

Inga Marie Pedersen

Språkaktiviteter i lese- og skriveopplæringen

En kvalitativ studie av språkaktiviteter i en første klasse, og lærers erfaringer med bruk av språkaktiviteter som forebyggende for eventuelle lese- og skrivevansker

Masteroppgave i spesialpedagogikk

DMMH/NTNU

Nord-Trøndelag september 2010

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en prosess som har gått parallelt med andre studier, og gitt meg mange utfordringer underveis. Hovedgrunnen til at dette lot seg gjennomføre er at familien har vært tålmodig og overbærende og gitt meg rom og tid. Så takk til Arne-Martin, Øyvind Olaus, Hege Johanne og Edith-Mari som på hver sitt vis har bidratt til at dette prosjektet ble fullført. De har fylt huset med latter, liv, lyden av piano, gitar og sang og lest kreativ korrektur. Spesielt vil jeg takke mannen i mitt liv, Ove, som har bakt brød og vasket gulv og tatt hovedansvaret for alt og alle i perioder.

En stor takk til veilederne Marit Holm Hopperstad og Else Johansen Lyngseth ved DMMH som har vært tålmodige, positive og villig til å gå noen ekstrarunder. Takk for oppmuntring og gode innspill underveis.

Til slutt vil jeg takke skolen og lærerne i denne førsteklasse for at de stilte opp og lot seg observere og intervju. Deres velvillighet har gjort denne oppgaven mulig.

Nord-Trøndelag 09.09.2010 Inga Marie Pedersen

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt språkaktivitetene i en førsteklasse ut fra problemstillingen *Hvordan kan en lærer legge til rette for språkaktiviteter på første klassetrinn for å støtte elevenes utvikling av lese- og skrivekompetansen?* Med språkaktiviteter mener jeg i denne oppgaven de aktivitetene som er rettet mot lese- og skriveopplæringen. Disse er delt inn i taleaktiviteter, leseaktiviteter og skriveaktiviteter. Den spesialpedagogiske vinklingen omhandler forebygging av lese- og skrivevansker. Spørsmålet om det forebyggende aspektet i lese- og skriveopplæringen er formulert i følgende underproblemstilling: *Hvilke erfaringer har lærer med bruk av språkaktiviteter som forebyggende for eventuelle lese- og skrivevansker.*

Undersøkelsen er gjort i ett klasserom, med 23 elever, og 2 lærere. Oppgaven har sin forankring i Læreplanen i norsk (LK, 2006) og Opplæringslova (2008). Teoridelen er delt i fire hovedpunkt og tar utgangspunkt i *språklig bevissthet* med Law (2000) sin modell av *språktreet*. Deretter kommer *språkaktiviteter* med *taleaktiviteter*, herunder dialog og monolog, *leseaktiviteter* og *skriveaktiviteter*.

Som metode er brukt observasjon og intervju. Triangulering av disse metodene gjorde at jeg i forskerrollen kunne sette meg inn i hverdagsaktivitetene i klasserommet, og dermed ha en felles plattform med lærerne i forståelsen av språkaktivitetene og hensikten med disse. Observasjonene ble gjort våren 2008, og intervjuet i etterkant av observasjonene.

Mine funn viser at lærerne i denne førsteklasse har et systematisk program for å lære elevene bokstavene med tilhørende lyd. Undervisningen er lagt til rette med mange forskjellige språkaktiviteter som innfallsvinkler til å lære å lese og skrive. Leseaktiviteter, skriveaktiviteter og taleaktiviteter er parallelle prosesser gjennom hele året.

Det forebyggende aspektet kommer i mine funn fram der kartlegging av elevenes bokstavkunnskap sammen med andre observasjoner lærerne foretar gjennom skoledagen, medfører raske tiltak. Tiltakene kan være å gi ekstra støtte, oppmuntring og oppmerksomhet til den eleven som ikke behersker det som er forventet. Disse tiltakene lærerne setter i verk medfører at elevene raskt tar igjen sine medelever. En konklusjon er at gjentatte kartlegging av elevenes bokstavkunnskap og leseferdighet i førsteklasse er nødvendig for å kunne

tilpasse opplæringen individuelt. Raske tiltak har i denne klassen gitt positive resultater på kort sikt innenfor det første skoleåret. Så godt som alle elevene i denne førsteklassen har knekt lesekode ved slutten av første skoleår.

Innholdsfortegnelse.

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Læreplanen i norsk	2
1.3	Oppbygging av oppgaven	3
2	TEORI	5
2.1	Språklig bevissthet	5
2.1.1	Språktreet	5
2.1.2	Konsentrasjon, og oppmerksomhet mot språk	7
2.1.3	Kontekst	7
2.2	Språkaktiviteter	8
2.2.1	Definisjon på begrepet <i>språkaktiviteter</i>	8
2.2.2	Taleaktiviteter	9
2.2.3	Dialog og monolog	9
2.2.4	Leseaktiviteter og leseutvikling	10
2.2.5	Skriveaktiviteter og skriveutvikling	12
2.3	Lese- og skriveopplæring	14
2.3.1	Barnets nærmeste utviklingszone	15
2.4	Tilpasset opplæring og forebygging	15
2.4.1	Forekomst og årsaker til lese- og skrivevansker	15
2.4.2	Spesialpedagogisk vinkling	16
2.4.3	Forebygging	18
2.5	Oppsummering	18
3	METODE	21
3.1	Valg av metode	21
3.2	Utvalg, presentasjon av skolen, klassen og lærerne	22
3.2.1	Utvalg	23
3.2.2	Skolen og klassen	23
3.2.3	Informantene	24
3.3	Datainnsamlingen	24
3.3.1	Observasjon	24
3.3.2	Forskerrollen	25
3.3.3	Intervju	26
3.3.4	Intervjuguiden	26
3.3.5	Gjennomføring av intervjuet	26
3.4	Analyse av data	27
3.4.1	Transkribering av intervju og lydopptak	27
3.4.2	Analyseprosessen	28
3.5	Etiske betraktninger	29
3.5.1	Tillatelser og informasjon	29
3.5.2	Konfidensialitet	29
3.6	Troverdighet og bekreftbarhet	30
3.6.1	Refleksjon over skjevheter	30
3.7	Oppsummering	31
4	FUNN OG DRØFTING	33
4.1	Bevissthet om språket	33
4.1.1	Funn fra observasjon: Bokstaven G	34

4.1.2	Funn fra observasjon: Sammenligning av ord – bevisstgjøring av språk	35
4.1.3	Funn fra intervjuet	36
4.1.4	Drøfting	36
4.2	Kommunikasjon og dialog	38
4.2.1	Dialoger	38
4.2.2	Monologer	39
4.2.3	Funn fra intervjuet	40
4.2.4	Drøfting	40
4.3	Kontekstualisering og dekontekstualisering	43
4.3.1	Funn fra intervjuet	44
4.3.2	Drøfting	44
4.4	Innfallsvinkler til lesing og skriving	46
4.4.1	Leseaktiviteter	46
4.4.2	Skriveaktiviteter	46
4.4.3	Funn fra Intervjuet	47
4.4.4	Drøfting	48
4.5	Kartlegging, tilrettelegging og forebygging	50
4.5.1	Kartlegging	50
4.5.2	Tilrettelegging	51
4.5.3	Forebygging	52
4.5.4	Drøfting	52
5	AVSLUTNING	55
6	Litteraturliste	59
7	Vedlegg	63
7.1	Vedlegg 1	63
7.2	Vedlegg 2	65
7.3	Vedlegg 3	67

1 INNLEDNING

Innledningsvis presenteres bakgrunnen for valget av tema for oppgaven. Så presenteres problemstillingen med underspørsmål, og definisjon av begreper. Deretter tar jeg med læreplan i norsk, med kompetansemålene som er styringsdokumenter for lærernes arbeid i førsteklassen. Til slutt i innledningen tas med en oversikt over oppbyggingen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som førskolelærer har ett av mine hovedfokus når det gjelder språk, vært å skape et stimulerende og utviklende språkmiljø i barnehagen med tanke på den senere lese- og skriveopplæringen i skolen. Dette har jeg jobbet med både ut fra en egen interesse for språk og kommunikasjon, og en interesse for språkutvikling hos barn. Dette har også vært et felles satsningsområde for alle barnehagene i kommunen jeg har jobbet i. Seksåringene uttrykker ofte store forventninger om å lære å lese og skrive når de begynner på skolen.

Søkelyset på helheten i opplæringen fra tidlig alder kommer fram i stortingsmeldingen ”Språk bygger broer” (St.meld. nr. 23, 2007-2008). Der blir leseopplæringen sett på som en av de viktigste oppgavene skolen har. Lese- og skriveopplæringen blir også sett i et livslangt perspektiv. Ett av målene opplæringen har er å gi borgerne i dette samfunnet de nødvendige redskapene for å delta i samfunnets beslutningsprosesser. Etter hvert som de store undersøkelsene viser at det finnes betydelige lese- og skrivevansker på høyere trinn, og at Norge ikke ligger så godt an i forhold til andre land vi naturlig kan sammenligne oss med, kommer spørsmålene som ledet til denne oppgaven: Hva skjer i første klasse når det gjelder lese- og skriveopplæringen? Hvilke metoder er i bruk? Jeg ønsker med denne oppgaven å finne ut hvilke språklige aktiviteter som er valgt i begynnerfasen av lese- og skriveopplæringen. Dette samles i formuleringen av problemstillingen som er:

Hvordan kan en lærer legge til rette for språkaktiviteter på første klassetrinn for å støtte elevenes utvikling av lese- og skrivekompetansen?

I denne problemstillingen ligger at læreren har ansvar for tilretteleggingen, og valg av aktiviteter i forhold til lese- og skriveopplæringen. Elevene har forlatt barnehagens frihet til å velge aktiviteter gjennom dagen selv, og er nå inne i en mer strukturert hverdag, hvor læreren

er den som setter dagsorden. På den ene siden skal læreren støtte den språklige utviklingen den enkelte elev er i akkurat nå. På den andre siden skal læreren etterkomme de formelle kravene som ligger i opplæringsloven, kunnskapsløftets fagplaner, og lokale planer.

I et spesialpedagogisk perspektiv er spørsmålet om det ligger forebyggende muligheter i de aktivitetene som blir valgt i lese- og skriveopplæringen. Dette leder til underspørsmålet som etterspør lærerens erfaringer med lese- og skriveopplæringen i et langsiktig perspektiv:

Hvilke erfaringer har lærer med bruk av språkaktiviteter som forebyggende for eventuelle lese- og skrivevansker?

Med forebygging forstår jeg i denne oppgaven å sette inn tiltak for å forhindre en uønsket utvikling, slik at elever som trenger det får nødvendig hjelp og støtte i lese- og skriveprosessen. Dette kan være allmenforebyggende tiltak, som kommer alle til gode, og mer individrettede tiltak. I dette ligger også nødvendigheten av å identifisere signalene om at det foreligger risiko for å falle utenfor (Befring, 2004).

Denne oppgaven skal stanse et øyeblikk i en førsteklasse i mai 2008. Elevene har mellom seks og syv års språkerfaring, og er på vei inn i det landskapet hvor lese- og skriveferdighetene skal tilegnes og utvikles.

1.2 Læreplanen i norsk

Som bakgrunn for teorikapitlet innenfor språkaktivitetene vil jeg ta utgangspunkt i Læreplan i norsk som vi finner i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK, 2006). Læreplanen setter opp mål for hvilke grunnleggende ferdigheter elevene er ment å skulle beherske innen utgangen av andre skoleår. For at elevene skal kunne nå dit, må de ha en del grunnleggende egenskaper, noe kunnskap og noen ferdigheter innen språk og kommunikasjon. Læreplan i norsk danner retningslinjer for lærerens arbeid med lese- og skriveopplæringen i første klasse. Dermed gir læreplanen også retning til hvilke språkaktiviteter som blir aktuelle å undersøke videre i oppgaven.

Kunnskapsløftets læreplan i norsk integrerer de grunnleggende ferdighetene i kompetansemålene. Grunnleggende ferdigheter i norsk er

- Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk
- Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk
- Å kunne lese i norsk
- Å kunne regne i norsk
- Å kunne bruke digitale verktøy i norsk

De tre første punktene er hovedpunktene denne oppgaven vil dreie seg om.

I beskrivelsen av kompetansemålene for ”muntlige tekster” står det at elevene skal ”Kunne leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer. Fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer” Videre er samtale både om språket i bruk, og samtale om handlinger i en tekst fremhevet.

Kompetansemålene for ”Skriftlige tekster” som hovedområde innebærer både lesing og skriving som parallelle prosesser. I følge kompetansemålene etter 2. årstrinn, skal eleven kunne vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og mellom talespråk og skriftspråk. Eleven skal også kunne bruke enkle strategier for leseforståelse. Dette vil være å kunne trekke bokstavlyder sammen til ord, og å bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur. Læreplanen i norsk er da rammen lærerne arbeider innenfor i lese- og skriveopplæringen (LK, 2006).

1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Kapittel 1, som er innledningen, tar for seg bakgrunnen for valg av tema, og litt om læreplanen i norsk som er førende for norsk skole. Kapittel 2 er teorikapitlet, som tar for seg fire hovedpunkter. Disse er *språklig bevissthet, språkaktiviteter, lese – og skriveopplæring* og til slutt *tilpasset opplæring og forebygging*. Kapittel 3 omhandler metoden som er brukt for å fremskaffe datamaterialet. Her beskrives datainnsamlingen, analysemetodene, etiske betraktninger, og troverdighet og bekreftbarhet for denne oppgaven. Kapittel 3 samler mine funn i fem hovedpunkter. Disse er *bevissthet om språket, kommunikasjon og dialog, kontekstualisering og dekontekstualisering, innfallsvinkler*

til lesing og skriving, og kartlegging, tilrettelegging og forebygging. I dette kapitlet samles først funnene fra observasjonene, så lærernes uttalelser, hvorpå dette drøftes opp mot teorikapitlet. Kapittel 5 avslutter denne oppgaven med å oppsummere og drøfte hvorvidt jeg har fått svar på problemstillingen. Til slutt kommer litteraturliste og vedlegg.

2 TEORI

Dette kapitlet er delt inn i fem deler hvor først helheten i språkutviklingen poengteres gjennom en kommunikasjonsmodell illustrert ved *språktreet* (se fig 1). Under *språklig bevissthet* er *konsentrasjon og oppmerksomhet* og *kontekst* valgt ut og beskrevet som forutsetninger for å lære på lese og skrive. Under neste punkt defineres begrepet *språkaktiviteter*. Språkaktiviteter er så delt inn i *taleaktiviteter, leseaktiviteter og skriveaktiviteter*. *Lese- og skriveopplæring* kommer deretter med et avsnitt om *barnets nærmeste utviklingssone*. Under avsnittet *tilpasset opplæring og forebygging* beskrives *forekomst og årsaker* til lese- og skrivevansker, *spesialpedagogisk vinkling* og et siste punkt om *forebygging*. Til slutt kommer en oppsummering av kapitlet.

2.1 Språklig bevissthet

Under dette punktet tar jeg utgangspunkt i *språktreet* til Law (2000) for å synliggjøre den komplekse sammenhengen lese- og skriveferdighetene er en del av. *Konsentrasjon og oppmerksomhet* er neste punkt som er tatt med, fordi det er en forutsetning for lesing og skriving. *Kontekst* er siste punkt som beskriver sammenhengen mellom de språklige aktivitetene og situasjonene de forekommer i.

2.1.1 Språktreet

Kommunikasjonsmodellen av *språktreet* visualiserer de prosessene som er til stede i språkutviklingen hos barnet. Law (2000) sier i sin introduksjon til modellen:

Kommunikasjon er en dynamisk prosess. Den representerer på den ene siden en interaksjon mellom individet og omgivelsene, og på den andre siden et indre samspill mellom delkomponentene i kommunikasjonssystemet (Law, 2000:4). (Min oversettelse)

Språktreet (fig.1), som er en videreføring av Law (2000) sin modell har *lesing og skriving* som en del av toppen av *treet* (Espenakk et al., 2007:9). Forutsetningen for språklæring er plassert i *treet*s rotsystem. Stammen er symbolet på språkforståelsen til barnet, både verbalt og ikkeverbalt. Ordforråd og språkproduksjon ligger også i stammen. Greinene representerer språklig bevissthet, og tale. Lesing og skriving er plassert i *treet*toppen.

En av de språkferdighetene som har fått mye oppmerksomhet, er *fonologisk bevissthet*. Fonologisk bevissthet er barnets evne til å gi oppmerksomhet til språklydene, uavhengig av ordenes mening (Lyngseth, 2008). Stimulering av fonologisk bevissthet i førskolealder, ser ut til å ha dokumentert effekt på den senere lese- og skriveutviklingen. Flere studier har vist at det har en klar positiv effekt å trene på fonologisk bevissthet, både før skolestart, og under innlæringsprosessene i lesing og skriving. Dette gjelder særlig de barna hvor den språklige bevisstheten var dårlig utviklet (Lundberg, Frost, & Petersen, 1988; Snow, Burns, & Griffin, 1998).

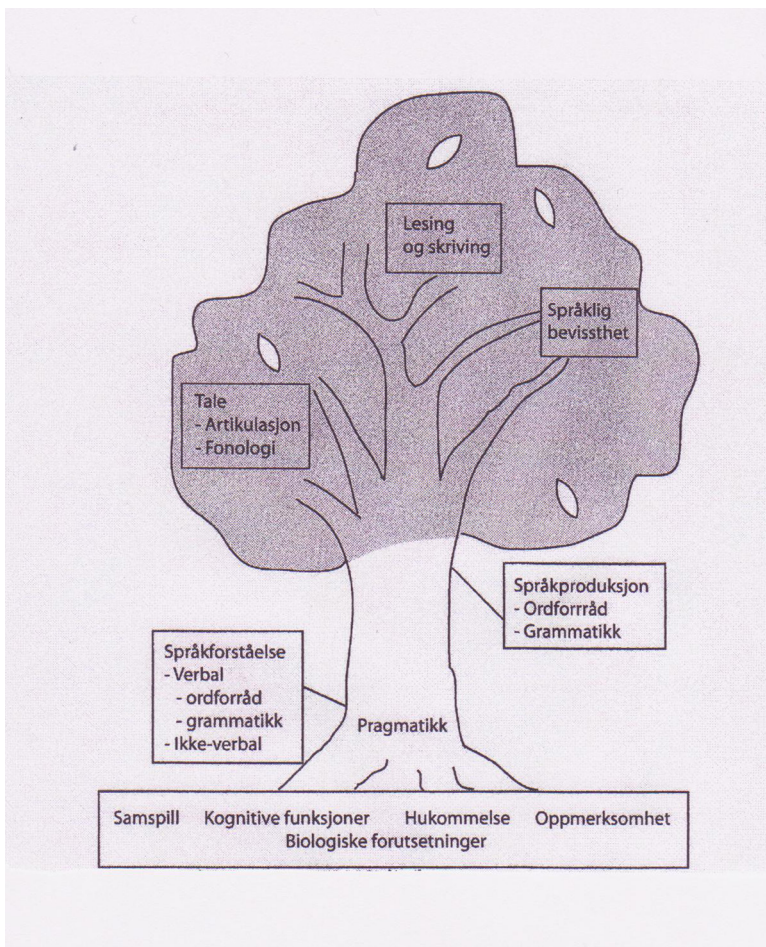


Fig 1 språktreet, ”fritt etter Law (2000:4)” i Espenakk (2000:9)

Språklig bevissthet er en prosess som pågår kontinuerlig. I følge Gombert (1992) dreier det seg om en intuitiv forståelse av språkets regler og oppbygging. Dette kaller han *epilingvistisk bevissthet*. Denne fasen av ubevisst forståelse av og kontroll er uttalt fra tre til fireårsalderen. Når barnet mestrer språkets regler, og det har epilingvistisk kontroll, vil barnet gå over til

neste nivå. Etter hvert vil språket bli gjort til gjenstand for analyse og bevisst kontroll, til barnet mestrer reglene i språket. Det neste nivået er *metalingvistisk bevissthet*, som gir barnet mulighet til å styre språket bevisst. Den metalingvistiske bevisstheten er i følge Gombert (1992) i utvikling hos barnet nettopp i alderen fra fem år og oppover, og vil være en basis i prosessen med å lære å lese og skrive. Lese- og skriveutviklingen og den metalingvistiske bevisstheten påvirker hverandre gjensidig. Gomberts modell har fire faser, som starter med *de tidlige språklige ferdighetene*, og slutter med *automatiserte metaprosesser*. Når de metalingvistiske ferdighetene er innarbeidet, eller automatisert, vil disse ferdighetene alltid være tilgjengelige og kan brukes bevisst. Fasene sklir over i hverandre, og barnet kan befinne seg på flere nivåer samtidig. De to siste nivåene gjør seg gjeldende mest fra 5 - 7 års alderen, dvs. den fasen førsteklasingene i norsk skole er i ved skolestart. Et lingvistisk språksyn definerer språk til alt som kan beskrives ved hjelp av grammatiske regler. Kunnskapen om språket, ordforråd og regelsystem for språket utgjør den lingvistiske kompetansen (Øzerk, 1996).

2.1.2 Konsentrasjon, og oppmerksomhet mot språk

Oppmerksomhet er både noe vi er og noe vi gjør. Oppmerksomhet er evnen til å selekttere stimuli, og holde fast på stimuli over kortere eller lengre tidsrom (R. Solheim, 2003)

Konsentrasjon er når oppmerksomheten mot et objekt vedvarer over tid. Oppmerksomhet er en av basisfunksjonene plassert sammen med hukommelse og kognitive funksjoner i rotsystemet til *språktreet* (Law, 2000, jfr. fig 1). Oppmerksomhetsmekanismen er viktig for å kunne selekttere stimuli og å filtrere vekk det som er uvesentlig i ordavkodingen (Høien & Lundberg, 2000).

2.1.3 Kontekst

Begrepet *kontekst* betyr *sammenheng*, og kan forstås på flere måter. Kontekst kan ses på som alt som har innvirkning på kommunikasjonssituasjonen, både språklig, sosialt og kulturelt. En trangere definisjon vil være rent språklig der kontekst står for *tekstsammenheng*. Dette betyr at ytringene inngår i en sammenheng som er reint språklig (Høigård, 1999). I denne oppgaven vil begge disse vinklingene bli brukt, fordi tekst i klasserommet kan behandles i en vid sammenheng ut fra elevenes erfaringsbakgrunn, men også rent språklig som for eksempel i dialoger.

I 5 - 8 års alderen går utviklingen fra å ha den situasjonsmessige konteksten som støtte i forståelsen av tale, til at den språklige konteksten får større betydning i vurderingen av det som blir sagt (Tetzchner et al., 1993) I følge Weissenborn (1982) i Tetzchner et al.,(1993) foregår det en *dekontekstualisering* der barnet lærer å bruke språket løsrevet fra den situasjonsmessige konteksten. Dersom partene i samtalen har opplevd situasjonen i fellesskap, trengs ikke så mange henvisninger før felles forståelse er skapt. Jo mindre samtalepartnerne har felles om opplevelsen, jo flere ord kreves for å etablere den felles forståelsen av hendelsen (Hagtvet, 2002). Samtidig med dette skjer det en *rekontekstualisering* der barnet lærer å bruke språket ut fra en språklig kontekst. Konteksten er hele tiden i endring. Det som sies, er i neste øyeblikk en del av konteksten, og blir tolket ut fra den enkelte deltakers synsvinkel og erfaringer (Bele & Helland, 2008). I tidlig skolealder er barnet modent til å skille mellom eget og andres perspektiv (Piaget, 1968 i Tetzchner et al.,1993). Dette er også med på å danne grunnlag for samtale og samhandling.

2.2 Språkaktiviteter

Her vil jeg først definere begrepet *språkaktiviteter*. Språkaktivitetene vil jeg så dele inn i tre hovedpunkt: *Taleaktiviteter*, *leseaktiviteter* og *skriveaktiviteter*. Disse tre er gjensidig avhengig av hverandre i prosessen med å lære lese og skrive (R. G. Solheim et al., 2007). De er også nevnt innledningsvis som en del av rammene som LK(2006) gir for lese- og skriveopplæringen i første klasse.

2.2.1 Definisjon på begrepet *språkaktiviteter*

Språk er evnen til å sette sammen del- lyder til meningsbærende enheter for å formidle egne tanker og ønsker, og å motta informasjon fra andre. *Communicare* er latin og betyr *å gjøre felles*. Språket er noe vi bruker for å danne en felles plattform for forståelse med andre vi kommuniserer med.

Begrepet *aktivitet* forstår jeg også som *bevegelse*. Denne bevegelsen kan ha til formål å forflytte seg fra ett sted til ett annet i den hensikt å oppnå et resultat. I denne sammenhengen ser jeg språket som et verktøy som skaper bevegelse kognitivt, sosialt, motorisk, inter- og intrapersonlig, og hvor det er en klar hensikt å bevege seg mot et mål. Hovedmålet er å tilegne seg lese- og skriveferdighetene. De språklige aktivitetene brukes som redskap for å utvikle ny innsikt og forståelse og til å innarbeide nye delferdigheter for å nå målet.

På lignende måte som Lyngseth (2008) beskriver språkaktivitetene helhetlig i barnehagen, vil oppmerksomhet mot språk og utvikling av ordforråd vil være vevd sammen med alle aktiviteter som elevene deltar i gjennom skoledagen (Lyngseth, 2008). Elevenes opplevelser og aktiviteter vil bli snakket om på forhånd i klasserommet, underveis i aktivitetene, og til slutt oppsummert og bearbeidet i klasserommet igjen. Ordforråd finner vi igjen i stammen på *språktreet* (fig 1) som en viktig del av språksystemet. Førforståelse i form av tidligere erfaringer, danner bakgrunnskunnskap som er viktig i lese- og skriveprosessen. Å gjenkjenne innholdet i en ny tekst letter forståelsen, når bakgrunnskunnskapen blir aktivert. Her vil jeg ta med definisjonen av begrepet *leksikon* som forklares med at dette er hvor all kunnskap om ord er lagret. Det betyr at stavemåte, uttale og betydning av ord og begreper kan hentes fram fra dette lageret i læringsprosessen, og i møtet med ny kunnskap (Høien & Lundberg, 2000). Utviklingen av ordforrådet er en del av språkaktivitetene som bygger opp om lese- og skrivekompetansen.

2.2.2 Taleaktiviteter

“Receptive and expressive aspects of verbal language develop from situational understanding to true language when symbolic understanding is established”(Cooper, Reynell, & Moodley, 1979). Her legges det altså vekt på den indre forståelsen av språket, før det blir artikulert til tale. Fem stadier er beskrevet i prosessene for den språklige kommunikasjonen. Disse er: Språkhørsele, språkforståelse, begrepsdannelse og integrering, talespråk og artikulert tale. De impressive (reseptive) prosessene leder til en integrert forståelse, og deretter kan barnet uttrykke dette tankeinnholdet (Hagtvet, Lillestølen, & Reynell, 1985). Det muntlige språket er knyttet opp mot øyeblikket, og forutsetter at man tolker samtalepartneren visuelt og auditivt, og at man velger sine formuleringer ut fra annen bakgrunnskunnskap om denne personen. I tillegg kommer intonasjon, og det som blir forstått ut fra personens kroppsspråk.

Samtale blir definert som en interaksjon der deltakerne har et felles fokus (Ninio og Snow, 1996 i Gjems, 2009). Dialoger er samtaler der egen kunnskap blir utvidet ved at man bruker hverandres erfaringer til å bygge denne kunnskapen.

2.2.3 Dialog og monolog

Kompetansemålet *å kunne uttrykke seg muntlig i norsk* (LK, 2006) inneholder både samtale- og fortellerkompetanse, som nevnt under punkt 2.1. I Gjems (2009) blir samtalen uttrykt som

nødvendig for både å lære språk, og ved hjelp av språket få kunnskap om det som er rundt en i omgivelsene. Linell (1998) i Gjems (2009) hevder at det mening blir skapt når menneskene deltar i fellesskap med andre. Når vi får responser fra andre kan det gi grunnlag for å lære, forstå og skape mening. Dialoger er når deltagerne i samtalen blir invitert til aktiv deltagelse rundt det budskapet som blir formidlet.

Den voksne som samtalepartner har stor samtale- og språkkompetanse sett i forhold til barnet. Denne kompetansen kan den voksne bruke til å støtte barnet språklig i samtalen, også ved å gi barnet tid til å uttrykke seg. Et læringssyn som ser barnet som aktiv og medvirkende vil støtte og legge til rette for barnets aktive deltagelse i egen læringsprosess (Gjems, 2009).

Monologer er også en del av skolehverdagen. Monologen har en sender og en mottaker, der senderen avgir sitt budskap uten at mottakeren inviteres til deltagelse (Dysthe, 2001). Monologer fremsetter budskap som kan betraktes som sannheter, og inviterer ikke til respons. Monologer er nødvendige for å overføre kunnskap, vedlikeholde og opprettholde kontinuitet og for å overføre kunnskap i et kulturelt perspektiv. Monologer opptrer ofte i klassesammenheng når for eksempel nye tema skal introduseres i klassen. Utviklingen hos barna begynner med et språklig samspill med de voksne, hvor de voksne de første årene har ansvar for det språklige. Etter hvert som barnet behersker det verbalspråklige kan det ta ansvar for en fortellende monolog, uten verbal støtte fra en voksen. Dette skjer i 7-8 års alderen (Høygård, 2000). Sett i forhold til problemstillingen vil monolog og dialog være en del av språkaktivitetene som kan støtte lese- og skriveopplæringen, og samtidig være redskap for aktiv deltagelse og kommunikasjon gjennom læringsprosessen.

2.2.4 Leseaktiviteter og leseutvikling

En formel for lesing er slik: $L = A \times F$ - Lesing er lik Avkoding x Forståelse (Valvatne & Sandvik, 2002). Denne formelen kan forstås slik at hvis det er svikt i en av faktorene vil leseproduktet bli svekket. *Avkoding* innebærer tekniske del-elementer som bokstavkunnskap og evne til å vite sammenhengen mellom lyd og bokstav. *Forståelsen* er en språklig – kognitiv aktivitet hvor personen tar i bruk egne erfaringer for å forstå teksten. Når eleven kan avkode et ord, men mangler forståelsen, defineres det ikke som ”lesing” (Ogden & Rygvold, 2008). *Motivasjon* er en faktor som finnes i andre utgaver av leseformelen, slik at det står $Lesing = Avkoding \times Forståelse \times Motivasjon$ (Hagtvatn, 2002; Ogden & Rygvold, 2008).

Motivasjon er en viktig drivkraft i prosessen med å lære å lese og skrive. Med motivasjon kommer konsentrasjon og oppmerksomhet (Ogden & Rygvold, 2008).

I og med at lesing og skriving er kulturelt betinget, og ikke en iboende egenskap, finnes det ulike teorier om hvordan denne utviklingen foregår. I Høyen & Lundberg (2002), er det tatt utgangspunkt i Friths (1985) leseutviklingsmodell. De forskjellige stadiene i leseutviklingen tas med for å få et bilde av hvor seksåringen kan forventes å befinne seg ved slutten av første skoleår. Utviklingsløpet kan variere, og er avhengig av både biologiske, sosiale og kulturelle faktorer. Det kan bety at utviklingen ikke nødvendigvis følger et fastlagt skjema på lik linje med annen utvikling. Blandingsformer fra de forskjellige stadiene kan oppstå, og hvor lenge barnet befinner seg på hvert enkelt nivå kan variere. I Høien og Lundberg (2000) presenteres en modell av stadiene i leseutviklingen med fire stadier: *Pseudolesing*, *logografisk-visuelt stadium*, *alfabetisk fonemisk stadium* og *ortografisk-morfemisk stadium* (Høien & Lundberg, 2000).

Pseudolesing vil si at barnet på det tidligste stadiet ”leser” ordet ut fra omgivelsene og kontekst for øvrig. Dette blir brukt som ledetråder for å tolke enkelte skriftbilder, uten at barnet er oppmerksom på skrift i seg selv.

I det logografisk-visuelle stadiet finner barna kjennetegn i skriftbildet som assosieres med kjente begreper. For eksempel bokstaven M i ordet ”kamel” minne om kamelens pukler, og gi holdepunkt for ordets mening. Denne lesestrategien kaller Høien & Lundberg (2000) for *vilkårlig assosiasjonslæring*. Strategien som læres her vil være uøkonomisk i lengden for avkoding av ord når ordforrådet vokser, men det kan gi holdepunkter i ordavkodingen et stykke på vei, til det neste stadiet skal erobres (Høien & Lundberg, 2000).

Det alfabetisk-fonologiske stadiet innebærer å finne sammenhengen mellom grafem og fonem, det vil si bokstavens form og lydbildet. Her er et viktig kjennetegn at den alfabetiske koden er knekket. Den fonemiske bevisstheten kommer til uttrykk ved at man må dele ordet i de enkelte språklydene de består av. Den fonologiske strategien er langsom og krever mye oppmerksomhet. Leseforståelsen hindres ved at tempoet er for langsomt for arbeidsminnet. Dette er likevel en viktig strategi for automatiseringen av ordavkodingen som leder til det høyeste nivået i leseinnlæringen, det ortografisk-morfemiske stadiet (Høien & Lundberg, 2000).

Det ortografisk-morfemiske stadiet vil si at analyseprosessene er automatisert, og ordet blir gjenkjent umiddelbart. Dette blir også kalt ”helordslesing”, selv om strategien er annerledes enn i det logografisk-visuelle stadiet. Nå når ordavkodingen er på plass kan fokuset settes på fortolkningsarbeidet i teksten (Høien & Lundberg, 2000).

2.2.5 Skriveaktiviteter og skriveutvikling

Definisjonen på skrivning er $S = I \times B$ - *Skriving er lik Innkoding x Budskapsformidling* (Valvatne & Sandvik, 2002). Også her, som i leseformelen ovenfor, finner vi begrepet *motivasjon* (Rygvoid, 2008a). Her forstås *innkoding* som ferdigheter til blant annet å kunne se sammenhengen mellom bokstav og språklyd, og å kunne dele opp ord i mindre lydenheter. *Budskapsformidling* er hovedsaken i og med at dette går ut på å formidle tanker, ideer og informasjon til andre mottakere. *Motivasjon* er også her en drivkraft i det å ville formidle noe, og å utforske skriftspråket. Dersom en av faktorene svikter her vil det, som i leseformelen, ha innvirkning på skriveproduktet (Rygvoid, 2008a).

Skriftspråket krever en forestilling om den som er mottaker av det som er skrevet. Det krever at det lydmessige blir abstrahert og tegnet ned ved hjelp av bokstaver. Eleven blir ført inn i tankeprosesser rundt det muntlige språkets struktur. Både i tale og skrift gjelder det som Hagtvet (2004) betegner som *mottagerbevissthet*, som krever kompetanse på blant annet å ta mottakerens perspektiv i samtalen, og også mottagerens perspektiv av det skrevne budskapet.

Løvland (2006) i Maagerø & Tønnesen (2006) fokuserer på multimodaliteten i samfunnet, spesielt med fokus på skolen. Med multimodalitet menes de ulike kombinasjoner av måter å uttrykke seg på, og hvordan disse igjen kan kombineres på ulike måter. Dette kan blant annet være bilder, skrift, tale, musikk og kroppsspråk (Maagerø & Tønnesen, 2006).

Sammensatte tekster er de første tekstene små barn skaper. Et eksempel kan være hvordan mange barn starter med en tegning, og så føyer til egen bokstav, for å fortelle hvem som har laget dette. Visuelle virkemidler i omgivelsene vil stå sterkt hos mennesker med lav skriftkompetanse (Lorentzen & Aasen 2008). Her kommer multimodaliteten i samfunnet nevnt i avsnittet over inn. De sammensatte tekstene kombinerer ulike sanseuttrykk, alt etter hvem som er mottakeren av budskapet LK(2006), gjør *sammensatte tekster* til et hovedområde i norskfaget. Under kompetansemålene for andre klasse står det at eleven skal

kunne ”Arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing”, og ”uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelse”(LK, 2006). Dette omfatter både tekstskaping som elevene gjør, og evne til å lese og finne mening i en sammensatt tekst.

Lorentzen & Aasen (2008) påpeker verdien av å synliggjøre og bruke den kompetansen som elevene allerede kan. Her kan selvfølelsen styrkes ved å ta i bruk det eleven kan. De drar også inn et perspektiv for elever som sliter med å skrive, vil det virke inkluderende, og det vil gi eleven flere sjanser når skolen utvider uttrykksregisteret til å omfatte for eksempel dataspill og tegneserier.

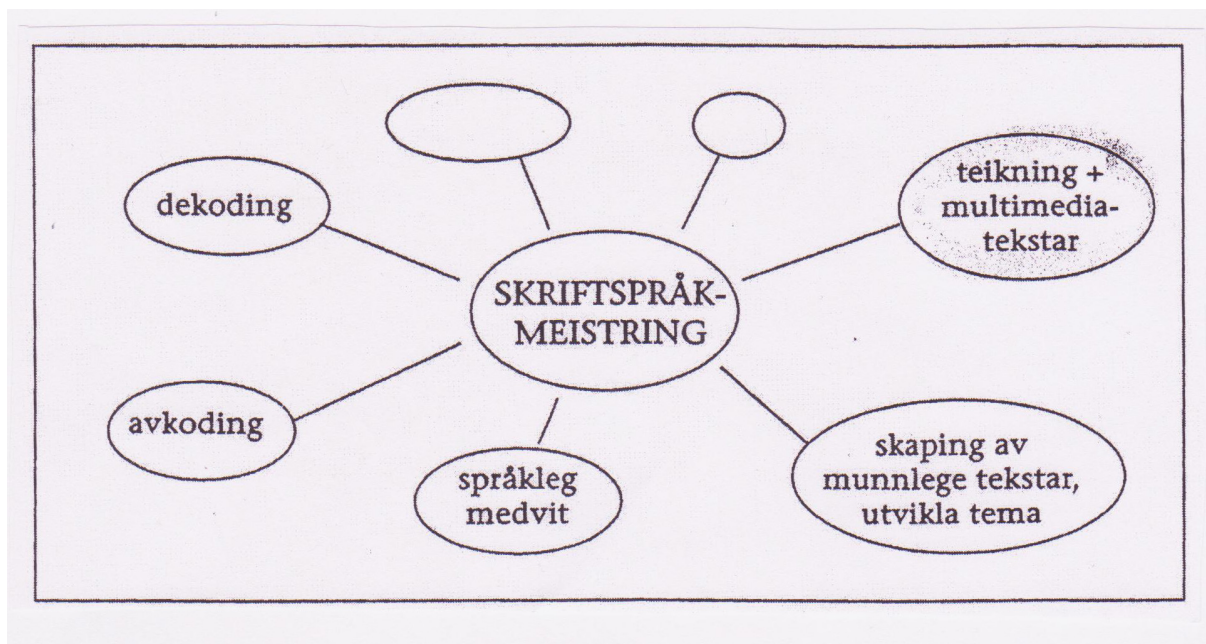


Fig.2 (Matre, 1995)

Muntlig tekstkompetanse er et uttrykk Matre (1995) skriver om i sin artikkel. Med dette menes evnen til å utvikle et tema både muntlig og etter hvert skriftlig. Eleven møter skolen med en muntlig kompetanse som er viktig for mestringen av skriftspråket. Det kan være mange innfallsvinkler til skriftspråket, og Matre har visualisert dette i fig 2. Her er både de muntlige ferdighetene, elementene dekodning og avkodning, språklig bevissthet, og andre måter å uttrykke seg på, som gjennom tegning og andre innfallsvinkler som ikke er nevnt. Tegning og multimediatekster er også nevnt som innfallsvinkler til å mestre skriftspråket.

Skriftspråkutviklingen har også en nivådeling i sin utvikling. Det første stadiet kalles *lekeskriving* (Hagtvet, 2002). Dette kan være streker og bølger som barna synes ligner på skrift. Noen kombinerer dette med bokstaver, og kan kopiere skrift, uten at lyd og bokstav er sammenkoblet.

Alfabetisk skriving skjer når bokstavkunnskapen innbefatter at språklydene kobles til bokstavene. Her vil stavelsen få mest oppmerksomhet, slik at ordene for eksempel kan mangle vokalene når eleven skriver, fordi konsonantene er mer hørbare i ordene. Etter hvert med sikrere innkoding vil barnet skrive ordene slik at de blir forståelig for andre.

Ortografisk skriving vil si at man har kunnskap om systematiske stavemønstre, ervervet gjennom skriving og lesing. Utviklingen av ortografisk skriving fortsetter videre gjennom årene. Når denne tekniske siden ved skriving er automatisert, er målet å bruke dette som et redskap i kommunikasjonen med andre. Dette kan skje ved at ressursene og energien som da blir frigjort kan brukes til å formidle tanker og ideer til omgivelsene (Hagtvet, 2002).

2.3 Lese- og skriveopplæring

Lese og skriveutviklingen er en sosialt betinget utvikling og er ikke en naturlig iboende egenskap, slik som for eksempel evnen til språk eller motorisk ferdigheter. I vår kultur har skriftspråket stor plass, og barna blir tidlig eksponert for skriftbilder (Høien & Lundberg, 2000). I følge Kulbrandstad (2003) består en leseopplæringsmetode av flere leseaktiviteter satt sammen på en systematisk måte.

Analyse og syntese er grunnleggende ferdigheter som er viktig for å lære å lese og skrive. Analyse vil si å dele opp ord i mindre enheter, og syntese vil si å trekke sammen mindre enheter til helheter i form av ord og setninger. Forståelse av en allsidig stimulering i leseprosessen er nå gjeldene, i motsetning til fastlagte metoder en skulle følge før. Lesing blir sett på som en språklig aktivitet, samtidig som analysen og syntesen er viktig (Høigård, 1999).

Snow, Burns & Griffin (1998) anbefaler at elevene oppmuntres til å skrive bokstaver straks de har lært dem. Dette kan være å skrive både en del av et ord, og hele ord som kan være deler av en setning. Dette kan være en hjelp til å segmentere lydene i talespråket, og finne

sammenhengen mellom dem og bokstavene. Skrivning skulle forekomme ofte og systematisk slik at elevene blir kjent med skriveprosessen.

2.3.1 Barnets nærmeste utviklingszone

Vygotsky(2001) deler barnets utvikling inn i to tenkte nivåer. Det ene nivået er det utviklingsnivået barnet er på i øyeblikket. Det vil si hvilke arbeidsoppgaver det mestrer på egen hånd uten hjelp fra andre. Det andre nivået er de oppgavene barnet klarer å løse når det får hjelp av andre. Forskjellen, eller mellomrommet, mellom disse to nivåene kaller Vygotsky *barnets nærmeste utviklingszone*. Undervisningen i skolen bør i følge Vygotsky ligge et steg foran barnets utviklingsnivå, og fokusere på utviklingspotensialet i den nærmeste utviklingssonen. Den skal også skape ny mening som bevirker en varig endring i form av internalisert kunnskap. Språket sees også som redskap for læringsprosessen. Den nærmeste utviklingssonen hos hvert enkelt barn innebærer da å ta utgangspunkt i og tilpasse undervisningen etter der barnet befinner seg (Vygotsky, 2001).

2.4 Tilpasset opplæring og forebygging

Under dette punktet vil jeg først referere til kartlegging som er gjort av fjerdeklassinger i Norge, sammenlignet med samme aldersgrupper i andre land, og kartlegging av leseferdigheter hos voksne. Deretter ses lese- og skriveopplæringen i et spesialpedagogisk perspektiv, og til slutt et avsnitt om forebygging av lese- og skrivevansker.

2.4.1 Forekomst og årsaker til lese- og skrivevansker

I kartleggingen av leseferdigheter kommer Norge på 35. plass hos fjerdeklassinger, og de andre nordiske landene skårer bedre enn norske fjerde og femteklassinger(R. G. Solheim et al., 2007). Sitat fra utdanningsdirektoratets nettside:

Ifølge den internasjonale rapporten er fjerde trinn et viktig tidspunkt å undersøke elevenes leseferdigheter, fordi elevene da skal ha lært å lese, og de skal nå lese for å lære .

<http://www.udir.no/Rapporter/PIRLS-2006---kartlegging-av-leseferdigheter-2007/>

En kartlegging av voksnes leseferdigheter konkluderer med at 400 000 nordmenn mellom 16 og 65 år ikke har tilfredsstillende leseferdigheter. Grunnene til dette kan blant annet være at skoleverket opp gjennom årene ikke har hatt redskaper til å identifisere disse problemene (Gabrielsen & Gabrielsen, 2010).

Betegnelsene lese- og *skrivevansker*, *dysleksi* og *spesifikke lese- og skrivevansker* er blitt brukt om alle former for vansker med å lære å lese og skrive. Noen fellestrekk for disse kategoriene kan være fonologiske vansker, vansker med leseforståelse, språk- og talevansker og at dette påvirker læringssituasjonen generelt. Her slås det også fast at behovet for tilrettelegging er like stort hos elever med generelle lese- og skrivevansker, som hos elever med dysleksi (Rygvd, 2008b). Hva så med de elevene som strever med lesing og skriving men som ikke har definerte lese- og skrivevansker? I neste avsnitt omtales elever med vansker som ligger opp imot grenseområdet til det som ville ha utløst spesialpedagogiske tiltak. Dette benevnes som *marginale vansker*. I underspørsmålet til hovedproblemstillingen spør jeg etter hvilke erfaringer lærer har med språkaktiviteter brukt forebyggende for eventuelle lese- og skrivevansker. I de to neste avsnitt beskrives mulighetene for kartlegging av elevenes kunnskapsnivå i lesing og skriving, og hvordan dette kan henge sammen med tilpasset opplæring, og forebygging.

2.4.2 Spesialpedagogisk vinkling

Lese- og skriveopplæringen i dag stiller andre krav enn for 30 år siden. Den teknologiske utviklingen i samfunnet har bidratt til at bearbeidingen av informasjon må skje raskt, og er omfattende. Dette betyr at dårlige lese- og skriveferdigheter har større konsekvenser for deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv i dag, enn for noen årtier tilbake (Buli–Holmberg & Lyster, 2000).

Det er flytende grenser mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Elever med marginale vansker vil ved hjelp av tilpasset undervisning få den tilretteleggingen som er tilstrekkelig for å ikke komme inn under rammene for spesialundervisning. Dette vil si at undervisningen bygger på de utviklings- og modningsprosessene som er i gang, og innebærer at den ordinære undervisningen inneholder differensieringstiltak, både organisatorisk og pedagogisk. Dette krever da kartlegging av eleven ved hjelp av ulike kartleggingsmetoder. De tre vanligste i første klasse er:

- Observasjon,
- Samtaler og/eller intervju
- Uformelle prøver/tester

De usystematiske observasjonene der lærer er oppmerksom på elevens adferd, i dette tilfelle med fokus på språklig adferd og egenskaper, og eventuelle avvik fra det som er forventet, kan gi grunnlag for mer systematisk observasjon. Usystematisk kartlegging innebærer, i tillegg til observasjoner, også uformelle samtaler med andre lærere, uformelle samtaler med eleven og uformelle elevvurderinger. Dette kan igjen føre til at det blir behov for mer systematisk kartlegging i form av tester som er normerte eller standardiserte (Buli-Holmberg & Lyster, 2000). Opplæringslovens § 1 – 2 sier at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...”. Observasjoner vil da danne grunnlaget for den individuelt tilpassede opplæringen i lesing og skriving.

NOU 2009:18 sier at barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen, fortjener ekstra oppmerksomhet. Det er her snakk om de elevene som ikke får spesialpedagogisk undervisning i skolen, og som betegnes som en verken konstant eller ensartet gruppe. Utredningen tar også til orde for profesjonelt skjønn og lærernes evne til å observere og vurdere behov som må være til stede. Her nevnes også gode kartleggingsverktøy som nødvendig, men det påpekes at konkrete oppfølgingsverktøy vil være det viktigste grepet i de tiltakene som blir satt i verk (NOU (2009:18))

Ringeriksmaterialet er et kartleggingsverktøy som ble utviklet i Ringerike og Hole kommuner med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker. Materialet er tenkt veiledende, og ikke som testmateriale. Det tar for seg de forskjellige delemner i språket, og ett av dem er fonologi, med rim, stavelser og enkeltlyder, ord og består av ulike skjema med oppgaver rundt dette (Lyster, 1992).

Et verktøy i undervisningen som er tatt i bruk ved enkelte skoler er *stasjonsundervisning*. Stasjonsundervisning er en arbeidsmåte som har sin opprinnelse i Australia/New Zealand. Opplegget heter ”Early Years Litteracy Program”. Dette innebærer bruk av stasjoner, hvor elevene deles inn i grupper, og beveger seg mellom stasjonene med økter på ca 12 minutter. Innholdet i stasjonene kan varieres. To av stasjonene er lærerstyrte, og de andre stasjonene har oppgaver elevene skal kunne løse på egen hånd, eller med hjelp av hverandre. Dette er referert til som *Nylundmodellen* i St.mld nr. 31(2007-2008) Kvalitet i skolen.

2.4.3 Forebygging

Den norske skolen er forpliktet gjennom opplæringsloven til tilpasset opplæring på alle nivåer i utdanningsløpet. Undervisningen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger, og elevene skal møte realistiske krav og utfordringer i læringssituasjonen. Opplæringslova § 1 – 2 sier som nevnt at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”. Foran dette står det at opplæringa skal ”danne grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring”.

Tilpasset opplæring henger også sammen med begrepet *forebygging*. Med *forebyggende virksomhet* menes at man setter i verk tiltak for å forhindre en uønsket utvikling av atferd, handlinger og ferdigheter. I denne sammenhengen forstår jeg med forebygging, både den *allmenne forebyggingen*, som gir alle barn i klassen mulighet til å utvikle sine lese- og skriveferdigheter, og den *individuelle forebyggingen* der man går inn og gir støtte til enkeltelever som sliter med å følge progresjonen i opplæringen (Befring, 2004). Både St. mld. Nr.16 (2006) og NOU:18 (2009) påpeker viktigheten av tidlig innsats på mange felt i utdanningssystemet. Det forebyggende aspektet ved tidlig språkstimulering i førskolealder blir poengtert. Også i tidlig skolealder blir tidlig innsats, kartlegging og forebyggende innsats løftet fram med eksempler fra kommuner der behovet for spesialundervisning senere i skoleløpet har blitt betraktelig redusert. Å beherske språket blir sett på som en nøkkel til en positiv utvikling for at barn og unge skal kunne delta i kunnskapssamfunnet på kort sikt og i et livslangt perspektiv (St.meld. nr 16, 2006).

2.5 Oppsummering

Jeg har her ut fra min problemstilling belyst noen av prosessene som elevene er i når de lærer å lese og skrive. Fra *språktreet* som visualiserer den dynamiske prosessen det er å lære språk, og hvordan dette også innvirker på lese- og skrivetilegnelsen. *Konsentrasjon* og *oppmerksomhet* ble beskrevet som grunnleggende faktorer for en tilfredsstillende lese- og skriveutvikling. Deretter ble språkaktivitetene gjennomgått i fire delemner – *taleaktiviteter*, *dialog* og *monolog*, *leseaktiviteter* og *leseutvikling* og *skriveaktiviteter* og *skriveutvikling*. Så beskrev jeg forutsetningene for tilpasset opplæring og forebygging, og litt om forekomst og årsaker til lese- og skrivevansker. En *spesialpedagogisk vinkling* på lese- og skriveopplæringen ble beskrevet før jeg avsluttet med et avsnitt om forebygging. Og da er jeg tilbake til hovedproblemstillingen som er

Hvordan kan en lærer legge til rette for språkaktiviteter på første klassetrinn for å støtte elevenes utvikling av lese- og skrivekompetansen? Denne spørsmålsstillingen er tett etterfulgt av underspørsmålet: Hvilke erfaringer har lærer med bruk av språkaktiviteter som forebyggende for eventuelle lese- og skrivevansker.

3 METODE

I metodekapitlet vil jeg først redegjøre for den overordnede forankring og ståsted for oppgaven sett i et historisk og filosofisk perspektiv. Deretter presenteres forskningssted og innsamlingsmetodene for forskningsmaterialet. En gjennomgang av analysen og fortolkningsprosessen kommer før en avsluttende refleksjon om det etiske aspektet ved kvalitativ og fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet.

3.1 Valg av metode

Paradigmer eller verdenssyn er overordnede filosofiske syn på hvordan verden henger sammen. De ulike paradigmene har betydning for valg av ståsted innenfor forskningen, og her tas med en liten oversikt for å redegjøre for denne oppgavens ståsted.

I det historiske perspektivet har forskning vært preget av de ulike paradigmene. *Kognitivismen* og *positivismen* er to paradigmer som tilsynelatende har vært helt ulike, og som begge har vært ramme for forskning. Begge står for ideen om at mennesket ikke skaper sin kunnskap uavhengig av omgivelsene. Positivismen ser på læring som noe som kommer utenfra. Innenfor denne tradisjonen blir mennesket sett på som tomme krukker ”tabulae rasae”. Filosofen Aristoteles (384 - 322) står som grunnlegger for retningen som kalles realismen, hvor ervervelse av kunnskap blir sett på som uavhengig av mennesket. Kunnskapen kommer utenfra i form av undervisning. I kognitivismen blir derimot kunnskap sett på som noe som er iboende hos mennesket, og som kan forløses ved ytre påvirkning (Postholm, 2005).

Et tredje paradigme er *konstruktivismen* hvor mennesket blir sett på som ansvarlig og handlende medaktør i å konstruere forståelse og kunnskap i sosial samhandling med andre. Kunnskapen er da ikke noe statisk, men fornyes og endres hele tiden. Kvalitativ forskning, som anser kunnskap og læring som prosesser skapt i sosial interaksjon, vil da kunne plasseres innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Denne oppgaven knyttes til dette paradigmet fordi synet på læring i skolen og i samfunnet, stemmer overens med det konstruktivistiske synet på at læring skjer i samhandling med andre. LK(2006) henviser også til å legge til rette for utvikling av den muntlige og skriftlige språkkompetansen i alle fag. Opplæringsloven sier at ”elevne skal være aktivt med i opplæringa”, og at elevne ”skal ha medansvar og rett til

medverknad” § 1-1 og at ”opplæringen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner”. § 1-3. Her er altså et gjensidig ansvar for tilrettelegging og tilpasning i undervisningen fra skolens side, og elevens medansvar og aktive handlinger på den andre siden (Opplæringslova, 2008).

Videre vil jeg plassere denne oppgaven innenfor fenomenologien ut fra kriteriene som Creswell (2007) setter opp. deriblant fokus på fenomenet, som i denne sammenhengen er språkaktiviteter i en førsteklasse. Hensikten er å få tak i og å beskrive lærernes opplevelse av bruken av språkaktiviteter i klasserommet, og om læreren har erfaring med at dette kan være forebyggende. Dette samsvarer også med Patton (2002) som beskriver fenomenologisk tradisjon som å få tak i meningen og essensen av personens eller gruppens opplevelsene av dette fenomenet (Patton, 2002).

Kvalitative forskere innhenter data ved bruk av flere metoder (Creswell, 2007). I og med at dette ble en beskrivende studie i ett klasserom, ble *observasjon* og *intervju* valgt som hensiktsmessige strategier for datainnsamlingen. Å bruke flere metoder for datainnsamlingen kalles *triangulering* og betyr at forskeren kan se fenomenet fra flere synsvinkler, og få en bedre forståelse av fenomenet (Kvale, 1997). Jeg valgte observasjon fordi jeg hadde behov for å se forskningsfeltet på informantenes arena. Slik skaffet jeg meg et grunnlag for å forstå informantenes opplevelser av lese- og skriveopplæringen. Observasjonene ble en støtte for utviklingen av intervjuguiden (vedlegg 1) og for selve intervjuet.

Hensikten med å velge intervju var å få tak i lærernes opplevelser av hvordan de tilrettelegger for språkaktiviteter i første klasse. Faren med et retrospektivt intervju, er at opplevelsen av fenomenet må gjenkalles fra hukommelsen, og kan være at informantene har glemt hendelser de har vært med på (Repstad, 2007). Her ble observasjonene en støtte i gjennomføringen av intervjuet for å gjenkalle enkelte episoder fra klasserommet hos informantene.

3.2 Utvalg, presentasjon av skolen, klassen og lærerne

Først vil jeg presentere bakgrunnen for utvalget til denne undersøkelsen. Deretter kommer en presentasjon av skolen, klassen og lærerne. Dette vil også sette observasjonene inn i den sammenhengen de er tatt ut fra.

3.2.1 Utvalg

I følge Dalen(2004) er et hensiktsmessig utvalg i kvalitativ forskning personer som har erfaring nært opp til fokusområdet for undersøkelsen. Dermed ble det tidlig klart at jeg ville finne dette utvalget på småskoletrinnet. Etter henvendelse til rektor ved den aktuelle skolen hvor undersøkelsen ble gjennomført, fikk jeg positiv respons fra kontaktlærer for den ene førsteklassen. E-post ble et viktig kommunikasjonsmiddel for å gjøre avtaler om tidsomfang av observasjoner, intervju samt annen informasjon. Resultatet ble at datainnsamlingen er fra ett klasserom, konsentrert om språkaktivitetene i undervisningsøktene i norsk, når elevene satt i samlingsstund og i stasjonsundervisningen.

3.2.2 Skolen og klassen

Skolen er en barneskole som ligger landlig til med et stor og variert lekeareal ute. Håndball – og forballbane, og et kupert terreng med mange lekeapparater. Skogen ligger rett i nærheten, og sjøen et lite kvarter unna. Kornåkrer og dyrket mark grenser til skolen på to sider, og bilvei på to sider.

Klasserommet er rektangulært med vinduer mot sør på ene kortveggen. Dette ligger i sokkelen på skolen. Forskjellige bilder av temaer elevene holder på med denne perioden, som blomster og fugler, og arbeider fra tidligere temaperioder pryder veggene. Det er også lekekrok/kjøkkenkrok, legoklosser, ei seng hvor man kan lese en bok alene eller sammen med andre, hvile seg og eller ganske enkelt ha en stille stund. Samlingskroken er noen lave benker pluss noen stoler som er plassert i hestesko foran tavla. Her sitter elevene tett under samlingsstunden. Tre datamaskiner står også i klasserommet, og disse tas i bruk innimellom. Lekekroken og det som finnes av lekemateriell er ikke i bruk som lekestasjoner denne perioden. Dette ble brukt i innkjøringsfasen i høstsemesteret da elevene hadde behov for å bli kjent med hverandre, og skolen som sådan. På slutten av året, og med mye fint vårvær, er klassen ute og leker i alle friminutt.

Det er 23 elever i klassen, omtrent likt fordelt på jenter og gutter. Elevene er plassert i grupper på seks og fem elever. Gruppene heter, *RØD*, *GUL*, *BLÅ* OG *GRØNN*. Pultene er satt sammen til gruppebord, og elevene har tegnet en tegning og skrevet navnet sitt på en lapp som er limt på pulten. Alle har sin faste plass med navn på stolen og på bordet. Tavla er plassert på ene langveggen, slik at læreren har god kontakt med alle gruppene. En av gruppene må flytte seg for å se hva som står på tavla når noe blir skrevet der.

Dette er i april/mai 2008 og elevene har snart gjort seg ferdige med første året på skolen. De eldste har allerede fylt syv år, mens noen fyller syv år først langt utpå høsten. Klassen har ingen elever med språkvansker som er av en slik art at de krever spesialpedagogisk tilrettelagt undervisning i timene. Spesialpedagogiske tiltak i forhold til andre vansker finnes i et par tilfeller, men dette berører ikke denne oppgaven. Elevene er tydelig godt samkjørt, og synes å være kjent med rutiner og forventninger slik at alle vet hva de skal gjøre når de kommer inn i klasserommet. Elevene kommer raskt på plass på pultene sine, og det er lite uro i denne prosessen.

3.2.3 Informantene

Hovedlærer, eller kontaktlærer (heretter kalt L1) er førskolelærer, og har arbeidet i skolen i tretten år. Hun har PAS 1 og PAS 2 (Pedagogisk Arbeid på Småskoletrinnet, 1 og 2), naturfag og kunst og håndverk som videreutdanning. Hovedlærer (L1) følger klassen i fire år, før hun starter med en ny førsteklasse

Lærer 2 (heretter kalt L2) er allmenlærer, og har halvårsenhet i spesialpedagogikk. Hun har jobbet som lærer i ni år. L2 har enkelte timer i klassen, og underviser i engelsk på første trinn.. Det er ikke avgjort på dette tidspunktet ikke klasser hun skal undervise i neste skoleår Dette er første gangen disse lærerne har en førsteklasse etter at Kunnskapsløftet er innført.

3.3 Datainnsamlingen

Nedenfor følger en redegjørelse for metodene som ble brukt i datainnsamlingen. Først kommer en beskrivelse av observasjon, og min rolle som forsker. Deretter beskrives prosessen fram mot, og gjennomføringen av intervjuet.

3.3.1 Observasjon

Observasjon som metode for datainnsamling i kvalitativ forskning, er en måte å observere aktivitetene i sine naturlige omgivelser (Postholm, 2005). Begreper og kategorier trer fram og utforskes i takt med forståelsen av forskningsfeltet Gjennom hele forskningsprosessen er forskeren til stede kvalitativt med sin førforståelse, teorier og ideer, og vil da være det viktigste forskningsinstrumentet (Patton, 2002).

Observasjonsperioden startet med et bredt fokus, slik at jeg kunne fange opp flest mulig av de språkaktivitetene som foregikk i klasserommet. Etter hvert kunne fokuset spisses mot de språkaktivitetene som handlet om lese- og skriveprosessen, og som gav nye perspektiver på problemstillingen min om hvordan lærer kan støtte opp om denne prosessen elevene er i. Dette samsvarer med Postholm (2005) sin beskrivelse av observasjonsprosessen.

Innsamlingsperioden startet i uke 17, nest siste uke i april 2008, og ble avsluttet i uke 24, som var andre uka i juni. Jeg var observatør i de øktene hvor det var mest språkaktiviteter. Etter avtale med lærer var jeg til stede under samlingsstund, norsktimer, engelsktimer, og under stasjonsundervisningen. I og med at hensikten var å observere språkaktivitetene i klasserommet, var jeg ikke med på tur- og utedager. Da jeg hadde observert og notert det jeg mener er tverrsnittet, eller bredden, i aktivitetene, og aktiviteter begynte å gjenta seg, avsluttet jeg innsamlingsperioden. Dette samsvarer med Patton(2002) som sier at feltarbeidet bør vedvare til hensikten med studiet er fullført, og man har fått svar på sine forskningsspørsmål.

Observasjonene ble skrevet ned fortløpende i en bok, hvor jeg på forhånd hadde delt sidene i to, slik at mine refleksjoner underveis kunne noteres ved siden av observasjonene, slik Postholm(2005) beskriver en måte å samle observasjonen på. Jeg brukte også lydopptaker i noen samlingsstunder, for å kunne fokusere mer på hele situasjonen og å få med flere elementer enn jeg klarte å notere til enhver tid.

3.3.2 Forskerrollen

I og med at hensikten her var å observere språkaktivitetene i klasserommet, var det naturlig å innta en ikke-deltakende rolle, slik at jeg i minst mulig grad skulle påvirke undervisningssituasjonen (Creswell, 2007). Lærerne var i utgangspunktet usikre på min rolle, i og med at deres erfaringer innebar at studenter i praksis fra lærerutdanningen tok over undervisningen i perioder. Så det ble viktig å avklare min rolle som student og observatør. Her var jeg så tydelig jeg kunne med å poengtere at lærerne ikke skulle endre på undervisningen, og at hensikten var å observere hvilke språkaktiviteter som foregikk i klasserommet. Jeg poengterte også at jeg ikke gikk inn som hjelpelærer. Her var det viktig å opprettholde en viss distanse til elevene, slik at de kunne jobbe mest mulig uanfektet av mitt nærvær. Slik kunne jeg konsentrere meg om å få tak i språkaktivitetene som foregikk i klassen. Etter å ha presentert meg for elevene og vist dem boka jeg skulle skrive i, trakk jeg

meg tilbake til en posisjon i bakre del av klasserommet med god utsikt både til gruppene og til lærer. I stasjonsundervisningen kom jeg tettere på elevene, og det ble flere kommentarer og spørsmål om hva jeg skrev i boka mi. Da kunne jeg for eksempel svare at jeg skrev ” elevene skriver ord på flippoveren”, og vise dem det. Når de fikk et slikt svar ble oppmerksomheten snart vendt tilbake mot oppgavene de skulle gjøre.

3.3.3 Intervju

Hensikten med å bruke intervju i kvalitativ forskning er å innhente forskningsdeltakernes beskrivelse og tolkning av det opplevde fenomenet (Kvale, 1997). Det ble naturlig å velge en semistrukturert form på intervjuet (Dalen, 2004), i og med at jeg var ute etter lærernes synspunkter på de temaene jeg ville ha belyst.

3.3.4 Intervjuguiden

Å lage intervjuguiden var en omfattende prosess i tråd med det Dalen (2004) sier. Jeg tok utgangspunkt i fire hovedområder som hadde utpekt seg tidlig i observasjonsprosessen, og utformet spørsmålene ut fra dem. Her valgte jeg åpne spørsmål, med oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden er delt inn i fire hovedtema, som er *språkaktiviteter, lese- og skriveopplæring, tilpasset opplæring, og forebygging* (Vedlegg 1). Oppbyggingen er tenkt etter ”traktpinsippet”, hvor de spørsmålene som kunne være mest utfordrende å svare på kom til sist (Dalen, 2004). Her antok jeg at spørsmålene om tilrettelegging og forebygging kunne være av en slik karakter at det kunne bli utfordrende for lærerne å gi konkrete svar på. Disse spørsmålene etterspør også lærernes erfaringer om tema ut over de konkrete observasjonene jeg gjorde i klasserommet.

Det var nødvendig å teste ut intervjuguiden før jeg skulle intervju lærerne. En bekjent tok på seg oppgaven som intervjuobjekt, slik at jeg fikk sett hva som fungerte og hva som ikke fungerte med spørsmålsstillingene. Dette var en nyttig erfaring i arbeidet med å utforme den endelige intervjuguiden (Dalen, 2004) Min opplevelse av intervjusituasjonen var en god rettesnor til hvordan intervjuet kunne utføres, både med min avhengighet av intervjuguiden, aktiv lytting og den fysiske plasseringen i rommet.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuet

Lærerne insisterte på å være sammen under intervjuet. I ettertid ser jeg at dette er en svakhet. Repstad (2007) sier at et kjent problem er at det er lettest å få mest informasjon fra de mest

velartikulerte. Dette ble veldig synlig under intervjuet da den ene av lærerne var mest aktiv. Disse to har forskjellig bakgrunn som lærere, og ved å intervju dem hver for seg kunne det ha kommet fram ulike svar, nye synsvinkler og nyanser i fortolkningen av datamaterialet. Intervjuet foregikk i et grupperom på skolen, og vi hadde en klokke time til rådighet. Her satt vi rundt et stort bord med opptakeren plassert i midten. Bruk av opptaker anbefales av bl.a. Repstad (1987). Patton (2002) sier også at det er viktig å få nedtegnet intervjuobjektens uttalelser så nøyaktig som mulig, og at lydopptak er et godt hjelpemiddel i så måte. Informasjon om og tillatelse fra informantene om opptak er også viktig, samt å understreke at dette blir slettet etter endt arbeid (Repstad, 2007). Denne informasjonen ble gitt i god tid før intervjuet.

Dalen (2005) påpeker at man må ha en viss erfaring for å bli en god intervjuer. Evne til å lytte, vise anerkjennelse, og la informantene fortelle og ha for øyet at det er informantens opplevelser som skal fram, er viktige egenskaper for intervjueren. I intervjusituasjonen og ved gjennomlytting av opptak erkjennes det at for lite erfaring gjør at jeg som intervjuer blir opptatt av neste spørsmål der jeg burde ha stilt oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden var derfor en god ledetråd gjennom intervjuet, og gjorde at temaene ble tydelige. Jeg kunne lytte til informantene, for så å gå tilbake til intervjuguiden for å finne neste spørsmål. Selv om jeg stresset noe i situasjonen, kunne jeg også ha roen til å la lærerne fullføre sine resonnementer uten avbrudd, og var bevisst at det var lærernes fortellinger og opplevelser, og deres stemme som skulle fram.

3.4 Analyse av data

Under dette punktet vil jeg beskrive analyseprosessen fra transkripsjon til hvordan kategorier og funn ble arbeidet fram.

3.4.1 Transkribering av intervju og lydopptak

Transkripsjon betyr at man oversetter muntlig språk til skriftlig språk. Disse to formene har forskjellige regler, og ved å skrive ned det som blir sagt, blir det lettere å strukturere og få oversikt over uttalelsene, og blir også et ledd i analysen (Repstad, 2007). Hvordan transkripsjonene noteres avhenger av hvordan de skal brukes. Her transkriberte jeg opptaket selv. Hensikten var å få lærernes fortellinger og synspunkter nedtegnet så nøyaktig som mulig. Jeg valgte å skrive ned uttalelsene så ordrett som mulig på den dialekten som brukes.

Dette er med på å skape nærhet til deltakerne og situasjonene i datamaterialet mitt, på lignende måte som Matre(1997) beskriver sine transkripsjoner (Matre, 1997). Her var jeg klar over forskjellene på muntlig og skriftlig språk, i den forstand, at tonefall, små pauser, blikk-kontakt og kroppsspråk ikke blir oversatt til skriftlig språk. Meningsinnholdet i uttalelsene var her det jeg la mest vekt på. Transkripsjonen var et nitid arbeid, med mange gjennomlyttinger av båndet underveis og etterpå.

3.4.2 Analyseprosessen

Patton (2002) sier at dataene transformeres til funn og at det heller finnes veiledninger enn oppskrifter på hvordan dette kan gjøres. Forskeren må selv bruke selvstendighet og kreativitet i denne prosessen. I følge Postholm (2005) begynner den kvalitative analysen tidlig i datainnsamlingsperioden, med den første observasjonen. I notatboka gjorde jeg notater i margen hele tiden, for å skille ut min fortolkning fra observasjonene, som jeg så objektivt som mulig noterte ned. Disse notatene ble brukt videre i kategoriseringen av hovedområdene og hvilke observasjoner og utsagn som kunne høre sammen i den videre organiseringen av datamaterialet.

Elementene fra observasjoner og intervju ble fargekodet i det beskriberte og utskrevne datamaterialet, for så å bli samlet i enheter. Dette kalles ”åpen koding” (Postholm, 2005). Så gikk jeg gjennom datamaterialet på nytt for å samle de mange ulike bitene som kunne høre sammen og plassere dem under hver sin kategori med disse overskriftene: *Bevissthet om språket, kommunikasjon og dialog, kontekstualisering og dekontekstualisering, innfallsvinkler til lesing og skriving, kartlegging, tilrettelegging og forebygging.*

Den aksiale kodingen gikk ut på å finne de beskrivende eksemplene som fortalte noe om samme kategori, for eksempel lærernes uttalelser om dialog i klassen, og mine observasjoner og transkripsjoner av opptak med dialoger. Under den videre undersøkelsen av datamaterialet, og med blick på teorien, kom for eksempel monologer opp som et eget punkt.

Underkategorier ble til egne punkt under hver hovedkategori kapitlet om funn og drøfting.

Den selektive kodingen går ut på å finne kjernekategoriene, og sammenfatte hva forskningen egentlig dreier seg om (Postholm, 2005).

Spesielt i denne fasen ble møtet mellom empiri og teori tydelig. Her måtte jeg finne ny teori og lese om igjen den kjente teorien for å kunne sette funnene inn i en sammenheng. Likedan ble teorien brukt til å finne innfallsvinkler til datamaterialet. Deduksjon er å bruke de kunnskapene og teorien man møter forskningsfeltet med, for å forstå det som observeres. Induksjon er å trekke slutninger ut fra de observasjonene man gjør, og skape teori på grunnlag av dette. I forskningsfeltet og gjennom analyseprosessen ble det en vandring mellom teorigrunnet og observasjonene slik Postholm (2005) beskriver det.

3.5 Etiske betraktninger

Etisk tenkning og vurderinger har fulgt med gjennom hele forskningsprosessen, med tanke på de menneskene som ble involvert i prosessen. I det følgende beskrives innhenting av tillatelser og konfidensialitet i forskningen.

3.5.1 Tillatelser og informasjon

Etter å ha fått lærernes tillatelse til å observere i klasserommet, utarbeidet jeg et informasjonsbrev til foreldrene, hvor de måtte krysse av for hvorvidt deres barn fikk være med på undersøkelsen eller ikke. Foreldrene ble også informert om at de når som helst, og uten begrunnelse kunne trekke seg fra prosjektet mitt (Vedleggene 2 og 3). Denne informasjonen fikk også lærerne (Fossheim, 2009).

”Informasjonen bør være tilpasset mottakerens evne til å forstå.”(NESH) Her ble foreldrenes informasjonsbehov ivaretatt i og med at de måtte spørres om tillatelse til at deres barn deltok i denne observasjonsperioden. Elevene fikk vite at jeg skulle høre og se hva de gjorde i klassen, og skrive noe om det i boka mi. Dette ble L1 og jeg enige om var tilstrekkelig informasjon til klassen.

Ett av foreldreparene svarte nei på forespørselen om deres barns deltakelse i observasjonssituasjonen. Dette løste jeg ved å unngå å sitte ved den gruppen denne eleven var med i, og ved å ta opptak når eleven var ute av klasserommet.

3.5.2 Konfidensialitet

Denne undersøkelsen ble ikke vurdert til å være av en slik karakter at jeg måtte søke om tillatelse til innsamling av data hos datatilsynet. Ved starten av observasjonsperioden ble taushetserklæring underskrevet på skolen. Lærerne ble forsikret om at alle involverte parter

ble anonymisert, det vil si elever, lærere, skole og kommune. Det ble forsikret om at lydopptak blir slettet når arbeidet med oppgaven er ferdig. "Fritt informert samtykke" betyr ifølge NESH at de som forskes på ikke skal foreligge tvang eller press, at tilstrekkelig informasjon skal være gitt (Fosshem, 2009).

3.6 Troverdighet og bekreftbarhet

Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning er problematiske sett i forhold til tradisjonelle krav til dette. Reliabilitet, eller pålitelighet, betyr at undersøkelsen kan gjentas med samme resultater. I kvalitativ forskning vil møtet med informantene være unike, og det vil være vanskelig å reprodusere funnene på samme måte. Troverdighet og bekreftbarhet er begreper som heller blir brukt i kvalitativ forskning. I kvalitative studier må forskeren redegjøre og argumentere for forskningens troverdighet ved å beskrive forskningsprosessen, og betydningen av at forskeren er sitt eget forskningsinstrument, slik at leseren ser at dette er gjennomført på en tilfredsstillende måte. Bekreftbarhet sier noe om tolkningen og forståelsen av forskningen støttes av annen forskning (Thagaard, 2003).

En hensikt med oppgaven er å skrive slik at leseren, for eksempel en lærer, kan kjenne seg igjen og se praksisen fra klasserommet som en modell for sitt eget arbeid (Postholm, 2005). Overførbarhet handler om å argumentere for den forståelsen som forskeren får gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 1998). I denne oppgaven vil klasseromssituasjonen være gjenkjennbar for lærere i første klasse. Min fortolkning av observasjonene, kan gi grunnlag for nye teoretiske innfallsvinkler for egen undervisning, eller leseren kan være uenig i fortolkningen. Målet er at noe er gjenkjennbart, og overførbart til nye klasserom.

3.6.1 Refleksjon over skjevheter

Ettersom forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet (Patton, 2002) synes det hensiktsmessig å beskrive mitt møte med forskningsfeltet, og hva som kan ha påvirket min fortolkning av datamaterialet. Den første erkjennelsen av min førforståelse kom da jeg fikk vite at kontaktlærer er førskolelærer. Dette gjorde at jeg så mange elementer i hennes undervisning som jeg ubevisst, og bevisst, relaterte til min kunnskap om barnehagen. Dette kan ha farget min tolkning av datamaterialet, og også hva jeg der og da fanget opp og skrev ned i mine observasjoner.

Som nevnt under avsnittet om intervju, ville det vært ønskelig med to intervjuer, både fordi lærerne var ulike som personer, og fordi de hadde forskjellig utdanning som lærer og førskolelærer. Her ville datamaterialet trolig blitt mer nyansert dersom jeg hadde fått ett intervju med hver lærer. Likevel kom det fram både ulike innfallsvinkler, og uttalelser der lærerne bekreftet og utfylte det den andre sa.

Førsteintrykket av klassen som tilpasset og rolig, kan ha påvirket min forståelse av aktivitetene og konteksten de foregikk i, og mitt syn på undervisningen. Jeg var også klar over at å bli observert kan være ubehagelig, uavhengig av informasjon om min rolle og studiens hensikt. Dette kan også ha påvirket lærernes undervisning til en viss grad, og samspillet med elevene. Dagliglivet i førsteklassen var ganske hektisk, og så å si uten pauser der jeg kunne samtale med lærer underveis om aktivitetene. I ettertid ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig med flere samtaler for å få en dypere forståelse av konteksten, satt i sammenheng med læringsforløpet gjennom året.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet valg av metode og overordnet forankring av denne i filosofien. En presentasjon av skolen, klassen og lærerne har konkretisert forskningsfeltet. Datamaterialet består av observasjoner gjort i klasserommet, lydopptak fra samlingsstund og ett intervju hvor begge lærerne er til stede. Gjennomgangen av innsamlingsmetodene av datamaterialet, og analysemetodene av dette lar leseren følge denne oppgavens arbeidsmetoder. Etske betraktninger og troverdighet og bekræftbarhet er belyst, og til slutt har leseren fått del i noen av de skjevhetene som er reflektert over, og som kan ha betydning for utformingen av denne oppgaven.

4 FUNN OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn gjennom fem kategorier som utpekte seg gjennom analysen av datamaterialet. Hver kategori presenteres under hvert sitt punkt. Her har jeg valgt ut eksempler som er typiske for hvordan det arbeides gjennomgående med de forskjellige temaene i lese- og skriveopplæringen. Eksempler og sammendrag fra observasjoner med sitater presenteres først, deretter kommer lærernes uttalelser og sitater fra intervjuet. Funnene drøftes til slutt under hver kategori. Elevene siteres som J1, J2 osv (Jente nr.1, Jente nr 2 osv.) og G1, G2 (Gutt nr.1, Gutt nr 2 osv). Dette gjøres på denne måten for å anskueliggjøre klassen som en gruppe av gutter og jenter. Bokstaver eller grafemer skrives i teksten som stor bokstav – G. Fonemet noteres slik /g/.

Kategoriene som går på språkaktivitetene utpekte seg tidlig i innsamlingsfasen. Disse fem kategoriene er:

- Bevissthet om språket
- Kommunikasjon og dialog
- Kontekstualisering og dekontekstualisering
- Innfallsvinkler til lesing og skriving
- Kartlegging, tilrettelegging og forebygging

Problemstillingen *Hvordan kan en lærer legge til rette for språkaktiviteter på første klassetrinn for å støtte elevenes utvikling av lese- og skrivekompetansen?*

har gitt retning til de fem kategoriene som presenteres i dette kapittelet. Underspørsmålet *Hvilke erfaringer har lærer med bruk av språkaktiviteter som forebyggende av eventuelle lese- og skrivevansker* vil i stor grad besvares gjennom utdrag fra intervjuet med lærerne, der deres stemme er forsøkt lagt fram.

4.1 Bevissthet om språket

Denne kategorien beskriver noen av de språkaktivitetene som fikk elevene til å betrakte språket utenfra, og ta et metalingvistisk perspektiv. Bokstavinnlæringen har stått sentralt hele året, og under observasjonsperioden går lærerne gjennom bokstavene for andre gang. I intervjuet bekrefter lærerne at alle bokstavene er gjennomgått på lignende måter, med små

variasjoner. Bokstaven G kan stå som et eksempel på hvilke språkaktiviteter som har vært brukt i bokstavinnlæringen. En observasjon av sammenligning av engelske og norske ord tas også med for å illustrere hvordan lærerne arbeider metalingvistisk, med ord og begrep. Først tar jeg med eksempler fra observasjonene, og deretter hvordan lærerne beskriver denne prosessen i intervjuet.

4.1.1 Funn fra observasjon: Bokstaven G

L1 tar med seg de elevene som har knekt lesekode ut av klasserommet. Jeg er observatør i klasserommet sammen med L2 og resten av gruppa. L2 har resten av gruppa i hesteko foran tavla. Der er bokstaven G tatt ned fra bokstavrekka over tavla, og satt på tavla. L2 spør om hva lyden heter, og hvordan vi lager lyden.

Eksempel 1 Artikulasjon

Elevene blir oppfordret til å høre lyden og kjenne etter hvor lyden blir laget i munnen. L2 forklarer hvordan man plasserer tunga når man lager lyden /g/:

Tar ned tungespissen og bakerste del av tunga opp mot ganen. Vi tar den fort ned og presser ut lyd.

Alle prøver, og får det til. Så viser L2 på tavla hvordan man skriver bokstaven G, mens hun forklarer og samtidig viser hvor de to startpunktene er:

Man starter øverst. Som en C og skriver streket til slutt.

Eksempel 2 Gåte

L2 fortsetter med å si til elevene at nå skal de få høre en gåte. Hun ber elevene lytte og tenke, og gjentar gåten flere ganger, sakte og tydelig:

Æ har hank
Æ har fire fota
Æ e svart
Æ kan kokes graut i
Kæm e æ?

Elevene blir stille og det tar litt tid før de kommer med forskjellige forslag. De blir satt på sporet av L2 som sier at denne tingen ofte er med i eventyrene. En elev foreslår *gaffel*. Men L2 drar litt på det og sier at den har nok ikke tre fota. Ei jente sier *gryte*. L2 sier det er rett, og spør om hun tenkte på graut?

J1: Nei æ tænkt på at den va svart

Eksempel 3 Fonem/grafem

L2 har bilder av gjenstander med /g/i seg, og elevene må lytte. Det første bildet er bilde av ei sag, og L2 spør:

Hvor finner vi lyden – først eller til slutt?

Bokstavene S, A og G blir deretter lagt på gulvet, og elevene skal plassere dem riktig.

I stasjonsundervisningen er klassen delt inn i fire grupper, som er ca 12 minutter på hver stasjon. Stasjonene er fire bord med forskjellige aktiviteter, hvor det er to stasjoner som er lærerstyrte og to stasjoner hvor elevene løser oppgaver uten hjelp av lærer. Oppgavene på stasjonene varieres etter hvilket tema som er i fokus, denne dagen arbeides det med bokstaven G. På leirebordet arbeider elevene med å forme hele ord med G i, eller bare bokstaven G. På den ene lærerstyrte stasjonen blir det skrevet tankekart på flippover, hvor elevene får skrive sine egne ord med G i. Det er skrevet en stor G med ring rundt i midten, så får elevene tegne en strek ut fra denne sirkelen og skrive det ordet de tenker på. De to siste stasjonene har forskjellige varianter av ordkort og lottospill. På den andre lærerstyrte stasjonen trekkes det kortpar hvor bilde og ord skal stemme overens. Den elevstyrte stasjonen har sirkelrunde brett med åtte sektorer med bilder. Klesklyper med tilsvarende ord skrevet på, skal settes fast på riktig bilde på brettet.

4.1.2 Funn fra observasjon: Sammenligning av ord – bevisstgjøring av språk

Her tas med to eksempler med begrepstrening, og sammenligning av ord. Disse eksemplene representerer mange lignende situasjoner fra observasjonene.

Eksempel 1 Engelske ord

I engelsktimen starter L2 med navneoppprop, og elevene skal svare med *my name is...* De fleste kutter ut *is* og svarer for eksempel *my name Ola*. L2 gjentar ordet *name* og uttaler det med tydelig /n/ og /m/. L2 har et bilde med ei sol på og sier:

A yellow sun – det høres ut som sand

Eksempel 2 Ord og begrep

Når L1 leser en historie for elevene, stopper hun opp og forklarer begrep, og spør om elevene vet hva enkelte begrep betyr. *Kompost* er et ord i en fortelling, og elevene får grunne på hva det kan bety. En elev lurer på om det har noe med ”post” å gjøre? Etter flere forslag fra elevene kommer det et forslag om at det er noe man kan ha steiner, gress og ugress oppi. L1

bekrefter dette, og spør hva som skjer med gresset. Svaret fra elevene er at det blir til jord. Når begrepet er forklart leser L1 videre på historien.

4.1.3 Funn fra intervjuet

Lærerne er enige om at elevene først og fremst må kunne alle bokstavene og alle lydene til bokstavene. Likedan at de må tørre å prøve – og at om det blir feil så får ikke de andre elevene lov å le av dem. Det jobbes hele tiden med bevisstgjøring av språket og L1 sier det slik:

Mye bevisstgjøring av språklydan, måten dæm blir laga på, kor lage vi dæm i munn, kordan ser munnen ut når æ sei det, og når æ ska ha dæm te å svar, så sei æ oft ”værra tydelig – ka gjør du med munn din, e det /m/ eller e det /n/ du sa no? Å det hørt itj æ, du må sei det enno litt tydeliar”.

Utover språklydene nevner lærerne begrepstrening som viktig i bevisstgjøringen av språket. Å bruke mange innfallsvinkler, som å lese for elevene og å leke med språket, for at elevene skal bli glad i språket. I engelskundervisningen sammenlignes norske og engelske ord. Her sier L2 at de i førsteklassen legger vekt på å finne likheter mellom engelske og norske ord, og bygger videre på det.

4.1.4 Drøfting

Bokstaven G blir her gjenstand for mye oppmerksomhet. Det blir jobbet effektivt i *det alfabetisk-fonologiske stadiet* (Høien & Lundberg, 2000), hvor sammenhengen mellom lyd og grafem blir forklart, og formen på bokstaven blir fokusert når læreren både skriver den og omtaler hvordan den skrives. Elevene i denne klassen har langt på vei knekt lesekode, og har skjønt sammenhengen mellom lyd og grafem. Dette kommer til uttrykk når de på et senere tidspunkt selv lager bokstaver og ord med G i på leirebordet.

Elevene får oppgaver med å lytte ut hvor fonemet /g/ finnes i ord: Først, sist eller i midten. Her viser det seg at de er i stand til å finne ut av det – noen raskere enn andre. Det vil bety at disse elevene er i stand til metalingvistisk behandling av ord og begreper. Dette samsvarer med nivået for metalingvistisk bevissthet, hvor bevisst kontroll av språket utvikles i fem- til åtteårsalderen (Gombert, 1992). Elevene blir av læreren gjort oppmerksomme på lyden i seg selv, ved å lytte og kjenne etter hvordan og hvor den blir laget artikulatorkisk. Etter hvert får de sette lyden inn i sammenheng i ord ved å lytte, se på ordet som helhet, eller bokstavene hver for seg og prøve å sette dem sammen til ord. Bokstavene behandles i stor grad lingvistisk i

den forstand at de blir behandlet som lyd i sammenheng med bokstavens utforming, adskilt fra ordets mening. Ordet SAG blir behandlet lingvistisk, uten at meningsinnholdet blir presisert, i og med at dette synes å være et kjent begrep. Senere blir elevene utfordret på å finne ut hva som menes med lærerens gåte. Her må de undersøke sine tidligere erfaringer og sitt begrepsleksikon for å komme fram til rett svar. Dette kan sees i sammenheng med Høien og Lundberg (2000) som sier at bakgrunnskunnskap og tidligere erfaringer vil lette møtet med nye tekster og emner. Eleven som kom fram til rett svar kjente til dette begrepet, og hadde en assosiasjon til at gryta var svart.

Elevene blir presentert for strategier for avkoding ved at elevene både skal sette sammen bokstavene i riktig rekkefølge til ord, og finne igjen lyden i andre ord. De får kjennskap til både analyse og syntese i en og samme undervisningsøkt. Syntesemetoden tas i bruk når elevene blir oppfordret til å lytte etter hvor i ordet lyden befinner seg. Analyse brukes når de skal skrive ord på tankekartet, og må dele opp det ordet de tenker på i mindre deler, og plassere grafemene i riktig forhold til hverandre (Høigård, 1999).

Når elevene får kort med bokstaver på og klarer å bygge ordene med lydene på riktig plass, ser jeg en klar sammenheng mellom evnen til å både å skille språklydene fra hverandre, og å dra lydene sammen til ord. Disse observasjonene sier også noe om at elevene blir utfordret til fonologisk bevissthet. Dette vil da i følge forskningen til Snow et al.(1998) og Lundberg et al. (1988) ha positiv effekt på den videre lese- og skriveutviklingen.

Lærernes kommentarer i intervjuet bekrefter mine funn fra observasjonene av at det blir brukt mange innfallsvinkler for å lære å lese og skrive. De fremhever at begrepstrening er viktig og at de jobber med dette kontinuerlig. Dette viser også observasjonene fra lesestunden, hvor begreper blir tatt ut av kontekst, prøvd opp mot elevenes kunnskaper i en dialog mellom elevene, og mellom elevene og læreren forklart og satt inn i sammenhengen igjen før læreren går videre i fortellingen.

I engelskundervisningen blir engelske ord sammenlignet med norske ord. Her tas lydlikheten fram, uten å presisere forskjellen på begrepene innholdsmessig. Dette kan ses i sammenheng med LK (2006) som i kompetansemålene for muntlige tekster sier at elevene skal kunne leke og eksperimentere med språklyder og ord. Setningene på engelsk blir også behandlet metalingvistisk ved at lærerne presiserer lydene i ordene(Gombert, 1992).

Disse funnene viser at elevene blir presentert for det lingvistiske aspektet ved språklydene, og de blir lært strategier for avkoding. I forhold til min problemstilling viser funnene at bokstavinnlæringen blir tilrettelagt med ulike innfallsvinkler, og at lærerne er bevisste på at dette er grunnleggende kunnskap i lese- og skriveopplæringen.

4.2 Kommunikasjon og dialog

Denne kategorien beskriver de muntlige språkaktivitetene som forekommer i klasserommet. Det er høyt tempo på alle aktivitetene gjennom skoledagen. Kommunikasjon mellom elevene og mellom lærere og elever deler jeg her opp i *dialoger* og *monologer* for å anskueliggjøre hvordan disse står i forhold til hverandre i klasserommet.

4.2.1 Dialoger

Her vil jeg først vise noen eksempler på dialoger fra observasjonene, og fra opptak som er gjort i samlingsstundene, og til slutt lærernes erfaringer med sitater fra intervjuet.

Eksempel 1 Dialog i samlingsstund

I samlingsstund får elevene fortelle etter tur om det de hadde opplevd i helga. Her er en liten bit av en dialog mellom L1 og J1:

J1 Æ ha vorri t mormor åsså ha æ bada to daga ætte kvairanner faktisk.

L1 Bada du i sprederen eller i sjøen du da?

J1 e... e... i vatn! Et fint lite vatn, med ei elv

Eksempel 2 Fra høytlesning i samlingsstund

L1 leser fra Astrid Lindgrens *Barna i Bakkebygrenda*. L1 introduserer boka med å spørre om elevene kjenner til forfatteren, og noen av barna kjenner navnet Astrid Lindgren. Her er det en sekvens med en katt som freser. Lærer forklarer hva katten gjør når den blir sint. Dette får elevene til å fortelle små historier om katter som av en eller annen grunn har frest.

Eksempel 3 Fra lydopptak i samlingsstund

I samlingsstund blir det lagt vekt på fortellingen. Elevene skal få fortelle om hva de har gjort i helga, eller ved spesielle anledninger. Da får elevene ordet etter tur. Lærer stiller oppfølgingsspørsmål, og prøver å engasjere resten av elevene til å lytte til det de andre forteller. Noen av elevene trenger mange oppfølgingsspørsmål for å få fortalt sin historie. Dette er den tredje i rekken av gutter som forteller (G3):

G3 Æ hadd fått besøk
L1 Jaha?
G3 Det va ingen i klassen her eller i B!
L1 Nehei? E de når som går på skola her da?
G3 (kontant) Nei!
L3 Når slæktninga tå dæ kanskje?
G3 Når som går på (annen skole)
L1 Ha dåkker gått i lag i barnehage kanskje?
G3 Ja
L1 Ka de holdt på med da?
G3 Spælla data og så hoppa vi på trampolina!

Eksempel 4 Dialoger

Denne observasjonen er fra en dialog noen dager etter at elevene har vært på tur i skogen, mens L1 var på ferie. Nå leser L1 opp det som elevene har sagt om turen og som er skrevet opp. L1 stiller oppklarende spørsmål underveis, og sier at hun har jo ikke vært med på denne turen, så elevene må fortelle hva som skjedde.

Dialoger mellom elevene ble observert på stasjonen med ordkort, lotto og språkspill. Her samarbeidet elevene om å finne riktig løsning, i tillegg til den sosiale situasjonen og konkurransesituasjonen.

Eksempel 5 Dialog rundt lottopill med sammensatte ord

På denne gruppa er det lottolignende Brett med bilde av for eksempel et hoppetau. På de kortene man trekker er bildet delt diagonalt med for eksempel et bilde av en brann og et bilde av en bil, mens det på brettet er bilde av en brannbil. Elevene er ivrige og studerer bildene, sier ordene høyt og ”smaker” på dem. De samarbeider om å finne det riktige ordet, og finner hvem som har bildet av ordet på brettet sitt. En trekker utenom tur, men blir raskt korrigert av de andre. En vinner spillet. En av jentene kommenterer underveis hvem som leder spillet, og til slutt hvem som vant og hvem som tapte.

4.2.2 Monologer

Lærernes undervisning i samlingsstund, og når noe skal forklares blir ofte, slik jeg har observert det, en enetale fra lærer til elevene. Det kan være noen spørsmål til elevene innimellom, men disse er ofte lukkede spørsmål, hvor lærer vil ha et spesielt svar. Når lærer forklarer lekser til elevene, eller forteller og leser fra bøker, er det lærerens stemme som høres.

Eksempel 6 Monologer

Elevenes monologer i mitt datamateriale er når de sitter med en oppgave og snakker høyt med seg selv uten at det er beregnet for en mottaker. Dette er sjelden lengre frekvenser. Ett eksempel på en lengre monolog i samlingsstund er G4 som ved en samtale om vann og bading, adressert til L1, sier:

G4: Saltvann går ann å gjør om te ferskvann!

Deretter forklarer han inngående og detaljert om å ha vann i en kjele, og ha flammer under kjelen, og et rør for å lede dampen gjennom. Læreren spør om han har gjort det selv. Gutten svarer at han har sett det på programmet *Newton* på TV.

4.2.3 Funn fra intervjuet

Samtale er et av elementene i språkaktivitetene som er valgt for klassen dette året. Begge lærerne er tydelig på at dette er et bevisst valg gjennom hele året, og at de har flere mål med å benytte samtale/dialog i undervisningen. L2 uttrykker det slik:

Det bæste e jo vess en hadd fått te en sånn impulsiv dialog, sant, men når en har 23 onga så e en jo nødt til å ha nån sånne taleregla da. Å prøv å få te ein om gången, det klart det går utover impulsiviteten men vi prøve å få alle i tale.

Det blir lagt vekt på at alle skal få komme til orde, selv om noen elever synes å ha mer å fortelle enn andre. L1 uttrykker viktigheten av samtale slik:

For det første e det et av målan i Kunnskapsløftet. Så e det før å få fram dem som e meir beskjeden, å få dæm i tale å få dæm trygg på sæ sjøl og ”at det e sei det e viktig, og det æ kan og ha opplevd, e interessant før dæm ainneran å”. Og når du bruke språket muntlig blir du jo og flenkar på det, te å lær å læs å sånn.

Lærerne sier også at enkelte mandager blir gruppa delt slik at elevene skal få anledning til å bli ferdige med sin fortelling. Dette gjøres fordi samlingen kan bli altfor lang når mange av elevene har mye de vil fortelle.

4.2.4 Drøfting

I denne klassen legger lærerne tydelig vekt på samtalen, samtidig som de er fullt klar over at den spontane samtalen er vanskelig å få til når det er så mange som 23 elever. Det er mange dialoger hvor lærer fører an i samlingsstund. Det kan synes som om lærer skynder på elevene, og at oppfølgingsspørsmålene kommer for raskt, slik at elevene ikke får tid til å formulere seg før neste spørsmål kommer. Dette kan begrunnes med at det er mange som skal få si noe, og det er begrenset med tid på hver. Men så er dialogen likevel tydelig i og med at elevene hele tiden blir invitert inn i samtalen med sine fortellinger, svar og kommentarer. Elevene i

eksemplene 1 og 3 (se kap. 4.2.1.) viser noe av kompleksiteten i å uttrykke seg verbalt. Selv om språkhørselen og språkforståelsen er til stede vil prosessen fra integrert indre forståelse til muntlig uttrykk ikke gå raskt nok, og eleven bruker litt tid før hun har formulert svaret (Cooper et al., 1979; Hagtvvet et al., 1985). Lærerne uttrykker i intervjuet at de er klar over at spontaniteten i dialogene kommer i konflikt med hensikten med at alle skal få uttrykke seg verbalt.

De små dialogene i samlingsstund blir, ved hjelp av lærers oppfølgingsspørsmål og støttende kommentarer, ført til en avslutning før neste elev får fortelle sin historie. Disse dialogene er mellom eleven og læreren, og involverer sjelden andre elever. De andre elevene venter på sin tur. G3 i eksempel 3 (se punkt 4.2.1.) formidler til lærer at her hadde han hatt besøk av en som ikke gikk i denne klassen eller på denne skolen. Her får han brukt språket til å formidle et budskap. Læreren tar ansvar for denne dialogen, hvor G3 får støtte i å fortelle sin historie. I neste omgang vil G3 kunne fortelle sammenhengende, slik Høygård (2000) beskriver utviklingen av det språklige samspillet der barnet etter hvert tar ansvar for sin fortelling, uten støtte.

Gjennom høytlesning, monologer og dialoger får elevene erfaring med å uttrykke seg muntlig. Dette styrker den muntlige tekstkompetansen, som i følge Matre(1995) er en av innfallsvinklene til skriftspråket. Kompetansemålene for muntlige tekster (LK, 2006) er også ivaretatt her ved at L1 samtaler med elevene om begreper og innhold i teksten som leses høyt for klassen.

L1 sier ofte til elevene at hun ikke var tilstede da hendelsene elevene forteller om skjedde. Dette setter elevenes *mottakerbevissthet* i fokus (Hagtvvet, 2004), i forhold til at L1 ikke har vært med hos bestemor, på tur eller på skoleveien. Lærers kjennskap til elevens bosted, søsken, besteforeldre og familier gjør imidlertid at hun kan gå inn i dialogen med elevene og hjelpe dem til å uttrykke seg muntlig. Elevene får utviklet sin kompetanse på å ta en annens perspektiv i samtaler med L1 i samlingsstund. Denne kompetansen er avgjørende når eleven skal ta skriftspråket i bruk for å skrive sin fortelling, der han må forestille seg mottakeren av det nedskrevne budskapet (Hagtvvet, 2004).

Dialoger mellom elevene kom best fram på bordet med ordkortene og lottospillene. I eksempel 5 løste de oppgavene sammen, samtidig som de passet på hvem sin tur det var.

Vanskelighetsgraden så også ut til å anspore dem til innsats. Dette kan tyde på at elevene arbeider i ”sin nærmeste utviklingszone. Oppgaven ligger innenfor det som er mulig å løse, men elevene må strekke seg og hjelpe hverandre for å få det til. De samarbeider om oppgaven ved hjelp av dialog med hverandre, og språket blir redskap i læringsprosessen. Elevene ytrer tilfredshet over å ha mestret dette. Samtidig er det et sosialt samspill hvor mening skapes ved å få respons fra andre, jfr. Linell (1998) i Gjems (2009).

Lærerne sier at de vet hvor viktig dialogen er både med hensyn på lesing og skriving, men også for å gjøre elevene trygge på seg selv, og ta språket i bruk. En konsekvens av dette er at de deler gruppa, som lærerne sier i intervjuet, slik at det blir mer rom for samtalen.

Monologer som fremstår som enetaler uten å invitere til respons, er for det meste lærernes måte å undervise på i enkelte tilfeller. Når kollektive beskjeder om lekser skal gis, er det ikke mye rom for innspill. Men disse monologene synes nødvendige for å få gitt informasjonen til elevene. Dette samsvarer med Dysthe (2001) som beskriver lærer- elevrollen på en tilsvarende måte.

Elevenes monologer er korte, og kan være slike hendelser som denne gutten i eksempel 6 som hadde sett TV- programmet *Newton*. Elevene blir oppfordret til å fortelle, og noen forteller lengre historier enn andre. Det virker som om noen elever behersker det verbalspråklige så godt at monologer er mulige, mens de fleste i denne klassen får mye støtte, og det kan synes som om de er på god vei til å beherske *fortellende monolog* (Høygård, 2000). Eksempel 6 viser at denne gutten (G4) er i stand til å fortelle engasjert og sammenhengende om det han har sett på TV, og han tar ansvar for sin fortelling, som han adresserer til læreren.

Samtalene i klasserommet er ut fra observasjonene mest uttalt i samlingsstund.

Observasjonene fra samlingsstundene, hvor dialogen synes å stå sentralt, bekreftes av lærerne i intervjuet. Her sier lærerne at de legger stor vekt på at alle elevene skal få fortelle og at de er ekstra oppmerksomme på de som ikke er så aktive, og prøver å få dem med på dialogene.

Samtalen blir brukt for å bygge kunnskap, både om omgivelsene og om språket i seg selv jfr. Gjems (2009).

4.3 Kontekstualisering og dekontekstualisering

I datamaterialet har jeg funnet eksempler på at språket blir brukt både kontekstualisert og dekontekstualisert. Eksemplene fra observasjoner og lydopptak viser først kontekstualisering, deretter dekontekstualisering. Så tar jeg med hva lærerne sier om dette i intervjuet.

Eksempel 1 Kontekstualisering

Klassen skal på tur i fjæra og L1 forbereder elevene på hva de skal gjøre, og hva de kan finne der. L1 tar fram ulike objekter fra en kurv med krabbeskjell, kråkeboller og ulike skjell etter hvert som elevene benevner de forskjellige tingene. Elevene får kjenne på de forskjellige tingene i kurven, mens L1 forklarer hva skjellene heter. Ut fra dette spør L1 igjen hva man kan finne i fjæra, og får forskjellige svar. Lærer har også en bok med store fargebilder av forskjellige sjødyr som lever i fjæra. På lignende måter å forberedes elevene hver gang klassen skal på tur, eller begynne på et nytt tema.

Eksempel 2 Lekser

L1 står foran klassen og holder opp boka som elevene har lekse i. Hun åpner boka og finner sidene hvor elevene skal skrive. Hun holder boka med sidene åpen mot elevene mens hun peker på den siden de skal skrive, samtidig som hun forklarer hva de skal gjøre.

Eksempel 3 Dekontekstualisering, skriftlig

Etter at elevene har vært på tur, blir det laget tekster der elevene lager setninger, og lærer skriver på flippoveren. Dette leses høyt sammen, og elevene får en utskrift av teksten med seg heim. Elevene har også ei skrivebok, *Altmuligboka*, som de kan tegne og skrive i. Lærerne oppfordrer elevene til å bruke denne boka når de er ferdige med de andre oppgavene de har fått i timene.

Eksempel 4 Dekontekstualisering, muntlig

I samlingsstund får elevene fortelle om hva de har sett på skoleveien eller opplevd da de var på besøk hos venner og slektninger, og hva de har gjort i helga. I observasjonene er det flere eksempler på at L1 - i samtalen med eleven - påpeker at hun ikke var til stede og så det samme som eleven som forteller, slik at eleven oppmuntres til å fortelle en lengre og mer detaljrik historie.

Eksempel 5 Skriftlig fortelling

En tøydokke-mus som heter Rasmus får være med elevene heim hver sin gang. Ei skrivebok følger med Rasmus på heimebesøkene, og der skriver elevene med hjelp av foreldrene hva Rasmus har opplevd i løpet av besøket. Noen av elevene skriver selv, uten hjelp. Siste eleven som skal levere dette fra seg kommer fram og læreren leser hva han har skrevet i boka. Eleven får spørsmål om å lese selv, men vil ikke det, så læreren leser mens han står der. Denne eleven har selv skrevet det som leses opp.

4.3.1 Funn fra intervjuet

Å konkretisere temaer ved hjelp av bilder, gjenstander og tegninger skjer ofte i samlingsstund. Lærerne forteller i intervjuet om hvordan de tar konkrete objekter i bruk i bokstavinnlæringen, og når de skal forberede elevene på nye tema. I intervjuet sier L1:

Æ e opptatt av å prøv å finn på nå sånn at en får fænga dæm. Når en ska start et nytt tema. Det e veldig greit med konkreta, da når dæm sjer, det va jo ei eske med skjæll det da. Det va krabbeklør og det va mange forskjellige ting som vi har utpå det rommet der vi har litt sånn naturfagting. Og da blir dæm jo i fyr og flamme, sant, før sånne ting har dæm å sett og dæm å funne.

L2 forteller om konkretisering i starten av bokstavinnlæringen slik:

Det samme e jo med bokstavan å, innlæringa dær, så brukt vi jo en del konkrete ting. Vi hadd ei sånn eske der vi hadd forskjellig ting oppi som begynt med den bokstaven som dæm lært da. Eller så kunn det vær ting som ikke begynt med bokstaven og så skull dæm skill ut de tingan som begynt med den bokstaven de lært...

Lærerne poengterer også elevenes unge alder, og behov for mange innfallsvinkler, hvor det å konkretisere blir et viktig utgangspunkt for kommunikasjon og oppmerksomhet.

4.3.2 Drøfting

Før elevene skal på tur blir de forberedt med konkrete elementer fra fjæra, og mange bilder fra ei bok. Elevene får snakke om hva de tror de finner når de kommer ned i fjæra. Lærerne bruker mange konkrete objekter i forberedelsene sine, og forankrer mye av kunnskapen her. I den vide forståelsen av kontekst som Høigård (1999) snakker om konkretiserer L1 den turen i fjæra som de skal på neste dag. I intervjuet sier L1 at de konkrete tingene hun har med inn i klasserommet er ting elevene kjenner igjen og har funnet selv i fjæra ved andre anledninger.. L1 drar inn elevenes erfaringer og opplevelser når hun forbereder elevene. Her bruker hun

elevenes erfaringer som motivasjonsfaktor, og får også elevenes oppmerksomhet rettet mot temaet som skal gjennomføres.

I intervjuet sier L2 at de i bokstavinnlæringen benyttet konkrete gjenstander for å koble lyd/grafem til kjente elementer hos elevene. Her måtte de ta i bruk elevenes kunnskaper om gjenstander og knytte det opp mot de abstrakte bokstavene og fonemene. I følge Ogden & Rygvold (2008) er motivasjon en viktig drivkraft i lese- og skriveprosessen, og en positiv konsekvens av motivasjon er konsentrasjon og oppmerksomhet.

Elevene blir hele tiden utfordret til å bruke språket til å fortelle om opplevelser til de andre elevene og til lærer. Da har de kun den språklige konteksten å forholde seg til. Lærer hjelper til med å bygge ”felles plattform” for kommunikasjonen. Eleven utfordres av lærer til å bruke språket til å utdype opplevelsene sine. I eksempel 3 ser vi hvordan den konkrete opplevelsen elevene har hatt i fjæra blir gjort om til ord og setninger. Her blir opplevelsen behandlet dekontekstualisert, og elevene må gjenkalle opplevelsene fra hukommelsen. Det eleven sier i denne konteksten, hvor de andre elevene har vært på samme sted, og opplevd mye av det samme, danner en felles plattform for samtalen. Likevel blir opplevelsene behandlet ved hjelp av språket, i en språklig kontekst. Elevene må forholde seg til opplevelsene løsrevet fra den konkrete turen, gi språklige tilbakemeldinger på utsagn fra de andre elevene. I denne sammenhengen kan vi snakke om en rekontekstualisering av språket til å gjelde i språklig kontekst (Bele & Helland, 2008).

Hagtvatn (2004) sier at mottakerbevissthet krever kompetanse både i det muntlige og det skriftlige. L1 i eksempel 4 (se punkt 4.3.) påpeker ofte for elevene som forteller at hun ikke var til stede, og bevisstgjør på denne måten elevene på å bruke språket slik at den som er mottaker av fortellingen kan forstå budskapet. Her blir også språket gjenstand for rekontekstualisering, der språket og dialogen mellom lærer og elev blir konteksten, og der den endrer seg underveis.

I skriveboka som kalles *Altmuligboka* får elevene anledning til å ta skriftspråket i bruk. Her må de abstrahere lydene i ordene og omforme dem til bokstaver, som igjen skal danne ord og setninger. Mottagerbevisstheten blir også øvd på her, i og med at dette skal kunne forstås av den som i eneste omgang leser det. Det muntlige språket blir gjort til gjenstand for analyse for å omgjøre det til skrift. Her kommer motivasjonen til å formidle et budskap til andre via

skrift. Skriveformelen - *Skriving er lik Innkoding x Budskapsformidling x motivasjon* (Rygvoid, 2008a) kan sees her når elevene får formidle opplevelsene til tøy-musa Rasmus ved hjelp av skrift.

Sett i forhold til problemstillingen som etterspør hvordan en lærer kan legge til rette for språkaktiviteter i lese- og skriveopplæringen, viser mine funn at lærerne legger til rette for en konkret tilnærming til nye tema. De kontekstualiserer med bilder og konkrete og tar deretter elevene med på tur for å oppleve det som snakkes om. Deretter blir temaet behandlet dekontekstualisert i form av samtaler, individuell teksts-kaping i *Altmuligboka* og felles teksts-kaping på flippoveren.

4.4 Innfallsvinkler til lesing og skriving

Bokstavinnlæring er et fokusert område i førsteklassen, og dette blir viet mye tid og oppmerksomhet. I denne kategorien vil jeg beskrive hvilke innfallsvinkler jeg observerte ble brukt for lese- og skriveaktiviteter. Jeg deler opp dette punktet i *leseaktiviteter* og *skriveaktiviteter*, selv om disse forekommer parallelt i prosessen med å lære å lese og skrive.

4.4.1 Leseaktiviteter

Læreren leser for klassen fra ei bok med mange kapitler. Her er det ei bok som blir lest over tid. Femteklassingene ved skolen er faddere for hver sin elev i førsteklassen. De har enkelte timer der de kommer og leser for den førsteklassingen de er fadder for. Biblioteket blir også brukt, her må elevene ha hjelp til å finne bøker som passer. Gjennomgående er det avkoding av enkeltord gjennom bokstavinnlæringen som oftest er i fokus. Elevenes individuelle lesing kommer ikke tydelig fram i en egen aktivitet i datamaterialet mitt. Avkoding av enkeltord kan være rimord skrevet på tavla, eller å avkode hvem som er ordensmann ut fra navnelista som er skrevet på tavla. På en av stasjonene i stasjonsundervisningen er det forskjellige former for spill: Lotto med ord og bilder og klesklyper med ord som skal settes på riktig sted på et Brett med tilsvarende bilder. Her er det i tillegg forskjellig lengde på ordene.

4.4.2 Skriveaktiviteter

Her følger to eksempler på skriveaktiviteter som viser en av de individuelle oppgavene elevene får, og tekst skapt i fellesskap sammen med lærer.

Eksempel 1 Vårbok

I tillegg til *Altmuligboka* (beskrevet under punkt 4.3. eksempel 3) lager elevene *Vårbok*, hvor de skriver og tegner alt etter hvor langt hver enkelt er kommet i å kunne skrive. Denne dagen har de vært ute og sett etter fugler, og skal skrive om gråspurven. L1 skriver på tavla:

GRÅSPURVEN ER GRÅ OG BRUN. DEN SPISER KORN

Elevene blir oppfordret til å skrive det de vil på egen hånd, men de som ikke får til å skrive selv kan skrive det som står på tavla. L1 går rundt og hjelper elevene. Vårboka blir samlet inn når den er ferdig og lagt i en mappe sammen med andre bøker elevene har laget. Denne *Forlagsmappa* som de kaller den, får elevene tilbake i fjerdeklassen.

Ei jente har tegnet og skrevet en lang tekst på egen hånd i ”vårboka” og viser den stolt fram. En annen elev har kopiert noen få ord fra tavla, i boka si.

Eksempel 2 Tekstskaping

Tekstskaping er en av postene i stasjonsundervisningen, men brukes også ellers i undervisningen. Dette kan være en språkaktivitet som foregår etter at klassen har vært på tur og skal snakke om det de har opplevd. Da skriver lærer på flippoveren, mens elevene dikterer hver sin setning:

Æ SLO MÆ PÅ FOTEN SA PER
Æ SLO MÆ PÅ MAGEN SA JON
DET VA ARTI Å SAMLE KONGLA SA JACOB

Elevene får også skrive tankekart over tema som de holder på med slik som i eksempel 3 under punkt 4.1. der de skrev egne ord på flippoveren med bokstaven G i.

4.4.3 Funn fra Intervjuet

Skriveaktivitetene kommer tydelig frem i og med at bokstavene ble øvd på underveis på mange måter. Læringsstrategiene *tankekart* (en visuell oversikt over hovedpunktene i et tema) og *styrkenotat* (en måte å notere hovedideer og detaljer på en oversiktlig måte) blir beskrevet av lærerne. Dette er også et satsningsområde i kommunen slik at noen lærere ved skolen, også fra den andre førsteklassen, har vært på kurs og har introdusert dette for de andre lærerne. L1 forteller om hvordan hun introduserte tankekart i klassen i høstsemesteret, om utfordringen med gjennomføringen av dette:

Men så va det litt koss vi sku gjør det når dæm ikke kan skriv? Dæm skjønne jo ikke det vi skriv de flæstan som nu da har ”fjæra” i midten som nu da e temaet da, kolles ska vi da gjør det?

Læreren forteller videre til elevene at hun ikke er noe flink til å tegne de tingene elevene foreslår. Læreren (L1) forteller videre:

(Lys stemme) ”jammen vi kan da tægn sjøl” itj sant, kjæm det forslag fra ei lita ei. Og da kom dæm ein og ein og gjør det, og det vart kjæmpestas asså. Og da tæгна dæm jo aill dæm tengan dæm sa. Om itj vi heilt kjent igjæn dæm, så gjør dæm jo det sjøl. Så det vart en sånn trend ætteåpå det at dæm villa tegn på tankekartan.

Etter hvert ble det skrevet ord i tillegg på tankekartene, og litt etter litt begynte elevene å skrive ord selv. Elevene skrev egne ord på det tidspunktet observasjonene i klassen ble gjort, på tankekartene på flippoveren.

L2 beskriver prosessen slik:

Da begynt dæm å skriv litt sjøl. De bli nysgjerrig på det å kunn skriv, og syns det litt artig.

Lærerne sier i intervjuet at noen kjenner igjen ordbildene, før de leser, og at dette er en stasjon under stasjonsundervisningen, hvor de har ordkort med forskjellig vanskelighetsgrad, hvor de må lese ordene for å finne riktig bilde.

4.4.4 Drøfting

Lærere og faddere leser bøker og tekster for elevene, noe som stiller krav til elevenes evne til konsentrasjon og oppmerksomhet over tid. Dette er også viktige mekanismer som kommer til nytte for at elevene skal kunne skille det vesentlige fra det uvesentlige i ordavkodingen når lese- og skriveprosessen pågår (Høien & Lundberg, 2000).

I L1s beskrivelse av hvordan de løste problemet med tankekart tidlig på høsten, hvor elevene fikk lov til å tegne, viser at de var åpne for å la dette komme til uttrykk. Dette er en av mange veier inn til skriftspråket, som er beskrevet i fig.2 der Matre (1995) visualiserer dette. Den muntlige kompetansen de har om begrepene kommer til uttrykk gjennom tegningene. Her får elevene lov til å ta i bruk sin kreativitet og å skape tekst ut fra den kompetansen de har fra før; fra barnehagen og fra heimen. Dette samsvarer også med kompetansemålene i LK(2006) hvor det er et mål at elevene skal kunne uttrykke seg både med tegning og skriving. Elevens egen

tekstopplevelse vil her komme til uttrykk. Det visuelle kommer her til uttrykk i form av tegninger, når skriftkompetansen er lav (Lorentzen & Aasen 2008).

Multimodaliteten kommer her til uttrykk ved at elevene får bruke mange måter å uttrykke seg på, gjennom tekst og tegning, gjennom muntlig formidling av sine opplevelser, gjennom felles tekstsaking, og gjennom individuell skriveaktivitet. Her er elevene i ferd med å arbeide med kompetansemålet i Læreplanen i norsk. De arbeider kreativt med tegning og skriving, og uttrykker egne tekstopplevelser gjennom disse arbeidsformene.

Lese – og skriveformlene har med begrepet *motivasjon* å gjøre (Rygvoid, 2008a). I eksemplene ovenfor ser vi denne faktoren i virksomhet i og med at elevene fikk bruke sin kompetanse da læreren ikke kunne tegne. Etter hvert som avkoding og innkoding ble mer innarbeidet begynte elevene å skrive ord i tillegg. På det tidspunktet hvor observasjonene ble foretatt er de fleste elevene i stand til å skrive ord på egen hånd, og ingen tegnet på tankekartene på flippoveren. Motivasjonsfaktoren kan synes tydelig her, i og med at det var elevenes initiativ som var utgangspunktet.

Budskapsformidling finner jeg hos jenta som kan skrive en sammenhengende tekst. Hun har automatisert en del ferdigheter, og begynner å beherske ortografisk skriving (Rygvoid, 2008a).

Elevene får hjelp på det nivået de er, ved at lærer skriver tekst på tavla. I den nærmeste utviklingssonen på vei mot å beherske skrift, får elevene den støtten de trenger ved at lærer går rundt og hjelper de som trenger hjelp. Slik kan det synes i mine observasjoner som om skriveoppgavene blir tilrettelagt for det nivået eleven befinner seg, slik som Vygotsky (2001) beskriver prosessen i den nærmeste utviklingssonen. Mestring av nye ferdigheter gir motivasjon til nye utfordringer.

I den individuelle skrivingen i *Vårboka*, er jenta som skrev en lang tekst på vei inn i ortografisk skriving slik Hagtvatn (2004) forklarer det. Jenta mestrer sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og kan nå formidle sin fortelling skriftlig. Variasjonene i klassen er likevel merkbare. Den andre eleven i eksempel 1 (se punkt 4.4.2) strever med å skrive bokstaver og ord. Han får støtte på sitt nivå ved å se på teksten læreren har skrevet på tavla.

Funn fra intervjuet viser at elever i starten av skoleåret kan kjenne igjen ordbildene før de leser. De vil da være i *det logografisk- visuelle* stadiet. Etter hvert som den alfabetiske koden er knekket, vil elevene bevege seg over i *det alfabetisk-fonologiske* stadiet (Høien & Lundberg, 2000). Det synes som om de fleste elevene ved slutten av dette skoleåret, er i dette stadiet.

4.5 Kartlegging, tilrettelegging og forebygging

Et av målene med denne oppgaven er å finne ut om språkaktivitetene kan sees som forebyggende for å unngå forsinkelser i lese- og skriveutviklingen på senere klassetrinn. Spørsmålet er også hvilke erfaringer lærerne har med tanke på forebygging i denne sammenhengen. Det ble ikke foretatt kartlegginger av noe slag den perioden jeg var til stede i klasserommet, slik at datamaterialet mitt baserer seg på det lærerne sier i intervjuet.

4.5.1 Kartlegging

Om kartlegging sier L1 at det ikke skjer noen kartlegging helt i starten, men først litt utpå høsten. Da ble en og en elev tatt ut av klasserommet, lærer hadde et bokstavark og krysset av for hvor mange bokstaver elevene kunne. På det tidspunktet var det noen som kunne alle bokstavene og noen som kun gjenkjente ned i syv bokstaver.

L2 forteller at ved juletider ble oppgaver fra *Ringeriksmaterialet* tatt i bruk, og da med oppgaver med rimord, førstelyd, sammentrekking av lyder og minnefunksjon. Her skal ordrekker huskes. Her så lærerne hvem de skulle være observante på. Så var det ny bokstavtest i mars. Da var det de bokstavene som ikke var gjennomgått i klassen som elevene tok feil på. I mai var det ny runde med *Ringeriksmaterialet* igjen. Det var god fremgang, men fortsatt var det enkeltelever som de mente de burde være oppmerksomme på.

Ringeriksmaterialet er det redskapet som er bestemt skal brukes ved denne skolen i førsteklassen. Kartlegging av bokstavkunnskapen og eventuell annen kartlegging er opp til lærerne å planlegge og å utføre.

L1 forteller om ei jente som tilsynelatende kunne lese, men som det viste seg etter hvert at kunne teksten utenat, slik at hun klarte å lure lærerne en lang periode. Dette sier L1 viser at selv om noen elever er pliktoppfyllende og jobber mye, skal lærerne være oppmerksomme på

å bruke nonsensord slik at elevene må dra sammen lyder, og ikke bare lese tekst og meningsbærende ord.

4.5.2 Tilrettelegging

På stasjonene i stasjonsundervisningen ser lærerne hvem av elevene som ikke deltar. Det kan være at eleven sier at hun ikke skjønner hva de skal gjøre. Da prøver lærerne å bygge gruppa til beste for denne eleven. Ekstra ressurs i klassen i form av assistent er også en styrke for disse elevene. L1 forteller om dette på denne måten:

Men så har vi nå som e litt bekymrings... litt sånn såkalt gråsome, og da e jo, og da e dæm som oftest med da, dæm flyt jo litt på det da at det e ekstra ressurs, sånn at dæm får bli med på den træninga som de ungan som har tima får da.

På spørsmål om hva som gjøres for de ”flinke” elevene svarer lærerne at de har hatt forskjellig vanskelighetsgrad på leseleksene. Gruppa ble også delt i tre etter hva de kunne, og så ble et dataprogram brukt i bokstavinnlæringsfasen.

L1 sier om de som kunne lese da de begynte på skolen:

Et par av dæm syns æ kanskje ha stagnert litt, trur at dæm e så flenk at dæm ikke trøng å ha den skikkelige innsatsen?

L2 sier om de elevene som hang igjen i leseprosessen, og progresjonen deres:

Så det syns æ egentlig va veldig interessant å observer, at plutselig så kom dæm veldig fort etter dæm ainneran.

På spørsmål om hva som blir gjort hvis prosessen stopper opp, sier L1 at da må de kartlegge litt sjøl, og eventuelt snakke med foreldre og PPT. Men generelt er det vanskelig å avdekke vansker her. L2 uttrykker det slik:

Førsteklassen e litt vanskelig å avslør vess det ikke e nå spesielt og det ha nok sikkert vorte sett i barnehagen. Men det kan ha med modenhet å gjør å , at dæm ikke e moden te læring å, eller sånn type læring. Som oftest vess det heilt klart, så veit vi det før dæm kjæm.

L2 sier at det likevel er enkelte elever de er ekstra oppmerksomme på.

Stasjonsundervisningen er en undervisningsform som begge lærerne sier er bra, og som elevene synes er spennende. L1 sier at dette er det beste arbeidsredskapet hun har hatt, for da får hun elevene rundt seg på et lite bord, og da kommer det tydeligere fram hvordan de ligger ann i forhold til lesing og skriving. L2 bekrefter dette og sier at når det er så få elever på hver gruppe er det veldig avslørende hvem som forstår oppgavene og hvem som ikke forstår.

4.5.3 Forebygging

På spørsmål om hva lærerne tenker i forhold til forebygging, blir det en liten tenkepause, før L1 sier:

Trur at jo meir du pøse på, dess meir du overlære dess beir sett det. Det gjelds jo aldri å gi opp.

L2 fortsetter med å si:

Dess meir variasjon... veldig viktig med my forskjellige aktiviteta.

På spørsmål om de ser eller tenker over det som skjer i 4.klasse er et resultat av det de trente på og jobbet med i første klasse, svarer de at det vet de ikke. De sier at det er første gangen at de har vært så bevisst i førsteklasse som dette året. L1 trekker fram foreldrene som medansvarlig for å hjelpe elevene til å lese heime.

Og vi ska kanskje stå på enda litt meir te foreldran at dæm må va flenkar te åsså ikke bære gi etter altså, før dæm som e litt lat og som ikke orske å øv da, før du har nån der, og det sjer jo at det hæng jo igjæn det da, oppi. Har dæm jo videre oppover no, og det fortsatt nån svake lesera der altså.

L1 antyder ettertenksomt at hun tror at alle disse aktivitetene har gjort at det er mange færre som blir hengende etter i lesing og skriving.

4.5.4 Drøfting

Mine funn viser at i denne klassen foretas det gjentatte kartlegginger gjennom året. Dette gir lærerne en god oversikt over hvilke ferdigheter elevene har tilegnet seg, samt progresjonen hver elev har over tid. Lærerne gir uttrykk for at de er opptatte av at alle elevene skal henge med, og ha progresjon i innlæringen av de grunnleggende kunnskapene for skriving og lesing. De kartlegger bokstavkunnskapen, med jevne mellomrom. Da får de en oversikt over utviklingen hos hver enkelt elev.

Lærerne har tatt i bruk observasjon og kartleggingsverktøy fra *Ringeriksmaterialet* for å finne nivået på lesingen og bokstavkunnskapen hos elevene. Dette kan ha synliggjort elever som ellers ville ha brukt lengre tid på lese- og skriveinnlæringen. Likevel viser eksempelet med jenta som tilsynelatende kunne lese at den systematiske kartleggingen kan være viktig i forhold til å identifisere lignende tilfeller.

Funnene fra intervjuet viser at lærerne bruker disse resultatene fra kartleggingen til å sette inn tiltak der det synes nødvendig med ekstra støtte, som når eksempel elevens bokstavkunnskaper ikke svarte til det som var forventet. Lærerne uttrykker overraskelse over at de med svake resultater i starten har kommet så fort etter de som hadde mer kunnskap. Her vil jeg trekke inn forskningen til Snow et al. (1998) og Lundberg et al.(1988) hvor både barnehagebarn og skoleelever har hatt positiv effekt av å trene på fonologisk bevissthet. Funn fra intervjuet støtter opp om dette, i og med at de bokstavene elevene tok feil på i de lærerstyrte bokstavtestene var bokstaver de ennå ikke hadde gjennomgått i klassen. Senere hadde de fleste lært alle bokstavene.

Lærerne bruker kartleggingen til å differensiere undervisningen, både organisatorisk ved å dele klassen, og pedagogisk ved å gi elevene individuell tilrettelegging der det avdekkes behov for det. Et funn i datamaterialet er at tiltak blir satt inn raskt dersom en elev gir grunn til bekymring. Her kommer individuell forebygging til syne, hvor enkeltelever får støtte og hjelp når de trenger det (Hagtvatn & Horn, 2004)

Her kan også tilretteleggingen, slik mine funn viser, allerede i første klasse ha positiv innvirkning på de elevene som viser seg å trenge ekstra støtte for å følge sine medelever i lese- og skriveutviklingen. Dette kan også relateres til den spesialpedagogiske vinklingen innledningsvis hvor tidlig identifisering av behov for støtte er avgjørende for å kunne sette inn tiltak (Befring, 2004). Lærerne påpeker at modningen er så forskjellig hos elevene, at det kan være vanskelig å avdekke lese- og skrivevansker i førsteklasse. Buli-Holmberg & Lyster, (2000) sier at elever med *marginale vansker* kan få tilstrekkelig hjelp ved at undervisningen tilrettelegges etter de modningsprosessene elevene er i. Slik kan man forebygge vansker som senere kunne komme inn under spesialpedagogiske tiltak

Lærerne har erfaring gjennom mange år, men gir likevel uttrykk for at Kunnskapsløftet med sine kompetansekrav har gjort dem mer bevisste i opplæringen av førsteklasse. Dette er første gangen for begge lærerne at de har første klasse etter at Kunnskapsløftet ble innført, og de påpeker at det har vært en rivende utvikling på fire år. For disse to lærerne har kunnskapsløftets kompetansekrav gjort at de starter lese- og skriveopplæringen med full styrke allerede i første klasse. De ser viktigheten av at dette blir gjort på mange forskjellige måter med mange innfallsvinkler fordi elevene er forskjellige i modning og alder.

Foreldrene blir trukket inn som en medvirkende faktor i å få elevene til å gjøre leksene sine, for dette vises ifølge L1 videre opp gjennom klassene, dersom de får lov til å slappe av med leksene.

Lærerne kartlegger elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå fra grunnleggende bokstavkunnskap til økende vanskelighetsgrader av ordavkodning av lengre ord. Lærerne setter inn tiltak raskt dersom kartleggingen og de daglige inntrykkene av elevene viser at det kan være nødvendig. Dette kan ses på både som individuell- og allmenn forebygging (Hagtvet & Horn, 2004).

Det overraskende i mine funn er at lærerne ikke har reflektert i større grad over den forebyggende effekten språkaktivitetene i første klasse kan ha på lengre sikt. Sett i forhold til mitt spørsmål om det forebyggende aspektet for eventuelle lese- og skrivevansker, viser mine funn at på kort sikt – det vil si innenfor dette skoleåret - har lærerne erfart at tiltakene de har satt i verk rundt elevene har virket positivt. Elever som hadde fått svake resultater på kartleggingen, har tatt igjen sine medelever som behersket mer av lese- og skriveutfordringene. Her sier L1 at hun tror det er færre elever som vil bli hengende etter i lesing og skriving framover. Kartleggingen og tiltakene lærerne har gjort relateres til opplæringslovens § 1-2, som sier at evnene og forutsetningene til den enkelte eleven skal ivaretas. Tiltak er satt i verk underveis for å forhindre en uheldig utvikling (Befring, 2004).

5 AVSLUTNING

Problemstillingen for denne oppgaven har vært *hvordan kan en lærer legge til rette for språkaktiviteter på første klassetrinn for å støtte elevenes utvikling av lese- og skrivekompetansen?*

Med underspørsmål – *Hvilke erfaring har lærer med bruk av språkaktiviteter som forebyggende for eventuelle lese- og skrivevansker?*

For å få svar på denne problemstillingen valgte jeg en kvalitativ tilnærming med en fenomenologisk undersøkelse i en førsteklasse ved en barneskole. Valget av én førsteklasse gjorde at jeg kunne gå i dybden av de enkelte språkaktivitetene som trådte mest tydelig fram.

Den overordnede rammen for teorivalget er hentet fra læreplanen i norsk i Kunnskapsløftet (LK, 2006) Her er kompetansemålene entydige i sitt fokus på lese – og skrivekompetansen i alle fag. Dette medfører nye krav og utfordringer til lærernes undervisning,

To faktorer er spesielle i denne undersøkelsen. Det ene er at Kunnskapsløftet ganske nylig er innført og har medført store endringer for undervisningen som sådan. Det andre er at dette er første gangen lærerne i min undersøkelse driver lese- og skriveopplæring etter kompetansemålene fra læreplanen i Kunnskapsløftet. Det kan ha hatt betydning for mine funn at lærerne har innført nye metoder som de ikke er kjent med fra før, og som de gjør sine første erfaringer med dette året. Stasjonsundervisningen er en slik metode. Det er fire år siden disse to lærerne underviste i første klasse, og kravet til lese- og skriveopplæringen er betydelig endret.

Funnene fra undersøkelsen viser et stort fokus på bokstavinnlæringen gjennom hele året. Ulike metoder ble tatt i bruk for å lære elevene sammenhengen mellom grafem og fonem. Lesestrategier i form av avkodning av enkeltord, og skrivestrategier i form av individuelle skrivebøker og felles tekstskaping er gjennomgående språkaktiviteter. Parallelt med dette blir bokstavene satt inn i sammenhenger i ord, lyttet ut, tegnet, skrevet, laget i leire og øvd på artikulatorkisk i et lingvistisk øyemed. Disse språkaktivitetene foregår i samlingsstund, og ved stasjonsundervisningen, som lærerne hevder er et godt redskap i undervisningen. L1 og L2 er

systematiske i kontekstualisering og konkretisering ved innledning til nye emner, og til dekontekstualisering ved dialog og skriftliggjøring når det nye emnet begynte å bli kjent stoff.

Som svar på hovedproblemstillingen viser funnene at lærer tilrettelegger for en variert bruk av språkaktiviteter, og setter disse forskjellige tilnærmingene i sammenheng med den virkeligheten elevene lever i. Slik kan elevene gripe den innfallsvinkelen der det er lettest for den enkelte å forstå, for så å bygge videre på dette. Konklusjonen på mine funn er at nettopp gjennom de varierte innfallsvinklene kan elevene få individuell støtte i sin utvikling av lese- og skrivekompetansen. Dette viser til differensiering, rom for individualitet i læreprosessen og tilpasning til den enkeltes behov. Dette er i samsvar med Opplæringsloven (2008).

Gjennom å løfte fram de valgte fem områdene, og studere dem atskilt fra hverandre trer de enkelte språkaktivitetene tydelig fram. Mine funn viser tydelig hvordan lærerne tilrettelegger for dialog i klasserommet. Dialogen har bred plass i samlingsstund, og dette er et valg lærerne gjør ut fra tanken om at det muntlige språket er viktig for hver enkelt elev, både for tryggheten i klassen og med tanke på at det muntlige språket er viktig for å utvikle et godt skriftspråk.

Et funn er at lærerne åpner for multimodale innfallsvinkler til lesing og skriving, blant annet gjennom bruk av elevenes sammensatte tekster hvor de fikk uttrykke seg ved hjelp av tegninger på tankekartene før de begynte å skrive tekst.

Underspørsmålet fikk sitt svar ved at det var gjentatte kartlegging av lese og skriveferdigheter i førsteklasse gjennom året. Her har lærerne et adekvat redskap i *Ringeriksmaterialet*, som er egnet til formålet og tilgjengelig ved skolen. Observasjoner ble også gjort av lærerne underveis på stasjonene i stasjonsundervisningen. Kartleggingen førte til at tiltak og endringer ble satt i verk raskt for den eleven som trengte ekstra støtte. Dette viser til tilpasset opplæring ut fra den enkeltes behov og samsvarer med Opplæringsloven og Kunnskapsløftet.

Hvorvidt språkaktivitetene og lese og skriveopplæringen kunne kalles forebyggende for eventuelle senere lese og skrivevansker hadde ikke lærerne reflektert over. Dette er et element som kommer fram i mine funn. Like fullt kan den kortsiktige gevinsten av kartlegging og raske tiltak finnes i lærernes forundring over at de elevene som hang etter de andre i avkoding og bokstavkunnskap utviklet seg veldig fort og tok igjen sine medelever. Dette kan samsvare

med forskning om at ekstra innsats på det fonetiske nivået gir positiv effekt (Høien & Lundberg, 2000).

Det forebyggende aspektet ved tidlig innsats på det språklige området får bred omtale i alle styrende dokumenter for norsk skole. Mine funn viser at jevnlig kartlegging, raske tiltak og et mangfold av innfallsvinkler minsker forskjellene mellom elevenes lese- og skriveferdigheter. De mange innfallsvinklene kan tolkes dit hen at lærerne ser elevene i en større sammenheng, og tar hensyn til at de forskjellige prosessene henger sammen og påvirker hverandre, slik *språktreet* (Fig.1) i starten av denne oppgaven illustrerer. De langsiktige og eventuelt forebyggende resultatene av disse arbeidsmetodene i denne førsteklassen vites ikke. Når elevene nå er i ferd med å lære å lese og skrive, er neste steg å lese for å lære, slik det er sitert fra kartleggingen av leseferdigheter (R. G. Solheim et al., 2007) I forlengelsen av dette studiet ville det vært interessant å kunne følge denne klassen videre inn i neste skoleår for å se hvordan elevene utviklet lese- og skrivekompetansen. Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig er en nøkkel til å tilegne seg den kompetansen som trengs for å delta i kunnskapssamfunnet. Med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker vil bruk av multimodale metoder også være et interessant forskningsfelt i klasserommet.

Denne oppgaven har dokumentert forskjellige språkaktiviteter som brukes i lese og skriveopplæringen i en førsteklasse våren 2008. Det er også en beskrivelse av et potensielt forebyggende arbeid ved kartlegging og raske tiltak der elever hadde behov for ekstra støtte. Ved å gå inn i klasserommet og forske på prosessene som skjer i tilegnelsen av lese- og skrivekompetansen kan verdifull kunnskap ha blitt synliggjort. Det er et ønske at denne kunnskapen kan bli gjenstand for refleksjon rundt språkaktivitetene som brukes av andre lærere i andre klasserom. Da kan denne oppgaven være et bidrag til bevisstgjøring av de mulighetene som ligger i at språkaktivitetene kan brukes forebyggende for eventuelle senere lese- og skrivevansker.

6 Litteraturliste

- Befring, E. (2004). Forebygging. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Bele, I., & Helland, T. (2008). *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Lyster, S. A. H. (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cooper, J., Reynell, J., & Moodley, M. (1979). *Helping language development : a development programme for children with early language handicaps*. London: Edward Arnold.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., et al. (2007). *Språkveilederen: Bredtvedt kompetansesenter*.
- Fossheim, H. J. (2009, 22.juni 2009). Informert samtykke. from <http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Informert-samtykke/>
- Gabrielsen, E., & Gabrielsen, N. N. (2010). Kartlegging av voksnes leseferdigheter. *Spesialpedagogikk 04*.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap : sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforl.
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Hagtvat, B. E. (2002). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvat, B. E. (2004). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvat, B. E., & Horn, E. (2004). De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering. In C. A. Forlag (Ed.), *Spesialpedagogikk* (pp. 364-379). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hagtvat, B. E., Lillestølen, R., & Reynell, J. (1985). *Håndbok : Reynells språktest*. Oslo: Universitetsforl.

- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi : fra teori til praksis* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høygård, A. (1999). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig elektronisk ressurs*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Høygård, A. (2000). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2001.
- Law, J. (2000). Children`s communication: development and difficulties. In J. Law, R. Tamme & A. Parkinson (Eds.), *Communication difficulties in childhood : a practical guide* (pp. 144 s.). Oxon: Radcliffe Medical Press.
- LK. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. from <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=1>
- Lorentzen, R. T., & Aasen, A. J. (2008). Mål og mening med samansette tekstar. In R. T. Lorentzen & J. Smidt (Eds.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research Quarterly*, 28, 263 -284.
- Lyngseth, E. J. (2008). Språkoobservasjoner og språkaktiviteter i barnehagen. In S. Kibsgaard (Ed.), *GLSM i barnehagen* (pp. 201 s.). Oslo: Universitetsforl.
- Lyster, S.-A., H. (1992). *Forutsetninger for utvikling av gode lese og skriveferdigheter*, : Spesiallærerhøgskolen, Universitetet i Oslo.
- Matre, S. (1995). Små barns munnlege tekstar. *Norsklæraren nr 5 1995*.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn : ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Trondheim: Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU (2009:18). *Rett til læring : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009*. Retrieved. from.
- Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (2008). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) : med endringer, sist ved lov av 14. desember 2007 nr. 115 (i kraft 1. januar 2008) samt forskrifter*. Retrieved. from.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvdal, A.-L. (2008a). Lese-og skrivevansker. In G. N. Forlag (Ed.), *Innføring i spesialpedagogikk* (pp. 38 -89). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS 2008.
- Rygvdal, A.-L. (2008b). Språk- og talevansker. In A.-L. Rygvold, Ogden Terje (Ed.), *Innføring i spesialpedagogikk* (pp. 38 - 89). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington;DC: National Academy Press.
- Solheim, R. (2003). Oppmerksomhet. In U. Espenakk (Ed.), *TRAS - håndbok*. Stavanger: TRAS -gruppen.
- Solheim, R. G., Begnum, A. C., Daal, V. v., Gabrielsen, N. N., Universitetet i Stavanger, Progress in International Reading Literacy Study, et al. (2007). *PIRLS : norske elevers leseinnsats og leseferdigheter : resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- St.meld. nr 16. (2006). *-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring elektronisk ressurs*. [Oslo]: Departementet.
- St.meld. nr. 23. (2007-2008). *Språk bygger broer : språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Departementet.
- Tetzchner, S. v., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Gram Simonsen, H., et al. (1993). *Barns språk* (2. utg. ed.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur : språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. OSLO: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Øzerk, K., Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i Pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1

INTERVJU MED LÆRERNE I FØRSTE KLASSE august 08

Definisjon av begrepet ”språkaktiviteter”

- Hvor lang erfaring har dere med begynneropplæringen i norsk?
- Hvilken faglig bakgrunn har dere mht lese- og skriveopplæring?

SPRÅKAKTIVITETER

- Hvilke språkaktiviteter legger dere vekt på i første klasse? (muntlige og skriftlige)
- Hvilke intensjoner har dere med de språkaktivitetene som dere velger å bruke?

Språkaktivitetene i samlingsstunden.

- Hvordan bruker dere samlingsstunden for å stimulere/styrke språkutviklingen/språkferdighetene hos elevene.
- Beskriv hvordan et nytt tema blir introdusert i samlingen, (F.eks. tur i fjæra – livet i havet.)
- Hva er intensjonen med å bruke mange innfallsvinkler?
- Hvordan lar dere dette bli en forberedelse til mer konkrete skrive og leseoppgaver?

Stasjonsundervisningen m h t språkaktiviteter

Stasjonsundervisningen har fire aktiviteter som jeg har observert: Leirebord, tekstskaping, miniløko, ”ordlotto”

- Fortell om hvilke språkaktiviteter som er valgt til de forskjellige stasjonene.
- Hva er intensjonen med disse aktivitetene mht lese og skriveopplæringen?
- Hvordan gir stasjonsundervisningen den ønskede progresjonen i prosessen med å lære å lese og skrive?

- Hvilken læringseffekt har stasjonsundervisningen hos elever som trenger ekstra støtte i å knekke lesekode?

LESE OG SKRIVEOPPLÆRINGEN

- På hvilke måter jobber dere med bokstavinnlæringen? (for eksempel bokstaven G som jeg var med på)
- Hvordan styrer dere prosessen fra fonologisk lesing til ortografisk lesing?
- Hvilke språkferdigheter ser dere som viktige eller nødvendige i denne prosessen?
- Har Kunnskapsløftet med sine kompetansemål påvirket lese- og skriveopplæringen på 1. trinn?

TILPASSET OPPLÆRING

- Elevene starter med ulike forutsetninger og ulike nivåer språklig sett. Hvordan tilpasses lese- og skriveopplæringen de ulike nivåene elevene befinner seg på?
- Hvordan hjelpes en elev videre, dersom prosessen med å lese/avkode stopper opp?
- Eller hvis en elev ligger foran alle andre i prosessen?
- Hvordan oppleves den nye reformen KL mht tilpasset opplæring.?

FOREBYGGING

- Hvordan blir elevenes språklige nivå kartlagt ved skolestart.?
- Hvilke resultater kommer fram etter kartlegging?
- Hvilke signaler hos eleven gjennom skoleåret vekker bekymring mtp senere lese- og skrivevansker?
- Hva tenker dere om forebygging av eventuelle senere lese- og skrivevansker, på første trinn? Erfaringer?

7.2 Vedlegg 2

Til foreldre/foresatte i klasse 1A

Jeg henviser til informasjonsbrev som ble sendt ut fredag den 17.04.08. Der skriver jeg at jeg vil gjøre lydopptak av språkaktiviteter i klasserommet i ukene som kommer. Disse lydopptakene vil hovedsakelig være av samtaler mellom lærer og elever, og deler av disse samtalenene, og andre aktiviteter, kan bli gjengitt i oppgaven. Alle deltagere blir anonymisert slik at de ikke kan gjenkjennes, og alle opptak blir slettet når prosjektet er ferdig. Jeg vil presisere at disse opptakene ikke skal brukes til evaluering av enkeltelever, men som eksempler i oppgaven på dialoger og språkaktiviteter som foregår i en første klasse.

I forbindelse med lydopptak av deres barn i klasserommet har dere som foreldre/foresatte anledning til å velge om dere ønsker at deres barn skal delta i prosjektet eller ikke. Dere har også rett til å trekke tilbake tillatelsen underveis uten noen begrunnelse.

Nedenfor er det en svarslipp hvor jeg ber om deres tillatelse til å gjøre lydopptak hvor deres barn er med. Jeg ber dere krysse av og returnere den til skolen innen 30. mai.

Mvh

Inga Marie Pedersen

Tlf [REDACTED]

Svarslipp:

Jeg/Vi gir tillatelse til at Inga Marie Pedersen gjør lydopptak av språkaktiviteter i klasserommet i forbindelse med sin masteroppgave der mitt/vårt barn deltar: _____

Jeg/vi gir ikke tillatelse til at Inga Marie Pedersen gjør lydopptak av språkaktiviteter i klasserommet i forbindelse med sin masteroppgave der mitt/vårt barn deltar: _____

Elevens navn: _____

Foreldre/foresattes underskrift

7.3 Vedlegg 3

17.04.08

Til foreldre/foresatte i klasse 1A

Jeg heter Inga Marie Pedersen og er student ved NTNU og Dronning Mauds Minnes Høgskole. Dette året skriver jeg masteravhandling i spesialpedagogikk, og i den forbindelse har jeg fått lov til å komme inn i klasserommet til første klasse (1A) ved [redacted] skole for å gjøre noen observasjoner i forbindelse med oppgaven.

Jeg er utdannet førskolelærer, og har alltid vært opptatt av språkstimulering i mitt arbeid i barnehagen. Dette er bakgrunnen for temaet jeg har valgt i masteravhandlingen. Der ønsker jeg å se på hvilke språkaktiviteter, i første klasse, som kan sies å være forebyggende med tanke på å gi elevene et best mulig grunnlag i forkant av prosessen med å lære å lese og skrive. Jeg tenker også forebyggende med tanke på eventuelle lese- og skrivevansker senere.

Jeg kommer til å være tilstede i klasserommet i ukene 17, 19 og 21 og observere det som skjer der. Eventuelle endringer vil bli etter avtale med lærer.

Her er noen punkter som det er viktig for meg å presisere for dere:

- Jeg er kun observatør, og skal ikke delta i undervisningssituasjonen.
- Jeg har fokus på språkaktiviteter i klasserommet.
- Jeg tar enkelte lydopptak i samtalsituasjoner. Da bruker jeg MP3 eller diktafon, hvis det lar seg gjøre. (**Ikke** video.) Dette blir slettet ved avsluttet skriving.
- Alle navn og data blir behandlet konfidensielt og anonymisert.
- Jeg har taushetsplikt.

Jeg ser fram til å møte elevene og bli kjent med dem. Dersom noen har spørsmål angående dette, kan dere ta kontakt på tlf [redacted]

Vennlig hilsen
Inga Marie Pedersen