hadde vært et tema i deres grunnutdanning.

Neste forskningsspørsmål, *Hvordan vurderer pedagogene egen barnehages praksis knyttet til arbeid med fonembevissthet?*, svarte 49,3 % at de arbeidet med fonembevissthet i middels grad. Da respondentene ble spurt om å vurdere omfang av arbeid med fonembevissthet i egen barnehage svarte hele 73,4 % at de syntes det blir arbeidet med dette i passe omfang.

På spørsmålet *I hvilket omfang og i hvilke situasjoner stimulerer pedagogene fonembevissthet hos førskolebarn?* oppga hele 36,6 % av respondentene at de aldri inkluderte arbeid med fonembevissthet i samlingsstund. Tilsvarende 36,6 % svarte at de aldri arbeidet med dette i førskolegruppene. Videre ble det i neste forskningsspørsmål spurt om hvilket materiell som brukes i arbeid med fonembevissthet. Digitalt materiell viste seg å være relativt lite utbredt, hvor 32,9 % svarer at de ikke har slikt materiell i barnehagen. Konkret materiell ser ut til å dominere, hvorav veggbokstaver blir oppgitt å være tilgjengelig i stort omfang av 28,4 % og bokstaver tilvirket i ulikt materiell går igjen i kortsvarene.

På forskningsspørsmålet om hva som har påvirket pedagogenes vektlegging av arbeid med fonembevissthet i barnehagen, svarer respondentene at det er kurs og utdanning etter endt grunnutdanning som har hatt størst påvirkning (44,9 %). Hele 26,6 % svarer at teorikunnskap fra grunnutdanningen har påvirket deres vektlegging i liten eller ingen grad.

Siste forskningsspørsmål var *Hvilken holdning har barnehagepedagoger til arbeid med stimulering av fonembevissthet som ferdighet, og hvordan relaterer slike holdninger seg til pedagogisk kunnskap og egenrapportert praksis?* Her kom det fram en del interessante sammenhenger, som at jo sterkere pedagogene er i sine meninger om at barnehagene ikke skal drive med stimulering av fonembevissthet, jo mindre arbeider de med det i sin praksis. Det ble også funnet sammenheng mellom sterke meninger om at barnehage er noe annet enn skole og grad av fonembevissthet som tema i grunnutdanning.

Oppsummert later det til at pedagogene har liten grad av kunnskap om leseforberedende arbeid generelt og fonembevissthet spesielt, samt at dette står i relasjon til grad av praksis og holdninger knyttet til denne type arbeid i førskolealder.

Funnene fra denne studien kan tenkes fulgt opp av en eksperimentell studie hvor man gir barnehagelærere systematisk kunnskapspåfyll. Målet for en slik studie kan være å undersøke om pedagogenes holdning endrer seg ved økt kunnskap. Eller vil det være slik at holdningene er uavhengige av kunnskapen? Videre ville det kunne undersøkes om økt kunnskap fører til økt omfang av arbeid med fonembevissthet

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende. Jeg brenner for evidensbasert praksis. Som fagpersoner er vi forpliktet til å arbeide på måter det foreligger evidens for faktisk har effekt. For meg har dette vært en sterk motivasjonsfaktor for valget av masterstudium i logopedi, samt valg av tema for mitt mastergradsprosjekt.

Jeg vil takke de som har bidratt i prosessen. Først og fremst hver og en av de 152 barnehagepedagogene som i en hektisk hverdag tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen. Svarene tikket inn både tidlig morgen, sen kveld, og i løpet av helgene undersøkelsen var aktiv. Til og med i påskens helligdager ble det registrert deltakelse i spørreundersøkelsen. Jeg tolker dette i retning av en genuin interesse og et stort engasjement hos pedagogene knyttet til den viktige jobben de utfører.

Min veileder Øistein Anmarkrud fortjener en stor takk. Jeg fikk antydning om overdose Møllers tran relatert til noe bastante utsagn underveis i skrivingen. Jeg reduserte tran-dosene og sluttet å kalle han *Øivind* i e-poster. Det så ut til å fungere. Øistein er en forskningsmann med særdeles tydelige og konkrete tilbakemeldinger. *For ordrikt og dette må du jobbe mye med* var veiledningsresponser som gikk igjen. Han geleidet meg med dette inn på forskningens sti når jeg underveis i prosessen vimset inn på *andre* stier. Spennende stier, men ikke i forskningssammenheng, visstnok.

Min familie, samt min bonusfamilie på Jessheim, har også fortjent en varm takk. I tillegg har det vært en berikelse å bli kjent med superdame Charlotte og resten av medstudentene mine gjennom disse 3 årene ved UiO.

Nå ser jeg fram til å *se* på gress som gror. Og når høsten kommer er jeg klar til å arbeide videre innenfor det spennende logopedifeltet.

Men først, sommer og gress.

Birgitta Munkebye

Harstad, 21. mai 2016

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Fonembevissthetens plass i barnehagepedagogikken	2
1.2	Oppgavens formål	3
1.2.1	Problemstilling	3
1.3	Begrepsavklaring	3
1.4	Oversikt over oppgaven	4
2	Litteraturgjennomgang	5
2.1	Hva er lesing	6
2.1.1	Forståelse	7
2.1.2	Avkoding	7
2.2	Forutsetninger for lesing	8
2.3	Fonologisk bevissthet	9
2.3.1	Lundberg, Olofsson og Wall	10
2.3.2	Storch og Whitehurst	12
2.3.3	Stavellesbevissthet og rimbevissthet	12
2.4	Fonembevissthet – fokus i denne studien	13
2.5	Hvorfor er fonembevissthet viktig?	14
2.6	Hvordan utvikles fonembevissthet i førskolealder?	15
2.7	Intervensjonsforskning	15
2.7.1	Nordiske effektstudier	16
2.7.2	Andre internasjonale effektstudier	17
2.8	Hvordan arbeide med fonembevissthet i barnehage?	18
2.8.1	Konkreter som støtte i trening av fonembevissthet	18
2.8.2	Visuell støtte	19
2.9	Kunnskap, holdning og praksis - studier	21
2.10	Avgrensning	24
3	Oppsummering av litteraturgjennomgang	25
3.1	Endelig problemstilling og forsknings spørsmål	26
4	Metode	27
4.1	Metode og design	27
4.2	Utvalget	27
4.3	Tilgang til feltet og datainnsamlingsstrategi	28
4.3.1	Elektronisk spørreskjema	29
4.3.2	Utforming av spørsmål	29
4.3.3	Spørsmålene relatert til studiens problemstilling	30
4.4	Målinger og analyse	30
4.4.1	Koding av åpne kortsvar	31
4.4.2	Måling av barnehagelæreres holdninger til leseforberedende aktiviteter	32
4.5	Validitet og reliabilitet	33
4.5.1	Begrepsvaliditet	34
4.5.2	Statistisk validitet	35
4.5.3	Indre validitet	35

4.5.4	Ytre validitet	36
4.5.5	Reliabilitet.....	36
4.6	Etikk.....	36
4.7	Oppsummering	37
5	Resultater	39
5.1	<i>Hvilken kunnskap har pedagoger som arbeider med barn i førskolealder om leseforberedelse generelt og fonembevissthet spesielt?</i>	39
5.1.1	Leseforberedelse og fonembevissthet i grunnutdanning	42
5.2	<i>Hvordan vurderer pedagogene egen barnehages praksis knyttet til arbeid med fonembevissthet?</i>	44
5.3	<i>I hvilket omfang og i hvilke situasjoner stimulerer pedagogene fonembevissthet hos førskolebarn, og hvilken materiell bruker de i dette arbeidet?</i>	44
5.3.1	I hvilket omfang arbeides det med fonembevissthet knyttet til ulike situasjoner?..	45
5.3.2	Hvilket materiell brukes?	46
5.4	<i>Hva har påvirket pedagogenes vektlegging av arbeid med fonembevissthet i barnehagen?.....</i>	48
5.5	<i>Hvilken holdning har barnehagepedagoger til arbeid med stimulering av fonembevissthet som ferdighet, og hvordan relaterer slike holdninger seg til pedagogisk kunnskap og egenrapportert praksis?</i>	49
5.5.1	Holdninger, deskriptiv analyse.....	49
5.6	Oppsummering av funn relatert til forskningsspørsmålene.....	52
6	Drøfting av funn.....	54
6.1	Pedagogenes kunnskap om leseforberedelse og fonembevissthet.....	54
6.1.1	Påvirkning relatert til vektlegging av fonembevissthet.....	56
6.1.2	Rammeplanens rolle i relasjon til pedagogenes kunnskap	57
6.2	Holdning til arbeid med fonembevissthet	58
6.2.1	Holdningsarbeid?.....	59
6.3	Praksis.....	60
6.4	Oppsummering	61
7	Avslutning.....	63
7.1	Avsluttende betraktninger.....	63
7.2	Videre forskning.....	64
	Litteraturliste	65
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	70
	Vedlegg 2: Melding til NSD	71
	Vedlegg 3: Spørreskjema.....	72
	Liste over figurer	
	Figur 1: The simple view of Reading.....	6
	Figur 2: Bloom og Lahey (1978)	9

Figur 3: Tidspunkt for avsluttet grunnutdanning.....	28
Figur 4: Grad av arbeid med fonembevissthet i egen barnehage.....	44

Liste over tabeller

Tabell 1: Kodesystem brukt for å kode respondentenes definisjon av leseforberedende arbeid.....	31
Tabell 2: Kodesystem brukt for å kode definisjon av fonembevissthet	32
Tabell 3: Respondentenes definisjon av leseforberedende arbeid	41
Tabell 4: Respondentenes definisjon av fonembevissthet.....	41
Tabell 5: I hvilken grad leseforberedende arbeid var tema i respondentenes grunnutdanning	42
Tabell 6: I hvilken grad fonembevissthet var tema i respondentenes grunnutdanning..	43
Tabell 7: "I løpet av siste uke: Ved hvor mange anledninger var arbeid med bokstavsymboler knyttet til språklyder en del av følgende situasjoner som du var deltaker i?"	45
Tabell 8: Oppgitt tilgjengelighet av aktuelt materiell til arbeid med fonembevissthet....	46
Tabell 9: Annet materiell brukt til stimulering av fonembevissthet.....	47
Tabell 10: Påvirkende faktorer relatert til pedagogenes vektlegging av fonembevissthet	48
Tabell 11: Deskriptiv statistikk på konstruerte skalaer	50
Tabell 12: Korrelasjoner mellom utvalgte variabler	51

1 Introduksjon

I læreplanen for vår 13-årige grunnskole er lesing definert som en grunnleggende ferdighet som det skal arbeides med i alle fag (Saabye & Fors, 2015). Dette speiler Ehrens (2009) anbefaling om at fokus på leseferdighet bør være gjennomgående i utdanningssystemene også etter fjerde klasse, og bør følgelig inngå som en ferdighet som utvikles i alle fag. Det å ikke mestre lesing går ut over både selvfølelse og muligheter i livet (Armbruster, Lehr, Osborn, & Adler, 2001). Å kunne lese er en forutsetning for læring i skole og jobb, samt for aktiv deltakelse i samfunnsliv (Armbruster et al., 2001).

Frafallet i videregående skole i Norge er på rundt 30 %, og mellom 24 og 28 % av norske elever har ikke tilstrekkelige leseferdigheter til å mestre yrkesutdanning eller gjennomføre høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Ifølge en stor internasjonal studie av unge og voksnes leseferdigheter (Björkeng, 2013) har 20 % av Norges befolkning mellom 16 og 20 år lesevansker, mens forekomsten er 23 % i den yrkesaktive befolkninga. I tillegg har 50 % av menneskene som er på ulike trygdeordninger lesevansker. Disse resultatene sier lite om dette skyldes kausale forhold eller spuriøse sammenhenger, da dette ikke var del av nevnte studie. Uavhengig av om man har et samfunnsøkonomisk perspektiv, eller om man tenker individ, deltakelse og livskvalitet, er det lett å forstå av dette bildet – uavhengig av kausalitet – at svake leseferdigheter har store konsekvenser både for samfunnet og for det enkelte individ.

Flere internasjonale leseundersøkelser viser at norske elever presterer dårligere enn barn i andre land det er naturlig for Norge å sammenligne seg med (Roe & Solheim, 2007). I USA peker Kamhi (2009) på amerikanske barns svake leseferdigheter, og viser til at andelen barn som ligger under kritisk grense på leseferdighet har kretset rundt 35 % siste 25 år. En amerikansk rapport viser at tre av fire amerikanske elever som opplever vansker med lesing i tredje klasse, fremdeles vil oppleve å slite med lesing når de går i niende klasse (Lyon, 1998). Det kan være grunn til å tro at vi finner disse sammenhengene også her i landet.

Fra forskning vet vi at det er en rekke ferdigheter som må være på plass hos barn før de er klare for å lære å lese og skrive. I følge Armbruster (Armbruster et al., 2001), som på bakgrunn av et stort antall studier sammenfatter de viktigste ferdighetene forut for leseopplæring i skolen, er det følgende ferdigheter som trer fram som de viktigste:

- fonologisk bevissthet
- vokabular
- forståelse

Disse utvikles før barna starter leseopplæringa i skolen (Catts & Kamhi, 2012).

Denne studien har et eksplisitt fokus rettet mot formsiden av språket. *"Selecting which aspect of language to target is the most important decision clinicians and teachers have to make."* (Apel, Kamhi, Ehren, & Masterson, 2007: s372). Innenfor *formsiden* av språket er det stimulering av fonembevissthet som ferdighet hos førskolebarn denne masterstudien setter søkelys på.

1.1 Fonembevissthetens plass i barnehagepedagogikken

Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2012b) legger vekt på at barnehagen skal bidra til at "barna lytter til lyder og rytme i språket og blir fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver" (Kunnskapsdepartementet, 2012, s 40). Man finner ikke begrepene fonologisk bevissthet eller fonembevissthet i rammeplanen, selv om det er et visst fokus på elementene innenfor disse kategorier ferdigheter.

Det er i tillegg utarbeidet et temahefte for barnehagen (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009) som omhandler arbeid med språk og stimulering av språklig bevissthet i barnehagen. Temaheftet er utarbeidet av forfatterne på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Språklig bevissthet i relasjon til lydsiden av språket er i dette heftet omtalt som en viktig faktor for å kunne løse skriftkoden, og for å lære seg sammenheng mellom bokstaver og språklyder. Temaheftet er ment å være til inspirasjon og som et grunnlag for refleksjon, ifølge daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen, som har skrevet forordet til temaheftet. Temaheftet omtaler i noen grad rim, rytme og arbeid med lyder for utvikling av språklig bevissthet hos førskolebarn, og gjør dette på en konkret og praktisk rettet måte. Det inneholder mange ideer og tips til hvordan man kan inkludere slikt arbeid i barnehagehverdagen. Det er fokusert på generell språklig bevisstgjøring, uten at det blir gjort et poeng av *hva* disse ferdighetene gjør for barn opp mot senere leseutvikling, og ikke minst i hvilken grad stimulering av disse

ferdighetene forebygger vansker hos barn som strever med ulike sider av språket. *Fonologisk bevissthet* eller *fonembevissthet* som begrep er ikke brukt i heftet.

1.2 Oppgavens formål

Studien har som formål å få et inntrykk av hvordan pedagoger i barnehagen forholder seg til stimulering av fonembevissthet hos førskolebarn. Studien fokuserer på tre sider ved dette:

- Pedagogenes **kunnskap** om fonembevissthet som leseforberedende ferdighet
- Pedagogenes **holdning** til stimulering av fonembevissthet i førskolealder
- Pedagogenes **praksis** knyttet til stimulering av fonembevissthet i sitt arbeid med førskolebarn

1.2.1 Problemstilling

Studiens problemstilling er:

Hvilken kunnskap, pedagogisk holdning og praksis har pedagoger i barnehage i forhold til stimulering av fonembevissthet hos førskolebarn?

Denne problemstillingen er operasjonalisert gjennom fem konkrete forskningsspørsmål.

Disse presenteres i kapittel 4.1.

1.3 Begrepsavklaring

Førskolebarn i denne studien er definert som barn i førskolealder, altså fra de starter i barnehagen og fram til opplæringspliktig alder. I oppgaven omtales målgruppen for studien som både pedagoger, barnehagelærere, informanter og respondenter. *Ferdighet*, *bevissthet* og *evne* er flere sider av samme sak, og brukes i samspill med hverandre gjennom oppgaven.

Begrepene *spørsmål* og *item* brukes noe om hverandre, og refererer begge til de ulike item i spørreskjema. Spørreskjemaets ulike item består av både åpne og lukkede spørsmål, samt påstander respondentene skulle ta stilling til.

1.4 Oversikt over oppgaven

Oppgaven er delt inn i en teoretisk del og en empirisk del. I den teoretiske delen er fokus på studiens teoretiske forankring, og denne delen innledes ved en beskrivelse av hva lesing er, samt ulike leserelaterte perspektiver og aspekter. Tema spisses så videre ned mot fonembevissthet i særdeleshet. Dette er en bevisst valgt tilnærming for å skissere det helhetsperspektivet som studien tar utgangspunkt i, og for å gi et klart bilde av hvor i denne helheten studien har sitt utspring. Den teoretiske delen av oppgaven rundes av med en gjennomgang av et utvalg eksperimentelle studier som har sett på effekten av tidlig intervensjon knyttet til utvikling av fonembevissthet som leseforberedende ferdighet.

Beskrivelse av studiens metodiske design etterfølger oppgavens teoretiske del, som så følges opp av en resultatdel og en drøftingsdel som begge tar utgangspunkt i innsamlet data. Oppgaven rundes av ved noen avsluttende betraktninger og forslag til videre forskning relatert til studiens funn.

2 Litteraturgjennomgang

Fokus for studien er stimulering av fonembevissthet hos førskolebarn i et leseforberedende perspektiv. Jeg behandler fonembevissthet som en av 3 ferdighetsområder innenfor overbegrepet *fonologisk bevissthet*. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.

Fonem definerer språkets minste og betydningsskillende enheter, og er et abstrakt begrep, på den måten at fonemene i tale glir over i hverandre i en lydstrøm (Gillon, 2004; Salen, 2003). Det er lansert ulike definisjoner av fonembevissthet innenfor fagfeltet, og hoveddiskusjonen om begrepet har i hovedsak dreid seg om man med fonembevissthet forstår en *begrepsmessig forståelse* av språk eller om det handler om fonembevissthet som *ferdighet* (Philips, 2006). På bakgrunn av disse ulike forståelsene av begrepet er følgende definisjon utarbeidet:

It involves a more or less explicit understanding that words are composed of segments of sound smaller than a syllable, as well as knowledge, or awareness, of the distinctive features of individual phonemes themselves. It is this latter knowledge of the identity of individual phonemes themselves that continues to increase after an initial understanding of the phonemic structure of words is acquired.

(Philips, 2006, s. 102)

Denne definisjonen innebærer at et barn må ha kjennskap til særlige trekk ved de enkelte fonem for å kunne defineres som fonembevisst. Dette fordrer at barnet er i stand til å innta et metalingvistisk perspektiv, altså at barnet evner å se bort fra ords innhold og mening, og i stedet fokusere på fonemene som ordene består av - altså bevege seg innenfor *formsiden* av språket relatert til Bloom og Laheys språkmodell (1978) som illustreres i oppgavens kapittel 2.2.

Som omtalt i innledningen vil oppgavens litteraturgjennomgang starte med en del som plasserer fonembevissthet som komponent og ferdighet inn i en større sammenheng. Dette innledes i det følgende ved at linjer trekkes mellom lesingens ulike komponenter, for deretter å lande på fonembevissthet som eksplisitt komponent i leseforberedelse. Dette er et bevisst valg for å relatere fokus for studien til lesing som grunnleggende ferdighet. Det er avgjørende for arbeid med leseforberedelse generelt at pedagogene som arbeider i barnehage har forståelse av *hvorfor* de skal inkludere arbeid med rim, stavelser og språklyder sammen med bokstavsymbolene i arbeid med førskolebarn. Det handler om *motivasjon* som en vesentlig

faktor for å etablere og drifte et strukturert arbeid med disse leseforberedende ferdighetene over tid.

2.1 Hva er lesing

Det er ingen tvil om at lesing er en sammensatt kognitiv aktivitet. Purcell-Gates, Jacobson og Degener (2004) assosierer leseevne med ferdigheter knyttet til forståelse av tekst, som omfavner all type tenking, tolking, bedømming, forestilling, resonnering og problemløsning. Denne måten å tenke lesing på er en utvidelse av formelen for lesing som er utviklet av Hoover og Gough, og som kalles for *the simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986).



Figur 1: The simple view of Reading

Kamhi (2009) mener at grunnen til de svake leseferdighetene hos amerikanske barn kommer av at ordgjenkjenning og leseforståelse blandes sammen når man i utdanningssystemene forholder seg til leseferdighet med basis i det utvidede perspektivet, definert i litteratur som *whole language*. Kjennskap til kontekst og tekst har vist seg å kunne dekke over svake avkodningsferdigheter hos elever (Hirsch, 2006). På denne måten kan elever gjøre det bra på testing av leseferdigheter på tross av at de ikke er gode avkodere. De mestrer altså ikke den tekniske komponenten av lesing godt nok, og støtter seg på andre komplekse kognitive ferdigheter i sin lesing og leseforståelse. For å få mening ut av tekst er leseren avhengig av ferdigheter knyttet til både avkoding samt forståelse av meningsinnholdet i ordene. Dersom ferdighetene innenfor den ene komponenten er redusert eller fraværende kan det ikke defineres som lesing.

I dag har det innenfor lesefeltet blitt konkludert med at et balansert syn, *the balanced view*, er det perspektivet på lesing som er det mest fruktbare relatert til stimulering av leseferdighet (Pressley, 2006). Det innebærer at begge komponentene inngår i hva både praktikere, lovgivere og forskere legger i begrepet leseferdighet. Det blant annet Chall tidligere omtalte som "lesekrigen" (Chall, 1967) er med dette synet et tilbakelagt paradigme. En balansert og variert tilnærming til lesing, hvor det brukes en blanding av *phonics* og *whole language*, har tatt over som etablert syn og metodisk tilnærming til leseopplæring (Metsala, 1997).

2.1.1 Forståelse

Forståelseskomponenten i lesing er et stort forskningsfelt. Dette aspektet ved lesing er derimot ikke tema i denne oppgaven, men blir likevel nevnt med den hensikt å plassere fonembevissthet inn i det store lese-perspektivet som denne studien har sitt utspring i. Forståelse som komponent i lesing dreier seg om evnen til å forstå innhold i tekst, og handler altså om en språklig forståelse (Gough & Tunmer, 1986). Kognitivt sett er forståelsesprosessen en mer komplisert prosess enn avkodingen (Høien & Tønnesen, 2008). Hvis man tar utgangspunkt i forståelsesdefinisjonen i *the broad view of reading*, må man som leser relatere det man leser til egne erfaringer og referanserammer, og tolke og dra slutninger om meningsinnholdet i teksten ut i fra dette. For å måle om en leser har fått tak i innholdet i en tekst kan man stille spørsmål om innhold eller mening i teksten etter gjennomlesing, for på den måten å få tak i leserens faktiske leseferdighet.

2.1.2 Avkoding

For at en leser skal få tilgang til mening og innhold i tekst er det avgjørende at han klarer å gjøre om ords grafemiske bilder, altså skriftegnene i ord, til ord som er lagret i leserens leksikon eller ordhukommelse (Høien, 2003). Dette er avkodingsdelen av lesing, og kan forklares som effektiv ordgjenkjenning (Hoover & Gough, 1990). Bråten (2007) peker på avkoding som den grunnleggende prosessen i lesing.

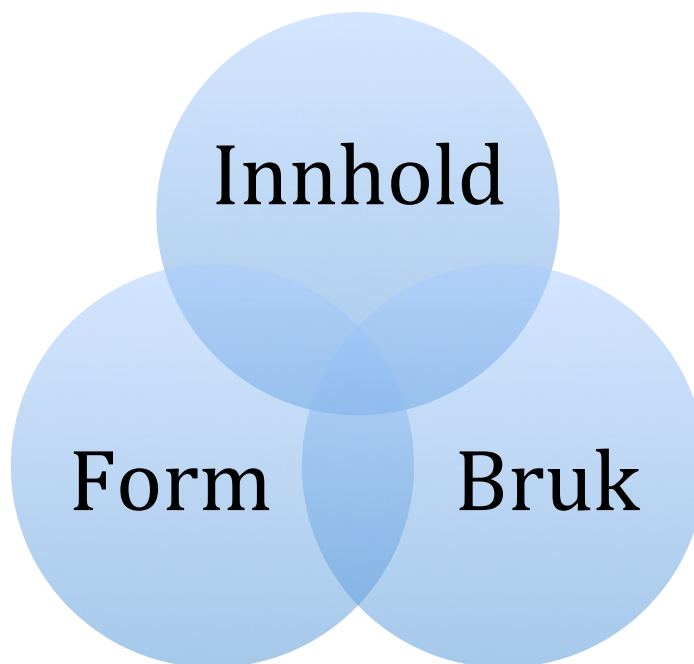
Ordavkoding antas å gå fra fonologisk lesing til ortografisk lesing. Disse to veiene til lesing visualiserer Lyster (2012) i en *dual-route* –modell, som framstiller en indirekte og en direkte vei til lesing. Fonologisk lesing handler om å bruke sin grafem-fonem kunnskap på en måte som gjør at leseren evner å lydere seg gjennom skrevne ord. Når dette øves med frekvens og over tid vil et økende antall ortografiske bilder av ord lagres i leserens mentale leksikon

(Høien, 2003), med det resultat at ordavkodingen i større grad blir flytende og automatisert. Når ordene er automatisert gjennom ortografisk lesing eller helordslesing, vil leseren gjenkjenne ord hurtig og korrekt. På den måten slipper leseren å binde opp kognitiv kapasitet på avkoding. Gode leseres kognitive ressurser knytter seg derfor i all hovedsak til forståelsesprosessen av lesing (Høien & Lundberg, 2012)

Når vi som lesere møter på ukjente ord benytter vi fonologisk lesing, altså at vi lyderer oss gjennom ordene via bokstavene og de tilhørende lyd-representasjonene. Det er denne prosessen dyslektikere strever med, nemlig å bruke den indirekte veien til sin ordhukommelse. Høien (2003) omtaler de ulike måtene som ulike lesestrategier, og kaller den indirekte veien for en fonologisk strategi.

2.2 Forutsetninger for lesing

Perioden før barn starter den formelle leseopplæringen i skolen, altså før barna kommer i skolealder, omtales på engelsk som *the emergent literacy period* (Catts & Kamhi, 2012). Denne perioden strekker seg fra barna er født og fram til skolestart. Det er avgjørende for barns senere leseutvikling at de i denne perioden får språkstimulering innenfor alle språklige aspekt som skal danne et grunnlag for leseutvikling. Relatert til Bloom og Laheys modell (1978) vil det si at barna må ha språklige ferdigheter innenfor både *innhold*, *form* og *bruk* for å ha et godt språklig grunnlag for leseutvikling. I modellen (se figur 2) deles språk inn i disse tre aspektene. *Innhold* handler om semantikk, *form* handler om fonologi, morfologi og syntaks, mens *bruk* går på det pragmatiske aspektet ved språk.



Figur 2: Bloom og Lahey (1978)

2.3 Fonologisk bevissthet

Det er bred forskningsbasert støtte for at fonologisk bevissthet er en ferdighet som er avgjørende for at barn skal utvikle gode leseferdigheter (Hagtvet, 2002). Fonologisk bevissthet handler om bevissthet om at det talte ord er satt sammen av språklyder og forståelsen av at disse kan manipuleres (Goswami & Bryant, 1990). Fokus er med andre ord på språkets lydsystem. Ehren (2011) omtaler det talte ord som *sømløst*, og at fonologisk bevissthet er bevissthet om at ord består av flere fonem som er satt sammen til ord, og at fonem er representert i tekst ved grafem. Ifølge Castles og Coltheart (2004) er det viktig å være klar over at fonologisk bevissthet handler om kun én av prosessene innenfor fonologisk prosessering, og at det er den eneste av de fonologiske prosessene som er forankret kun i talt språk.

Fonologisk bevissthet kan deles inn i tre former; *stavelsesbevissthet*, *rimbevissthet* og *fonembevissthet*. Fonologiske ferdigheter som grunnlag for lesing er en overordnet definisjon som omfatter bevissthet om stavelser, bevissthet om rim, samt fonembevissthet (Otaiba, 2012). Disse tre delene av fonologisk bevissthet defineres også som nivå eller stadier av bevissthet som bygger på hverandre (Gillon, 2004; Goswami & Bryant, 1990). Sett opp mot lesevansker og dysleksi forekommer det vansker innenfor flere av de fonologiske områdene

(Lyster, 2012), og disse vanskene arter seg ofte ulikt, og er forankret med ulik tyngde innenfor de ulike områdene som fonembevissthet omhandler.

I Salens modell *Lesetrappa* (2003), en modell som visualiserer de ulike trinnene i leseutviklinga som bygger på hverandre, presenterer hun også en trappemodell relatert til de ferdighetene som utvikles i førskolealder, altså forut for skolens leseopplæring. I denne modellen plasserer hun bevissthet om rim lenger *ned* i trappa enn kjennskap til stavelser. Hun har med andre ord *med* begge disse ferdighetene knyttet til fonologisk bevissthet i denne stadiemodellen, men hun har i motsetning til Gillon (2004) og Goswami og Bryant (1990) rangert rimbevissthet som en forløper til stavelsesbevissthet.

Tidligere stilte en del forskere seg kritiske til tolkningen av resultater som viste høy korrelasjon mellom fonologisk bevissthet og leseferdighet, hvorpå spørsmål ble stilt om hvorvidt fonologisk bevissthet var et grunnlag for eller en konsekvens av gode leseferdigheter. En rekke forskningsresultater viser klare sammenhenger mellom fonologisk bevissthet og utvikling av leseferdighet, hvorav to av disse presenteres i det følgende. Et viktig aspekt knyttet til Storch og Whitehurst sin studie (2002) er at denne er gjennomført på engelsktalende barn, som har en dypere ortografi (det vil si mindre lydrett) sammenlignet med norske. Dette er imidlertid viktig å merke seg, da det er rimelig å anta at resultatene har overføringsverdi til norske forhold.

2.3.1 Lundberg, Olofsson og Wall

Lundberg, Olofsson og Wall (1980) gjennomførte en ikke-eksperimentell longitudinell studie med et utvalg på 200 førskolebarn, hvor mål for studien var å utforske relasjonen mellom visse metalingvistiske ferdigheter i førskolealder og senere leseferdigheter. Ved andre test ble 133 barn testet først i 1.klasse, og ved siste testtidspunkt sist i 2. klasse ble det gjort målinger for de 133 barna som var igjen i studien ved dette tidspunkt.

Testrekken ble gjennomført gjennom to ulike testsituasjoner av en halv times varighet, og med et intervall på 2 til 4 dager. Førskolebarnas ferdigheter på stavelses- og fonemnivå ble testet ved hjelp av 4 bilder som korresponderte med 4 tre-stavelsesord. Oppgaven gikk ut på å identifisere innholdet i et bilde vendt med bildesiden ned ved hjelp av stavelsene ordet besto av. Når svaret var avgitt ble bildet snudd for bekreftelse av korrekt svar. Videre ble test av

evne til fonemsyntese administrert på samme måte, bare med endring av ord/objekter. Deretter ble det gjennomført en test av umiddelbar auditiv syntese av stavelser og fonem, på en lekpreget måte ved bruk av lydopptak. Samme framgangsmåte ble benyttet ved test av evne til fonemsyntese. Det ble også benyttet non-ord, for å unngå feilkilder ved mulig gjetting av ordene. Evne til stavelser- og fonemsegmentering ble testet med samme framgangsmåte som synteseoppgavene, bare at denne gang byttet testleder og barn roller slik at barnet presenterte ord delt inn i isolerte stavelser/fonem til testleder, som i sin tur skulle gjette hvilket ord barnet formidlet. Det ble benyttet bilder som representerte 4 vanlige 3-stavellesord. Barna ble også testet for evne til å identifisere spesifikke fonem i 12 ord bestående av 3 fonem, ved at de ble bedt om å oppgi hvilken posisjon disse hadde i ordene – om for eksempel fonemet /s/ var i starten, midt i eller i slutten av ordet /sol/. Videre ble barna testet for evne til å ”snu” ord med 3 fonem, slik at ordet /sol/ skulle gjøres om til /los/. Ved hjelp av instruksjon fra test-leder ble barna testet for rim-ferdigheter. De ble bedt om å presentere ett rim-ord til hver av 8 oppgitte ord, hvorpå også non-ord ble akseptert så lenge de korresponderte med de konvensjonelle rim-kriteriene. Test av førskolebarnas leseferdighet ble kartlagt ved hjelp av en hierarkisk oppbygget test, som på første nivå testet barna i lesing av 5 enkle ord bestående av konsonant-vokal-konsonant – forbindelser (KVK). De barna som mestret oppgaven ble testet videre på neste nivå, ved lesing av enkle 3-ords-setninger. Påfølgende nivå var lesing av en 11-ords setning bestående av høyfrekvente svenske ord som ikke besto av mer enn 2 stavelser. Siste nivå besto av en relativt komplisert setning, med flere lavfrekvente multi-stavellesord. Leseferdighet i 1.klasse ble testet ved bruk av oppgaver som målte elevenes evne til ordlesing og staving. Ordlesings-testen ble brukt uten endringer i testing av leseferdigheter i 2.klasse, mens stavetesten ble utvidet med tilpasset vanskegrad. Raven test ble brukt ved begge testtidspunkt av leseferdighet, dette for å måle non-verbale intellektuelle evner. Elevenes leseferdighet ble også vurdert av kontaktlærerne via en gradert skala.

Resultatene fra denne studien av Lundberg, Olofsson og Wall viste at den viktigste prediktor for senere leseferdigheter var evne til analyse av enkle ord i førskolealder. Med over 70 % sikkerhet ble senere leseferdighet predikert av evne til fonologisk bevissthet i førskolealder. Førskolebarnas meta-lingvistiske ferdigheter i førskolealder er ifølge forskerne så forbundet med senere leseferdighet at de ikke kan ignoreres, hvorpå de hevder at empirien innenfor dette feltet er så utvetydig på disse sammenhengene at det bør gi føringer for en mer spesifikk tilnærming til styrking av disse ferdigheter før den formelle leseopplæringa tar til. Denne

konklusjonen samsvarer med Ludvigsen, Hagtvet og Sunde sine føringer for den nye rammeplanen for barnehage, samt fremtidens skole, formidlet ved Nasjonal konferanse om lesing (2016). Større grad av eksplisitt og intensiv intervensjon rettet mot spesifikke ferdigheter ble i samtlige bidragsyteres konferanseinnlegg argumentert for relatert til tidlig innsats.

2.3.2 Storch og Whitehurst

En amerikansk longitudinell studie (Storch & Whitehurst, 2002) har også undersøkt bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i førskolealder som prediktorer for leseferdighet i skolealder. De gjennomførte en studie på 626 barn fra førskolealder og gjennom 4.klasse, hvor barna i studien var 4 år ved studiens start (jfr amerikansk skolestruktur). Barna ble ved 6 ulike anledninger testet med et omfattende sett av tester for å måle leseforberedende ferdigheter, blant annet identifikasjon av bokstavnavn og bokstavlyd i kombinasjon med bokstavsymbolene.

De 12 ferdighetene som ble målt i studien ble av Storch og Whitehurst i analysearbeidet kategorisert inn i 3 grupper av faktorer: *tekstprinsipper*, *fonologisk bevissthet* og *begynnende skriving*. De fant at bevissthet om fonem-grafem –korrespondansen i førskolealder sto i sterk relasjon til leseferdigheter målt i 2.klasse. Fonologisk prosessering, det vil si *fonologisk bevissthet*, *bokstavkunnskap* og *benevningshastighet*, utgjorde den sterkeste prediktoren for både avkodingsferdigheter og forståelsesferdigheter i senere lesing. Leseferdighet i skolealder var overveiende bestemt ut i fra grad av kjennskap til tekst og grad av fonologisk bevissthet som barna hadde med seg fra barnehagen. I tredje og fjerde klasse viste studien at avkodingsferdigheter og språkforståelse var de komponentene som hadde størst prediksjonsverdi for leseforståelse på 3. og 4.trinn, mens det i 1. og 2.klasse var avkodingsferdighetene som var avgjørende for leseforståelsen.

2.3.3 Stavelsesbevissthet og rimbevissthet

Stavelsesbevissthet som ferdighet defineres som evne til å dele ord inn i stavelser (Goswami & Bryant, 1990). Et ord som *barnehage* kan deles inn i de fire stavelsene *bar/ne/ha/ge*, og slik stavelsessegmentering er en språkferdighet som omhandler rytme i språk. Det er stort sett enighet innenfor forskning om at stavelsesbevissthet er en ferdighet som utvikles før barn lærer seg å lese (Goswami & Bryant, 1990). Stavelsesbevissthet kan forstås som den første

ferdigheten som vanligvis utvikles innenfor overkategorien fonologisk bevissthet hos barn, og den utvikles som regel tidlig i førskolealder. Stavelsesbevissthet kan testes ved å måle evnen til deling, utfylling, identifisering og borttaket knyttet til stavelser i ord (Gillon, 2004).

Rimbevissthet handler om evne til å dele de enkelte stavelser inn i mindre enheter som er større enn det enkelte fonem, men mindre enn en enkelt stavelse (Goswami & Bryant, 1990). Dette vil si at et ord som består av kun en stavelse kan deles inn i mindre enheter som likevel er større enn de enkelte fonem ordet består av. Ordet *katt* kan deles inn i /k/ og /att/. Ifølge Kristoffersen, Simonsen og Sveen (2005) kalles fonemene som befinner seg foran vokalen *opptakt*, mens vokalen sammen med lydene bak denne danner ordets *rim*, slik at ordene *katt* og *hatt* er like på den måten at de har samme rim – de rimer på hverandre. Rimferdigheter synes å være enklere for barn å tilegne seg enn bevissthet knyttet til stavelser (Adams, 1990), selv om bevissthet om stavelser danner nivået *før* rimbevissthet.

2.4 Fonembevissthet – fokus i denne studien

Fonologisk kunnskap kan defineres som kunnskap om de funksjonelle sidene av språklyder. Salen (2003) presiserer at fonembevissthet er nødvendig for å mestre syntesen i lesing av regulære (lydrette) ord, slik at barnet kjenner og mestrer fonem-grafem-korrespondansen på en måte som gjør at de kan nyttiggjøre seg denne i avkodingsdelen av lesing. Hun knyttet dette til fonetikken, altså kunnskap om hvordan språklyder produseres og artikuleres. I engelskspråklig litteratur brukes begrepet *phonics* om leseinnlæringsmetodikken som omhandler fonem-grafem-korrespondansen i alfabetiske språk.

I forlengelse av Salens presisering (2003) brukes begrepet *det alfabetiske prinsipp* for å beskrive bevissthet knyttet til at talte ord består av separate fonem representert av grafem i skrift (Catts & Kamhi, 2012). På denne måten deles ordet *katt* inn i følgende fonem: /k/ /a/ /t/ /t/. Når man bruker begrepet *fonembevissthet* beskriver dette barns bevissthet om grafem-fonem-korrespondansen. En studie av Charles Hulme et al. (2002) fant at oppgaver med fonem framsto som vanskeligere for barn enn oppgaver som handlet om rimbevissthet. Dette støttes også av andre studier som refererer til de at de ulike formene for fonologisk bevissthet er organisert i stadier som bygger på hverandre (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips, &

Burgess, 2003; Burgess, 2006). Det vises til at fonembevissthet utvikles sist av disse tre, uavhengig av om fasene defineres som separate eller overlappende.

Anthony, Lonigan, Driscoll, Philips og Burgess (2003) undersøkte rekkefølgen i tilegnelse av de ulike typer fonologiske ferdigheter hos 947 amerikanske førskolebarn mellom 2 og 5 år fra ulik bakgrunn. Fonembevissthet ble undersøkt i 4 nivå av språklig kompleksitet: *ord*, *stavelser*, *rim* og *fonem*. Studien ble gjennomført med oppgaver delt inn i 4 vanskelighetsgrader, som ble tilpasset det naturlig varierende oppmerksomhetsspennet relatert til barnas alder. Barna i studien ble gitt oppgaver med og uten visuell støtte, oppgaver som handlet om å legge til eller trekke fra elementer i ord. Oppgavene var organisert innenfor de 4 nivå av kompleksitet som referert til ovenfor. Gjennom analyse av resultatene fant forskerne et mønster i utvikling av ferdighetene innenfor fonologisk bevissthet, og dermed støtte for forståelse av utvikling av fonologisk bevissthet som betinget av en utviklingsmessig konseptualisering.

2.5 Hvorfor er fonembevissthet viktig?

Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) legger føringer for tidlig innsats og intervensjon i forhold til språklig bevisstgjøring i førskolealder, slik at alle barn vil kunne starte skoleløpet sitt med så gode forutsetninger for læring som mulig. Det er det store perspektivet. Ut fra et lingvistisk perspektiv er fonembevissthet vist å være den største indikatoren i førskolealder opp mot lesere leseutvikling, synliggjort gjennom studier fra både Norge og andre land med alfabetisk skriftspråk (C. Hulme, Muter, Snowling, & Stevenson, 2004; Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995; Lervåg, Bråten, & Hulme, 2009).

Lervåg, Bråten og Hulme (2009) gjennomførte en longitudinell studie over 2 år på 228 norske barn. De undersøkte relasjonen mellom en rekke kognitive og språklige ferdigheter, opp mot senere ferdigheter knyttet til ordgjenkjenning i lesing. De undersøkte blant annet evne til manipulasjon av fonem og bokstavkunnskap. Barna ble testet ved 4 anledninger i løpet av en periode på 25 måneder, alle innenfor skolens rammer. Første test ble gjennomført rundt 10 måneder før den formelle leseopplæringen tok til, hvorpå siste test ble tatt i november/desember i 3. klasse. Evne til fonemidentifikasjon ble testet gjennom oppgaver som hadde økende vanskelighetsgrad, hvor eleven ble bedt om å velge blant alternative ord

som ble auditivt og visuelt presentert av testleder. Videre ble elevens evne til å identifisere spesifikke fonem i ord, samt evne til fonemsegmentering og fonemmanipulasjon i ord. I alle oppgavesettene ble kun bokstavlyd, og ikke bokstavnavn, akseptert som korrekt svar.

Resultatene fra denne studien viste at manipulasjon av fonem og bokstavkunnskap ble funnet å være uavhengige prediktorer knyttet til ordgjenkjennelse som ferdighet i lesing, relatert til lydrette norske ord. Denne korrelasjonen viste seg å ha stor grad av longitudinell stabilitet.

Otaiba (2012) presiserer at fonembevissthet er en av de viktige nøklene til en god leseutvikling, og ifølge Philips og Torgesen (2006) er fonembevissthet i sterkest utvikling hos barn når de er mellom fire og syv år gamle.

2.6 Hvordan utvikles fonembevissthet i førskolealder?

Flere faktorer har vært presentert som forløpere til fonembevissthet. Referert tidligere i oppgaven er stavelsesbevissthet og rimbevissthet beskrevet som stadier innenfor fonologisk bevissthet, på vei mot fonembevissthet. Det kan tenkes at disse danner stadier som bygger på hverandre i utvikling av fonologisk bevissthet hos barn, på den måten at bevisstheten går fra store deler av ord, via segmentering til fonemer, altså de minste delene. Eller det kan være at dette er ferdigheter som utvikles parallelt og overlappende gjennom gjensidig samspill. I motsetning til tidligere, da man antok at fonembevissthet var et resultat av leseopplæringen, mener C. Hulme et al. (2004) at det i nyere tid er bevist at denne ferdigheten i størst grad utvikles i *the emergent literacy period*, altså før barna starter selve leseopplæringa i skolen.

2.7 Intervensjonsforskning

Flere studier har forsket på hvilken effekt fonologisk bevissthetstrening i førskolealder har på senere leseferdighet. I det følgende presenteres et utvalg av disse, også internasjonale studier. Ulike alfabetiske språk er lydrette i varierende grad, et perspektiv som må tas høyde for i vurdering av internasjonale studier. Med det forbeholdet er det likevel grunn til å anta at det foreligger en grad av overføringsverdi til norske forhold.

2.7.1 Nordiske effektstudier

Lundberg, Frost og Petersen (1988) gjennomførte et longitudinelt intervensjonsprogram hvor de undersøkte effekten av metalingvistiske oppgaver og øvelser, med mål om å stimulere førskolebarn til å bli oppmerksomme på språkets fonologiske aspekt. Prosjektet er i litteratur ofte referert til som *Bornholmstudien*. 238 danske førskolebarn var deltakere i intervensjonen som strakk seg over en periode på 8 måneder, og involverte daglig trening i denne perioden. De opererte med en kontrollgruppe på 155 barn som forskerne holdt resultatene fra pre- og posttestene opp mot. Kontrollgruppen var geografisk distansert fra prosjektgruppene for å unngå uformell spredning av studiens materiell til kontrollbarnas barnehager i intervensjonsperioden. Fonemer ble introdusert for prosjektbarna midt i intervensjonens tredje måned, og innledningsvis kun i initial posisjon. Det ble i starten fokusert på kontinuerlige vokaler og konsonanter, altså fonem som kan uttales ved å holde lyden over tid. De kunne derimot ikke unngå enkelte stopp-fonem, som /t/, da de i tilnærmingen tok utgangspunkt i prosjektbarnas initiale fonem i navnene deres, og enkelte hadde navn som hadde stopp-lyder som førstelyd. Dette møtte intervensjonslederne ved å gjenta lyden ved presentasjon, slik at navnet *Tom* ble presentert som *T-T-T-om*. Segmentering av stemte og ustemte fonem fulgte så, og først i prosjektperiodens femte måned ble fonem i ord presentert, hvor progresjonen gikk fra enkle vokal-konsonant-kombinasjoner til mer komplekse ord. I prosjektets siste måned ble enkle prosodiske oppgaver inkludert i den daglige treningen.

Resultatene fra Bornholmstudien viste at intervensjonen hadde en statistisk signifikant, men likevel liten effekt opp mot stavelsesbevissthet og rimbevissthet. De fant derimot en sterk og statistisk signifikant effekt på prosjektbarnas fonembevissthet. Studiens intervensjon ble rammet inn av stram struktur og spesifikke instruksjoner knyttet til treningsoppgavene. Lundberg, Frost og Peterson konkluderte med at stimulering av de ulike sidene/stadiene av fonologisk bevissthet hadde en forberedende effekt mot senere leseutvikling, og viser til at effekten holdt seg fram til andre klasse. Det er imidlertid en diskusjon i forskningslitteraturen om hvor langvarig effekten av intervensjoner rettet mot fonembevissthet er oppover i skoletrinnene. Suggate (2016) gjennomførte eksempelvis langtidseffekten av leserelaterte intervensjoner i en meta-analyse. I denne analysen så Suggate (2016) på 71 grupper, både prosjekt- og kontrollgrupper, med et totalt utvalg på 8.161 barn ved post-tester. Resultatene tyder på at eksplisitt intervensjon knyttet til stimulering av fonembevissthet som ferdighet i førskolealder tenderer til ikke å ha vedvarende effekt oppover i klassetrinn.

2.7.2 Andre internasjonale effektstudier

Hatcher og Hulme (1999) har analysert data fra en longitudinell intervensjonsstudie som så på et utvalg kognitive og fonologiske ferdigheter hos barn opp mot leseutvikling, deriblant evne til manipulering av fonem. De fant at fonembevissthet var den av faktorene som hadde størst prediksjonsverdi opp mot senere leseutvikling. At det er effektivt å arbeide med utvikling av fonembevissthet i førskolealder for å bedre barns leseutvikling, har etter hvert oppnådd omfattende forskningsevidens internasjonalt.

I England har det vært sett på effekten av *Early Literacy Support programme* (ELS), et intervensjonsprogram for 6-åringer som blir vurdert av sine lærere til å trenge ekstra hjelp i leseopplæringa (Hatcher et al., 2006). 128 6-åringer ble fulgt gjennom intervensjon via ELS, hvorpå det ble påvist signifikant forbedring av ferdigheter knyttet til både grafem-identifikasjon, manipulasjon av fonem, samt grafem-fonem-korrespondansen. Det ble videre konkludert med at intervensjonen hadde vedvarende effekt. Via oppfølging av barna i etterkant av intervensjonen holdt disse seg innenfor normalområdet for leseferdigheter relatert til alder gjennom videre leseopplæring. Dette ble vurdert til å være en kostnadseffektiv intervensjon for å få 6-åringers leseferdigheter opp til gjennomsnittsnivå for sin aldersgruppe (Hatcher et al., 2006).

Byrne og Fielding-Barnsley (1991) evaluerte et program for førskolebarn som hadde fokus på identifikasjon av fonem i ord. De involverte 64 barn i sin studie, og opererte med en kontrollgruppe på 62 barn som ble eksponert for samme materiell, men uten bevisstgjørende instruksjoner i relatert til fonologi. De fikk altså ingen instruksjoner i retning av hva materialet var ment å skulle stimulere, og barna fikk heller ingen tilbakemeldinger knyttet til om de gjorde riktig eller ikke. Studien gikk over en periode på 12 uker, og resultatene viste at barna i intervensjonsgruppa hadde en statistisk signifikant økning i sin fonembevissthet sammenlignet med kontrollgruppen. De fant ikke bare en økt bevissthet knyttet til de språklydene som inngikk i treninga, men også en økning i fonembevissthet generelt.

Byrne og Fielding-Barnsley (1995) fulgte opp med en ny studie fire år etter, på barn som hadde mottatt trening i fonembevissthet i førskolealder. De fant i denne studien at barna som hadde mottatt trening var overlegne i lesing av non-ord to til tre år etter, sammenlignet med en kontrollgruppe. De hadde også statistisk signifikant bedre leseforståelse tre år etter, sett

opp mot samme kontrollgruppe. I en tilleggsstudie ble barnas trening av fonembevissthet gjennomført av det ordinære barnehagepersonale innenfor ordinære rammer, i motsetning til den første studien hvor det var forskere som gjennomførte intervensjonen. Også disse barna viste en økt bevissthet i relasjon til språklyder sammenlignet med resultatet fra kontrollgruppen i første studie (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991). Det viste seg imidlertid at disse barna ikke hadde like stor effekt av denne treninga som de 64 barna som var med i den intensive treninga fra den første studien.

2.8 Hvordan arbeide med fonembevissthet i barnehage?

2.8.1 Konkrete som støtte i trening av fonembevissthet

En portugisisk forskergruppe (Justi & Justi, 2006) har gjennomført en intervensjonsstudie som involverte 20 barnehager som har sett på effekten av fonologisk trening opp mot leseferdighet. Oppgavene inkluderte alle de tre underliggende aspektene innenfor fonologisk bevissthet, nemlig stavelsesbevissthet, rimbevissthet og fonembevissthet. De delte barnehagene inn i tre grupper, hvorav en var kontrollgruppe. De to øvrige fikk strukturert fonologisk trening via henholdsvis digitalt og fysisk materiell (kort). Resultatene fra denne intervensjonen viste en statistisk signifikant økning i fonologiske ferdigheter hos begge gruppene som mottok trening. Det ble heller ikke funnet noen forskjell mellom intervensjonsgruppa som fikk materielt i digital versjon og intervensjonsgruppa som fikk materiellet presentert analogt og papirbasert.

Content, Kolinsky, Morais og Bertelson (1986) så på førskolebarns kapasitet innenfor fonemsegmentering av ord ved hjelp av instruksjon. Studien besto av flere eksperimenter. I det første eksperimentet fikk barna i oppgave å identifisere initialt fonem (konsonant) i ord som besto av konsonant-vokal-konsonant (KVK). Før trening var det få 5-åringar som mestret dette selvstendig. Gjennom korrigerende instruksjon underveis i intervensjonen, bestående av veiledende respons relatert til om de gjorde riktig eller feil, oppnådde disse barna en statistisk signifikant forbedring i segmentering og identifisering av førstelyden i testordene sammenlignet med kontrollgruppa. Denne sammenheng fant man imidlertid ikke blant 4-åringene som mottok samme instruksjon. Eksperiment nummer 2 ble gjennomført med samme gruppe 4-åringar som deltakere. Dette eksperiment var noe friere i form av segmentering av stavelser i mindre enheter enn det første eksperimentet. Resultatene

viste at majoriteten av barna i eksperimentgruppa mestret dette, og man fant også en statistisk signifikant overføringsverdi av instruksjonene fra eksperiment 1.

Samme forskergruppe (Content et al., 1986) gjennomførte et tredje eksperiment på en ny gruppe barn 4-og 5-åringer. Denne gangen testet de begge aldersgrupper opp mot evne til å fonem-manipulasjon ved å ta bort initialt fonem/konsonant og finalt fonem/konsonant i samme type ord, altså KVK-bestående ord. Instruksjonen gikk ut på at barnet ble bedt om å repetere et ord muntlig etter å ha tatt bort initialt fonem. Barna ble testet suksessivt med to sett testmateriell, hvor det ene gikk ut på å ta bort initial vokal og det andre på å fjerne initial konsonant. Etter endt trening ble barna testet for sin bokstavkunnskap ved at bokstavene i alfabetet ble presentert i tilfeldig rekkefølge, hvorpå barnet ble spurt om hva hver enkelt bokstav betød. Både bokstavnavn og bokstavlyd genererte riktig svar. De fant her at begge aldersgrupper viste signifikant forbedring underveis i begge testøvelser ved hjelp av instruksjon, men at resultatene synliggjorde at barna hadde større vansker med å skille ut og fjerne initialt fonem sammenlignet med finalt fonem. Forskerne sluttet ut fra disse resultatene at også 4-åringer kan nyttiggjøre seg trening på fonembevissthet, og trakk avslutningsvis linjer opp mot erfaringer knyttet til svak fonembevissthet som potensiell snubletråd i leseopplæring.

En multisensorisk tilnærming til arbeid med fonembevissthet støttes av Snowling og Hulme (2011). De har sett på intervensjoner fra en rekke studier. Med grunnlag i evidensen fra disse studiene peker de på tilnærming som involverer ulike sanser som mest hensiktsmessig relatert til effekt av intervensjonen.

2.8.2 Visuell støtte

Visuell støtte som faktor i stimulering av fonembevissthet har det vært gjennomført ulike studier rundt, hvor det har vært sett på effekten av visuell støtte i trening av fonembevissthet i førskolealder (Bus, 1986; Hohn, Ehri, & Ball, 1983; M. T. Kerstholt, Van Bon, & Schreuder, 1997; Lewkowicz & Low, 1979). Disse studiene står i kontrast til hverandre i funn relatert til effekt av visuell støtte i trening av fonembevissthet.

Hohn, Ehri og Ball (1983) gjennomførte en studie med utgangspunkt i hypotesen om at bruk av bokstaver som visuelle symboler ville forvirre barnet. De gjennomførte en intervensjon på

to grupper førskolebarn, der bare den ene gruppen fikk visuell støtte i trening av språklyder og segmentering, mens en kontrollgruppe ikke mottok spesifikk trening. Vanskelighetsgraden og tidsbruken relatert til treningsøktene var lik i de to intervensjonsgruppene, og det ble brukt ulike kombinasjoner av vokaler og konsonanter i intervensjonsoppgavene. Også non-ord ble brukt. Det ble i denne studien funnet en signifikant effekt av visuell støtte i trening av fonembevissthet. Begge gruppene hadde effekt av intervensjonen, men i gruppen som hadde bokstaver som støtte for språklydene viste posttester betydelig økt bevissthet knyttet til identifisering og segmentering av fonem sett opp mot gruppen som ikke hadde visuell støtte. I forlengelse av disse resultatene viste begge disse gruppene signifikant økt fonembevissthet målt mot resultatene fra posttesten av kontrollgruppa som ikke var del av intervensjonen. Forskerne konkluderte på bakgrunn av disse funnene at bruk av visuelle grafem ga barna en mental visuell representasjon som var til støtte i utvikling av fonembevissthet hos førskolebarna i studien.

De nederlandske forskerne Kerstholt, Van Bon og Schreuder (1997) analyserte resultatene av et eksperimentelt studie på bakgrunn av sin tidligere studie om eksplisitt trening av fonembevissthet. Samme forskergruppes tidligere studie (1994) ble gjort på grupper av skolebarn som var identifisert med vansker i leseinnlæringen. Skolebarna ble delt inn i tre grupper, hvorav to grupper mottok trening av fonembevissthet, en gruppe med og en uten visuell støtte i teninga. Den siste gruppa var en kontrollgruppe som ikke mottok spesifikk trening. Studien viste liten grad av effekt knyttet til visuell støtte, mens de konkluderte denne studien med at førskolebarn uten identifiserte vansker kunne tenkes å ha hjelp av visuell støtte i utvikling av fonembevissthet.

Da Kerstholt, Van Bon og Schreuder analyserte resultatene fra de nyere intervensjonsstudiene (1997) som undersøkte visuell støtte i førskolealder, fant de at resultatene ikke ga støtte til konklusjonen fra første studien. Førskolebarna forbedret sine ferdigheter innenfor fonemsegmentering fra pretest til posttest, men dette skjedde uavhengig av om de var i en intervensjonsgruppe hvor visuell støtte var en del av metodikken eller ikke. Effekten av den totale intervensjon knyttet til fonemisk bevissthet var signifikant sett opp mot resultatet fra kontrollgruppen.

2.9 Kunnskap, holdning og praksis - studier

Hvilken kunnskap og hvilke holdninger pedagoger i barnehager har til stimulering av fonembevissthet hos førskolebarn vil utvilsomt prege vektlegging av dette arbeidet. Negative holdninger til eksplisitt fokus på fonembevissthet i barnehagen, enten de er uttalte eller skjulte, vil kunne representere psykologiske barrierer for dette arbeidet. Handal og Lauvås (2014) omtaler den kunnskapen som gjør at du handler som du gjør i profesjonell sammenheng som din *praktiske yrkesteori* (PYT). Denne kan være bevisst og uttalt, eller den kan være ubevisst, hvorav den ubevisste PYT vil representere størst utfordringer i team- og prosjektarbeid (Newell, 2009). I denne studien undersøker jeg barnehagelæreres kunnskap og holdning til arbeid med fonembevissthet. I det perspektivet viser denne teoribakgrunnen seg relevant i belysning av fenomenet. Barnehagelæreres PYT vil ut i fra nevnte teori prege deres fokus og vektlegging av arbeid med fonembevissthet i barnehagehverdagen.

Det finnes bred forskning som dokumenterer effekten av tidlig intervensjon for å styrke fonembevissthet hos barn i førskolealder. Forskingen viser både at intervensjon har effekt og at fonembevissthet er en leseforberedende ferdighet. Derimot har det vært vanskelig å finne studier som har kartlagt kunnskap, holdninger og praksis hos barnehagelærere relatert til eksplisitt arbeid med fonembevissthet. Noen studier har undersøkt barnehagelæreres kunnskap og arbeid i barnehagen med språkutvikling *generelt*.

Haarseth (2013) har sett på skriftspråkstimuleringens prioritet og kvalitet i barnehagen. Hun har i en kvalitativ undersøkelse intervjuet 4 barnehagelærere som jobbet som pedagogiske ledere i barnehager innenfor én kommune i Oppland. Hun fant i sin undersøkelse at fonologisk bevissthet generelt, og bokstavkunnskap spesielt, ble oppgitt å bli stimulert av samtlige barnagelærere daglig. Informantene oppga at de visualiserte bokstaver og gjennomførte lekeskriving ”relativt ofte”. Å gi førskolebarna erfaring med bokstavsymboler i kobling med tilhørende språklyder ble nevnt av alle informantene i deres beskrivelse av hva de la i begrepet *skriftspråkstimulering*. Haarseth registrerte at informantene oppga å gjennomføre skriftspråkstimulerende aktiviteter i større omfang innenfor områder hun tolket at disse hadde stor grad av kunnskap innenfor. I motsatte tilfeller, der forskeren registrerte at informantene manglet kunnskap og forståelse, oppga de at de gjennomførte aktiviteter i liten grad.

Selv om Haarseth registrerte at informantene ikke kunne redegjøre for begrepet *fonologisk bevissthet*, oppga de å jevnlig leke med bokstavsymboler med tilhørende språklyder, og at de skilte på bokstavenes *navn* og bokstavenes *lyd*. Alle 4 hadde i tillegg fokus på første bokstav og fonem i barnas navn. Dette er direkte trening av fonembevissthet, så selv om informantene ikke lot til å kjenne til begrepet fonologisk bevissthet, valgte de lekpregede aktiviteter som stimulerte barnas fonembevissthet. Informantene var imidlertid tydelige på at aktivitetene foregikk på barnas initiativ. I relasjon til dette resultatet stilte forskeren seg spørsmål ved hva det betød for frekvens og omfang av dette arbeidet i forhold til barn som strever med språket og kanskje ikke selv tar initiativ til aktiviteter som stimulerer fonebevissthet.

Undersøkelsen til Haarseth (2013) hadde primært fokus på barnehagelærernes *kunnskap* og *praksis* knyttet til skriftspråkstimulering, men ut i fra enkelte av svarene hun oppga å ha fått fra informantene er det også mulig å få et inntrykk av *holdningene* deres knyttet til arbeid med bokstavsymboler. En av informantene vektlegger i sitt svar at de ikke ”bruker slike ark”, og følger opp med at de ikke skal jobbe med ”slike leksepregede ting” (Haarseth, s 53). En annen informant oppgir at de ikke har som mål å lære barn bokstavene, men at de vil at barna skal ”vite hva en bokstav er”. Informanten gir så uttrykk for en oppfattelse av at skolen ikke har forventninger til at barna skal kunne bokstavene. Dette ordvalget og disse utsagnene kan tolkes til å representere holdninger hos informantene om at bokstavkunnskap, og fonembevissthet i forlengelsen av dette, er noe som hører skolen til og derfor ikke inngår i barnehagepedagogikken. De virker i sine svar å se en motsetning mellom lekpregede aktiviteter, som de framholder at barnehagens pedagogikk skal bestå av, og arbeid med bokstaver. Det er i flere av svarene gitt uttrykk for at ”terping” ikke er en del av pedagogikken i deres barnehage, et eksempel på dette er:

Så det skal være....det skal ikke være sånn at de blir tatt ut og at du må sitte og terpe på noe. (Haarseth, s. 52)

Gjennom flere av utsagnene i studien gis det inntrykk av at informantene er av den formening at arbeid med bokstavkunnskap er synonymt med pugging (terping), og dermed ikke forenelig med lekpreget tilnærming til læring. En av informantene legger til at de ikke er ute etter ”noen skolsk virksomhet”.

Evenrud og Thordardottir (2007) har i en kvantitativ studie sett på barnehagelæreres og assistenters kunnskap om barns språkutvikling generelt. Utvalget besto av 122 informanter, hvorav 66 er barnehagelærere og 56 er assistenter. Barnehagelærerne i studien hadde i gjennomsnitt arbeidet i barnehage i 11,2 år. I forskernes spørreskjema til informantene hadde de blant annet to spørsmål som gikk på kunnskap om språklyder og utvikling av disse. Spørsmålene i studien var gruppert i flere indekser, hvor indeksen *kunnskap om barns språkutvikling* plasserte 85 % av studiens barnehagelærere i gruppen *god grad av kunnskap* om barns språkutvikling. Resultater på spørsmålene spesifikt relatert til språklyder var ikke spesifisert.

I USA vises det til at selv om en økende anerkjennelse siste tiden er tilkjent barnehagelæreres rolle i barnas *emergent literacy period* (Catts & Kamhi, 2012), altså i førskolealder, har det likevel vært forsket i liten grad på barnehagepedagogers kompetanse (Cunningham, Zibulsky, & Callahan, 2009). Cunningham mener at denne manglende oppmerksomhet på kompetanse delvis kan skyldes den underliggende kompleksiteten i arbeid med språk generelt. Det vises til studier som har undersøkt barnehagelæreres kunnskap og praksis relatert til leseforberedende arbeid i barnehage, hvor funn tyder på at disse later til å ha liten grad av kunnskap på feltet. I tillegg viste det seg at barnehagelærere hadde en tendens til å overvurdere sin grad av kunnskap på området, noe Cunningham, Zibulsky og Callahan uttrykte særlig bekymring rundt, knyttet til at dette kunne være en hindring for dem i å oppsøke utvidet og ny kunnskap på fagfeltet.

Vatne og Gjems har i to ulike studier sett på 1192 barnehagelæreres arbeid i barnehage og hvilken kunnskap de opplever å ha fått gjennom utdanningen sin (Watne & Gjems, 2014). Gjennom bruk av spørreundersøkelse har de fokusert på flere områder, inkludert barn og språk, hvorpå de spurte informantene om i hvilken grad de vektlegger språklig kompetanse i arbeidet med barn i barnehagen. Kun 61 % av informantene oppga at de vektla språklig kompetanse i stor grad, og det viste seg at grad av vektlegging økte med antall års erfaring fra barnehage. 54 % av barnehagelærere med mindre enn 4 års erfaring vektla dette arbeidet i stor grad, mens tallet for barnehagelærere med mer enn 18 års erfaring var på 75 %. Denne studien tok ikke for seg arbeid med fonembevissthet spesielt, men i relativt fravær av gode studier som eksplisitt fokuserer på dette fenomenet, kan resultatene fra denne studien tenkes å si noe om hvorfor det finnes lite forskning på nettopp kunnskap og praksis på trening av denne spesifikke ferdigheten i barnehagen.

2.10 Avgrensning

Masterstudien min tar eksplisitt for seg stimulering av fonembevissthet som ferdighet hos barn i førskolealder. For å plassere fonembevissthet som faktor inn i en større sammenheng har oppgaven likevel blitt innledet med en litteraturgjennomgang som plasserer den inn i et større lingvistisk perspektiv, relatert til lesing og leseforberedelse. De andre faktorene blir omtalt og kun kort beskrevet, vel vitende om at viktige og flersidige syn og aspekter er knyttet også til disse. Tema for denne studien er likevel fenomenet fonembevissthet, og vekting av fokus er følgelig deretter.

3 Oppsummering av litteraturgjennomgang

Innledningsvis i litteraturgjennomgangen ble det gjort kort rede for hva lesing er, og de ulike perspektivene på hvilke ferdigheter som må til for å kunne definere det som lesing.

Forståelsesprosessen av lesing ble omtalt svært kort, og ble tatt med kun for å skissere dens plass i det overordnede perspektivet. Det ble gitt et bilde de ulike ferdighetene og aspektene, via avkoding og ned til fonembevissthet som del av fonologisk bevissthet, som danner grunnlag for lesing. Tema for studien er leseforberedende arbeid i barnehagen med fokus på fonembevissthet, hvor denne ferdigheten videre ble definert eksplisitt. Det ble så fokusert på *hvorfor* fonembevissthet er en viktig del av grunnlaget som legges for leseopplæringa, både ut i fra et overordnet perspektiv som omhandler livskvalitet, men også sett opp mot et lingvistisk perspektiv.

Videre ble det sett på de to hovedtankene om *hvordan* fonembevissthet utvikles i førskolealder, altså hvorvidt de ulike ferdighetene som fonologisk bevissthet omfatter utvikles i stadier eller om de utvikles parallelt og i samspill med hverandre. Det har avslutningsvis i litteraturgjennomgangen blitt vist til nye føringer om større grad av evidensbasert praksis i barnehagene, relatert til både norske og utenlandske forskere (Cunningham et al., 2009; Vatne & Gjems, 2014) som problematiserer tema, og hevder at både kunnskap og praksis på feltet ikke er god nok slik situasjonen er i dag.

Ut fra litteraturgjennomgangen synes det å være stor sannsynlighet for at fonembevissthet utvikles i forlengelse av, eller i overlappende samspill med de øvrige ferdighetene under paraplybegrepet fonologisk bevissthet. Uavhengig av om utvikling av disse ferdighetene skjer i stadier eller i samspill med hverandre, er det vist til at arbeid med språklyder i førskolealder bør være en sentral del av det leseforberedende arbeidet innenfor barnehagepedagogikken. Enten dette ivaretas gjennom spesifikk og intensiv intervensjon i form av prosjekt, eller om det integreres som en del av den ordinære pedagogiske virksomheten i barnehagen. Som effektstudiene har synliggjort, har begge disse organiseringene effekt på utvikling av barns fonologiske bevissthet generelt - og på fonembevissthet i særdeleshet.

3.1 Endelig problemstilling og forskningsspørsmål

Den endelige problemstillingen for studien ble:

Hvilken kunnskap, pedagogisk holdning og praksis har pedagoger i barnehage i forhold til stimulering av fonembevissthet hos førskolebarn?

Problemstillingen inneholder flere aspekter som skal undersøkes. For å besvare denne ble følgende forskningsspørsmål formulert:

- *Hvilken kunnskap har pedagoger som arbeider med barn i førskolealder om leseforberedelse generelt og fonembevissthet spesielt ?*
- *Hvordan vurderer pedagogene egen barnehages praksis knyttet til arbeid med fonembevissthet?*
- *I hvilket omfang og i hvilke situasjoner stimulerer pedagogene fonembevissthet hos førskolebarn, og hvilket materiell bruker de i dette arbeidet?*
- *Hva påvirker pedagogenes vektlegging av arbeid med fonembevissthet i barnehagen?*
- *Hvilken holdning har barnehagepedagoger til arbeid med stimulering av fonembevissthet som ferdighet, og hvordan relaterer slike holdninger seg til pedagogisk kunnskap og egenrapportert praksis?*

4 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for studiens metodiske tilnærming. Beskrivelsene vil omfatte designet som er valgt for studien, samt bakgrunnen for dette valget. Videre vil det bli gjort rede for utvalget og tilgang til feltet som er basis for studien. Forskningsmessige valg og vurderinger knyttet til spørreundersøkelsen vil diskuteres. Så presenteres analysene som ble brukt i bearbeidelse av innsamlet datamateriale, før de ulike aspektene knyttet til studiens validitet og reliabilitet presenteres. Kapitlet avsluttes ved at etiske aspekt ved studien belyses, og da særlig relatert til ivaretagelse av studiens informanter knyttet til etiske aspekt ved denne type undersøkelse.

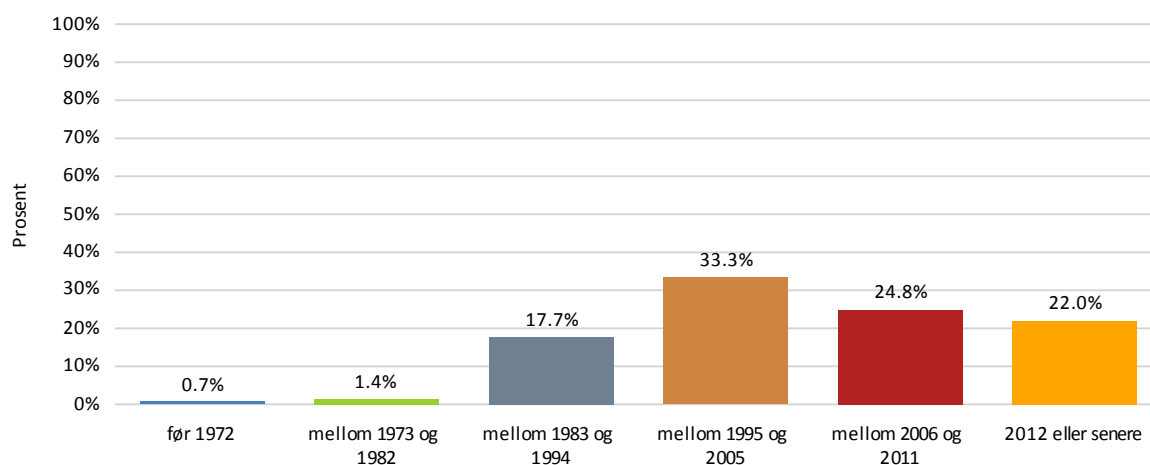
4.1 Metode og design

Det er benyttet et kvantitativt forskningsdesign for å belyse studiens problemstilling. Forskning er ifølge Gall, Gall og Borg (2007) en virksomhet som har til hensikt å beskrive, forutse, forbedre eller forklare fenomener. Jeg valgte en kvantitativ tilnærming med et korrelasjonelt design. På bakgrunn av studiens problemstilling valgte jeg å gå for en metode som ville kunne gi et bredt bilde av barnehagepedagogenes kunnskap, holdninger og praksis knyttet til stimulering av fonembevissthet hos førskolebarn. Jeg ønsket å kartlegge variabler relatert til nevnte faktorer hos informantene i utvalget, og vurderte derfor en slik ikke-eksperimentell tilnærming til å være best egnet til dette formål.

4.2 Utvalget

Utvalget består av 143 barnehagelærere, hvorav 133 (92,8 %) var kvinner og 10 (7,2 %) var menn. Kjønnfordelingen i utvalget samsvarer derfor godt med den faktiske kjønnfordelingen blant norske barnehagelærere. I 2014 var 7,4 % norske barnehagelærere menn (SSB, 2015). Blant respondentene hadde 136 (95,1 %) utdanning som barnehagelærere, mens de resterende hadde utdanning som enten barnevernspedagog, vernepleier, faglærer eller hadde bachelor i pedagogikk. Det ble oppgitt 18 ulike utdanningsinstitusjoner hvor informantene hadde tatt sin grunnutdanning. I tillegg til norske studiesteder, hadde 5 av respondentene tatt sin pedagogiske utdanning ved danske og svenske utdanningsinstitusjoner.

Som det fremgår av figur 3 hadde 66 (46,8 %) av informantene avsluttet sin grunnutdanning i 2006 eller senere, hvorav hele 31 (22 %) hadde fullført sin utdanning så sent som 2012 eller senere.



Figur 3: Tidspunkt for avsluttet grunnutdanning

Av studiens 142 deltakere som svarte på spørsmålet om hvilken aldersgruppe de hovedsakelig arbeidet med, oppga den største andelen (38 %) at de arbeidet med aldersblandet gruppe, mens 26,1 % arbeidet med barn i alderen 0-2 år. 19 % arbeidet med 3-4-åringer og 16,9 % arbeidet med 5-6-åringer.

4.3 Tilgang til feltet og datainnsamlingsstrategi

Utvalget ble rekruttert ut fra et ønske om geografisk spredning i forhold til pedagogenes daglige arbeidssted. Utvalget ble derfor rekruttert fra 7 kommuner av ulik størrelse og i ulike deler av landet. Rekrutteringen foregikk ved at jeg tok telefonkontakt med aktuelle kommuner med forespørsel om de kunne tenke seg at deres barnehagelærere fikk invitasjon om å delta i spørreundersøkelsen. Samtlige kommuner jeg kontaktet stilte seg positive til å formidle invitasjon til sine pedagoger, hvorpå invitasjon til deltakelse ble distribuert på e-post med link til spørreskjemaet. E-posten ble distribuert av barnehageadministrasjonen i de ulike kommunene, ut til pedagogene i både private og kommunale barnehager. Denne distribusjonsmetoden ble valgt på bekostning av mulighet til å beregne svarprosent, da størst mulig antall respondenter ble vurdert til å være viktigere enn svarprosent.

I masterstudien har jeg brukt et nettbasert spørreskjema (Questback) som datainnsamlingsstrategi. Innledningsvis var planen å distribuere invitasjonene til deltakelse i undersøkelsen direkte til respondentene via e-post. Da jeg tok kontakt med barnehageadministrasjonen i den første deltakerkommunen fikk jeg indikasjoner på at distribusjon av invitasjon med link til spørreskjema ville være langt enklere å administrere, og dette ble dermed valgt distribusjonsmåte. En ulempe med denne måten å rekruttere informanter på er at det ikke er mulig å vite hvor mange som har mottatt invitasjon til deltakelse, hvorpå svarprosent ikke kan beregnes. Det vil også være rom for drøfting av hvorfor nettopp de 152 respondentene som svarte valgte å delta i undersøkelsen, samt hvorvidt de som *ikke* deltok gjorde det ut i fra manglende interesse og engasjement for feltet. Slike forhold vil være perspektiver å ha med seg i vurdering av studiens ytre validitet.

Undersøkelsen ble distribuert til barnehagelærerne i alle de sju deltakerkommunene i perioden 8. – 11.mars 2016. Det ble i utgangspunktet tenkt en aktiv periode på maksimalt 2 uker for undersøkelsen. Siden den ble distribuert over en periode på kun 3 dager, og gitt distribusjonsformen (e-post med link til undersøkelsen) der påminnelse ikke er en del av formen, vurderte jeg dette til å være tilstrekkelig tid. Det ble likevel gitt en frist til 31.mars til å delta i undersøkelsen, siden påsken kom midt inne i denne perioden. Jeg ville av den grunn romme deltakelse også for potensielle informanter som valgte å vente med deltakelse til de hadde roligere dager.

4.3.1 Elektronisk spørreskjema

Questback gir forskeren gode muligheter til å tilpasse svaralternativene slik at de ble funksjonelle i forhold til hvert enkelt spørsmål, og det var mulig å velge horisontal eller vertikal layout på disse. Det var også mulig å legge inn oppfølgingsspørsmål gitt et valgt svaralternativ, og det var muligheter for å la enkelte spørsmål være obligatoriske. Fokus gjennom utarbeidelse av spørreskjemaet var å velge en layout og et design som gjorde at fokuset falt på innholdet i undersøkelsen, og på den måten unngå at respondentene ble distraherede av uhensiktsmessig design (De Vaus, 2014).

4.3.2 Utforming av spørsmål

Det er krevende å utforme gode spørsmål til en spørreundersøkelse. Både spørsmålene og svaralternativene må være så utvetydig formulerte at man unngår at respondentene blir usikre

på hva det spørres om eller hva svaralternativene betyr, noe som kan resultere i usikre resultat og slutninger. De Vaus (2014) presiserer at målingsverktøyet, som spørreskjemaet er, skal være utarbeidet forankret i et teoretisk fundament og en forståelse og innsikt i det feltet man undersøker. Spørreskjemaet som ble brukt i undersøkelsen ligger som vedlegg til oppgaven (se vedlegg nr. 3).

I hovedsak ble det valgt svaralternativer på ordinalnivå, der en gradert skala med lukkede svaralternativer ble listet opp i tilpassede variasjoner av *i ingen grad*, *i liten grad*, *i noen grad*, *i stor grad* og *i svært stor grad*. I måling av holdninger brukte jeg en Likert-skala fra 1 (helt uenig) til 10 (enig). Dette er en egnet måte å få opplysninger om holdninger på ifølge De Vaus (2014), samtidig som gitte svaralternativer generelt i større grad vil likestille svarmulighetene for respondenter av ulik verbal kapasitet.

For å få informasjon om respondentenes grad av kunnskap om leseforberedende arbeid og fonembevissthet ble det lagt opp til åpne spørsmål hvor de ble bedt om å beskrive hva de legger i de ulike begrepene. Dette ble vurdert til å være den beste måten å få et valid bilde av respondentenes kunnskap, da gitte svaralternativer ikke ville gi samme informasjon. Det kan tenkes at lukkede svaralternativer ville kunne fungere opplysende og/eller veiledende, og på den måten kamuflere manglende eller feil forståelse av begrepene.

4.3.3 Spørsmålene relatert til studiens problemstilling

Spørreskjema ble utarbeidet med logisk progresjon. Item 2 til 12 handlet om å kartlegge respondentenes bakgrunn og utgangspunkt. Item 12 innledet kunnskapsdelen med å fokusere på leseforberedelse generelt, hvorpå item 13 og 14 handlet om respondentenes kunnskap om fonembevissthet spesielt. Videre dreide item 15 til 22 seg om respondentenes holdninger til arbeid med fonembevissthet, mens spørsmålene 23 til 31 søkte informasjon om barnehagelærernes praksis knyttet til arbeid med fonembevissthet i barnehagen. Avslutningsvis ble informantene bedt om å oppgi hvilke faktorer som påvirker deres vektlegging av arbeid med fonembevissthet.

4.4 Målinger og analyse

Analysearbeidet knyttet til datamaterialet fra undersøkelsen ble innledet med en deskriptiv analyse. Før funnene kunne analyseres videre måtte svarene fra de åpne spørsmålene som

genererte svar i form av tekst kategoriseres og kodes slik at de kunne brukes i statistiske analyser av resultatene.

4.4.1 Koding av åpne kort svar

Innhentet data relatert til informantenes kunnskap om fonembevissthet måtte transkriberes, kategoriseres og kodes til verdier som kunne brukes i de statistiske beregningene. I tabellen under (tabell 1) illustreres koding knyttet til respondentenes innholdsforståelse av begrepet *leseforberedende arbeid*:

Tabell 1: Kodesystem brukt for å kode respondentenes definisjon av leseforberedende arbeid

Hovedkategori	Kodet definisjon	Eksempel på tekst svar
Definisjon av leseforberedende arbeid	1 = Svar i som ikke inneholder fonembevissthet	"Lese for barna. Barna bruker bøker selv å ser i."
		"At det blir tilrettelagt for at intr. kan stimuleres."
		"Lek med ord og språk. Forberedelse til leseopplæring."
	2 = Svar som inneholder fonembevissthet	"Fokusere på lydene i bokstavlæringen, ..."
		"Få tidleg kjennskap til bokstavar og ord, korleis dei ser ut, kva lydar som er knyta til bokstavane."
		"La barn få utforske og erfare områder innenfor; stavelser, lytting, fonemer, fonemgrafem og setningsoppbygging."

Et sentralt poeng i denne masterstudien er i hvilken grad fonembevissthet er et eksplisitt fokusområde i barnehagens pedagogiske praksis. Barnehagelærernes definisjon av begrepet «leseforberedende arbeid» ble derfor kodet med henblikk på om respondentene spontant inkluderte fonembevissthet i sin definisjon av leseforberedende arbeid. Dette betyr imidlertid ikke at definisjoner som ikke inkluderer fonembevissthet er uriktige eller mangelfulle. Tabell 1 viser eksempler på utsagn kodet i de ulike kategoriene.

Dette kodingsarbeidet var utfordrende på mange plan, og særlig med tanke på at jeg som forsker måtte ha et bevisst forhold til min tolkning av svarene som ble gitt. I de fleste svarene ga kategoriene og kodingen seg selv, mens i enkelte av tekstsvarene ga kodingen større utfordringer. Dette siste gjaldt særlig i de tilfeller der upresise og/eller generelle begreper som *generell barnehagepraksis* og *språklig bevissthet* ble angitt som svar, eller som en del av

et svar. For å få en dypere innsikt i respondentenes forståelse av begrepet fonembevissthet ble de også bedt om eksplisitt å definere begrepet. Også på dette åpne spørsmålet la jeg meg på en linje i kodingsprosessen hvor *kun* svar som utvetydig omtalte fonembevissthet ble kodet som en korrekt definisjon.

Tabell 2: Kodesystem brukt for å kode definisjon av fonembevissthet

Hovedkategori	Kodet definisjon	Eksempel på tekstsvaer
Respondentenes definisjon av fonembevissthet	1 = Ufullstendig definisjon	"lydene i ord kan være lik. eks hus/mus. Bevissthet rundt dette"
		"Uttalelse av ord"
		"Å fokusere på enkeltlyder"
	2 = Korrekt definisjon	"kjenne til lydene av de ulike bokstaver, ..."
		"Å bli oppmerksom på lyder som bokstavene representerer."
		"lydering av grafemene"

Svar som kun inneholdt elementer av fonembevissthet ble kodet til *ufullstendig definisjon*. Det samme gjaldt generelle begreper som omtalt ovenfor. Grunnen til dette er at hver enkelt informants innhold i de ulike begrepene kan være ulik, slik at en tolkning av hva informantene legger i begrepet kun basert på informasjonen fra spørreskjema ville vært umulig for meg som forsker.

4.4.2 Måling av barnehagelæreres holdninger til leseforberedende aktiviteter

Barnehagelærernes holdninger til leseforberedende aktiviteter i barnehagen ble kartlagt ved hjelp av sju item i form av påstander som respondentene skulle ta stilling til på en 10 punkts Likert-skala med 1 (helt uenig) og 10 (helt enig) som ytterpunkter. Gjennom de sju itemene ønsket jeg å fange opp ulike sider ved barnehagelærernes holdninger til leseforberedende arbeid i barnehagen, eksempelvis om de mente at barnehagen har en egenart som ikke er forenlig med leseforberedende arbeid (f.eks. "Det er en motsetning mellom barnehagens lekbaserte tilnærming til læring og stimulering av bokstavkunnskap i barnehagen"), eller holdninger som gikk på positivitet til leseforberedende arbeid i barnehagen (f.eks. "Jo

tidligere barn får kjennskap til bokstavsymbolene knyttet til språklydene jo bedre er det for senere språkutvikling”). For å undersøke dimensjonaliteten i dette instrumentet ble det gjennomført en eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponent analyse). Denne eksplorerende analysen ga to klare og teoretisk meningsfulle faktorer hvor ingen item hadde lav ladning ($<.40$) eller høy kryssladning ($>.30$). En manuell inspeksjon av scree plottet indikerte også en tydelig tofaktorløsning. De to faktorene hadde Eigenvalues på henholdsvis 2,73 og 1,18, og forklarte 55,91 % av variansen i utvalget. På faktor 1 ladet fire item som alle var formulert for å fange opp holdninger som gikk på at barnehagen og dens innhold har en egenart som kan forsvinne dersom den blir for skolepreget. På faktor 2 ladet tre item som var skrevet for å fange opp holdninger som gikk på at arbeid med bokstaver og språklyder i barnehagen kan gi barn bedre leseforutsetninger.

Med bakgrunn i faktoranalysen ble det konstruert to skalaer kalt henholdsvis *Barnehagens egenart* og *Språkstimulering og leseforutsetninger*. Dette ble gjort ved å lage en sumskåre av de itemene som ladet på hver av faktorene, for så å dele på antall item i hver faktor. Dette førte til at respondentene fikk en skåre på mellom 1 og 10 på hver av de to skalaene.

Reliabilitetsanalyser viste at et av itemene i skalaen *Barnehagens egenart* ga store negative utslag på alphaskåren, og etter avtale med veileder ble da dette itemet tatt ut av skalaen og videre analyser. De to skalaene hadde etter dette følgende alphaskårer: *Barnehagens egenart* $\alpha = .60$, og *Språkstimulering og leseforutsetning* $\alpha = .70$.

4.5 Validitet og reliabilitet

Thagaard (2009) forklarer validitet som *bekreftbarhet*, og beskriver dette som vurdering av kvaliteten på tolkningen av datamaterialet som studien genererer. Det er umulig å sikre fullstendig validitet, men som forskere må vi etterstrebe høyest mulig grad av sikkerhet i våre slutninger. Lund (2002) poengterer betydningen av å søke best mulig validitet i alle stadier av forskningsprosessen, i så vel planlegging som gjennomføring. Tilnærmingen til presentasjonen av studiens validitetsaspekter støtter seg til et validitetssystem som deler validitet inn i følgende fire områder; *begrepsvaliditet*, *statistisk validitet*, *indre validitet* og *ytre validitet* (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Dette er en segregering av områder som opprinnelig ble utarbeidet relatert til kausale design, men deler av det vil også være egnet for

denne type undersøkelse. I oppgavens validitetsvurdering har jeg støttet meg til denne inndelingen av de ulike validitetsaspektene.

4.5.1 Begrepsvaliditet

For å kunne måle ikke-målbare fenomener som kunnskap, holdninger og følelser må disse organiseres i observerbare indikatorer. Dette gjør seg særlig gjeldende i kvantitativ forskning innenfor sosial vitenskap, hvor en stor utfordring ligger i operasjonalisering av abstrakte begreper (Kleven, 2002). Det handler for en stor del om hvorvidt man som forsker faktisk måler det man er ment å måle. Befring (2007) beskriver validitet som en vurdering av om det vi måler er indikasjon på de egenskapene eller de variablene vi ønsker å måle. Hvis det ikke lykkes å operasjonalisere begrepene i en studie er det en trussel mot studiens validitet.

I denne studien er sentrale begreper i problemstillingen *kunnskap*, pedagogisk *holdning* og *praksis*. Vurdering av studiens begrepsvaliditet handler dermed om hvorvidt spørreskjemaet som instrument er konstruert for å måle disse fenomenene. Spørsmålene nummerert som 12 og 14 i spørreskjema ble vurdert som hensiktsmessige operasjonaliseringer av fenomenet *kunnskap* i problemstillingen, hvor informantene ble bedt om å definere begrepene *leseforberedende arbeid* og *fonembevissthet* med egne ord. På den måten søkte jeg som forsker å minske tilfeldige målefeil (Kleven, 2002), som for eksempel flaks, ved at informantene ikke ble gitt svaralternativer hvor de hadde en gitt sjanse for å krysse riktig ved å gjette på svaret.

Holdninger som abstrakte fenomen kan generelt være utfordrende å måle. Kleven (2002) sier at indirekte spørsmål i form av utsagn er en god måte å få et bilde av informantenes holdninger. I studiens spørreskjema ble dette gjort i spørsmål 15 ved at det ble presentert en anbefaling fra noen forskere, hvorpå informantene ble bedt om å gradere hvor enig de er i anbefalingen gjennom ordinalvariabler fra *i svært stor grad* til *i ingen grad*. Videre ble informantene bedt om å oppgi hvor enige de er i en rekke utsagn med graderinger på en likert-skala fra 1 til 10.

Praksis knyttet til informantenes stimulering av ferdigheten fonembevissthet hos førskolebarn ble operasjonalisert gjennom skalaer som var vurdert til å romme de ulike variablene som er aktuelle under de ulike spørsmålene. I tillegg ble det lagt til et eget felt

hvor informanten med egne ord kunne spesifisere dersom variablene ikke opplevdes dekkende for informantens svar. På denne måten søkte jeg å unngå at viktig informasjon eller variasjon gikk tapt fordi de oppsatte variablene ikke var dekkende for informantenes svar.

4.5.2 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om hvorvidt de statistiske forutsetningene for analysen er oppfylt, det vil si om sammenhengene er statistisk signifikante (Lund, 2002). I et deskriptivt design vil et mål være å beskrive eventuelle korrelasjoner mellom avhengige og uavhengige variabler, uavhengig av kausale forhold som handler om hva sammenhengene skyldes. Statistisk styrke handler om flere faktorer, som utvalgets størrelse, særlige forhold ved populasjonen og hvor strengt signifikansnivå man som forsker legger til grunn for vurdering av signifikans (Lund, 2002).

I denne studiens undersøkelse deltok et relativt stort utvalg, 152 respondenter. Dette styrker resultatenes statistiske validitet på den måten at de tendensene som ble funnet med en gitt grad av sikkerhet kan sies ikke å være oppstått ved tilfeldighet, og at man ville fått tilsvarende resultat ved en ny måling. Den geografiske spredningene på respondentene i utvalget styrker også validiteten, ved at særlige lokale forhold ikke resulterer i uforholdsmessig sterk påvirkning av studiens resultat.

4.5.3 Indre validitet

Gall (2007) beskriver indre validitet som et mål på om forskeren har lyktes i å demonstrere et kausalt forhold mellom to variabler ved å utelukke andre mulige påvirkningsfaktorer. Siden dette er en ikke-eksperimentell studie gjennomført ved hjelp av et nettbasert spørreskjema, har jeg som forsker ikke utsatt informantene for påvirkning underveis i datainnsamlingen. Selv om et slikt design ikke har kausalitet som mål, vil det likevel være interessant å drøfte mulige årsaksforklaringer til sammenhengene som framkommer, vel vitende om at hovedmålet er beskrivelse av studiens funn. Selv om en sterk statistisk sammenheng mellom variabler ikke sier noe om kausaliteten vil det kunne være aktuelt å vurdere alternative tolkninger. I tilstrebelen av høy indre validitet i studien har det i drøftingene vært viktig å vurdere alternative tolkninger av undersøkelsens resultat, med støtte i forskning og litteratur der det har framstått relevant.

4.5.4 Ytre validitet

Ytre validitet dreier seg om hvorvidt man med utgangspunkt i en studies resultat kan trekke slutninger ut mot populasjonen med rimelig grad av sikkerhet (Lund, 2002). En slik generalisering av resultater til å gjelde flere enn det utvalget de ble samlet inn i, vil kunne gjøres med høyere grad av validitet avhengig av størrelsen på studiens utvalg og grad av representativitet i utvalget. Denne studiens har tatt utgangspunkt i ulike aspekter ved barnehagelæreres arbeid med fonembevissthet, og denne yrkesgruppa utgjør dermed populasjonen. Med et heterogent utvalg bestående av 152 informanter fra denne populasjonen, vil studiens slutninger og generaliseringer kunne sies å være av høy ytre validitet. Dette til tross for at utvalget ikke er tilfeldig trukket, men heller er et formålstjenlig bekvemmelighetsutvalg (Befring, 2007).

4.5.5 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet dreier seg om i hvilken grad gjentatte målinger med samme måleinstrument vil gi samme resultat (Befring, 2007). Høy reliabilitet vil si at resultatene i liten grad er påvirket av målefeil (Kleven, 2002), og handler dermed for en stor grad om hvorvidt forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte (Befring, 2007). En studies grad av målefeil vil på denne måten avgjøre studiens grad av reliabilitet eller troverdighet.

Ved at spørreskjemaet som ble brukt for å innhente ønskede data fra denne studiens informanter ble kvalitetssikret gjennom pilottesting og grundig kvalitetssikring, vil det kunne hevdes å være reliabelt. For å ivareta dette aspektet ved studien ble det blant annet gjort bevisste valg med hensyn til hvilken type svarvariabler som ble benyttet til de ulike spørsmålene. Et godt måleinstrument danner grunnlaget for å kunne trekke valide slutninger på bakgrunn av resultatene som genereres. Enkeltitem har nærmest per definisjon lav reliabilitet. Jeg har derfor gjennomført faktoranalyser, konstruert skalaer og kjørt reliabilitetsanalyser på de to skalaene som ble konstruert for å måle holdninger. Selv om det nok kunne være ønskelig med en høyere alphaskåre på de to skalaene, er de fortsatt innenfor det som er akseptabelt for denne typen studier.

4.6 Etikk

Prosjektet ble av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) vurdert til å være meldepliktig, og ble gitt godkjenning da behandling av data og personopplysninger

tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven. Som forsker har jeg ikke hatt tilgang på personidentifiserende opplysninger, men opplysningene som hentes inn gjennom spørreskjemaet blir *ikke* regnet som anonyme i lovens forstand siden det foreligger en kobling mellom IP-adresser og datamaterialet hos databehandleren Questback. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv som innledet spørreskjemaet, hvor frivillighet og mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen ble presisert. Det ble også lagt vekt på å formidle til de potensielle informantene at arbeidsgiver på ingen måte fikk kjennskap til om de deltar i undersøkelsen eller ikke, ei heller tilgang til opplysninger de oppgir ved eventuell deltakelse. Dette ble presisert for å unngå at bindinger av noe slag knyttet til arbeidsgiver ville påvirke deltakelse og/eller resultat.

Etikk i vitenskapelig forskning handler ifølge Befring (2007) om hva som er riktig og galt. Han legger vekt på at god forskningsetikk går ut på å ivareta kvaliteten på forskningen ved å legge til grunn normer som ivaretar forskerens vitenskapelige redelighet og aspektene knyttet til samtykke, anonymitet og konfidensialitet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet detaljerte retningslinjer for dette området (Kalleberg, 2006).

I arbeidet med denne studien har jeg gjennomgående vektlagt en grunnleggende respekt for profesjonsgruppen som studien fokuserer på. Jeg undersøkte i studien barnehagelæreres kunnskap, holdninger og praksis knyttet til arbeid med et spesifikt pedagogisk område. Ved å på denne måten gå inn og undersøke en profesjons etablerte praksis, var det særdeles viktig for meg å gjøre dette på en åpen og respektfull måte. Målet for studien var på ingen måte å ”arrestere” pedagogene for sider ved deres arbeid, men heller å få et bilde av fenomenet jeg undersøkte. Dette perspektivet lå som et bakteppe gjennom hele studien, særlig gjennom arbeidet med å utarbeide måleinstrumentet, samt i behandling av innsamlede data.

4.7 Oppsummering

I metodekapittelet har jeg beskrevet utvalget som deltok i spørreundersøkelsen ved å si noe om hvem disse pedagogene er i henhold til bakgrunnsvariablene som ble kartlagt innledningsvis i spørreskjemaet. Jeg har beskrevet tilgangen til feltet, og utformingen av spørreskjema er beskrevet. Bruk av ulike typer spørsmål relatert til hva disse er ment å måle

er også redegjort for, deriblant bruk av Likert-skala for måling av respondentenes holdninger. Dette er vurdert til å være en hensiktsmessig måte å innhente data om respondenters holdninger (De Vaus, 2014). Videre er analysene som er gjort, og måleinstrumentene utarbeidet i dette arbeidet illustrert og redegjort for. Basert på holdnings-itemene ble det utarbeidet to skalaer for item som målte holdninger innenfor samme faktor: holdningen om viktigheten av barnehagens egenart som noe annet enn skole (*Barnehagens egenart*) og holdningen om at arbeid med fonembevissthet hører skolen til (*Språkstimulering og leseforutsetninger*). Disse ble lagt til grunn i faktoranalyser knyttet til korrelasjoner mellom holdninger, kunnskap og praksis. Til slutt i kapitlet er de ulike validitets- og reliabilitetsaspektene ved studien redegjort for, avrundet av studiens etiske aspekt.

5 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra den empiriske undersøkelsen. Kapitlet er organisert rundt de 5 forskningsspørsmålene presentert i kapittel 3.1. Først vil jeg svare på spørsmålet *Hvilken kunnskap har pedagoger som arbeider med barn i førskolealder om leseforberedelse generelt og om fonembevissthet spesielt?* Så vil jeg svare på *Hvordan vurderer pedagogene egen barnehages praksis knyttet til arbeid med fonembevissthet?* Deretter er det spørsmålet *I hvilket omfang og i hvilke situasjoner stimulerer pedagogene fonembevissthet hos førskolebarn, og hvilket materiell bruker de i dette arbeidet?* Videre er det *Hva påvirker pedagogenes vektlegging av arbeid med fonembevissthet i barnehagen?* som blir besvart, før det blir gitt svar på siste forskningsspørsmål: *Hvilken holdning har barnehagepedagoger til arbeid med stimulering av fonembevissthet som ferdighet, og hvordan relaterer slike holdninger seg til pedagogisk kunnskap og egenrapportert praksis?*

Den overordnede problemstillingen var:

Hvilken kunnskap, pedagogisk holdning og praksis har pedagoger i barnehage i forhold til stimulering av fonembevissthet hos førskolebarn?

I den følgende presentasjonen av undersøkelsens funn tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene og presenterer funn fra undersøkelsen som svarer på disse. I forlengelse av den deskriptive analysen er det gjennomført faktoranalyser som ser på sammenhenger av en viss styrke mellom respondenters svar på ett spørsmål i relasjon til samme respondenters svar på et annet spørsmål.

5.1 *Hvilken kunnskap har pedagoger som arbeider med barn i førskolealder om leseforberedelse generelt og fonembevissthet spesielt?*

Som vist i metodegjennomgangen svarte informantene via et åpent spørsmål på hva de legger i begrepet leseforberedende arbeid. Svarene på dette spørsmålet varierte i omfang og kompleksitet, helt fra:

Lese bøker.

til de mer utfyllende svarene som:

Å lese for barn. Å leke med språket. Å snakke om bøker, la barnas spørsmål få plass. Gi rom for barnas nysgjerrighet. Å leke med bokstavlyder. Å rime og leke med ord og lyder i hverdagen. Å leke med rytme, klappe rytmen i ord. Leke med munnmotorikk og tungen (tungeeventyr). Å gi rom for at barn lager sine egne historier og fortellinger.

Tendensen i svarene var at de inneholdt bruk av bøker, i tillegg til begrepslæring og generell språkstimulering. Typiske svar var:

Å lese bøker. Snakke om det som skjer på bildene og i boken. Tilpasset etter alder. Ha egne språktreningsgrupper med de barna som strever med enkelte lyder. Trene på lyder, begreper osv. Eventyrbokser – forskjellige eventyr m/konkreter.

Bade barn i språk, rim og regler, smake på ordlydene, sang, høytlesing, bla i bøker, skape magi av historier og gi leselyst.

I kodingen av disse åpne kortsvarene hvor respondentene ble bedt om å definere leseforberedende arbeid, skilte jeg mellom definisjoner som inneholdt fonembevissthet og definisjoner som ikke gjorde dette (se kapittel 4.4.1 for beskrivelse av kategorisystem og koding). Resultatene viser at en knapp firedel (23,7 %) av respondentene nevner fonembevissthet i definisjonene sine. Illustrerende eksempler på slike definisjoner er:

Fokusere på lydene i bokstavlæringen.

La barn få utforske og erfare områder innenfor; stavelser, lytting, fonemer, fonemgrafem og setningsoppbygging.”

Eksempel på svar som *ikke* oppfyller definisjonen er:

Begrepsforståelse, rytme i språk, rim og regler, sanger, språkstimulerende lek som blåsing, suging, tulling med tunge og kinn. Interesse for bøker via høytlesing, og turer til biblioteket. Samtaler med barna i hverdags situasjoner.

Begrep og ord. Setningsoppbygging. I hverdagen være bevisst på begrep og ord. Hvordan vi formulerer oss til barna. Mye høytlesing. Fra barna er små.

Tabell 3: Respondentenes definisjon av leseforberedende arbeid

Variabel	Frekvens	Prosent	Prosentvis fordeling på de som har svart
Ikke nevnt fonembevissthet	79	52.0	68.7
Nevnt fonembevissthet	36	23.7	31.3
totalt	115	75.4	100.0
Ikke svart	37	24.3	
totalt	152	100.0	

Tabell 3 viser at drøyt halvparten av respondentene i utvalget (52 %) ikke inkluderte fonembevissthet som del av sin definisjon av leseforberedende arbeid, mens 24,3 % av informantene valgte å ikke svare på dette spørsmålet. Det er selvsagt umulig å vite hvorfor såpass mange av respondentene ikke har svart på dette spørsmålet, men det kan selvsagt tenkes at manglende svar indikerer manglende kunnskap.

Respondentene ble videre spurt om begrepet *fonembevissthet* var kjent for dem, noe som var tilfelle for 67,4 % (95 av respondentene). De som svarte *ja* på spørsmålet om de kjente til begrepet fonembevissthet, ble så bedt om å definere begrepet i et åpent kortsvar (se 4.4.1 for en beskrivelse av kategorier og koding).

Tabell 4: Respondentenes definisjon av fonembevissthet

Variabel	Frekvens	Prosent	Prosentvis fordeling på de som har svart
Ufullstendig definisjon	64	42.1	75.3
Korrekt definisjon	21	13.8	24.7
totalt	85	55.9	100.0
Ikke svart	67	44.1	
totalt	152	100.0	

Av de 95 som svarte at de kjente til begrepet fonembevissthet var det 10 (9,5 %) som ikke besvarte dette oppfølgingsspørsmålet. Som tabell 4 viser; av de 85 (55,9 %) som besvarte oppfølgingsspørsmålet var det 64 (42,1 %) som hadde det som ble kategorisert som en ufullstendig definisjon av fonembevissthet. Det betyr at bare 20 (22,1 %) av de som sa de

kjente begrepet fonembevissthet var i stand til å gi en presis og korrekt definisjon av begrepet. En av informantene ga følgende illustrerende svar (og metakommentar) på oppfølgingsspørsmålet:

Fonembevissthet handler om i min verden om at språklyden er språkets minste byggesten. Den kan ikke deles i mindre biter. Bokstaven L består av 2 fonemer, Æ og lyden som kommer når en "lyderer" L. Mens bokstaven L uttales ÆL. (Dette mangler jeg ord for å forklare. Tyder på at jeg ikke kan det godt nok.)

Dette eksempelet illustrerer respondentens mangel på spesifikk kunnskap om fonembevissthet. Hun/han er *inne* på det, men har hverken stødig nok kunnskap eller de riktige ordene for å forklare hva dette handler om.

5.1.1 Leseforberedelse og fonembevissthet i grunnutdanning

Spørreskjema hadde også to item som ba deltakerne vurdere i hvilken grad leseforbedende arbeid og arbeid med fonembevissthet knyttet til barn i førskolealder var tema i informantenes grunnutdanning.

Tabell 5: I hvilken grad leseforberedende arbeid var tema i respondentenes grunnutdanning

Variabel	Frekvens	Prosent	Prosentvis fordeling på de som har svart
ikke i det hele tatt	6	3.9	4.4
i liten grad	43	28.3	31.6
i noen grad	64	42.1	47.1
i stor grad	21	13.8	15.4
i svært stor grad	2	1.3	1.5
totalt	136	89.5	100.0
Ikke svart	16	10.5	
totalt	152	100.0	

Tabell 5 viser at leseforberedende arbeid ble oppgitt å ha vært tema *i noen grad* av 47,1 % av informantene som har svart på dette spørsmålet, mens det ble oppgitt å ha vært tema *i liten grad* eller *ikke i det hele tatt* hos hele 36 % av informantene. Det ble oppgitt å ha vært tema *i stor grad* eller *i svært stor grad* hos kun 16,9 % av respondentene.

På spørsmålet om i hvilken grad fonembevissthet hadde vært tema i grunnutdanningen (tabell 6) utgjorde svaralternativet *i liten grad* den høyest forekomne verdien, hvor hele 41,6 % av utvalget krysset av for dette.

Tabell 6: I hvilken grad fonembevissthet var tema i respondentenes grunnutdanning

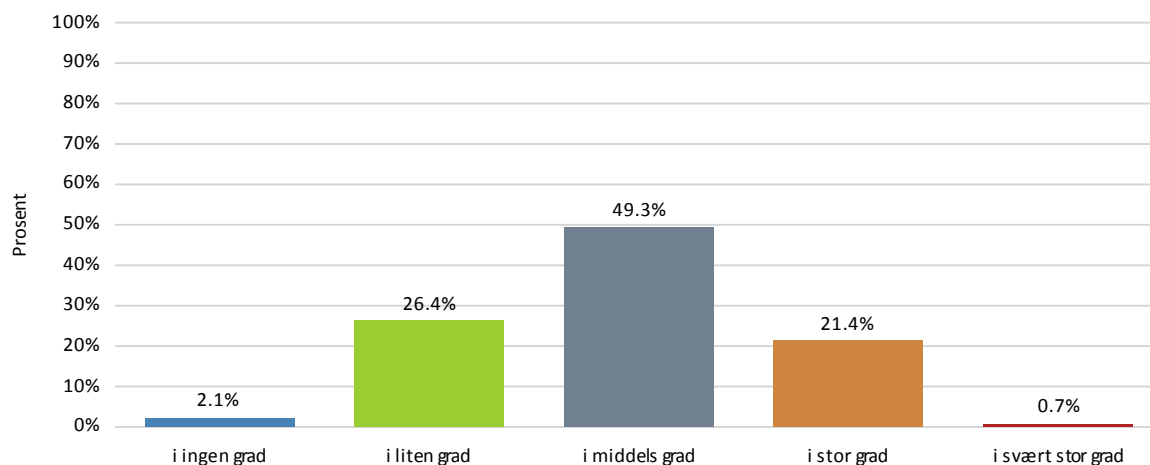
Variabel	Frekvens	Prosent	Prosentvis fordeling på de som har svart
ikke i det hele tatt	19	12.5	13.9
i liten grad	57	37.5	41.6
i noen grad	46	30.3	33.6
i stor grad	14	9.2	10.2
i svært stor grad	1	.7	.7
totalt	137	90.1	100.0
Ikke svart	15	9.9	
totalt	152	100.0	

Videre svarte 13,9 % at dette ikke hadde vært et tema i utdanningen deres. Til sammen utgjør informantene som svarte *ikke i det hele tatt* og *i liten grad* hele 55,5 % av utvalget.

Oppsummert viser disse resultatene at majoriteten av utvalget (52 %) ikke nevnte fonembevissthet i sin definisjon av leseforberedende arbeid. Kun 23,7 % av respondentene inkluderte arbeid med fonembevissthet i sitt svar. Videre oppga 67,4 % at de kjente til begrepet *fonembevissthet*, men når de i oppfølgingsspørsmålet ble bedt om å definere dette begrepet hadde kun 22,1 % av de som først hadde svart *ja* en korrekt definisjon. Dette tilsvarer 13,8 % av studiens utvalg. Leseforberedende arbeid blir oppgitt å ha vært tema i respondentenes grunnutdanning i noe større grad enn fonembevissthet, selv om de største kategoriene er *i noen grad* (42,1 %) for leseforberedelse og *i liten grad* (37,5 %) for fonembevissthet. Det er imidlertid viktig å påpeke at det er informantenes subjektive oppfatning av hvor vidt leseforberedende arbeid og fonembevissthet ble vektlagt i grunnopplæringa jeg her rapporterer. Jeg har med andre ord ikke analysert emneplaner fra barnehagelærerutdanning for å undersøke hva slags plass leseforberedende arbeid og fonembevissthet faktisk har i barnehagelærerutdanninga.

5.2 *Hvordan vurderer pedagogene egen barnehages praksis knyttet til arbeid med fonembevissthet?*

Først ble respondentene spurt om i hvilken grad det arbeides med stimulering av fonembevissthet i den barnehagen de arbeider i:



Figur 4: Grad av arbeid med fonembevissthet i egen barnehage

Som figuren viser er den kategorien som hadde størst frekvens *i middels grad* med 49,3 %, mens kategoriene *i liten grad* (26,4 %) og *i stor grad* (21,4 %) er de neste kategoriene målt i frekvens. De ekstreme verdiene *i ingen grad* (2,1 %) og *i svært stor grad* (0,7 %) utgjør til sammen kun 2,8 % av responsen.

Når respondentene så blir bedt om å vurdere om de mener dette er for lite eller for mye, angir hele 73,4 % at de synes dette er passe, mens 26,6 % mener dette er for lite. Rundt regnet, og omtalt på annen måte, mener 3 av 4 av informantene i utvalget at det arbeides med stimulering av fonembevissthet i passe omfang i deres barnehage, mens 1 av 4 informanter synes det arbeides for lite med stimulering av denne type ferdighet.

5.3 *I hvilket omfang og i hvilke situasjoner stimulerer pedagogene fonembevissthet hos førskolebarn, og hvilket materiell bruker de i dette arbeidet?*

I denne rekken av spørsmål i spørreskjema ble respondentene bedt om å oppgi hvor ofte de arbeider med fonembevissthet relatert til ulike situasjoner i barnehagehverdagen. I tillegg ble

de bedt om å angi i hvilken grad kategorisert materiell knyttet til stimulering av fonembevissthet er tilgjengelig for barna i deres barnehage.

5.3.1 I hvilket omfang arbeides det med fonembevissthet knyttet til ulike situasjoner?

Spørsmålet i spørreskjema som søkte informasjon om omfang av arbeid med fonembevissthet relatert til seks ulike situasjoner i barnehagehverdagen som regnes som gode situasjoner for språkstimulering. I tillegg ble informantene gitt mulighet til å føye til andre situasjoner gjennom et åpent spørsmål. Det viste seg imidlertid at denne åpne kategorien ikke ga svar som var relevante for masterstudien, så de er ikke benyttet i videre analyser.

Tabell 7: "I løpet av siste uke: Ved hvor mange anledninger var arbeid med bokstavsymboler knyttet til språkløyer en del av følgende situasjoner som du var deltaker i?"

	Ikke ved noen anledninger.	1-2 ganger	3-4 ganger	mer enn 5 ganger	N
Samlingsstund/garderobesamling	36,6%	45,0%	13,0%	5,3%	131
Førskolegruppe	36,8%	43,6%	16,2%	3,4%	117
Andre voksenstyrte grupper	36,7%	42,5%	16,7%	4,2%	120
Ute/på tur	50,4%	33,9%	10,7%	5,0%	121
I uformelle situasjoner (f eks ved påkledning)	27,0%	32,5%	21,4%	19,0%	126
I uformelle situasjoner - på barnets initiativ	17,4%	34,8%	27,3%	20,5%	132

Resultatene (tabell 7) viser, kanskje noe overraskende, at samlingsstund i liten grad blir brukt til arbeid med fonembevissthet. 36,6 % svarer at de aldri bruker samlingsstunden til denne typen språkstimulering, mens nesten halvparten (45 %) gjør dette 1-2 ganger i uka. Den samme tendensen sees for kategorien *førskolegruppe* som av 43,6 % blir oppgitt brukt for å stimulere fonembevissthet, mens hele 36,8 % oppgir å aldri bruke denne anledningen til å stimulere fonembevissthet. Dette resultatet er interessant relatert til at barna i det som i barnehagene defineres som *førskolegruppene*, er barnehagens *eldste* barn og dermed skolestartere. Det ville kanskje ikke være urimelig å tenke at disse anledningene ville være de beste til å arbeide strukturert og godt over tid med stimulering av fonembevissthet som ferdighet.

Videre viser resultatene at rundt halvparten (50,4 %) aldri arbeider med fonembevissthet når barnehagen er på tur. 33,9 % inkluderer denne type arbeid når de er på tur i et omfang på 1-2

ganger i uken. I uformelle situasjoner, enten på pedagogens eller barnets initiativ, er de situasjonene hvor fonembevissthet ser ut til å ha høyest frekvens samlet på kategoriene *3-4 ganger i uken* og *mer enn 5 ganger i uken*; disse to situasjonskategoriene har et samlet omfang på 40,4 % for uformelle situasjoner initiert av pedagogen, og 47,8 % i uformelle situasjoner på barnets initiativ. Som tabellen viser (tabell 7) oppgis ikke et like stort omfang innenfor noen av de andre situasjonskategoriene.

5.3.2 Hvilket materiell brukes?

Spørreskjema inneholdt item som søkte å kartlegge tilgjengelighet av gitte kategorier materiell i respondentenes barnehage. Resultatene (tabell 8) viser at 40 % oppgir å ha en del bokstavlotto- og memory tilgjengelig, mens 35 % sier at de har dette i begrenset omfang. Kun 10 % oppgir å ha slike spill tilgjengelig i stort omfang. Det vil si at nesten halvparten av informantene (45,7 %) oppgir at de enten ikke har slikt materiell, eller at omfanget er av begrenset art.

Tabell 8: Oppgitt tilgjengelighet av aktuelt materiell til arbeid med fonembevissthet

	Bokstavlotto- eller memory	Magnet- bokstaver	Vegg-alfabet	Digitale spill/apper
har ikke	10,7	35,5	15,6	32,9
begrenset omfang	35,0	24,8	17,0	26,4
har en del	40,0	29,8	38,3	25,0
har i stort omfang	10,0	5,7	28,4	10,0
kjenner ikke til omfanget	4,3	4,3	0,7	5,7
N	140	141	141	140

Merknad: tallene er oppgitt i valid prosent

Magnetbokstaver blir oppgitt å ikke være tilgjengelig av 35,5 % av respondentene. Relatert til denne type materiell er det kun 5,7 % som sier at de har magnetbokstaver tilgjengelige for barna i stort omfang. Dette resultatet må ses i lys av responsen på det åpne spørsmålet som refereres til i det følgende, der mange av respondentene oppgir bokstavsymboler i annet materiale som hyppig brukt materiell for stimulering av fonem-grafem-korrespondansen.

Videre ble respondentene bedt om å oppgi omfang av store, lett synlige bokstavsymboler på veggene i barnehagen. 38,3 % er svarkategorien med hyppigst frekvens, det vil si de som oppgir å ha en del slikt materiell. Her er det verdt å merke seg at hele 28,4 % svarer at de har vegg-bokstaver i stort omfang i sin barnehage. Digitalt materiell som er ment å stimulere førskolebarnas fonembevissthet viser seg derimot å være relativt lite utbredt. 32,9 % svarer at det ikke har slikt materiell, hvilket utgjør svarkategorien med høyest frekvens relatert til digitalt materiell. Kun 10 % har slikt materiell i stort omfang.

I det åpne spørsmålet som etterfulgte hadde respondentene mulighet for å oppgi eventuelt annet materiell som ble brukt for å stimulere fonembevissthet.

Tabell 9: Annet materiell brukt til stimulering av fonembevissthet

Type materiell	Frekvens (antall)
Konkreter; bokstaver i plast, tre eller lignende	12
Puslespill og annet materiell som stimulerer fonembevissthet	14
Ordbilder på ting/ navn på plasser (stoler, garderobeplasser og lignende)	13

56 av respondentene (tabell 9) valgte å svare på dette spørsmålet, hvorav responsen synliggjorde at den sterke barnehagetradisjonen på tilvirking av eget materiell var framtreddende. Bokstaver tillaget i diverse materiell, som skumgummi, tøy, hardplast, tre, klosser, samt bokstaver tegnet på melkekorker, ble nevnt i 12 av responsene. Eksempler på slike svar er:

Melkekorker med bokstaver, bokstaver som vi lager ute i naturen med mer.

Bokstavene i alfabetet i svart og rødt hvor vi lager lydene til vokaler og konsonanter. Bokstavene er med i tursesken og barna lager ord eller navnene sine med dem.

Jeg har selv laget fiskestang av en pinne (har limt på magnet) til magnetbokstaver. Den fisker vi med og så sier vi lydene på bokstavene vi fisker. Vi snakker også om hvem som har lydene i navnet, og om det er noen gjenstander som har lyden i seg. Jeg har også laget en bokstavbutikk, der barna kan kjøpe laminerte bokstaver som de kan sette

sammen, lytter på lydene til og kan bruke til å lage ord med. Da fokuserer vi på lydene til hver enkelt bokstav. Dette er veldig populære, lekbaserte aktiviteter! (brukes mest sammen med 5-åringene).

14 respondenter forteller at de bruker puslespill med bokstaver og lyder, i tillegg til bøker i arbeid med å utvikle fonembevissthet som ferdighet hos førskolebarna. Ordbilder på vegg, på gjenstander og navn på hylle-/garderobeplass ble av 13 informanter oppgitt brukt til stimulering av fonembevissthet. Illustrerende eksempler på disse svarene er:

Tegning og fargelegging – skrive og si bokstavene til barna, fargelegge bokstaver. Barnas navn på hylleplassen, barnas navn på benken ved bordet. Oppslag på vegger med ord og bokstaver.

Dataspill, stigespill der alle rutene har bilder med ord som har samme framlyd, bøker, oppgavebøker, postkasse der vi poster ord med gitt fram-lyd, grep om begreper – språkkassen.

Disse funnene viser en variasjon i materiell som inkluderer ulike sanser. Dette relaterer seg til Snowling og Hulme (2011), som på bakgrunn av evidensen fra en rekke intervensjonsstudier peker på viktigheten av en multisensorisk tilnærming til arbeid med fonembevissthet.

5.4 Hva har påvirket pedagogenes vektlegging av arbeid med fonembevissthet i barnehagen?

Spørsmålet som er ment å måle hva som spiller inn på barnehagelærernes vektlegging av arbeid med fonembevissthet er formulert som følger i spørreskjema: *”I hvilken grad vil du si at følgende aspekter påvirker din vektlegging av arbeid med bokstaver i kombinasjon med språklyder i barnehagen: ”*

Tabell 10: Påvirkende faktorer relatert til pedagogenes vektlegging av fonembevissthet

	i ingen grad	i liten grad	i noen grad	i stor grad	i svært stor grad	N
Teorikunnskap fra grunntidning	8,0%	18,2%	41,6%	22,6%	9,5%	137
Kunnskap fra praksis i grunntidning	11,3%	27,1%	40,6%	16,5%	4,5%	133
Rammeplanen	2,2%	16,4%	49,3%	31,3%	0,7%	134
Kurs/utdanning etter grunntidning	10,3%	16,9%	27,9%	34,6%	10,3%	136
Egne litteraturstudier	9,8%	17,4%	40,9%	23,5%	8,3%	132

Resultatene (tabell 10) viser at det er kategorien *kurs/utdanning etter grunnutdanning* som har hatt størst påvirkning av pedagogenes vektlegging av fonembevissthet. Den samlede frekvensen for *i stor grad* og *i svært stor grad* er her på 44,9 %. Kunnskap fra grunnutdanningen er oppgitt å ha påvirket færre i like stor grad, da frekvensen er 32,1 % for samme variabler. Tilsvarende er rammeplanen og tilegnet kunnskap gjennom litteraturstudier oppgitt til å ha stor grad av påvirkning for henholdsvis 32 % og 31,8 % av respondentene.

I den andre enden, i betydning av hva informantene oppgir har hatt minst innvirkning på deres vektlegging, utgjør den kumulative prosenten for variablene *i ingen grad* og *i liten grad* 38,4 % knyttet til kategorien *kunnskap fra praksis i grunnutdanning*. Det er interessant å registrere at 26,6 % av barnehagelærerne oppgir *teorikunnskap fra grunnutdanning* til å ha påvirket deres vektlegging i liten eller ingen grad.

5.5 Hvilken holdning har barnehagepedagoger til arbeid med stimulering av fonembevissthet som ferdighet, og hvordan relaterer slike holdninger seg til pedagogisk kunnskap og egenrapportert praksis?

Funnene relatert til holdninger presenteres innledningsvis via deskriptiv statistikk på holdningsskalaene som ble utarbeidet med utgangspunkt i resultatene fra holdningsitemene. For å søke etter tendenser i datamaterialet brukes skalaene til å gjennomføre en korrelasjonsanalyse mellom variablene i datamaterialet.

5.5.1 Holdninger, deskriptiv analyse

Som vist i metodekapittelet (4.4.2) ble det med bakgrunn i holdningsitemene konstruert to holdningsskalaer. Den ene skalaen, *Språkstimulering og leseforutsetninger*, ble konstruert på grunnlag av holdninger som hadde til felles at de mente at stimulering av fonembevissthet hørte til skolens pedagogiske område. Holdningsskala 2, *Barnehagens egenart*, dreide seg om en holdning om at barnehagens egenart ikke er forenlig med leseforberedende arbeid.

Tabell 11: Deskriptiv statistikk på konstruerte skalaer

Skalaer	M	N	SD	Skjevhet
<i>Språkstimulering og leseforutsetninger</i>	5.27	141	1.89	-.104
<i>Barnehagens egenart</i>	4.25	140	2.10	.483

For å undersøke sammenhengen mellom holdning og kunnskap, samt mellom holdning og praksis knyttet til arbeid med fonembevissthet, gjennomførte jeg korrelasjonsanalyser. Tabellen under (tabell 12) viser korrelasjoner mellom utvalgte variabler sammen med de to nye skalaene. Ut fra korrelasjonsverdiene i tabellen blir det tydelig at det er signifikante korrelasjoner både på 0.05-nivå og 0.01-nivå i innsamlet data.

Det er negativ signifikant korrelasjon ($r = -.201^*$, $p = .018$) mellom holdningen om at fonembevissthet er noe som skal arbeides med i skolen, og faktisk arbeid med fonembevissthet i barnehagen. Jo sterkere pedagogene er i sine meninger om at barnehagene ikke skal drive med stimulering av fonembevissthet, jo mindre jobber de med dette i sin praksis.

Det er også en negativ korrelasjon mellom holdninger om at barnehage er noe annet enn skole, og i hvilken grad leseforberedelse ble vektlagt i grunnutdanning ($r = -.173^*$, $p = .047$). Denne tendensen kommer til uttrykk i begge korrelasjonsverdiene mellom grad av leseforberedelse og fonembevissthet i grunnutdanningen sett opp mot begge holdningsskalaene. De andre verdiene er ikke signifikante, men tenderer i samme retning. Med andre ord er det sammenheng mellom hvilken grad pedagogene har hatt om leseforberedelse som tema i grunnutdanningen og holdningene deres til stimulering av disse ferdighetene i førskolealder. Denne sammenhengen blir tydelig ved at oppgitt grad av arbeid med fonembevissthet korrelerer positivt med grad av leseforberedelse ($r = .228^{**}$, $p = .008$) og fonembevissthet ($r = .244^{**}$, $p = .004$) i grunnutdanningen. Dette resultatet forteller at jo mer pedagogene har hatt om fonembevissthet og leseforberedelse i grunnutdanningen, jo mer oppgir de å arbeide med dette i barnehagen.

Tabell 12: Korrelasjoner mellom utvalgte variabler

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Fonembevissthet hører til skolen (Språkstimulering og leseforutsetninger)	-								
2. Barnehagens egenart viktig (Barnehagens egenart)	.386**	-							
3. År for avsluttet utdanning	.039	.076	-						
4. Leseforberedelse i utdanning	-.135	-.173*	.282**	-					
5. Fonembevissthet i utdanning	-.143	-.167	.226**	.627**	-				
6. Praksis fonembevissthet	-.201*	-.184*	.098	.228**	.244**	-			
7. Vurdering av praksis	.313**	.214*	-.078	-.079	.000	.258**	-		
8. Definisjon leseforberedende arbeid	-.207*	-.135	.021	.071	.203*	.245**	-.187*	-	
9. Definisjon fonembevissthet	-.011	-.017	-.123	.234*	.080	.038	.124	-.051	-

* signifikant korrelasjon på 0.05-nivå (2-tailed)

** signifikant korrelasjon på 0.01-nivå (2-tailed)

Det er en signifikant negativ korrelasjon ($r = -.207^*$, $p = .027$) mellom holdninger til at fonembevissthet hører til skolen og evnen til å definere leseforberedende arbeid. Det betyr at det er sammenheng mellom enighet i at dette hører til skolen til og det å ikke nevne fonembevissthet i sin definisjon av leseforberedende arbeid.

Grad av leseforberedelse i grunnutdanning korrelerer positivt signifikant med evne til å definere fonembevissthet ($r = .234^*$, $p = .035$). De pedagogene som er gode på å definere leseforberedende arbeid mener at det er for lite av dette arbeidet når de blir bedt om å vurdere praksis i egen barnehage ($r = -.187^*$, $p = .048$). I forlengelse av dette vises en signifikant korrelasjon mellom de som oppgir å arbeide med fonembevissthet i stor grad og evne til å definere leseforberedende arbeid ($r = .245^{**}$, $p = .009$).

5.6 Oppsummering av funn relatert til forskningsspørsmålene

Første forskningsspørsmål var *Hvilken kunnskap har pedagoger som arbeider med barn i førskolealder om leseforberedelse generelt og fonembevissthet spesielt?* Over halvparten av utvalget (52 %) omtalte ikke fonembevissthet i sin definisjon av leseforberedende arbeid. I tillegg ga kun 13,8 % av respondentene i utvalget en definisjon av *fonembevissthet* som ble kategorisert som korrekt. Leseforberedende arbeid ble oppgitt å ha vært tema i grunnutdanningen *i liten grad* eller *ikke i det hele tatt* av så mange som 36 % av respondentene. Over halve utvalget (55,5 %) svarte at fonembevissthet *i liten grad* eller *ikke i det hele tatt* hadde vært et tema i deres grunnutdanning.

På neste forskningsspørsmål, *Hvordan vurderer pedagogene egen barnehages praksis knyttet til arbeid med fonembevissthet?*, svarte 49,3 % at de arbeidet med fonembevissthet i middels grad. Da respondentene ble spurt om å vurdere omfang av arbeid med fonembevissthet i egen barnehage svarte hele 73,4 % at de syntes det blir arbeidet med dette i passe omfang.

På spørsmålet *I hvilket omfang og i hvilke situasjoner stimulerer pedagogene fonembevissthet hos førskolebarn?* oppga hele 36,6 % av respondentene at de aldri inkluderte arbeid med fonembevissthet i samlingsstund. Tilsvarende 36,8 % svarte at de aldri arbeidet med dette i førskolegruppene. Videre ble det i neste forskningsspørsmål spurt om hvilket materiell som brukes i arbeid med fonembevissthet. Digitalt materiell viste seg å være relativt lite utbredt, hvor 32,9 % svarer at de ikke har slikt materiell i barnehagen. Konkret materiell ser ut til å dominere, hvorav veggbokstaver blir oppgitt å være tilgjengelig *i stort omfang* av 28,4 % og bokstaver tilvirket i ulikt materiell går igjen i kortsvarene.

På forskningsspørsmålet om hva som har påvirket pedagogenes vektlegging av arbeid med fonembevissthet i barnehagen, svarer respondentene at det er kurs og utdanning etter endt grunnutdanning som har hatt størst påvirkning (44,9 %). Hele 26,6 % svarer at teorikunnskap fra grunnutdanningen har påvirket deres vektlegging i liten eller ingen grad.

Siste forskningsspørsmål var: *Hvilken holdning har barnehagepedagoger til arbeid med stimulering av fonembevissthet som ferdighet, og hvordan relaterer slike holdninger seg til*

pedagogisk kunnskap og egenrapportert praksis? Her kom det fram en del interessante sammenhenger, som at jo sterkere pedagogene er i sine meninger om at barnehagene ikke skal drive med stimulering av fonembevissthet, jo mindre arbeider de med det i sin praksis. Det ble også funnet sammenheng mellom sterke meninger om at barnehage er noe annet enn skole og grad av fonembevissthet som tema i grunnutdanning.

Oppsummert later det til at pedagogene har liten grad av kunnskap om leseforberedende arbeid generelt og fonembevissthet spesielt, samt at grad av kunnskap står i relasjon til omfang av egenrapportert praksis og holdninger knyttet til denne type arbeid i førskolealder.

6 Drøfting av funn

I oppgavens drøftingsdel har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene relatert til de av funnene som er vurdert til å være mest interessante. Jeg har drøftet funnene opp mot relevant teori og forskning referert i oppgavens litteraturgjennomgang.

6.1 Pedagogenes kunnskap om leseforberedelse og fonembevissthet

Som referert i resultatkapittelet (kap. 5.1) ga over halvparten (52 %) av studiens deltakere en definisjon som ikke omtalte fonem-grafem-korrespondansen da de ble bedt om å definere sin forståelse av begrepet *leseforberedende arbeid*. Andelen informanter som inkluderte fonembevissthet i sin definisjon var beskjeden (25,4 %). Dette kan tyde på at de fleste av pedagogene ikke har god nok kunnskap om fonembevissthet som leseforberedende ferdighet. De oppgir i sine tekstsvar å omtale mange ferdigheter relatert til språk generelt, men få som ifølge empiri er vist å være direkte leseforberedende. Rim og regler, samt arbeid med stavelser, nevnes av noe flere informanter som leseforberedende ferdigheter. Disse ferdighetene er også innenfor overkategorien *fonologisk bevissthet*. Relatert til definisjonen til Gillon (2004) og Goswami og Bryant (1990) av fonologisk bevissthet som stadier som bygger på hverandre, er fonembevissthet den siste ferdigheten som utvikles i førskolealder. I lys av dette kan det påstås at det er viktigst for pedagogene å inneha stor grad av kunnskap om hvordan disse tidligere fonologiske ferdighetene som rim- og stavelsesbevissthet stimuleres hos førskolebarn. Otaiba (2012) presiserer derimot at fonembevissthet er en av de viktigste nøklene til god leseutvikling. Det vil med andre ord ikke være tilstrekkelig å arbeide kun med de ferdighetene som utgjør *forløperne* til utvikling av fonembevissthet, når sistnevnte er så avgjørende for barnas leseutvikling.

I et forebyggende perspektiv, som omhandler tidlig innsats og intervensjon relatert til lesevansker, vil det være avgjørende for de av førskolebarna som er disponert for å utvikle lesevansker at de får best mulig hjelp for å utvikle *alle* de ferdighetene som forskning viser er leseforberedende. Fonembevissthet er blant disse, og er ifølge Philips og Torgesen (2006) en ferdighet som er i sterkest utvikling hos barn når de er mellom 4 og 7 år gamle. I Norge starter barn på skolen når de er mellom 5 og 6 år gamle. For de av førskolebarna som ikke er i

risikozonen for å utvikle lesevansker vil det kunne være tilstrekkelig å spesifikt stimulere fonembevissthet som ferdighet først etter barnet starter på skolen. For de barna som er i risikozonen for å utvikle lesevansker vil stimulering til utvikling av fonembevissthet i førskolealder være forebyggende. Det er i tråd med føringene i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) som omhandler tidlig innsats og intervensjon, med mål om at alle barn skal få starte skoleløpet sitt med så gode forutsetninger for læring som mulig. I Byrne og Fielding-Barnsleys oppfølgingsstudie (1995) til deres egen intervensjonsstudie fire år tidligere (1991) fant de at barna som hadde mottatt treninga av fonembevissthet i førskolealder var overlegne i lesing av non-ord 4 år etter. Også leseforståelsen deres viste seg å være signifikant bedre enn kontrollgruppen. Funnene fra min undersøkelse viser at en stor andel av pedagogene i barnehagen ikke har god nok kunnskap om hvilke ferdigheter som virker leseforberedende (52 %), særlig relatert til fonembevissthet. Kun 13,8 % av utvalget hadde en korrekt definisjon av begrepet fonembevissthet. Dette kan ha som konsekvens at et stort antall barn ikke blir stimulert på dette i den perioden forskning viser at fonembevissthet er i sterkest utvikling.

Ifølge Haarseth (2013) oppga informantene i hennes studie å arbeide med blant annet grafem-fonem-korrespondansen, selv om de ikke var kjent med begrepet *fonembevissthet*. Det kom likevel fram i nevnte studie at aktivitetene, som av Haarseth ble tolket til å være stimulering av fonembevissthet, *kun* foregikk på barnas initiativ. Disse funnene relaterer seg til mine funn (kap 5.3.1): Modus for stimulering av fonembevissthet i et omfang på *3 ganger i uken eller mer* var på 41.4% for kategorien *i uformelle situasjoner* og 47.8 % for kategorien *i uformelle situasjoner – på barnets initiativ*. Det svaralternativet med størst frekvens relatert til arbeid med fonembevissthet i organiserte og voksenstyrte aktiviteter lå på 1-2 ganger i uken, hvor kategorien *ikke ved noen anledninger* var nest største kategori med rundt 36 %.

Effektstudiene referert i oppgavens første deler viser signifikant effekt av intervensjoner knyttet til stimulering av fonembevissthet i førskolealder (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991; Hatcher et al., 2006; Hatcher & Hulme, 1999; Lundberg et al., 1988; Suggate, 2016). Disse intervensjonene var planlagte og strukturerte, og ble gjennomførte med stimulering i et visst omfang over en gitt periode. Når disse faktorene er felles for intervensjoner og programmer som er vist å ha effekt, er det tankevekkende at tilfeldigheter relatert til barnas eget initiativ og lite omfang i voksenstyrte samlinger er framtrædende i funnene fra min undersøkelse.

Byrne og Fielding-Barnsley (1995) fant i sin oppfølgingsstudie også signifikant effekt av arbeid med fonembevissthet gjennomført av barnehagepersonalet innenfor barnehagens ordinære rammer, selv om denne effekten ikke var like sterk som resultatene fra den opprinnelige intervensjonsstudien som strakk seg over 12 uker. Dette tyder på at arbeid med utvikling av fonembevissthet som ferdighet har effekt *både* når den gjennomføres av eksterne personer som en del av et intervensjonsprogram, og når det gjennomføres av pedagoger i barnehagen innenfor barnehagens ordinære rammer.

Resultatene fra min studie viser at de pedagogene som viser god kunnskap om leseforberedende arbeid og fonembevissthet gjennom sin respons på definisjonsspørsmålene, er de som oppgir å arbeide med fonembevissthet i stor grad. De samme respondentene vurderer egen barnehages arbeid med stimulering av disse ferdighetene til å være av for lite omfang. Dette funnet samsvarer med Haarseths funn (2013) (kap. 2.9), hvor hun refererer til en sammenheng mellom grad av kunnskap om skriftspråkstimulerende ferdigheter og omfang av aktiviteter som stimulerte disse. Denne korrelasjonen mellom kunnskap og praksis sier ikke noe om kausalitet, men kun at det er en sammenheng. Da kan man lure på hvordan dette står i relasjon til kunnskap: På den måten at jo mindre kunnskap pedagogene har om fonembevissthet jo mindre arbeider de med dette i sin praksis? Relatert til amerikanske forhold, peker Cunningham, Zibulsky og Callahan (2009) på at det har vært forsket lite på barnehagelæreres kompetanse. De mener dette delvis kan skyldes den underliggende kompleksiteten i arbeid med språk generelt.

6.1.1 Påvirkning relatert til vektlegging av fonembevissthet

Hvis man ser på resultatene fra det item i undersøkelsen som gikk på hva som har påvirket respondentenes vektlegging av fonembevissthet i sitt arbeid, forteller dataene at så mange som 44,9 % oppgir å ha tilegnet seg kunnskap om arbeid med bokstavkunnskap gjennom kurs og utdanning etter endt grunnutdanning. Dette kan altså tyde på at det er gode muligheter for å utvikle pedagogenes kunnskap gjennom spesifikk faglig påfyll relatert til fonembevissthet parallelt med deres arbeid, og at denne kompetansehevingen kan tenkes å øke kvalitet og omfang relatert til denne type arbeid i barnehagene. I oppfølgingsstudien referert til i kapittel 6.1 (Byrne et al., 1995) ble barnehagepersonalet gitt opplæring i hvordan de skulle arbeide med stimulering av fonembevissthet innenfor de ordinære rammene i barnehagehverdagen. Resultatene av dette arbeidet viste signifikant effekt av arbeidet personalet utførte

sammenlignet med kontrollgruppen fra første studie (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991). På bakgrunn av disse funnene, sammen med funnene fra min studie, er derfor grunn til å anta at pedagogenes kunnskap relatert til arbeid med fonembevissthet er mulig å utvikle gjennom opplæring og kurs etter endt grunnutdanning. Et eventuelt manglende fokus i pedagogenes grunnutdanning behøver ikke nødvendigvis å *forbli* en prediktor for senere kunnskap om fonembevissthet som leseforberedende ferdighet.

Som referert i oppgavens litteraturgjennomgang har det etter hvert kommet en del empiriske studier på effekten av stimulering av leseforberedende ferdigheter i førskolealder. Det er i mindre grad slik Foorman og Moates (2004) argumenterte med rett etter årtusenskiftet, nemlig at det manglet en empirisk base for hvordan barnehagelærere kunne forberede førskolebarn på senere leseutvikling.

6.1.2 Rammeplanens rolle i relasjon til pedagogenes kunnskap

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2012b) har blitt kritisert av blant andre Vatne og Gjems (2014) for å fokusere på leseforberedelse i svært liten grad. I nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a) er begrepene *lesing*, *bokstaver* og *lyder* fraværende. Det framstår interessant i relasjon til forskning på området. Vatne og Gjems har sett på barnehagelæreres arbeid med språklæring, og stiller seg spørsmål ved at sentrale områder innenfor leseutvikling, som fonologisk bevissthet, ikke nevnes i den nasjonale rammeplanen for barnehagelærerutdanning. Begreper og områder som barns *mundlige og skriftlige språk* og *språkutvikling* brukes, derimot, men disse er mer overordnede begrep som beskriver språkutvikling på et generelt plan. Ifølge Vatne og Gjems gir denne noe vage og generelle definisjonen få eksplisitte føringer for hva de ulike utdanningsinstitusjonene skal fokusere på i sin utdanning av barnehagelærere. Vatne og Gjems går i forlengelse av sin studie så langt som å stille spørsmål ved om barnehagelærerutdanningen i tidsperioden 2003 og 2012 gir barnehagelærere kunnskap om barn og språktilegnelse i et omfang som kan kalles for profesjonell kunnskap.

Det kom nye forskrifter om rammeplanen for barnehagelærerutdanningen i 2012 (Regjeringen, 2012). De trådte i kraft fra høsten 2013. Heller ikke i disse forskriftene, eller i merknadene til disse, forekom begrepene *fonologisk bevissthet* eller *fonembevissthet*. Det

brukes også her mer generelle overbegreper som *barns språkutvikling* og *gryende digitale-, lese-, skrive- og matematikkferdigheter*. De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (Regjeringen, 2012) som ble utarbeidet før forskriftene, inneholdt heller ikke omtalte begreper knyttet til leseforberedende arbeid. Disse retningslinjene er ment å utfylle forskriftene, og sørge for at barnehagelærerutdanningene har en koordinert nasjonal kvalitetsrelatert standard. Det kan tenkes at innholdet i utdanningene rundt omkring i landet kan ha ulikt innhold som resultat av dette. De ulike utdanningsinstitusjonene kan ha ulikt fokus og omfang *særlig* knyttet til kunnskap om leseforberedende ferdigheter. Dette knyttes til det faktum at aktuell teori og empiri, som blant annet min studie er forankret i, er tilgjengelig også for utdanningsinstitusjonene.

Vågan og Havnes (2013) har løftet fram uklarhet knyttet til de stadig større krav som stilles til at barnehagelærerutdanningen skal basere seg på forskningsbasert kunnskap, samtidig som det stilles krav til at utdanningen i større grad skal bli praksisnær. De mener at det er uavklart hvordan studentene skal tilegne seg relevant forskningsbasert kunnskap, og hevder at det er en vei å gå før barnehagelærerutdanningen er preget av forskningsbasert undervisning. Vågan og Havnes legger til at deres funn viser at undervisningen slik den er i dag i liten grad er *research-led*.

Av resultatene i min undersøkelse kommer det fram at en god del av pedagogene (34 %) støtter seg til barnehagens Rammeplan i sin kunnskap om fonembevissthet. Det kan i forlengelse av dette tenkes at det arbeidet som nå legges ned i utarbeidelse av ny rammeplan vil kunne øke barnehagelæreres kunnskap knyttet til arbeid med fonembevissthet. Ludvigsen, på Nasjonal konferanse om lesing (2016), framholdt at den nye rammeplanen som er under utarbeidelse blant annet vil omfatte et eksplisitt fokus på styrking av førskolebarns fonologiske ferdigheter. Ludvigsen pekte på at omfattende intervensjoner ikke nødvendigvis er bedre enn kortere som er mer målrettede.

6.2 Holdning til arbeid med fonembevissthet

I undersøkelsens funn viste det seg i responsen på utsagnet om at barnehagen må bevare sin egenart og ikke bli for ”skolsk”, at utvalget fordelte seg venstreskjevt i stor grad. 59,2 % av respondentene uttrykte sterk grad av enighet i utsagnet. Å kartlegge holdninger kan være

utfordrende i en spørreundersøkelse (Kleven, 2002), derav valg av utsagn som respondentene ble bedt om å ta stilling til. Resultatene som kom ut av korrelasjonsanalysen referert i resultatdelen (kap. 5.5.1) viste en del interessante korrelasjoner knyttet til respondentenes holdninger.

Korrelasjonene mellom sterk mening om at arbeid med fonembevissthet hører til skolens pedagogiske område og liten grad av leseforberedelse i grunnutdanningen ($r = 0.173^*$, $p = .047$) er verdt å merke seg. Tendensen er at barnehagelærerne som oppgir å ha hatt lite om fonembevissthet og leseforberedelse i sin grunnutdanning i sterk grad gir uttrykk for en holdning om at dette ikke hører barnehagen til.

Det er med andre ord en korrelasjon mellom oppgitt manglende fokus fra utdanningsinstitusjonene på disse emnene i grunnutdanningen og negative holdninger hos pedagogene til å arbeide med dette i barnehagen. Kausaliteten sier funnene ikke noe om. Det er likevel lett å tenke seg at fraværende fokus i barnehagelærerutdanningene på leseforberedelse generelt, og stimulering av fonembevissthet spesielt, kan bidra til negative holdninger hos pedagogene knyttet til denne type arbeid i sin praksis som barnehagelærere. De som har tatt en pedagogisk utdanning som barnehagelærer, forventer gjerne å bli gjort kjent med de viktigste aspektene ved denne type pedagogisk virksomhet i sin utdanning. PYT (Lauvås & Handal, 2014), som omtalt i kapittel 2.9, handler om nettopp dette, nemlig om hvordan den enkeltes kunnskap og holdninger gir seg uttrykk i valg og vektinger i profesjonell sammenheng. Dersom barnehagelærere som kan lite om leseforberedende arbeid generelt i tillegg er ubevisste sin egen PYT, vil det være rimelig å anta at dette representerer utfordringer knyttet til intervensjoner og prosjektarbeid relatert til leseforberedende arbeid.

6.2.1 Holdningsarbeid?

Øker barnehagelæreres kunnskap automatisk ved endring av Rammeplanen? Vil et mer eksplisitt fokus i Rammeplanen på stimulering av leseforberedende ferdigheter generelt, og fonembevissthet spesielt, automatisk generere økt kvalitet og omfang knyttet til stimulering av slike ferdigheter? Resultatene fra min undersøkelse viser at en betydelig del av respondentene (34 %) oppgir at Rammeplanen har påvirket deres kunnskap i *stor* eller *svært stor grad* relatert til fonembevissthet. På den andre siden er det en andel (18,6 %) som oppgir å *ingen* eller *i liten grad* være påvirket av Rammeplanen i sin vektlegging av arbeid med

fonembevissthet. Da kan man tenke at denne andelen er liten – knapt 1 av 5 pedagoger oppgir dette. Med grunnlag i strukturen i norske barnehager vil hver av disse pedagogene ha to assistenter eller fagarbeidere sammen med seg i sitt arbeid, ifølge nåværende bemanningsnorm. I dette perspektivet vil det være mange barn som blir berørt dersom pedagogen har negative holdninger til arbeid med fonembevissthet, og i tillegg ikke støtter eller forholder seg til Rammeplanens eventuelle nye føringer for dette arbeidet.

Å arbeide med å endre holdninger er sjeldent raskt gjort. Eller enkelt. Cunningham, Zibulsky og Callahan (2009) har uttalt bekymring knyttet til det de omtaler som amerikanske barnehagelæreres overvurdering av sin grad av kunnskap, og at en slik holdning kunne stå i veien for deres søken og åpenhet for ny kunnskap på området leseforberedelse. Det vil kunne være avgjørende for struktur og kontinuitet i dette arbeidet at pedagogen har motivasjon i form av kunnskap om, og forståelse av, hvorfor dette arbeidet er viktig. Hvis man betrakter det å jobbe med stimulering av leseforberedende ferdigheter som et prosjekt eller en innovasjon, så er det rimelig å anta at grad av forståelse og eierforhold står i sterk relasjon til resultatet av dette arbeidet.

6.3 Praksis

Tendensene i datamaterialet som dannet bilde av respondentenes praksis med stimulering av fonembevissthet, var at knapt halvparten av respondentene oppga å arbeide med fonembevissthet ved 1-2 anledninger i løpet av uken, hvorpå den nest største kategorien var *ikke ved noen anledninger*. Hovedtendensen var at disse ferdighetene ble stimulert i uformelle situasjoner, og da oftest på barnets initiativ. På bakgrunn av dette kan det på den ene siden argumenteres med at barna er naturlig nysgjerrige og derfor selv tar initiativ til arbeid med bokstaver med tilhørende språklyder når de er klare for det. Dette er nok tilfelle for mange barn, og vil følgelig gjøre at mange barn får utviklet sin bevissthet knyttet til dette. På den andre siden kan det trekkes linjer til hva utfallet av en slik passiv pedagogikk fra pedagogenes side blir for barn som strever med ulike aspekter ved språket, og som absolutt har behov for å arbeide med språkets fonologiske sider, deriblant bevissthet om fonem-grafem-korrespondansen. Relatert til effektstudiene for å bedre førskolebarns fonembevissthet, går det igjen i de intervensjonene som oppnår signifikant effekt at den gjennomføres med daglige treningsøkter. Bornholmstudien (Lundberg et al., 1988) er et

eksempel på dette (kap. 2.7.1). Her ble det gjennomført korte, daglige intervensjoner over en periode på 8 måneder. Denne studien viste seg å ha en dramatisk effekt på fonembevissthet, en effekt som vedvarte fram til 2.klasse.

Det ble funnet signifikant korrelasjon ($r = .245^{**}$) mellom grad av arbeid med fonembevissthet og evne til å definere leseforberedende arbeid. Det betyr at pedagogene som arbeidet mye med fonembevissthet også viste seg å ha god kunnskap om leseforberedende arbeid. Videre viste faktoranalysene signifikante positive korrelasjoner på 0.01-nivå mellom grad av leseforberedelse og fonembevissthet i grunnutdanningen, og grad av arbeid med stimulering av fonembevissthet som ferdighet hos barn i førskolealder (henholdsvis $r = .228^{**}$ og $r = .244^{**}$). Ut fra disse sammenhengene er det grunn til å stille spørsmål om sammenhengen er slik at jo mer utdanningsinstitusjonene integrerer leseforberedende arbeid som en del av utdanningen av barnehagelærere, jo bedre kunnskap får pedagogene på dette området. Det er også mulig å tenke at det er en synergi mellom arbeid med fonembevissthet og kunnskap, på den måten at begge faktorer påvirker hverandre i en positiv retning: god kunnskap om tema fører til mer arbeid, som igjen fører til økt kunnskap – og omvendt. I denne sammenhengen vil det være vanskelig å se bort fra holdningsfaktorene. Med bakgrunn i PYT (Lauvås & Handal, 2014) (se kap. 2.9 og 6.2), vil negative holdninger kunne spille inn på både åpenhet for utvidet kunnskap og engasjement i arbeid med utvikling av fonembevissthet i praksis.

6.4 Oppsummering

De resultatene som undersøkelsen genererte, i form av datamateriale relatert til studiens problemstilling, ga en del interessante funn relatert til barnehagelæreres kunnskap og praksis i forhold til arbeid med utvikling av fonembevissthet som ferdighet hos barn i førskolealder. Pedagogene viste seg å ha liten grad av eksplisitt kunnskap om leseforberedelse og fonembevissthet. Videre kom det fram av resultatene at praksis i hovedsak relaterte seg til aktiviteter på barnas initiativ, og at samlingsstunder og førskolegrupper i liten grad ble brukt som anledninger til å arbeide med fonembevissthet. Dette står i kontrast til effektstudiene som har hatt signifikant effekt, hvor omfang og struktur over tid har vært sentrale faktorer i intervensjonene. Samtidig som disse funnene relaterer seg til tidligere studier som har undersøkt kunnskap og omfang av leseforberedende arbeid i førskolealder.

Korrelasjonsanalysene viste at negative holdninger til arbeid med fonembevissthet korrelerte med liten grad av kunnskap og liten grad av arbeid med fonembevissthet. På samme måte arbeidet de pedagogene som hadde god grad av kunnskap i signifikant større grad med fonembevissthet. Kausalitet og synergi relatert til disse korrelasjonene har vært diskutert.

7 Avslutning

Oppgaven avsluttes ved at jeg gjør meg noen betraktninger på bakgrunn av studien relatert til relevant empiri. I tillegg tenker jeg høyt i forhold til aktuell videre forskning i forlengelse av funnene fra denne mastergradsstudien.

7.1 Avsluttende betraktninger

Jeg har gjennom arbeidet med min studie blitt tydeligere i min kunnskap om leseforberedende arbeid generelt. Dette er et stort og viktig fagfelt. Mitt inntrykk av praksis og kunnskap i relasjon til dette i forkant av undersøkelsen, var at dette arbeides det lite med. Jeg har selv utgangspunkt som barnehagelærer, og erfarte gjennom *min* bachelorutdanning et bortimot totalt fravær av fokus på leseforberedelse generelt. Fonembevissthet som begrep eller ferdighet var ikke tema, heller ikke overbegrepet fonologisk bevissthet. Når jeg gjennom min videre utdanning som logoped har blitt kjent med omfattende empiri, som referert i oppgavens litteraturgjennomgang, opplever jeg det som frustrerende at vi ikke har større grad av evidensbasert praksis knyttet til dette.

14. og 15.mars 2016, altså mens spørreundersøkelsen min fremdeles var aktiv, deltok jeg på Nasjonal konferanse om lesing i Stavanger. I et uformelt møte med en barnehagelærer og konferansedeltaker fikk jeg en påminnelse om et av mine motivasjonsaspekter for undersøkelsen. Da jeg omtalte min pågående studie fortalte vedkommende barnehagelærer uoppfordret om en pågående dialog med en far i barnehagen som etterlyste arbeid med bokstaver og tallsymboler i barnehagen. Barnehagelæreren hadde vært tydelig til vedkommende far at tall og bokstaver ville hans datter ikke få i denne barnehagen. Lek og sosiale ferdigheter var det viktigste, hevdet barnehagelæreren. Dette illustrerte en type holdning har jeg erfart tidligere. Nysgjerrigheten på utbredelsen av slike holdninger hos barnehagelærere lå til grunn for deler av min undersøkelse.

Det kan stilles spørsmål om hva slike holdninger vil si for de barna som trenger trening i disse ferdighetene, men som ikke selv tar initiativ til det. Særlig sett i lys av at de korrelerer med lite kunnskap om leseforberedende ferdigheter og liten grad av arbeid med stimulering av fonembevissthet. For de av barna som er disponert for å utvikle lesevaner vil dette kunne resultere i at de i unødig grad kommer til å slite med å tilegne seg gode nok

leseferdigheter i skolealder. Fra forskning *vet* vi at fonembevissthet er den viktigste ferdigheten relatert til å forstå det alfabetiske prinsipp i lesing (Otaiba, 2012). Samtidig *vet* vi at i alderen mellom 4 og 7 år er denne ferdigheten i sterkest utvikling (Philips, 2006). Min studie viser at det blant studiens respondenter i liten grad arbeides evidensbasert knyttet til forebygging av lesevansker i førskolealder. Hvilke ferdigheter som danner grunnlaget for god leseutvikling *har* vi evidens for (Armbruster et al., 2001). *Når tid* disse ferdighetene utvikles er *har* vi også god evidens for (Catts & Kamhi, 2012; Philips, 2006). Samtidig viser internasjonale leseundersøkelser at norske barn presterer svakere enn barn i sammenlignbare land (Roe & Solheim, 2007). Med så omfattende evidens er dette vanskelig å akseptere. Jeg undres over hva som skal til for at det i norske barnehager skal arbeides på en måte som forskning viser er forebyggende for lesevansker. Jeg gjør meg noen tanker om dette i neste og siste kapittel (7.2).

7.2 Videre forskning

Jeg har gjennomført en studie med et deskriptivt og korrelasjonelt design. På bakgrunn av innhentet data har jeg gjort en del interessante funn relatert til barnehagelæreres kunnskap, pedagogiske holdninger og praksis. Avslutningsvis, og på bakgrunn av studiens funn, velger jeg å peke på hva som etter min mening bør undersøkes videre. Jeg tenker at denne studien kunne vært fulgt opp av en eksperimentell studie hvor man gir barnehagelærere systematisk kunnskapspåfyll. Målet for studien kunne være å undersøke om pedagogenes holdninger endrer seg ved økt kunnskap. Eller vil det være slik at holdningene er uavhengige av kunnskapen? Videre ville det kunne undersøkes om økt kunnskap fører til økt omfang av arbeid med fonembevissthet.

Andre relaterte forhold som kan være verdt å vie forskningsmessig oppmerksomhet til kan være: Er det slik at de pedagogene som i sin grunnutdanning har hatt om leseforberedelse og stimulering av fonembevissthet hos førskolebarn vil arbeide mye og godt med utvikling av disse ferdighetene? Kan det samtidig være slik at pedagoger som i liten eller ingen grad har hatt om dette i sin grunnutdanning – *men* som arbeider i barnehager der det hersker stor grad av kunnskap og praksis relatert til fonembevissthet – gjennom praksis utvikler sin kunnskap om leseforberedende arbeid generelt? Og i forlengelsen: Endrer dermed også pedagogene sine holdninger til denne type arbeid?

Litteraturliste

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read : thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological Sensitivity: A Quasi-Parallel Progression of Word Structure Units and Cognitive Operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), ss. 470-487. doi:10.1598/RRQ.38.4.3
- Apel, K., Kamhi, A. G., Ehren, T. C., & Masterson, J. (2007). *Clinical decision making in developmental language disorders*. Baltimore, Md.aul H. Brookes.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., & Adler, C. R. (2001). *Put reading first: the research building blocks for teaching children to read : kindergarten through grade 3*: Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Bjørkeng, B. (2013). *Ferdigheter i voksenbefolkningen. Resultater fra den internasjonale undersøkelsen om lese- og tallforståelse (PIACC)*. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/141211?ts=1416e80e8e0>
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse : lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Burgess, S. R. (2006). The development of phonological sensitivity. *Handbook of early literacy research*, London: The Guilford press.
- Bus, A. G. (1986). Preparatory Reading Instruction in Kindergarten: Some Comparative Research into Methods of Auditory and Auditory-Visual Training of Phonemic Analysis and Blending. *Perceptual and Motor Skills*, 62(1), 11-24. doi:10.2466/pms.1986.62.1.11
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of av program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, ss. 451-455. doi:<http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.83.4.451>
- Byrne, B., Fielding-barnsley, R., & Levin, J. R. (1995). Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A 2- and 3-Year Follow-up and a New Preschool Trial. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), ss. 488-503. doi:10.1037/0022-0663.87.3.488
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is There a Causal Link from Phonological Awareness to Success in Learning to Read? *Cognition: International Journal of Cognitive Science*, 91(1), ss. 77-111. doi:10.1016/S0010-0277(03)00164-1
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2012). *Language and reading disabilities* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read : the great debate : an inquiry into science, art, and ideology of old and new methods of teaching children to read : 1910-1965*. New York: McGraw-Hill.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., & Bertelson, P. (1986). Phonetic segmentation in prereaders: Effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42(1), ss. 49-72. doi:10.1016/0022-0965(86)90015-9

- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting Small: Building Preschool Teacher Knowledge that Supports Early Literacy Development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), ss. 487-510. doi:10.1007/s11145-009-9164-z
- De Vaus, D. A. (2014). *Surveys in social research* (6th ed.). London: Routledge.
- Ehren, B. J. (2009). Looking through an Adolescent Literacy Lens at the Narrow View of Reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), ss. 192-195. doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0036)
- Ehri, L. C., Metsala, J. L. (2011). *Word recognition in beginning literacy*. New York: Routledge.
- Evenrud, I. K., & Thordardottir, I. H. (2007). "Språkutviklingen kan man aldri få for mye kunnskap om" : en studie av førskolelæreres og barnehageassistenters kunnskap om barns språkutvikling. (Masteroppgave) UIO, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo.
- Foorman, B. R., & Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education*, 25(1), ss. 51-60. Retrieved from <https://vpn2.uio.no/+CSCO+1h756767633A2F2F6566722E666E747263686F2E70627A++/content/25/1/51.full.pdf+html>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research : an introduction* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness : from research to practice*. New York: Guilford Press.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Erlbaum.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), ss. 6-10. doi:10.1177/074193258600700104
- Hagtvet, B. E. (2002). Tidlige forløpere til lesevansker. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(02-03), ss. 125-137.
- Hagtvet, B. E., Ludvigsen, S. R., Sunde, K. (2016). *Den gode starten. Språk, lesing og skrivning i barnehage og skole*. Nasjonal konferanse om lesing. 14.-15. mars 2016. Stavanger.
- Hatcher, P. J., Goetz, K., Snowling, M. J., Hulme, C., Gibbs, S., & Smith, G. (2006). Evidence for the Effectiveness of the Early Literacy Support Programme. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), ss. 351-367. doi:10.1348/000709905X39170
- Hatcher, P. J., & Hulme, C. (1999). Phonemes, Rhymes, and Intelligence as Predictors of Children's Responsiveness to Remedial Reading Instruction: Evidence from a Longitudinal Intervention Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), ss. 130-153. doi:10.1006/jecp.1998.2480
- Hirsch, E. D. (2006). *The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*. New York: Houghton Mifflin.
- Hohn, W. E., Ehri, L. C., & Ball, S. (1983). Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology*, 75(5), ss. 752-762. doi:10.1037/0022-0663.75.5.752
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *An Interdisciplinary Journal*, 2(2), ss. 127-160. doi:10.1007/BF00401799
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme Awareness Is a Better Predictor of Early Reading Skill Than Onset-Rime

- Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), ss. 2-28.
doi:10.1006/jecp.2002.2670
- Hulme, C., Muter, V., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), ss. 665-681. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/dev/40/5/665/>
- Høyen, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høyen, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I.-K. (1995). Components of Phonological Awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7(2), ss. 171-188. doi:10.1007/BF01027184
- Høyen, T., & Tønnesen, G. (2008). *Instruksjonshefte til ordkjedetesten* (5. ed.). Bryne: Logometrica.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Retrieved from https://vpn2.uio.no/+CSCO+0h756767633A2F2F6A6A6A2E687176652E6162+/Upload/barnehage/Pedagogikk/Temahefter/Temahefte_om_spr%C3%A5kmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokm%C3%A5l_web.pdf?epslanguage=no
- Haarseth, I. (2013). *Stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen : en kvalitativ studie av skriftspråkstimuleringens prioritet og kvalitet i barnehagen*. (Masteroppgave) Høgskolen i Lillehammer, Avdeling for pedagogikk og sosialfag, Lillehammer.
- Justi, C. N. G., & Justi, F. R. d. R. (2006). Effect of Phonological Awareness Training on the Development of Preschool Children's Writing Skills. *Revista de Estudos da Linguagem*, 14(1), ss. 95-124. doi:10.17851/2237-2083.14.1.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kamhi, A. G. (2009). The case for the narrow view of reading. *Clinical Forum*, 40, ss. 174-177. doi:0161-1461/09/4002-0174
- Kerstholt, M., Bon, W., & Schreuder, R. (1994). Training in phonemic segmentation: The effects of visual support. *An Interdisciplinary Journal*, 6(4), ss. 361-385. doi:10.1007/BF01028849
- Kerstholt, M. T., Van Bon, W. H. J., & Schreuder, R. (1997). Using Visual Support in Preschool Phonemic Segmentation Training. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9(4), ss. 265-283. Retrieved from <https://vpn2.uio.no/+CSCO+0h756767633A2F2F797661782E66636576617472652E70627A+/article/10.1023/A%3A1007910714062>
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2005). *Språk : en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring. *St. mld. nr. 16 2006-2007*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Retrieved from

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?id=706946>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved from <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lervag, A., Bråten, I., & Hulme, C. (2009). The Cognitive and Linguistic Foundations of Early Reading Development: A Norwegian Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 45(3), ss. 764-781. doi:10.1037/a0014132
- Lewkowicz, N. K., & Low, L. Y. (1979). Effects of visual aids and word structure on phonemic segmentation. *Contemporary Educational Psychology*, 4(3), ss. 238-252. doi:10.1016/0361-476X(79)90044-4
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), ss. 263-284. doi:10.1598/RRQ.23.3.1
- Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21(1), ss. 159-173. doi:10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x
- Lyon, G. R. (1998). Overview of reading and literacy initiatives. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444128.pdf>
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag : forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Metsala, J. (1997). An examination of word frequency and neighborhood density in the development of spoken-word recognition. *Memory & Cognition*, 25(1), ss. 47-56. doi:10.3758/BF03197284
- Newell, S. (2009). *Managing knowledge, work and innovation* (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Otaiba, S., Kosanovich, M. L., & Torgesen, J. K. . (2012). *Language and Reading Disabilities* (3rd ed.). Boston: Pearson Education.
- Philips, B. M., & Torgesen, J. K. (2006). Phonemic awareness and reading: Beyond the growth of initial reading accuracy. *Handbook of early literacy research*, (2), ss. 101-112. Retrieved from <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/8165>
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works : the case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E., & Degener, S. (2004). *Print literacy development : uniting cognitive and social practice theories*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Regjeringen. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (Rundskriv F-04-12). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?id=706946>.
- Roe, A., & Solheim, R. G. (2007). PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater. Retrieved from http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf?epslanguage=no

- Salen, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen : kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. . *British Journal of Educational Psychology*(81), 1-23.
- SSB. (2015). *Barnehager, 2014, endelige tall*. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04?fane=tabell&sort=nummer&tabell=225442>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 38(6), ss. 934-947. doi:10.1037//0012-1649.38.6.934
- Suggate, S. P. (2016). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions. 49(1), ss. 77-96. doi:10.1177/0022219414528540
- Saabye, M., & Fors, K. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen* (8th ed.). Oslo: Pedlex.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3rd ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vatne, B., & Gjems, L. (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), ss 115-126. Retrieved from https://vpn2.uio.no/+CSCO+1075676763663A2F2F6A6A6A2E76716861612E6162++/npt/2014/02/barnehagelaereres_arbeid_medbarns_spraaklaering
- Vågan, A., & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(04-05), ss 292-303. Retrieved from https://vpn2.uio.no/+CSCO+1075676763663A2F2F6A6A6A2E76716861612E6162++/npt/2013/04-05/forskningsbasert_barnehagelaererutdanning

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Kjære deg som jobber som barnehagelærer.

Jeg er masterstudent i logopedi ved Universitetet i Oslo, og har fått formidlet din e-postadresse fra barnehageadministrasjonen i din kommune.

Dette er en invitasjon til deg som arbeider som pedagog i barnehage om å være med på en spørreundersøkelse om leseforberedende aktivitet i barnehagen. Undersøkelsen er en del av mitt mastergradsprosjekt, og invitasjon om deltakelse går kun til utvalgte enkeltkommuner.

Formelle rammer:

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning. Det er kun min veileder og jeg som får tilgang til svarene du gir, og da kun i form av svar som på ingen måte er personidentifiserende. Undersøkelsen er frivillig, og det er mulighet for å trekke seg når som helst i prosessen. Det går ingen form for tilbakemelding til din arbeidsgiver vedrørende din deltakelse i undersøkelsen. Alle besvarelser vil bli konfidensielt behandlet, og datamaterialet slettes ved prosjektslutt gjennom sletting av koblinger mellom IP-/e-postadresser og besvarelser. Alle data anonymiseres ved prosjektslutt 01.08.2016.

Utfyllingen tar kun få minutter. Du trenger ingen forberedelse, og dette handler **ikke** om å prestere. **Jeg er kun ute etter å få et innblikk i din unike og verdifulle barnehageerfaring.**

Du har nå mottatt en link til det elektroniske spørreskjemaet. Jeg setter stor pris på om du klikker deg inn på spørreskjemaet og sender dette, også **selv om** du nå skulle sitte og mistenke at du ikke er i målgruppa for undersøkelsen. Dette betyr mye for meg for å kunne regne ut riktig svarprosent.

På forhånd - tusen takk!

Svarfrist: 31.mars 2016

Med vennlig hilsen

Birgitta Munkebye

Masterstudent i logopedi, Universitetet i Oslo

veileder:

Øistein Anmarkrud

Professor/Forskningsleder, UiO Institutt for spesialpedagogikk

Vedlegg 2: Melding til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Øistein Anmarkrud
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 08.02.2016

Vår ref: 46801 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46801	<i>Leseforberedende arbeid i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øistein Anmarkrud</i>
<i>Student</i>	<i>Birgitta Munkebye</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Vedlegg 3: Spørreskjema

Spørreundersøkelse

1. Har du høyere utdanning OG jobber med barn i barnehage?

- Ja, jeg jobber med barn i barnehage og har høyere utdanning.
- Ja, jeg jobber med barn i barnehage, men jeg har ikke høyere utdanning.
- Jeg jobber ikke med barn i barnehage.

2. Kjønn. Sett kryss.

- Kvinne
- Mann

3. Utdanningstype. Hvilken pedagogisk utdanning har du? Kun ett kryss.

- Barnehagelærerutdanning (førskolelærer)
- Barnevernspedagog
- Vernepleier
- Annen høyere utdanning

4. Du svarte "Annen høyere utdanning" i spørsmål 3, spesifiser her:

5. Ved hvilken utdanningsinstitusjon gjennomførte du din pedagogiske utdanning? Oppgi navn på Høgskole/universitet:

6. Når tid avsluttet du din grunntdanning. Kun ett kryss.

- før 1972
- mellom 1973 og 1982
- mellom 1983 og 1994
- mellom 1995 og 2005
- mellom 2006 og 2011
- 2012 eller senere

7. Hvilken aldersgruppe arbeider du hovedsakelig med? Kun ett kryss.

- 0-2 år
- 3-4 år
- 5-6 år
- Aldersblandet gruppe

8. I den barnehagen som du arbeider i: Jobber dere etter en spesiell pedagogisk retning, for eksempel Montessori eller Steiner?

- Ja
- Nei

9. Oppgi hvilken pedagogisk retning:

10. Gjennom din grunnutdanning: I hvilken grad var leseforberedende arbeid knyttet til barn i førskolealder et tema? Kun ett kryss.

- ikke i det hele tatt
- i liten grad
- i noen grad
- i stor grad
- i svært stor grad

11. I hvilken grad var koblingen mellom bokstavsymboler og tilhørende språklyder tema i din grunnutdanning? Kun ett kryss.

- ikke i det hele tatt
- i liten grad
- i noen grad
- i stor grad
- i svært stor grad

12. Hva legger du i begrepet leseforberedende arbeid? Forklar:

13. Er begrepet fonembevissthet kjent for deg?

- Ja
- Nei

14. Du svarte ja på foregående spørsmål om begrepet fonembevissthet, forklar hva du legger i begrepet:

15. Noen forskere anbefaler et systematisk arbeid med bokstavsymboler og språklyder i barnehagen. I hvilken grad er du som barnehagelærer enig i at dette bør være en oppgave i barnehagen? Kun ett kryss.

- i ingen grad
- i liten grad
- i middels grad

- i stor grad
- i svært stor grad

I hvilken grad er du enig i følgende utsagn? 1 = helt uenig 10 = helt enig

16. "Å arbeide med bokstaver er ikke en del av barnehagepedagogikken, det hører til skolens innhold og pedagogiske område."

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. "Vi må verne om barnehagens egenart, og passe på slik at innholdet i barnehagen ikke blir for "skolsk"."

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. "Arbeid med bokstaver i kombinasjon med bokstavlyder er en viktig del av barnehagens språkstimulering."

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. "Barn som blir stimulert med bokstaver allerede i barnehagen vil kunne komme til å kjede seg når de starter på skolen."

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. "Jo tidligere barn får kjennskap til bokstavsymbolene knyttet til språklydene jo bedre er det for senere leseutvikling."

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. "Det er en motsetning mellom barnehagens lekbaserte tilnærming til læring og stimulering av bokstavkunnskap i barnehagen."

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. "Sett i forhold til rammeplanen er ikke leseforberedelse et område vi skal fokusere på i barnehagen."

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I hvilken grad er følgende materiell tilgjengelig for barna i din barnehage:

23. Bokstavlotto eller bokstavmemory:

- Vi har ikke slikt materiell.
- Vi har slikt materiell i begrenset omfang.
- Vi har en del slikt materiell.
- Vi har slikt materiell i stort omfang.
- Jeg kjenner ikke til omfanget av slikt materiell i min barnehage.

24. Magnetbokstaver:

- Vi har ikke slikt materiell.
- Vi har slikt materiell i begrenset omfang.
- Vi har en del slikt materiell.
- Vi har slikt materiell i stort omfang.
- Jeg kjenner ikke til omfanget av slikt materiell i min barnehage.

25. Vegg-alfabet, det vil si store bokstavsymboler som henger lett synlig på veggen:

- Vi har ikke slikt materiell.
- Vi har slikt materiell i begrenset omfang.
- Vi har en del slikt materiell.
- Vi har slikt materiell i stort omfang.
- Jeg kjenner ikke til omfanget av slikt materiell i min barnehage.

26. Nettbrett med app/spill som har bokstavsymboler med tilhørende språklyder som tema:

- Vi har ikke slikt materiell.
- Vi har slikt materiell i begrenset omfang.
- Vi har en del slikt materiell.
- Vi har slikt materiell i stort omfang.
- Jeg kjenner ikke til omfanget av slikt materiell i min barnehage.

27. Annet materiell som handler om bokstavsymboler sammen med språklyder:**28. I løpet av SISTE UKE: Ved hvor mange anledninger var arbeid med bokstavsymboler knyttet til språklyder en del av følgende situasjoner som du var deltaker i:**

Ikke ved noen anledninger. 1-2 ganger. 3-4 ganger. Mer enn 5 ganger.

Samlingsstund/garderobestund:

Førskolegruppe:

Andre voksenstyrte grupper:

Ute/på tur:

I uformelle situasjoner (f.eks ved påkledning):

I uformelle situasjoner – på barnets initiativ:

29. Relatert til spørsmål over: I andre situasjoner, spesifiser:

30. I hvor stor grad arbeides det med aktiviteter som stimulerer til kunnskap om bokstaver med tilhørende språklyder i barnehagen hvor du jobber?

- i ingen grad
- i liten grad
- i middels grad
- i stor grad
- i svært stor grad

31. Relatert til foregående spørsmål: Mener du dette er for lite eller for mye?

- alt for lite
- for lite
- passe
- for mye
- alt for mye

32. I hvilken grad vil du si at følgende aspekter påvirker din vektlegging av arbeid med bokstaver i kombinasjon med språklyder i barnehagen:

i ingen grad – i liten grad – i noen grad – i stor grad – i svært stor grad

Teorikunnskap fra grunnutdanning:

Kunnskap fra praksis i grunnutdanning:

Rammeplanen:

Kurs/utdanning etter grunnutdanning:

Egne litteraturstudier: