

Gjertrud Gauteplass

Tidlig innsats for å forebygge lesevansker

Hvordan kan tidlig innsats forebygge lesevansker, og legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole?

En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i Logopedi

Veileder: Rein Ove Sikveland

Medveileder: Hilde Terese Wahl

Mai 2021

Gjertrud Gauteplass

Tidlig innsats for å forebygge lesevansker

Hvordan kan tidlig innsats forebygge lesevansker, og legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole?

En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i Logopedi
Veileder: Rein Ove Sikveland
Medveileder: Hilde Terese Wahl
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Bakgrunn: Evnen til å kunne lese og uttrykke seg muntlig og skriftlig, er avgjørende for at vi skal fungere i dagens samfunn. Lesevansker kan virke begrensende i forhold til valg av utdanning, yrke og selvrealisering (Snowling, 2013) Det er derfor viktig at vanskene oppdages tidlig slik at tiltak kan settes i gang. Forskning viser at grunnlaget for gode leseferdigheter legges i førskolealderen, og vi vet også at det langt på vei er mulig å forebygge lese- og skrivevansker (Hagtvet et al., 2011).

Formål: Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan ansatte i barnehage og skole jobber med tidlig innsats for å forebygge lesevansker, og ikke minst hvordan de samarbeider for å skape en best mulig overgang fra barnehage til skole. Slik vil denne studien kunne gi logopeders innsikt i hvordan det jobbes med forebyggende arbeid i barnehage og skole i dag, og hva det innebærer av behov for veiledning og tiltak fra logoped.

Problemstilling: Hvordan kan tidlig innsats forebygge lesevansker, og legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole?

Metode: Dette er en kvalitativ studie hvor semi-strukturerte intervjuer ble gjennomført med fem deltakere, hvorav to er avdelingsledere i barnehager og tre er kontaktlærere på første trinn i grunnskolen. Tematisk analyse danner grunnlaget for analysen av de transkriberte intervjuene.

Resultater: Analysen viser at det jobbes aktivt med språkstimulering i både barnehage og skole. I barnehagen har de fokus på å utvide barnas ordforråd, både med tanke på bredde og dybde. I skolen har de større fokus på å jobbe med bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet. Leken verdsettes som en lærings- og språkskapende aktivitet, og har således en naturlig plass i både barnehage og skole. Samarbeid og dialog mellom pedagoger i barnehage og skole ser ut til å være mangelfull, og dette hemmer den kontinuiteten som ville være optimal for barnets videre literasitet.

Konklusjon: Den pedagogiske virksomheten i både barnehage og skole, er langt på vei i tråd med nyere forskning som omhandler forholdet mellom språklige ferdigheter i førskolealder og senere leseferdigheter. Med tanke på å forebygge lesevansker hadde det dog vært ønskelig om de i barnehagen hadde en mer strukturert tilnærming til arbeidet med fonologiske ferdigheter. Når det gjelder tilrettelegging for en god overgangen fra barnehage til skole, har de mange gode tiltak for å trygge og forberede barnet. Men det bør legges bedre til rette for hospitering og et tettere samarbeid mellom pedagogene i barnehage og skole.

I inneværende studie gikk jeg ikke i dybden på samarbeidet med hjelpeinstansene, og SFOs rolle i overgangen. Det er tema det hadde vært interessant å løfte fram i senere studier.

Abstract

Background: To function in today's society the ability to read and express oneself orally and in writing is crucial. Reading difficulties can have a limiting effect in relation to career choice and self-realization (Snowling, 2013). Thus it is of great importance to discover these difficulties early so that measures can be initiated. Research shows that the foundation for good reading skills is laid in preschool age, and we also know that it is possible to prevent reading and writing difficulties (Hagtvet et al., 2011).

Aim: The aim of this study is to gain an insight into how kindergarten and school staff work with early intervention to prevent reading difficulties, and how they cooperate to create the best possible transition from kindergarten to school for the children. The study can thus give speech therapists insight into how preventive work is done in kindergarten and school, and what it is needed from speech therapists in terms of guidance and measures.

Research problem: How can early intervention prevent reading difficulties, and facilitate a good transition from kindergarten to school?

Method: This is a qualitative study, and semi structured interviews were conducted with five participants, including two department heads in kindergartens and three contact teachers in the first stage of primary school. Thematic analysis forms the basis for the analysis of the transcribed interviews.

Results: The analysis shows that active work is being done to stimulate the language of the children in both kindergarten and school. The study shows that the kindergarten's focus is on expanding the children's vocabulary, both in terms of breadth and depth. In school, they have a greater focus on working with phonological awareness. Learning through play is valued. Thus it is practised in both kindergartens and in schools. Cooperation and dialogue between educators in kindergarten and school seems to be deficient, and this inhibits the continuity that would be optimal for the child's further literacy.

Conclusion: The pedagogical activities in both kindergarten and school seem to be in line with recent research that deals with the relationship between language skills in preschool age and later reading skills. With a view to preventing reading difficulties, however, it would have been desirable if the kindergarten had a more structured approach to working with phonological skills. When it comes to facilitating a good transition from kindergarten to school, they have many good measures to provide the child during the period of transition. But better arrangements for secondment as a visiting trainee and cooperation between the educators in kindergarten and school are needed.

The present study did not go into depth on the collaboration with the support services, or the day care facilities for schoolchildren's role in the transition. These issues would have been interesting to highlight in future studies.

Forord

I dag har vi heist flagget her på Gauteplass. Mest for å markere grunnlovsdagen, men også litt for å feire at jeg er ferdig med masteroppgaven min. Det markerer slutten på fire interessante og lærerike år som logopedistudent. Vi har vært en fin gjeng, og jeg sitter igjen med mange gode minner fra faglig og sosialt samvær på samlingene i Trondheim. Nå under koronapandemien har jeg savnet å kunne reise til Trondheim, og fysisk treffe medstudentene mine. Men vi får håpe på bedre tider, og uansett håper jeg at vi kan holde kontakten, og være til faglig støtte for hverandre i årene som kommer.

En epoke går mot slutten, og det er mange som fortjener en takk for at jeg fikk muligheten til å studere, og at jeg nå kan levere masteroppgaven min.

Jeg vil først rette en takk til arbeidsgiveren min som oppmuntret meg til å ta denne videreutdanningen, og som endog har finansiert studiene. Det har til tider vært strevsomt å kombinere jobb og studier, men nå når jeg endelig er på oppløpssiden, er jeg glad for at jeg gjorde det.

Tusen takk også til mine fem informanter, som stilte opp til intervju, og gjorde denne studien mulig å gjennomføre. Mang en kveld har jeg gått til sengs med stemmene deres i hodet.

Og så til mine supre veiledere, Rein Ove Sikveland og Hilde Terese Wahl. Tusen takk for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Du, Rein Ove, har vært enestående, og fortjener en medalje, først og fremst for din faglige tyngde, men også for din enestående måte å takle «kvinner på randen» på. Uansett hvor mørkt det så ut, så du lys i enden av tunnelen. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke Halvor, Guro og Ola, som har holdt ut med en kone og mor som har tilbrakt uttalige kvelder, helger og ferier med nesen i en lærebok, eller opptatt med å skrive på en eller annen oppgave. Takk også for hjelp med korrekturlesing i en hektisk innsjutt.

Nå skal det bli godt å endelig kunne bestemme over egen fritid igjen!

Hurra for 17. mai, og hurra for friheten!

Skurdalen, 17. mai 2021

Gjertrud Gauteplass

Innhold

Figurer	xi
Forkortelser/symboler	xi
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Studiens relevans for praksisfeltet	2
1.3 Oppgavens oppbygging	2
2 Teori	3
2.1 Språkforståelse	3
2.1.1 Bloom & Laheys språkmodell	3
2.2 Språkforstyrrelser	4
2.3 Leseforståelse	4
2.3.1 Simple view of reading (SVR)	5
2.4 Lesevansker	5
2.4.1 Dysleksi	6
2.4.2 Dysleksi og språkvansker (generelle lesevansker)	6
2.4.3 Spesifikke vansker med leseforståelse	7
2.5 Sammenheng mellom fonologisk bevissthet og vokabular i førskolealder og senere leseferdigheter	7
2.6 Tidlig innsats og sentrale føringer	8
2.7 Forebygging	10
2.8 Overgang fra barnehage til skole	11
2.8.1 Sammenheng og kontinuitet i overgangen	11
2.8.2 Strategier for språk, lesing og skriving i overgangen	12
2.9 Eksisterende forskning på tidlig innsats i overgangen fra barnehage til skole ...	12
3 Metode	14
3.1 Kvalitativ metode og semistrukturert forskningsintervju	14
3.2 Presentasjon av deltakerne i studien	15
3.3 Utvalgsstrategi og rekruttering av deltakere til studien	15
3.4 Utarbeiding av intervjuguide	16
3.5 Gjennomføring av prøveintervju	17
3.6 Gjennomføring av intervjuene	17
3.6.1 Inntrykk av deltakerne i intervjusituasjonen	17
3.7 Bearbeiding av data	17
3.7.1 Transkribering	18
3.7.2 Tematisk analyse	18

3.8	Kvalitetssikring av studien	21
3.8.1	Etiske betraktninger	21
3.8.2	Studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet	22
4	Analyse	24
4.1	Mikronivå	24
4.1.1	Språkstimulering i barnehage og skole.....	24
4.1.2	Tiltak for å styrke og trygge barnet i overgangen fra barnehage til skole...	27
4.1.3	Pedagogenes prioriteringer i overgangen fra barnehage til skole	28
4.1.4	Den første lese- og skriveopplæringen	29
4.2	Mesonivå.....	29
4.2.1	Pedagogenes erfaringer fra foreldresamarbeidet	29
4.2.2	Pedagogenes ønsker og behov i samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO	30
4.2.3	Implementering av endringsprosesser	32
4.3	Eksonivå	33
4.3.1	Erfaringer fra samarbeidet med hjelpeinstansene	33
4.3.2	Implementering av endringsressurser	34
5	Diskusjon og avslutning	36
5.1	Mikronivå: Barnehagens og skolens arbeid for å forebygge lesevansker	36
5.1.1	Forslag til videre arbeid på mikronivå	38
5.2	Mesonivå: Tilrettelegging i overgangen fra barnehage til skole.....	38
5.2.1	Forslag til videre arbeid på mesonivå	39
5.3	Eksonivå: Erfaringer fra samarbeidet med hjelpeinstansene.....	39
5.3.1	Forslag til videre arbeid på eksonivå	39
5.4	Implementering av endringsprosesser.....	39
5.5	Oppsummerende konklusjon.....	40
5.6	Forslag til videre forskning	41
	Referanser	43
	Vedlegg	51

Figurer

Figur 1: Bloom & Laheys språkmodell	3
Figur 2: Firefeltmodellen	6
Figur 3: Eksempel på koding på mikronivå.....	19
Figur 4: Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell.....	20
Figur 5: Tema på mikro-, meso- og eksonivå	24

Forkortelser/symboler

PPT	Pedagogisk psykologisk tjeneste
SFO	Skolefritidsordning
SVR	Simple view of reading

Antall ord i oppgaven

Opgaven består av fem kapitler, med totalt 19764 ord.

1 Innledning

Evnen til å kunne lese og uttrykke seg muntlig og skriftlig, er avgjørende for at vi skal fungere i dagens samfunn. 18% av læringsressursene i norsk skole går til spesialundervisning, og om lag 40% av elevene som får spesialundervisning, har lese- og skrivevansker (Rongved, 2016). For mange blir lesevanskene en psykisk belastning, og de oppleves som begrensende i forhold til valg av utdanning, yrke og selvrealisering (Snowling, 2013). Det er derfor viktig at vanskene oppdages tidlig slik at tiltak kan settes i gang. Forskning viser at grunnlaget for gode leseferdigheter legges i førskolealderen, og vi vet også at det langt på vei er mulig å forebygge lese- og skrivevansker (Hagtvet et al., 2011).

I følge Gough og Tunmer (1986) er leseforståelse et produktet av de to faktorene avkodning og språkforståelse. I begynnerlesingen er det avkodingsferdighetene som er mest avgjørende for leseforståelsen, og det er således avkodingsvansker, også betegnet som dysleksi, som er lettest å identifisere så tidlig i utdanningsløpet. Dysleksi er genetisk betinget, men både kognitive, språklige og sosiale forhold vil kunne styrke eller svekke symptomene. En god pedagogisk og/eller spesialpedagogisk ivaretagelse kan være svært avgjørende for hvor alvorlig dysleksien blir. Det mest effektive tidspunktet for å avhjelpe dysleksi er i 1.-2. klasse, i den perioden da barnet knekker lesekode og jobber med automatisering av leseferdigheten (Lyster, 2012). Det er derfor hensiktsmessig med en kartlegging som allerede i barnehagen har oppdaget de barna som er i risiko for å utvikle dysleksi, slik at tiltak allerede er iverksatt i barnehagen og kan følges opp av pedagogene fra oppstart i 1.klasse. Av den grunn er det viktig å oppdage vanskene tidlig, forebygge og gi hjelp så tidlig som mulig slik at vi unngår den onde sirkelen med sen lesestart, langsom leseutvikling, nederlagsfølelse, underytelse og manglende motivasjon (Hulme & Snowling, 2016) . Det understrekes at tidlig innsats, strukturert og intensiv undervisning og at skolens lærere har tilstrekkelige kunnskaper om lese- og skrivevansker, er vesentlig for å lykkes med tiltak (Høien & Lundberg, 2012). Med tanke på forebygging og tidlig innsats er dette altså idealet. Dagens praksis tilsier imidlertid at vi i Norge ennå har en vei å gå før vi er der. I både barnehage og skole ser det ut til at en holdning om «å vente og se» har levd side om side med ønsket om tidlig innsats (Helland, 2012, s. 153). Statistikk over spesialundervisning i Norge som viser at andelen som får spesialundervisning i norsk grunnskole øker fra 6,8% på 1. – 7. trinn til 9,7% på 8. – 10. trinn (Statistisk sentralbyrå, 2020), bekrefter Hellands antakelser. Hvorfor er det slik?, og hva kan vi gjøre for å hjelpe disse barna på et tidligere tidspunkt?

1.1 Problemstilling

Hvordan kan tidlig innsats forebygge lesevansker, og legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole?

Hensikten med studien er å få et bedre innblikk i hvilken innsats de legger ned siste året i barnehagen og det første skoleåret, og hvordan de legger til rette for en god overgang fra barnehage til skole. I tillegg vil deltakernes tanker om logopedens rolle være av stor interesse.

1.2 Studiens relevans for praksisfeltet

Etter 25 år som lærer på småskoletrinnet, har jeg dessverre opplevd at flere barn som senere har utviklet lesevansker, har gått under radaren både i barnehagen og på de første trinnene på barneskolen. Med systematisk språkstimulering i barnehagene og skole samt gode rutiner for overgangen mellom barnehage og skole, tror jeg mange av disse barna kunne vært fanget opp tidligere, slik at vi kunne ha fokus på forebygging snarere enn reparering. Informantene i studien, er hentet fra en kommune som skal opprette en logopedstilling. Håpet er at studien kan gi den nye logoped en innsikt i hvordan det jobbes med forebyggende arbeid i barnehage og skole i dag, og hva det innebærer av behov for veiledning og tiltak fra logoped. Det foreligger allerede studier som omhandler tidlig innsats i norske barnehager og skoler. Men nyere studier med fokus på samarbeid mellom barnehage og skole, synes å være mangelfulle. Jeg ønsker derfor å løfte dette fram i min studie.

1.3 Oppgavens oppbygging

I tillegg til dette innledningskapittelet, består oppgaven av ytterligere fire kapitler. I kapittel to gjør jeg rede for teoretisk rammeverk knyttet til problemstillingen. Dette inkluderer teori om språk og språkvansker, lesing og lesevansker, og sammenhengen mellom språkforståelse og leseforståelse. I tillegg kommer definisjon av sentrale begreper, og tidligere forskning på tidlig innsats i overgangen fra barnehage til skole. Kapittel tre innledes med en kort introduksjon av forskningsmetode før jeg går inn på forskningsprosessen, fra utforming av intervjuguide via datainnsamling til analyse av innsamlede data. Avslutningsvis i kapittel tre, deler jeg refleksjoner rundt studiens kvalitet. De temaene som ble utledet i analyseprosessen blir analysert videre i kapittel fire. I kapittel fem vil jeg drøfte og oppsummere de funn som kom fram i analysen. Avslutningsvis kommer jeg så med forslag til videre forskning.

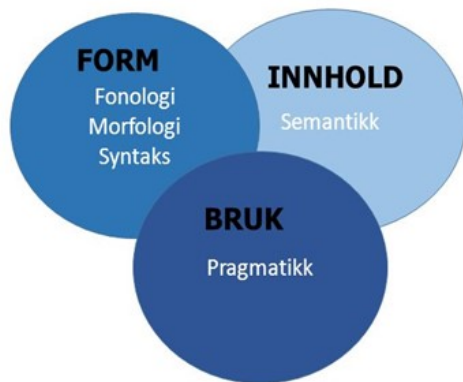
2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teoretisk rammeverk og tidligere studier som er relevante for min problemstilling. Jeg starter med teori om språkforståelse og språkforstyrrelser, før jeg så går videre til leseforståelse, lesevansker og forholdet mellom språkforståelse og leseforståelse. Til slutt i dette kapittelet vil jeg definere begrepsapparat og kort referere eksisterende forskning knyttet til overgangen mellom barnehage og skole.

2.1 Språkforståelse

Kvaliteten på pedagogiske opplegg eller stimuleringstiltak i barnehagen, kan i mange tilfeller minimalisere risikoen for at store lesevansker eller stavevansker utvikler seg (Lyster, 2012). Språkforståelse er fundamentet for senere læring og leseforståelse, og det er avgjørende med et rikt vokabular, gode grammatikalske ferdigheter og syntaks i barnehagen for videre leseforståelse (Hjetland et al., 2019). I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på språk og språkforstyrrelser. Med utgangspunkt i Bloom og Laheys språkmodell (Bloom & Lahey, 1978) vil jeg nå først presentere teori om språk.

2.1.1 Bloom & Laheys språkmodell



Figur 1: Bloom & Laheys språkmodell
Fritt etter Bloom og Lahey (1978)

Bloom og Lahey (1978) betrakter språket som en helhet bestående av tre deler: form, innhold og bruk, og disse er gjensidig avhengig av hverandre (Figur1).

Språkets form innbefatter fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi beskriver språklydenes funksjon i språket. Fonemene/språklydene er de minste meningskillende enhetene i språket, og de som gir ordene ulik mening, som for eksempel i ordene /bil/ og /pil/, der fonemene /b/ og /p/ gir ordene ulik mening. I skriftspråket representeres fonemene med ulike bokstaver eller bokstavkombinasjoner som kalles grafemer. Fonembevissthet og forståelsen av samsvaret mellom fonem og grafem er kjerneferdighetene i avkoding og staving, og har avgjørende betydning i den første

leseopplæringen (Godøy & Monsrud, 2011). Mangler i disse ferdighetene er typisk for personer som står i fare for å utvikle dysleksi. Morfologi dreier seg om ordenes oppbygning, bøyning, og hvordan ord blir dannet av mindre enheter (Tetzchner et al., 1993, s. 126). Morfemene er språkets minste meningsbærende enheter. Rotmorfemene som for eksempel *sko*, *fo* og *ball* er grunnstammen i ord. Disse kan ikke deles i mindre enheter som gir mening, men det kan lages sammensatte ord av dem som *fo*-*ball* og

fort-ball-sko, og slik utvides ordforrådet (Godøy & Monsrud, 2011). Det er avdekket at tidlig kompetanse knyttet til ordenes morfemstruktur påvirker barns ordavkodning og leseforståelse (Lyster, 2010; Oulette, 2006 referert i Hagtvet et al., 2011). Syntaks beskriver hvordan ord blir satt sammen til ytringer, og det er ofte klare regler for hvordan dette skal være (Tetzchner et al., 1993, s. 140). Språkets innhold, semantikk, handler om betydningen eller meningsinnholdet i ord og setninger, det som blir sagt og forstått. Fordi lesing krever forståelse av ord i sammenheng med andre ord i setninger og tekst, vil syntaktisk og semantisk bevissthet støtte utviklingen av leseforståelse (Nation & Snowling, 2000). Språkets bruk, pragmatikk, viser til evner og ferdigheter i å bruke og tolke språk i samspill og kommunikasjon med andre, altså språkets sosiale funksjon.

Når intergreringen mellom de ulike delene ikke er optimal, oppstår det vi kaller språkforstyrrelser, og det er tema for neste delkapittel.

2.2 Språkforstyrrelser

«En språkforstyrrelse er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og/eller å produsere språk, og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene *innhold*, *form* eller *bruk*, eller i interaksjonen mellom dem» (Rygvoid, Garmann, Torkildsen & Næss, 2019, s. 308).

Vedvarende problemer med språk som påvirker læring og fungering i hverdagslivet kalles utviklingsmessige språkvansker. Barn med utviklingsmessige språkvansker strever ofte både med språkets grammatikk og syntaks (Lyster, 2019), og har økt risiko for å få lese- og skrivevansker og faglige problemer i skolen (Hulme & Snowling, 2009 referert i Rygvold et al., 2019). Risikoen er størst om språkforstyrrelsen er omfattende, og dårlig språkforståelse gir svakest utviklingsprognose (Rygvoid et al., 2019).

Vokabular, grammatiske ferdigheter, bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i barnehagealder påvirker senere leseforståelse (Hjetland, Brinchmann, Scherer & Melby-Lervåg, 2017). Språkforståelse i barnehagen predikerer særlig de eldre skolebarnas leseforståelse. Om man ønsker å øke språkferdighetene til barna, må man sette i gang med tiltak tidlig og helst før fireårsalder (Lyster, Melby-Lervåg & Hofslundsen, 2019). Ved å legge godt til rette for god språkutvikling i barnehagen kan en stor andel av de barna som strever i førskolealderen, kompensere for språklige vansker og dermed unngå å utvikle lese- og skrivevansker (Gabrielsen & Oxborough, 2014).

Som vi alt har sett, er det en klar sammenheng mellom språklige ferdigheter i førskolealder og senere leseferdighet. I det neste delkapittelet vil jeg presentere en modell for leseforståelse. Denne danner også grunnlag for forståelsen av de ulike typer lesevansker som jeg vil presentere i delkapittel 2.4.

2.3 Leseforståelse

Målet med lesing og leseopplæring er å forstå en tekst, og leseforståelse avhenger både av språkforståelse og avkodingsferdigheter, også kalt «the simple view of reading» (Gough & Tunmer, 1986). «The simple view of reading» har dannet rammeverk for mange studier knyttet til lesing og lesevansker, og den vil også være utgangspunkt for drøfting av lesing og lesevansker i denne studien.

2.3.1 Simple view of reading (SVR)

Ifølge SVR er leseforståelsen produktet av ferdighet i ordavkodning og språkforståelse. (Gough & Tunmer, 1986). Hvis en av disse to faktorene er null, vil også produktet, leseforståelse, være lik null. Ordavkodning handler om evnen til å gjøre skrift om til lyder, og språkforståelse innebærer vokabular, lytteforståelse, og grammatikalske ferdigheter (Hagen, Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). I følge Hjetland et al. (2019) står avkodning og språkferdigheter for over 99% av variasjonen i leseforståelsesferdigheter hos 7-åringer, og de støtter således SVR. Hoover og Gough (1990) argumenterte imidlertid for at avkodning og språkforståelse er uavhengig av hverandre, men nyere forskning (Hjetland et al., 2019; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004) viser at det er en sammenheng mellom disse to komponentene. Tidlige muntlige språkferdigheter predikerer utviklingen av både avkodning og leseforståelse, men forbindelsen til leseforståelse er noe sterkere enn til avkodning.

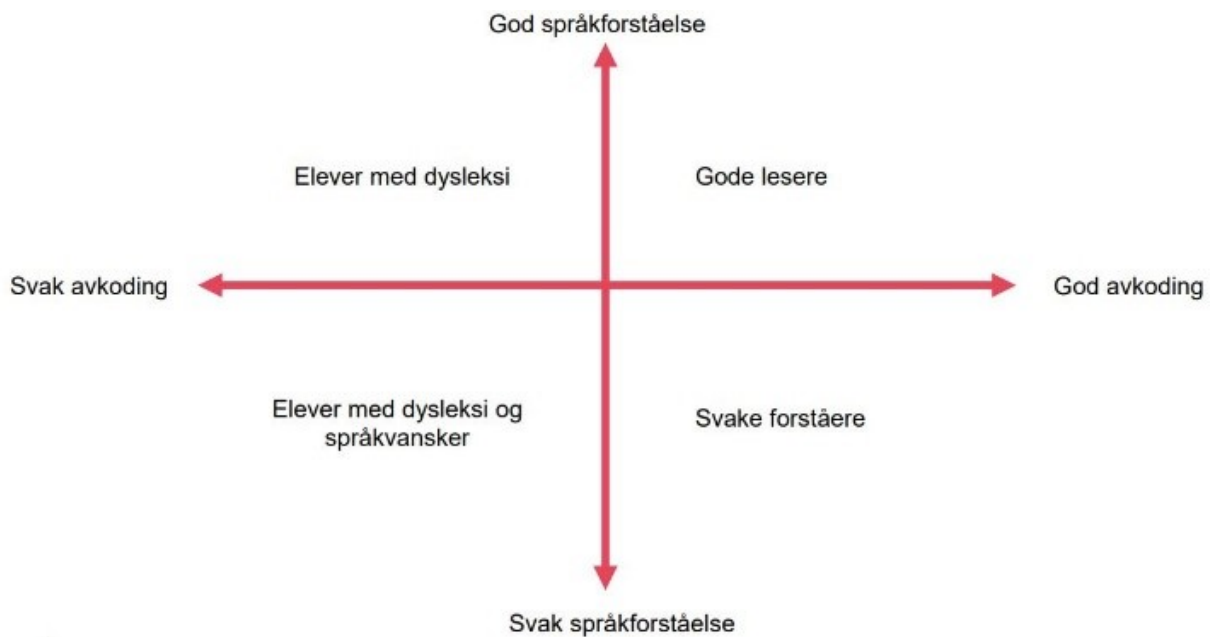
Det er tre ferdigheter som er avgjørende for ordavkodning: fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet (Caravolas, Lervåg, Defior, Málková & Hulme, 2013; Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012). Fonologisk bevissthet er bevissthet om ords lydstruktur og om ordenes enkelte lyder, fonemer, og kunnskapen om at de ulike skrifttegnene, grafemer, representerer fonemer (Lyster, 2019). God bokstavkunnskap innebærer at barnet kan gjenkjenne og skrive bokstavene, og vite hvilke språklyder de representerer, og benevningshastighet sier noe om hvor raskt og nøyaktig man kan navngi ord (Lyster, 2019).

Noen barn strever med å tilegne seg lesekunsten. Med utgangspunkt i SVR og «Firefeltsmodellen» (Bishop & Snowling, 2004), vil jeg nå presentere tre ulike former for lesevansker.

2.4 Lesevansker

Forskning gir sterk evidens for at lese- og skrivevansker skyldes svakheter i det muntlige språket (Hulme & Snowling, 2016). Dette understrekes også av utdanningsdirektoratet, og i «Komponenter i god leseopplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2015), sies det å være en klar sammenheng mellom elevenes ordforråd og deres leseforståelse (Baumann, 2009; Nagy & Townsend, 2012 referert i Utdanningsdirektoratet, 2015).

Med utgangspunkt i SVR kan man skille mellom ulike typer lesevansker. Dette kan framstilles i «Firefeltsmodellen» (Bishop & Snowling, 2004) (Figur 2), hvor den horisontale aksene representerer avkodning og den vertikale aksene representerer språkforståelse:



Figur 2: Firefeltmodellen Fritt etter Bishop og Snowling (2004)

2.4.1 Dysleksi

Dysleksi betyr egentlig «en vanske med språk», og er en utviklingsmessig forstyrrelse i evnen til å bruke språket (Helland, 2012, s. 17). Ca. 70% av barn som har språkvansker får konstatert dyslektiske vansker i forbindelse med lese- og skriveopplæringen, og 2-5% av den norske befolkningen har dysleksi (Helland, 2012). Dysleksi er arvelig betinget, og studier viser at rundt 44% av barn med foreldre som har dysleksi selv utvikler dysleksi (Hulme & Snowling, 2016). Fonologiske vansker er ett av kjennetegnene på dysleksi, og i følge «The phonological deficit hypothesis» vil barn med svak fonologisk bevissthet generelt være dårlige til å lese (Kamhi, 2005). Som vi ser av figur 2, har elever med dysleksi en svak ordavkoding. Dette gjør den tekniske siden ved lesingen svært tid- og ressurskrevende. Dette går ut over leseforståelsen, og gir seg utslag i dårlig leseflyt og rettskriving. Hos personer med «ren dysleksi» er således svak leseforståelse en følge av avkodingsvanskene, og gjenspeiler ikke svak språkforståelse (Høien & Lundberg, 2012). Arbeidsminne spiller en viktig rolle i leseprosessen, og barn med dysleksi har vansker knyttet til arbeidsminne og korttidsminne. Det dreier seg om en begrenset kapasitet til å holde informasjon i korttidsminnelageret og arbeidsminnet (Nysæter, Ofte & Helland, 2010).

2.4.2 Dysleksi og språkvansker (generelle lesevansker)

Elever med generelle lesevansker har vansker både med ordavkodingen og språkforståelsen. Mange av dem har forsinket språkutvikling og spesifikke språkvansker. Disse barna har vansker både med bredere språkferdigheter, fonologi og benevningshastighet (Klinkenberg, 2018). I flere undersøkelser hvor deltakerne har vært rekruttert på basis av vansker med ordavkoding, har mange vist seg å også ha språkvansker. I en undersøkelse hvor 50 «svake ordavkodere» deltok, viste det seg at færre enn halvparten hadde «en dysleksi». De fleste hadde også betydelige språkvansker (Adlof & Hogan, 2018).

2.4.3 Spesifikke vansker med leseforståelse

Elever med spesifikke vansker med leseforståelse, viser normal avkoding og leseflyt, men en svak språkforståelse. De skjønner altså ikke hva de leser. Disse elevene har normale fonologiske ferdigheter og benevningshastighet, men svakheter i bredere muntlige språkferdigheter som ordførståelse og syntaks, morfologi og forståelse av hvordan ord og ordelementer kombineres i formidling av mening. Vanskene med leseforståelsen er hovedsakelig knyttet til vansker med å forstå ordene og grammatikken i teksten (Catts, Adlof & Weismer, 2006). Disse vanskene oppdages først når elevene kommer litt oppover i trinnene, og tekstene blir mer språklig krevende. Leseforståelsesvansker svekker gjerne motivasjonen for å lese. Barn i denne gruppen leser derfor mindre, noe som igjen hemmer utviklingen av leseferdighetene, og en ond sirkel oppstår (Catts et al., 2006).

I det neste avsnittet vil jeg komme nærmere inn på hva forskning sier om hvilken betydning fonologisk bevissthet og vokabular i førskolealder har for senere leseutvikling.

2.5 Sammenheng mellom fonologisk bevissthet og vokabular i førskolealder og senere leseferdigheter

«To brede grupper av språklige ferdigheter i førskolealder er identifisert som viktige for lesing: fonologisk bevissthet og talespråk, særlig vokabular» (Aukrust, 2006, s. 25). Det er høy korrelasjon mellom ferdigheter som inngår i fonologisk bevissthet og vokabular (Aukrust, 2006, s. 25). Noen studier viser at disse ferdighetene også direkte påvirker hverandre (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003; Hjetland et al., 2019; Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007). Blant annet antydes det at fonologisk bevissthet kan understøtte barns vokabularlæring fordi evnen til å analysere lydene i språket kan bidra til ordlæring (Dickinson et al., 2003). Barn med høy fonologisk bevissthet kan bruke denne som en ressurs for å oppfatte og skille mellom ordmening (Aukrust, 2006, s. 26). Andre forskere har hevdet at et godt utviklet ordforråd kan hjelpe barnet i å oppdage de enkeltlydene språket består av og på den måten støttes utviklingen av ferdigheter barnet trenger for å lære å lese (Walley, Metsala & Garlock, 2003). Denne korrelasjonen bekreftes også i en metastudie som undersøkte forholdet mellom ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter (Hagtvet et al., 2011), som viste at det var signifikante sammenhenger både mellom ordforråd og leseforståelse, og mellom ordforråd og ordavkoding.

I lys av disse resultatene peker Hagtvet et al. (2011) på viktigheten av en «balansert tidlig skriftspråkstimulering som, utover å fokusere på skriftkoderelaterte variabler som fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, aktivt styrker barns ordforråd» (Hagtvet et al., 2011, s. 36). Barnehagens viktige rolle som en forebyggende arena understrekes også.

Flere studier, blant andre (Dickinson et al., 2003; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004), viser at fonologisk bevissthet er relatert til den tidlige lesingen (ordavkoding). Når det gjelder barnas vokabular og senere leseferdigheter, viser forskning at barnas vokabular i førskolen korrelerer med barnas leseforståelse i 4. klasse, i 7. klasse og i 10. klasse (Aukrust, 2006; Snow et al., 2007). Sammenhengene mellom vokabular i førskolen og barnas leseforståelse ser ut til å bli sterkere jo eldre barnet blir. Disse funnene harmonerer godt

med Hjetland et al. (2019) som fastslår at viktigheten av avkodning og språkforståelse som bestemmende for leseforståelse, varierer i løpet av utviklingen. Tidlig i utviklingen, når avkodingsferdighetene fortsatt er i utvikling, er variasjon i avkodingsferdigheter en sterk prediktor for variasjoner i barns leseforståelse. Senere i utviklingen, når avkodingsferdighetene er bedre, kan mye av variasjonen i leseforståelse forklares utfra språkferdigheter, og individuelle forskjeller i avkodning spiller liten rolle. Hjetland et al. (2019) konkluderer med at tidlige språkferdigheter er kritisk med tanke på å danne grunnlaget for utvikling av avkodingsferdigheter så vel som å ha direkte innflytelse på utviklingen av ferdigheter i leseforståelse. Utfra disse funnene foreslås det at barn som er i fare for å utvikle lesevansker vil profitere stort på tidlig, bred og intensiv språkintervensjon. Det støttes av Hagtvet et al. (2011, s. 36) som påpeker viktigheten av en «balansert tidlig skriftspråkstimulering som, utover å fokusere på skriftkoderelaterte variabler som fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, aktivt styrker barns ordforråd». Barnehagens viktige rolle som en forebyggende arena understrekes også.

Studier viser at det er store variasjoner i barns ordforråd, og at ordforrådet til tre år gamle barn med et godt ordforråd kan være tre ganger større enn tilfellet er for barn med et lite ordforråd (Lyster, 2019; Lyster, Horn & Rygvold, 2010). I tillegg ser språkkompetansen i førskolealder ut til å være svært stabil (Hjetland et al., 2019). Stanovich (1986) foreslår at Matteuseffekten: den som har et stort ordforråd lærer seg nye ord fortere og lettere enn den som har et lite ordforråd, kan forklare den høye graden av stabilitet mellom tidlige språklige ferdigheter og lesing på mye senere utviklingstrinn. Matteuseffekten i barnehagen gjør seg blant annet gjeldende ved at de barna som snakker mye og ofte, får mest oppmerksomhet fra barnehagepersonalet, og de språklig dyktige barna er de personalet snakker mest med (Sandvik, van Daal & Adèr, 2014). Når barna med dårligere språklige ferdigheter enn forventet begynner på skolen, vil barnet oppleve forvirring og frustrasjon og derfor ha lite nytte av den opplæring som blir gitt. Hvis skolen ikke klarer å fange opp disse vanskene tidsnok og individualisere opplæringstilbudet vil barnet bli hengende etter klassekameratene gjennom skoleårene (Gjems, 2016).

Etter nå å ha presentert det teoretiske rammeverket for studien, vil jeg i de neste avsnittene komme nærmere inn på og definere de begrepene som problemstillingen rommer. Jeg starter med tidlig innsats og sentrale føringer som er knyttet til det.

2.6 Tidlig innsats og sentrale føringer

Effekten av tiltak reduseres for hvert år som går, og reduseres fra 80 prosent på 1. trinn til 10-15 prosent på 5. trinn eller senere (Foorman, Fletcher & Francis, 1999). Dette understreker hvor viktig det er med tidlig innsats. Hvordan skal vi så definere tidlig innsats? Innen norsk utdanningspolitikk defineres tidlig innsats på to nivåer:

«Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak.... Når det oppstår nye behov underveis i utdanningsløpet, skal barn og elever få rask hjelp og tilrettelegging for å unngå at utfordringer vokser seg større» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Tidlig innsats innebærer med andre ord at det settes inn forebyggende tiltak så tidlig som mulig i barnets utvikling, eller at det settes inn reverserende tiltak når en vanske allerede

har gjort seg gjeldende. Jf. problemstillingen for inneværende studie, legger jeg i denne oppgaven det førstnevnte, forebyggende nivået til grunn for min definisjon av tidlig innsats. Språklige og sosiale ferdigheter har stor betydning for senere læringsutvikling og læringsutbytte i skolen. All den tid noen barn møter skolen med rikere stimulering og bedre ferdigheter enn andre, begynner ulikhetene i læringsutbytte allerede i førskolealderen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Det er lettere å forebygge enn å reparere. Og utfra den kjennskap vi i dag har til sammenhengen mellom språklige ferdigheter i førskolealder og senere leseutvikling, er det mulig, for ikke å si nødvendig, å drive målrettet og forebyggende språkstimulerende arbeid allerede i barnehagen. Jeg støtter meg således til Bjørnsrud og Nilsen (2012) som hevder at tidlig innsats innbefatter vel så mye forebygging som avdekking og intervensjon.

Tidlig innsats er et relativt nytt begrep innen norsk pedagogisk virksomhet, og mange av tankene og ideene knyttet til det har vi «arvet» fra amerikansk og britisk tradisjon med *early intervention*. Tanken her er, slik det kommer til uttrykk i stortingsmeldingen «Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006), at kvaliteten i opplæringssystemet skal forbedres for å øke elevenes skolefaglige nivå, og at utdanningssystemet skal brukes som et redskap for sosial utjevning (Vik & Hausstätter, 2014). Dette står i sterk kontrast til den tyske pedagogikktradisjonen som hittil har vært rådende i Norge, der fokuset på barnet og barnets mulighet for frihet er sentralt.

Vik og Hausstätter (2014) problematiserer dette, og trekker særlig frem tre områder som kan være problematisk i norsk pedagogisk kontekst: kostnadseffektivitet, den norske skolens målsetning om inkludering, og pedagogens rolle i satsingen på tidlig innsats. Slik tidlig innsats blir presentert i offentlige styringsdokumenter, blir tidlig innsats presentert som en institusjonell strategi for å heve kvaliteten på utdanningsinstitusjonen, og peker i retning av et læringsorientert og kostnadseffektiv fokus også i Norge. Dette er for mange betenkelig, og lite forenlig med fokus på individet i sentrum, tilpasset opplæring og et inkluderende skolefellesskap (Vik & Hausstätter, 2014). Men målet helliger middelet, og tidlig innsats blir likevel vektlagt i utformingen av norsk utdanning på tvers av partipolitiske grenser (Kaurel, 2018).

Fra 2006 har tidlig innsats vært styrende for utdanningspolitikken i Norge, og dette ble manifestert gjennom en stortingsmelding (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tidlig innsats er også etterhvert juridisk forankret med egen lovparagraf i opplæringsloven. I §1-4 *Tidlig innsats på 1. – 4. trinn, heter det: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd...»* (Kunnskapsdepartementet, 2018b, § 1-4).

Barnehagen er også sentral i forhold til tidlig innsats, og i en senere stortingsmelding (Kunnskapsdepartementet, 2016b) uttrykkes *følgende: «Et godt barnehagetilbud er tidlig innsats for alle barn, spesielt for barn som av ulike grunner trenger særlig støtte og omsorg.»* Kommunikasjon og språk er et av satsningsområdene i barnehagen, og rammeplan for barnehagene omfatter enda tydeligere og økte krav til barnehagens arbeid enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Det er også innført en ny bemannings- og pedagognorm for barnehagene.

I en stortingsmelding fra 2019-2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019) blir tiltak for tidlig innsats i barnehage, skole, SFO og hjelpetjenestene ytterligere understreket. Der sies det blant annet at alle skoler skal få tilgang til lærerspesialister i begynneropplæring fra 1. til 4. klasse, og alle skoler og barnehager skal ha spesialpedagogisk kompetanse. Det blir

også lagt tydelige føringer angående blant annet PP-tjenestens og SFOs rolle med tanke på tidlig innsats. Ønsket om at PPT skal arbeide mer forebyggende og med tidlig innsats blir framhevet: «Regjeringen vil at PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler og arbeide forebyggende og med tidlig innsats» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 57). Når det gjelder SFO er det også et ønske om å tydeliggjøre og styrke deres rolle i elevenes opplæringsløp.

2.7 Forebygging

Forebygging og tidlig intervensjon blir politisk fremsatt som viktige prinsipper for å sikre livskvaliteten for barn og unge (Departementene, 2013). Befring (2012) definerer forebygging som tiltak som gir forventninger om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet ved å redusere negative påvirkninger og å styrke positive, utviklingsfremmende faktorer. Koblingen mellom forebygging og tidlig innsats er også fremtredende: «Forebygging som spesialpedagogisk arbeidsområde kan karakteriseres som tidlig innsats for å gi best mulige vilkår for de positive lærings- og utviklingskreftene som finnes hos alle» (Befring, 2012, s. 22). Forebygging og tidlig innsats blir således to sider av samme sak, slik jeg argumenterte for i forrige delkapittel.

I følge Hausstätter (2009) har forebygging til hensikt å forberede mennesket til kommende problemer eller aller helst å legge forholdene til rette slik at man unngår at problemer skal oppstå. For å drive forebyggende arbeid må man definere to variabler, for det første må man definere *hvem* man skal drive forebygging til og i forhold til *hva*. I innværende studie er forebyggingens *hvem* definert som førskolebarn og elever på grunnskolens første trinn, mens forebyggingens *hva* er definert som forebygging av lesevansker.

Når det gjelder forebygging, opererer man med tre ulike nivåer (Hagtvat & Klem, 2019): 1) *Universell/ primærforebygging* som innbefatter generelle tiltak for alle barn. Dette gjelder gode barnehage- og skoletilbud for alle barn som skal styrke deres kompetanse og 2) *Målrettet / selektiv / sekundær forebygging* innbefatter tiltak som skal forhindre problem i å oppstå eller forsterkes. Disse tiltakene settes inn selektivt og målrettet til individer med forhøyet risiko for en uheldig utvikling. Dette kan for eksempel være intensive og systematiske språklige støttetiltak for barn med forsinket språkutvikling i barnehagen. 3) *Problembegrensende / tertiær forebygging* har til hensikt å motvirke forverring og redusere tilleggsvansker. Denne forebyggingen er ofte knyttet til barn med medfødte, eller tidlig identifiserte, og ofte vedvarende behov. I innværende studie er det tiltak på nivå 1 og 2 som vil være i fokus.

Forskning viser at forebyggende tiltak med kvalitet påvirker barns språkutvikling positivt (Fricke, Bower-Crane, Haley, Hulme & Snowling, 2013; Hagen, Melby-Lervåg & Lervåg, 2017; Ramey & Ramey, 2006; Sylva, Melhuish, Sammons & Siraj-Blatchford, 2004 referert i Hagtvat & Klem, 2019). Med tanke på universelle forebyggingstiltak med vekt på språkstimulering, blir frilek særlig framhevet (Hagtvat & Klem, 2019). Leken gir rom for uformelle og naturlige samtaler mellom voksne og barn, og for lek og samtaler barn imellom. Dialogen mellom voksne og barn er den enkeltfaktoren som sterkest bidrar til barns læring (R. Pianta, Downer & Hamre, 2016). Det innebærer imidlertid at den voksne behersker denne formen for dialog, blant annet ved å kunne snakke om det barnet er opptatt av, komme med anerkjennende kommentarer og spørsmål, og å være en modell for hvordan man snakker sammen.

2.8 Overgang fra barnehage til skole

Internasjonal forskning (Yeboah, 2002) har vist at barnas erfaringer med overgangen fra barnehage til skole kan ha betydning for deres utvikling og læring langt utover i læringsløpet. Overgangen er en prosess som involverer både foreldre, barnehage og skole, der målet er å legge til rette for og bygge gode relasjoner mellom alle partene. Som et ledd i dette arbeidet er det viktig å utvikle og implementere overgangsplaner, og R. C. Pianta og Kraft-Sayre (2003) peker på fem ledende prinsipper i dette arbeidet: a) se på forhold mellom barnehage, skole og hjem som ressurser, b) fremhev kontinuitet mellom barnehage og skole, c) fokuser på familiens styrker, d) skreddersy praksis etter individuelle behov, e) skap gode samarbeidsrelasjoner.

OECD (2017) understreker at vi ikke bare skal gjøre barna klare for skolen, men at vi også må gjøre skolen klar til å ta imot barna, og etterspør tydeligere nasjonale føringer for arbeidet med å etablere gode overganger. Som et svar på dette, ble det i 2018 nedfelt en samarbeidsplikt mellom barnehage og skole i lovverket (Barnehageloven, 2005, § 2a; Opplæringslova, 1998, § 13-5). I følge disse, er det skoleeier som har hovedansvaret for samarbeidet, og for at det utarbeides en plan for overgangen fra barnehage til skole. I mange kommuner ser det imidlertid ut til å være utfordrende å etablere et reelt samarbeid på tvers av institusjoner. Kommunale planer for overgangen gir gjerne beskrivelser av rutiner for overgangen. Slike rutiner er nødvendig for å kunne utvikle et samarbeid, men de bidrar ikke til samarbeid i seg selv (Hogsnes, 2019). En nasjonal undersøkelse fra 2010 (Rambøll, 2010) viser at kommunikasjonen mellom barnehagen og skolen er mangelfull. Det er manglende dialog mellom og kjennskap til hverandre, og kommunikasjonen består hovedsakelig av utveksling av informasjon. Manglende dialog og pedagogiske diskusjoner mellom barnehage og skole begrenser muligheten for forandring og utvikling og gode overgangspraksiser lokalt (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015). Det anbefales derfor at det settes av mer tid til felles faglig refleksjon på tvers av institusjonene. For å få til dette trenger pedagogene støtte fra ledelsen, og at det settes av tid og ressurser til samarbeid, refleksjon og erfaringsutveksling (Hogsnes, 2019; Hogsnes & Moser, 2014).

2.8.1 Sammenheng og kontinuitet i overgangen

For å få gode og trygge overganger for barna, er det viktig å sikre sammenhenger (Hogsnes, 2019). Dette gjelder sammenhenger i form av: a) fysisk miljø, ved for eksempel å gjøre seg kjent i skolebygget, garderobe og toalett, og å legge til rette for lek, b) relasjoner og vennskap – det er viktig med en trygg base av venner, og å gi barna mulighet til å beholde kontakten med tidligere venner fra barnehagen samtidig som de får anledning til å etablere nye vennskap. Mangel på vennskap vil bl.a. kunne føre til at barna får vansker med å utvikle læringspotensialet sitt i skolen (Hogsnes, 2019).

Etablering av kontakt mellom skolevenner, tilstrekkelig med lekemateriell, støtte fra eldre elever, samt undervisning og dialog som støtter opp under sosiale relasjoner, er vesentlige strategier for gode overganger (Peters, 2010 referert i Hogsnes, 2019).

2.8.2 Strategier for språk, lesing og skriving i overgangen

«I offentlige dokumenter knyttes betydningen av sammenheng i overgangen fra barnehage og skole gjerne til utviklingen av barns språklige ferdigheter» (Hogsnes, 2019, s. 95). Det finnes støttemateriell som kan benyttes i arbeidet med å legge til rette for overgangen fra barnehage til skole, der noe av arbeidet relateres til språk og lese- og skriveutvikling.

«Språkløyper» (Kunnskapsdepartementet, 2016a), er en nasjonal strategi for språk, lesing og skriving igangsatt av Kunnskapsdepartementet, som foregikk i perioden 2016 til og med 2019. «Språkløyper» har blant annet utviklet kompetanseutviklingspakken «Overgang fra barnehage til skole» som skal veilede kommunene i arbeidet med å utvikle rutiner og systemer som ivaretar barns språk og lese- og skriveutvikling i overgangen fra barnehage til skole. Et vesentlig tiltak er møter mellom pedagoger i barnehagen og skolen der arbeidet med materialet skal bidra til refleksjon.

Føringene for arbeid med språk er ulike i læreplanverket og rammeplanen for barnehagen. Det er derfor nærliggende å ta utgangspunkt i barnehagens og skolens felles formål: *å fremme demokrati og aktiv deltakelse, med barn og unge som kompetente bidragsyttere* (Lillejord et al., 2015). Barns egne interesser, og deres lyst til å lese og skrive, står også sentralt i begge planverkene (Hogsnes, 2019). Og med tanke på språkstimulering og senere leseferdighet, er høytlesing sentralt (Gjems, 2016).

Overgangen fra barnehage til skole må altså ses på som en endringsprosess (Fabian & Dunlop, 2007), og det er viktig å la barnet få medvirke i denne. Lærere og SFO-medarbeidere må gå i dialog med hverandre og barna i god tid før skolestart, og finne fram til arbeidsmåter som kan bidra til at barnas erfaringer får gjøre seg gjeldende i overgangen. Å ta utgangspunkt i barns felles interesser og erfaringer kan bidra til progresjon i innhold og arbeidsmåter, og gi barna en opplevelse av å være verdifulle deltakere i et fellesskap. Leken er uhyre viktig for å ivareta og utvikle et slikt fellesskap (Hogsnes, 2019).

Det finnes ingen oppskrifter på utvikling av gode overgangspraksiser. I følge Kaga (2008) forutsetter en god overgang god lærerkompetanse. Det anbefales at pedagogikken i de første årene på skolen overlapper pedagogikken som brukes i barnehagen der barnet har gått. Prosjektarbeid som begynner i barnehagen og videreføres i skole og SFO, kan bidra til slik overlapping.

2.9 Eksisterende forskning på tidlig innsats i overgangen fra barnehage til skole

Det finnes flere studier, og da spesielt masteroppgaver, med tidlig innsats i barnehage eller skole, som tema. De to studiene jeg refererer under har klare føringer til overgangen fra barnehage til skole, og jeg fant dem derfor særlig relevant i forhold til min studie.

I 2009-2010 ble det iverksatt en undersøkelse for å kartlegge det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i norske barnehager (Rambøll, 2010). Kartleggingen ble gjennomført ved hjelp av en spørreskjemaundersøkelse til et utvalg barnehager i Norge, samt kvalitative casestudier av skoleforberedende aktiviteter i fire barnehager i fire kommuner. Funnene knyttet til språkfeltet viser at en majoritet av førskolegruppene i

barnehagene gjennomfører aktiviteter som fremmer grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Sosial kompetanse og språklig kompetanse vektlegges i meget høy grad i de skoleforberedende aktivitetene, og fagområdene «Kommunikasjon, språk og tekst» og «Antall, rom og form», vektlegges i høyere grad enn de andre fagområdene. TRAS (Espenakk et al., 2006) oppgis i stor grad å ligge til grunn for disse aktivitetene, noe som tyder på at det er stort fokus på språklig kompetanse, og at det arbeides med dette på en systematisk måte. Det er likevel stor variasjon i hvordan områder som «Bokstaver og lesing», «Skriftlek og skriving» og «Tall og matematikk», vektlegges av ansvarlige for skoleforberedende aktiviteter. Flere verktøy tas i bruk i de skoleforberedende aktivitetene, og mange er rettet inn mot å utvikle språkkompetanse, sosial kompetanse og kommunikative ferdigheter. Videre går det frem at skolen i liten grad er involvert i planlegging og evaluering av skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Det samarbeides i mindre grad om å skape en gjensidig forståelse for hverandres hverdag og læringskultur, og mer om å etablere rutiner som kan lette den praktiske overgangen fra barnehage til skole.

I 2015 la Kunnskapssenter for utdanning fram en systematisk kunnskapsoversikt over hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole (Lillejord et al., 2015). Oversikten bygger på gjennomgang og analyse av fagfellevurdert forskning om overgang fra barnehage til skole, publisert etter 2010. Det kommer fram at det er viktig å forstå overgangen fra barnehage til skole som en prosess og ikke som en enkelt hendelse. For barna er overgangsprosessen både mental og fysisk, og overgangsaktivitetene må være transparente. Med det menes at de voksne må forklare, så tydelig som mulig, hvorfor ulike tiltak settes i gang, hva som skal skje og hvordan det skal skje. Barna må også oppleve at det er sammenheng mellom det som skjedde i barnehagen og det som skjer i skolen, og det må utvikles samarbeidstiltak for siste del av barnehagen og første del av skolen som forener arbeidsmåtene i de to institusjonene.

Majoriteten av studiene viser at det er viktig å ha flere/mange overgangsaktiviteter og at samarbeidet og relasjonene mellom foreldre, barnehagelærere og lærere er viktig for å gi barna en god overgang. En vellykket overgang handler ikke bare om at barnet skal bli klart for skolen, men i like stor grad om at skolen skal være klar for barnet. Studiene viser at skolens arbeidsmåter normalt dominerer alle samarbeidstiltak. En ser også en klar tendens til en skolifisering ved at skolens tradisjonelle arbeidsmåter innføres i barnehagene, og et asymmetrisk forhold mellom barnehage og skole som skaper spenninger. Derfor trenger ansatte i barnehagen et kompetanseløft som setter dem i stand til å bidra som jevnbyrdige samarbeidspartnere.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg først kort gjøre rede for valg av metode og forskningsdesign før jeg så presenterer deltakerne i studien og den kommunen de arbeider i. Videre gir jeg en nærmere beskrivelse av prosessen rundt innhenting, bearbeiding og analyse av datamaterialet. Kapitlet avsluttes med å beskrive hva som er gjort for å kvalitetssikre studien hvor etiske betraktninger, troverdighet, pålitelighet og overførbarhet er sentrale tema.

3.1 Kvalitativ metode og semistrukturert forskningsintervju

Formålet med studien er å få bedre innsikt i hvordan de arbeider i barnehage og skole med tidlig innsats for å forebygge lesevansker, og hvordan de ligger til rette for en god overgang fra barnehage til skole. For å finne svar på problemstillingen, stod valget mellom kvantitativ metode og bruk av strukturert spørreskjema på den ene siden, og bruk av kvalitativ metode og bruk av intervju på den andre siden. Skulle jeg la «alle» få anledning til å si sin mening, eller skulle jeg gå for en mer dypere beskrivelse fra noen få? Første tanken var jeg ja takk, begge deler, men erfarne veiledere fikk meg heldigvis til å velge én av metodene. For meg ble det å kunne gå i dybden det som veide tyngst, og ifølge Johannessen, Christoffersen og Tuft (2016) er en kvalitativ metode mest anvendelig når vi skal undersøke fenomener vi ønsker å forstå mer fyldigere. Derfor ble intervju og fyldige beskrivelser valgt framfor kvantitativ metode, spørreskjema, prosenter og søylediagrammer.

Kvale og Brinkmann (2017) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Det finnes ulike former for forskningsintervju, fra det strukturerte intervjuet som er likt spørreskjema i sin utforming med spørsmål og svaralternativer som er fastlagt på forhånd til det åpne intervjuet som er organisert som en fri samtale omkring et tema. Et strukturert intervju anså jeg som en «dårlig» utgave av et strukturert spørreskjema, mens et åpent intervju framstod for ambisiøst og krevende for en fersk forsker. Jeg landet derfor på en metode midt imellom disse to, på det såkalte semistrukturerte forskningsintervjuet.

Det semistrukturerte intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide. Det er en form for manus der intervjueren har skissert ulike tema med tilhørende spørsmål som er aktuell med tanke på problemstillingen. Det var tidkrevende å utarbeide intervjuguiden, men den er en god støtte underveis i intervjuet med tanke på å strukturere spørsmålene og hjelpe til at du får stilt de spørsmålene du på forhånd hadde tenkt å stille. I de neste avsnittene vil jeg gi en nærmere beskrivelse av utforming av intervjuguide og resten av datainnsamlingsprosessen, men aller først vil jeg presentere deltakerne i studien.

3.2 Presentasjon av deltakerne i studien

Deltakerne i studien arbeider i en liten kommune med i underkant av 5000 innbyggere. I denne kommunen er det tre skoler hvorav én er en 1-10 skole, én er en 1-7 skole og én er en fådelt 1-7 skole. Det er 7 barnehager i kommunen der 5 er kommunale og to er private. Naturlige samarbeidspartnere er helsestasjon/skolehelsetjeneste, PPT og logoped, der de to sistnevnte er organisert i et interkommunalt samarbeid med nabokommunen.

Det er totalt fem deltakere i studien, der to er representanter for barnehagene og tre representerer de tre skolene i kommunen. Deltakerne som representerer barnehagene har jeg valgt å titulere B1 og B2, og deltakerne i skolen tituleres som S1, S2 og S3. Disse benevnelsene er brukt for å anonymisere deltakerne, og jeg valgte disse framfor å bruke fiktive navn, da jeg trodde det ville bli lettere å forholde seg til i kodings- og analyseprosessen. Uavhengig av deltakernes kjønn har jeg valgt å behandle alle som hunkjønn, og de beskrives derfor som hun eller deltaker i teksten.

B1 jobber som avdelingsleder i en barnehage. Hun har førskolelærerutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk. B2 jobber også som avdelingsleder, og er barnevernspedagog med videreutdanning i barnehagepedagogikk og småbarnspedagogikk. S1 og S2 jobber som kontaktlærere på første trinn. De har begge førskolelærerutdanning og har lang erfaring både fra barnehage og skole. S3 er også kontaktlærer på første trinn. Hun har tre års fartstid som lærer, og er utdannet grunnskolelærer med spesialpedagogikk i fagkretsen.

Et viktig bakteppe for den pedagogiske praksisen, og for så vidt også for studien, er at de i kommunen er i videreføringsfasen av prosjektet «Felles løft for tidlig innsats». Det er et regionalt prosjekt som er ledet av Statped sørøst, og som har hatt fokus på tidlig innsats og tverretattlig samarbeid.

3.3 Utvalgsstrategi og rekruttering av deltakere til studien

Studien har altså til hensikt å undersøke hva som fremmer og hemmer en god overgang fra barnehage til skole, og på tidlig innsats for å forebygge lese- og skrivevansker, i én spesifikk kommune på Østlandet. I likhet med andre kvalitative undersøkelser, har også rekruttering av deltakerne i inneværende studie et klart mål, og jeg har derfor valgt en strategisk utvelgelse av deltakere (Johannessen et al., 2016). Det strategiske utvalget er satt sammen av personer som oppfyller visse kriterier, et såkalt kriteriebasert utvalg (Johannessen et al., 2016). Krav til deltakerne er at de har oversikt over og kunnskap om barnehagens arbeid med språkstimulering og språkkartlegging, eller med skolens arbeid med den første leseopplæringen. Det var viktig for meg å få en beskrivelse av hvordan dette arbeidet foregår, og hvordan det oppfattes hos dem som utfører arbeidet. Ved å velge styrere eller rektorer som deltakere, var jeg redd for at jeg ville få et mer «glorifisert» bilde av praksis. For å få en mest mulig praksisnær beskrivelse av forholdene, ønsket jeg derfor å rekruttere deltakere blant utøvende pedagoger, som enten jobber med skolestartere i barnehagen, eller på 1. trinn i grunnskolen.

Rekrutteringsprosessen ble litt kronglete. Informasjon om prosjektet (Vedlegg 1), sendte jeg via e-post til styrerne i de enkelte barnehagene og til rektorene ved skolene. Disse skulle så videresende denne til aktuelle pedagoger på sine arbeidsplasser. Målet var å rekruttere to-tre deltakere fra henholdsvis barnehage og skole. Jeg fikk umiddelbar

positiv respons fra to aktuelle deltakere. Etter 14 dager sendte jeg ut en påminnelse til styrere og rektorer, og dette resulterte i respons fra ytterligere én deltaker. De to siste deltakerne ble rekruttert ved at jeg tok personlig kontakt med dem. Til slutt satt jeg igjen med totalt fem deltakere, én deltaker fra hver av de tre skolene, og to deltakere fra barnehagene. I ettertid ser jeg at jeg hadde spart meg for mye tid og frustrasjon om jeg hadde innhentet navn på potensielle deltakere og tatt direkte kontakt med dem.

3.4 Utarbeiding av intervjuguide

En intervjuguide består av sentrale tema og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2016). Som utgangspunkt for intervjuene utarbeidet jeg to intervjuguider, én for pedagoger i barnehage, og én for pedagoger i skole (vedlegg 2 og 3). Oppbyggingen av intervjuguiden fulgte de «fasene» som er skissert i Johannessen et al. (2016, s. 149-151).

Innledningsvis la jeg opp til en kort introduksjon av meg selv, og en kort oppsummering av informasjonsskrivet som deltakeren hadde lest gjennom på forhånd. For å skape en god relasjon og for å få deltakeren til å føle seg bekvem, ble det innledningsvis stilt enkle faktaspørsmål om utdanning, ansiennitet og arbeidsplass. For å pense deltakeren inn på prosjektets tema valgte jeg videre å stille et spørsmål som kunne gi deltakeren anledning til å komme med egne betraktninger. Det åpne spørsmålet: «Hva legger du i begrepet tidlig innsats?» ble valgt som introduksjonsspørsmål til intervjuets temadel.

Som en overgang fra introduksjons- til nøkkelspørsmål stilte jeg spørsmål relatert til Felles løft for tidlig innsats som er et pågående prosjekt i gjeldende kommune.

Nøkkelspørsmålene er spørsmål knyttet direkte til prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2016). Denne delen utgjør med andre ord selve kjernen i intervjuet, og er derfor viet størst plass. Spørsmålene her var i all hovedsak knyttet til temaene kartlegging og tiltak, skoleforberedende aktiviteter, overgangen mellom barnehage og skole, og den første lese- og skriveopplæringen.

Avslutningsvis stilte jeg et likelydende spørsmål til alle deltakerne: «Har du forslag til endringer som du mener vil være positive med tanke på å sikre en god overgang mellom barnehage og skole?» Det er et spørsmål som kan romme mye, og det ble stilt først og fremst fordi det forhåpentligvis ville få deltakerne til å føle seg betydningsfulle. Men samtidig vil deltakernes svar kunne være nyttig både med tanke på prosjektet, og sist, men ikke minst for kommunen og dens arbeid med å sikre gode overganger for både barn og voksne.

For at ingen skulle forlate intervjuet med en følelse av å ikke ha fått formidlet alt de hadde på hjertet, fikk alle sjansen til å komme med egne tilføyinger eller tanker. De fikk også mulighet til å ta kontakt hvis de skulle komme på noe de anså som vesentlig for intervjuet. Likeledes ba jeg om tillatelse til å ta kontakt hvis jeg under transkribering og analyse, skulle ha behov for oppklaringer, eller skulle oppdage at det var ytterligere spørsmål jeg gjerne skulle hatt svar på.

3.5 Gjennomføring av prøveintervju

Når utkastet til intervjuguidene var klart, gjennomførte jeg prøveintervju med to venner som jobber henholdsvis som pedagog i barnehage og i skole. Det følte seg nyttig av flere grunner. Først og fremst var det nyttig å oppleve seg selv i rollen som intervjuer, og bli fortrolig med situasjonen. Det gav meg også mulighet til å prøve ut spørsmålene og ulike oppfølgingsspørsmål. I tillegg fikk jeg også testet ut at opptaksutstyret fungerte som det skulle. Prøveintervjuene og dialogen med deltakerne i etterkant av intervjuene dannet grunnlag for de endelige intervjuguidene.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte alle intervjuene i løpet av november og desember 2020. For at deltakerne skulle føle seg så bekvem som mulig og oppleve minst mulig ulemper i forbindelse med intervjuet, fikk deltakerne selv velge når og hvor intervjuet skulle finne sted. Fire av intervjuene fant sted på deltakerens arbeidsplass, innenfor deres arbeidstid. På grunn av skjerpede smittevernregler i forbindelse med koronapandemien, gjennomførte vi det siste intervjuet digitalt via Teams. Etter samtykke fra deltakerne, ble det gjort lydopptak for å dokumentere intervjuene. Til det formålet benyttet jeg en digital diktafon (Olympus WS-852). Mellom intervjuene ble denne oppbevart i et låsbart skap på mitt kontor. Etter samtykke fra deltakeren ble det i tillegg gjort bilde- og lydopptak av intervjuet som ble gjennomført via Teams. Dette opptaket ble slettet så snart jeg hadde kvalitetssikret lydopptaket på den digitale diktafonen.

3.6.1 Inntrykk av deltakerne i intervjusituasjonen

Deltakerne og jeg hadde kjennskap til hverandre fra før. Dette var positivt med tanke på at vi var relativt trygge på hverandre, og at jeg derfor ikke trengte å bruke så lang tid på å skape en trygg og god relasjon. Ulempen var at deltakerne kunne utelate viktig informasjon som de tok for gitt at jeg allerede hadde. Før jeg startet intervjuet valgte jeg derfor å presisere at jeg var der som en nysgjerrig og uvitende forsker med minimal kjennskap til hva de gjorde eller hadde gjort med tanke på tidlig innsats.

Alle intervjuene forløp uten noen menneskelige eller tekniske feil. Deltakerne virket rolig og avslappet under intervjuene og var tilsynelatende uanfektet av at det lå en lydopptaker foran dem. Én av deltakerne gav uttrykk for at det følte seg nyttig å reflektere over temaene i intervjuet, og at det var noe de skulle gjort oftere.

3.7 Bearbeiding av data

Så langt i kapittelet har jeg gjort rede for det arbeidet som er gjort i forkant av og under selve intervjuet, med rekruttering av deltakere, utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju. Jeg har også delt noen tanker om forskerrollen og mine inntrykk av selve intervjusituasjonen. Videre i kapittelet vil jeg ha fokus på bearbeiding av dataene, inklusiv transkribering, analytisk tilnærming og koding av data.

3.7.1 Transkribering

De fem intervjuene i studien varte mellom 28 og 40 minutter, og det var i alt 3 timer med opptak som skulle transkriberes. Hver forsker må tilpasse transkripsjonen til studiens formål, og ifølge Kvale og Brinkmann (2017) finnes det derfor ingen korrekt transkripsjon. Jeg transkriberte intervjuene i sin helhet samme dag eller dagen etter at intervjuet fant sted. Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett. For å unngå dialektord, og dermed også sikre full anonymitet, ble alle transkripsjoner foretatt på bokmål. Analyse av deltakernes oppførsel med kroppsspråk, pauser, nøling, latter m.m. anså jeg ikke som vesentlig med tanke på prosjektets formål, og dette ble derfor ikke markert eller vektlagt i transkriberingen. Selv om det var tidkrevende å transkribere alle intervjuene i sin helhet, antar jeg at det ville blitt vel så tidkrevende og frustrerende å skulle manøvrere rundt i lydopptakene. Transkripsjonsprosessen medførte dessuten at jeg lyttet til lydklippene utallige ganger, og det gjorde at jeg fikk en bedre og dypere innsikt i datamaterialet. Transkripsjonene danner grunnlaget for den videre prosessen med koding og analyse.

Analytisk tilnærming og koding er tema for de neste avsnittene. Det finnes ulike måter å foreta og analysere intervjuer på, avhengig av hvilken metodologi du er inspirert av. Kvale og Brinkmann (2017, s. 33) nevner blant annet at intervjuere kan hente sin inspirasjon fra fenomenologien som er opptatt av hvordan deltakeren opplever fenomener i sin livsverden, eller de kan være mer hermeneutisk orientert og vektlegge fortolkning av mening. Jeg kan ikke relatere min analytiske tilnærming til en eksakt metodologi, og har heller valgt det som Kvale og Brinkmann (2017, s. 34) betegner som en pragmatisk tilnærming styrt av det jeg som forsker ønsker å vite noe om. Prosessen med innhenting og bearbeiding av data har hatt fokus både på å prøve å fange deltakernes opplevelser samtidig som det etter min mening alltid vil være et snev av fortolkning av deltakernes utsagn. Sånn sett har jeg nok, mer eller mindre ubevisst, hentet inspirasjon fra ulike metodologier.

3.7.2 Tematisk analyse

Jeg har valgt tematisk analyse som analytisk tilnærming til det empiriske materialet. Jeg vil nå presentere analysemetoden, og gjøre rede for de ulike trinnene i analyseprosessen.

Hensikten med analyse er å avdekke mønstre som er relevant med tanke på å svare på et bestemt forskningsspørsmål. (Braun & Clarke, 2006). «Tematisk analyse er en metode for å systematisk identifisere, organisere og gi innsyn i tema på tvers av datasettet» (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Tematisk analyse som metode er både lettfattelig og fleksibel. I motsetning til andre analytiske metoder som søker å beskrive mønstre på tvers av datasettet, krever ikke tematisk analyse en teoretisk eller teknologisk kjennskap til tilnærmingen, som for eksempel grounded theory gjør. Dette gjør den mer lettfattelig og «tilgjengelig» for en masterstudie. I og med at metoden heller ikke er knyttet til et allerede eksisterende teoretisk rammeverk, kan den anvendes innen ulike teoretiske rammeverk. Metoden er også fleksibel med tanke på framgangsmåte, og kan brukes både deduktivt, der allerede definerte tema danner utgangspunkt for analysen, eller induktivt der analysen tar utgangspunkt i selve datamaterialet. Jeg har valgt en induktiv tilnærming i analysen. Tematisk analyse er en metode bestående av 6 faser: bli kjent med datamaterialet, lage de første kodene, lete etter tema, gå gjennom potensielle tema, definere og navngi temaene, og skrive en rapport (Braun & Clarke, 2006). I det

neste avsnittet vil jeg kort gjøre rede for veien fra 3-timers lydopptak til definering og navngivning av temaene (Fase 1-5), altså grunnlaget for videre analyse og drøfting.

Bli kjent med dataene

Som tidligere nevnt transkriberte jeg alle intervjuene i sin helhet. Dette var en tidkrevende prosess med mye spoling fram og tilbake. For å få med meg essensen i hvert av intervjuene, leste jeg gjennom dem i sin helhet og gjorde meg noen notater som innbefattet mitt inntrykk av deltakeren og umiddelbare tanker og assosiasjoner knyttet til studiens problemstilling. Jeg noterte meg også enkelte utsagn som var ekstra interessant med tanke på den videre analysen og navngivning av tema. Disse markerte jeg med rød skrift i transkripsjonen, og samlet dem siden i et eget dokument.

Lage de første kodene

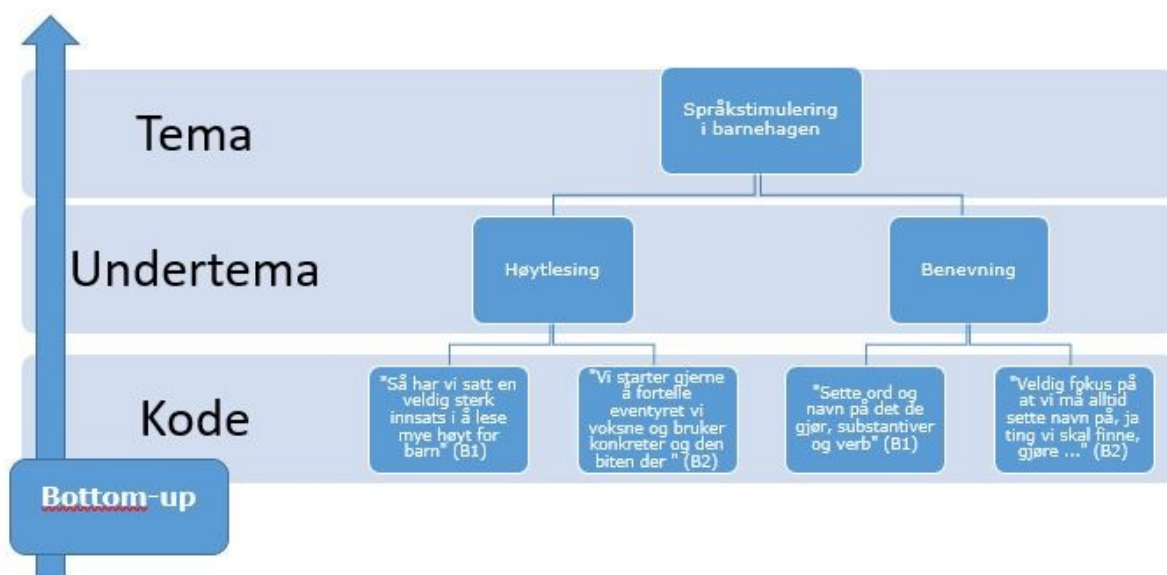
Transkripsjonene utgjør datagrunnlaget i analysen. Jeg valgte en induktiv tilnærming til kodingen, det vil si at de innsamlede data er utgangspunktet for analysen, eller som Tjora (2017) uttaler det: «Hva sier deltakeren?», eller snarere «Hva sier deltakeren som er interessant med tanke på problemstillingen?» En av fordelene ved å starte med tekstnær koding er, ifølge Ringdal (2018), at man er mer åpen for observasjoner som avviker fra forventningene. Dette følte jeg var ekstra viktig for meg som «innsider».

Kodene varierer i lengde, fra deler av en setning til et avsnitt i teksten, men felles for alle er at jeg fant dem interessant med tanke på problemstillingen. Etter å ha kodet alle transkripsjonene, hadde jeg i alt 77 koder.

Lete etter og gå gjennom potensielle tema

Neste steg var å ordne disse kodene i undertema og tema. Denne prosessen var den mest arbeidskrevende og frustrerende, og jeg fikk virkelig oppleve at analyse ikke er noen lineær prosess. Noen koder passet inn under flere undertema, og det ble derfor mye fram og tilbake. Etter første grovinndeling stod jeg igjen med 18 ulike undertema.

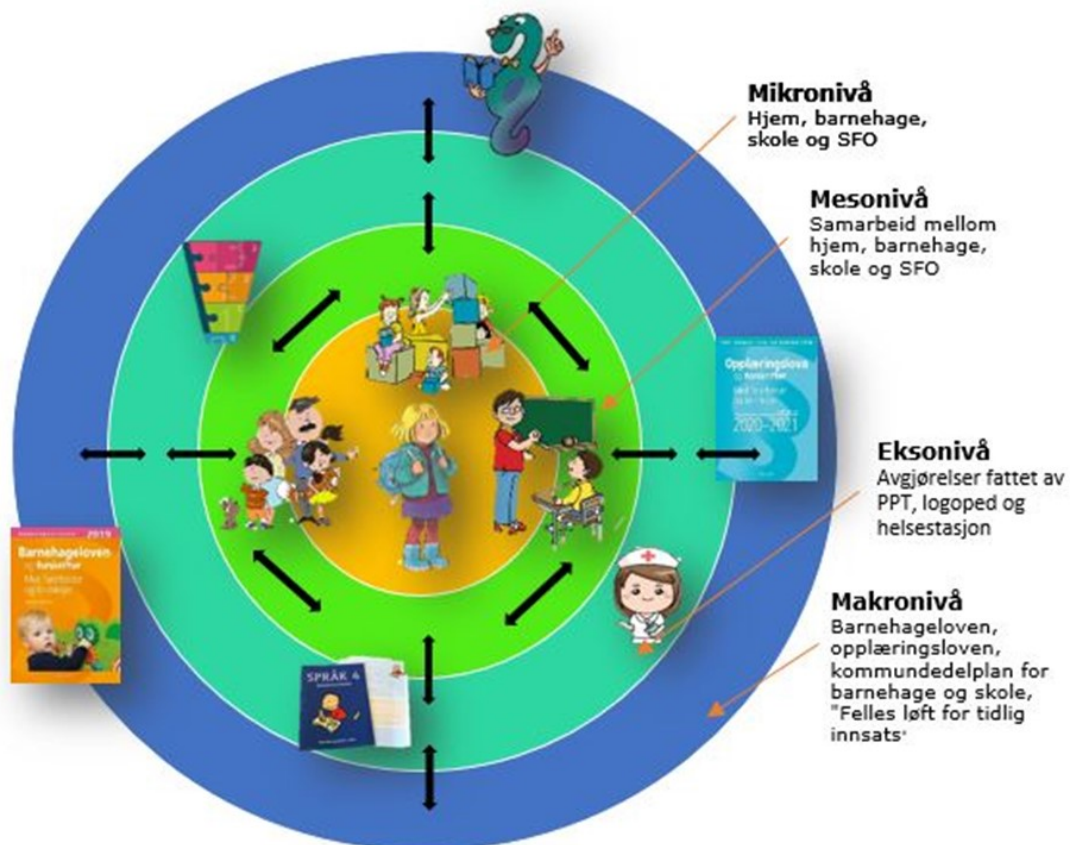
Figur 3 illustrerer forholdet mellom koder, undertema og tema. Som pilen viser har analyseprosessen en såkalt bottom-up tilnærming. Det vil si at analysen tar utgangspunkt i empirien (kodene) og kodene som grupperes i ulike undertema som igjen kan samles i ett eller flere tema.



Figur 3: Eksempel på koding på mikronivå

Definere og navngi temaene

Problemstillingen og for så vidt også datamaterialet omfatter barnet i to ulike miljøer, i barnehagen og på skolen. I tillegg rommer den et aspekt av samhandling innad i disse miljøene og mellom disse miljøene. Dette gjelder barns samhandling mellom hverandre, samhandling mellom barn og voksen, og samhandling mellom de voksne. For å anskueliggjøre disse aspektene, og som hjelp til å strukturere data følte det derfor naturlig å ta utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 4: Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell Fritt etter Bronfenbrenner (1979)

Den innerste delen av sirkelen, mikronivået, er de settinger og arenaer der barnet ferdes og møtes i samspill. Det er på dette nivået vi deler læring med hverandre, og gjennom samspill finner det sted blant annet rolletaking, sosialisering, modellering, oppdragelse og danning, eller som (Bø, 2018, s. 171) uttrykker det: «alt og alle virker på alt og alle».

Mesonivået omfatter forholdet eller forbindelser mellom to eller flere mikrosystemer hvor barnet aktivt samhandler (Bø, 2018). Relatert til studien vil det primært være barnehage/hjem-samarbeid og samarbeid mellom barnehage og skole. God kommunikasjon, godt samspill og kunnskapsoverføring mellom disse aktørene er viktig for å vil bidra til forutsigbarhet, trygghet og trivsel som er avgjørende for læring hos barnet. Bronfenbrenner (1979, s. 3) uttrykker det slik: «Barnets evne til å lære å lese kan være vel så avhengig av båndene mellom hjem og skole som måten barnet blir undervist på».

Eksonivået er betegnelsen på de mikromiljøer hvor barnet sjelden, eller aldri er til stede, og som har indirekte virkning på barnets utvikling (Bø, 2018, s. 176). Dette vil i innværende studie være avgjørelser fattet av PPT, logoped og helsestasjon, og som indirekte får konsekvenser for barnet i form av ekstra tilrettelegging i barnehage og skole.

Makronivået innbefatter verdier, tradisjoner, kultur og lovverk. Disse vil påvirke mikronivået og barnet via ekso- og mesonivået (Bø, 2018, s. 177).

3.8 Kvalitetssikring av studien

3.8.1 Etske betraktninger

Når det gjelder etske betraktninger er det ifølge Kvale og Brinkmann (2017) fire områder som er ekstra viktig å ta i betraktning: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg vil nå kort gjøre rede for hvordan disse etske betraktningene ble ivaretatt i studien.

Informert samtykke

For å sikre at personvernet blir ivaretatt, må alle forskningsprosjekter som skal behandle personopplysninger meldes inn og vurderes av NSD (Norsk senter for forskningsdata) (NSD, 2019). Stemme på lydopptak regnes som en personopplysning (Ibid.), og prosjektet ble derfor meldt inn og vurdert av NSD i september 2020 (Vedlegg 4). «Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). For å innfri dette kravet sendte jeg i forkant av intervjuene ut et skriv der jeg informerte potensielle deltakere om undersøkelsens formål, eventuelle fordeler eller ulemper ved å delta i prosjektet, og deltakernes rett til å trekke seg fra prosjektet. Deltakerne måtte skriftlig bekrefte at denne informasjonen var mottatt, og at de samtykket til å delta i prosjektet (Vedlegg 5).

Fortrolighet

Gjennom hele forskningsprosessen fra gjennomføring av intervjuene til analysing og publisering av dataene, har det vært viktig for meg å ivareta deltakernes konfidensialitet. Dette gjorde seg spesielt gjeldene i forbindelse med transkribering av intervjuene. Alle opplysninger som navn på barnehage, skole og personer som kunne knytte svarene til den enkelte deltaker eller dennes arbeidssted, ble derfor fjernet eller byttet ut med fiktive navn. Lydfiler og transkripsjoner ble også kodet og oppbevart atskilt under prosjektperioden. Som tidligere nevnt ble anonymiseringen også vektlagt under transkriberingen av intervjuene.

Konsekvenser

En kvalitativ undersøkelse kan få både negative og positive konsekvenser for de som deltar (Kvale & Brinkmann, 2017). Innværende prosjekt anses å være relativt «ufarlig», og de potensielle fordelene å være større enn eventuelle ulemper for både kommune, deltakere og deres arbeidssted. Temaene og spørsmålene er ikke ment å utfordre noen på det personlige plan, og innledningsvis ble alle deltakerne bedt om å gi beskjed hvis de fant spørsmålene støtende eller truende på noe vis. Målet er at prosjektet vil gi positive utslag eksempelvis i form av endret praksis til beste for både barn og ansatte i kommunens barnehager og skoler.

Forskerens rolle

«Forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen, mellom mennesker» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 49). Som intervjuer prøvde jeg hele tiden å være bevisst på hvordan jeg opptrådte overfor deltakerne. Dette gjelder både hvordan jeg framstår som person, hvilke spørsmål jeg stiller, og hvordan jeg stiller dem. Av respekt for deltakerne og studiens kvalitet og troverdighet, satte jeg meg godt inn i temaet slik at jeg var i stand til å stille gode, relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Et intervju innebærer et asymmetrisk forhold mellom meg som forsker og deltakerne, og at intervjuet kan være en manipulerende dialog der intervjueren har monopol på å fortolke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51-52). Jeg prøvde også å være bevisst på dette, og bestrebet meg på å opptre mest mulig nøytral, og ikke la eventuelle meninger, antagelser eller fordommer påvirke spørsmålsstillingen, eller analysen i etterkant.

Å studere egen organisasjon

Jeg jobber i kommunen som er undersøkt i studien. Jeg er altså det som Jacobsen (2015) betegner som en «innsider». Den nærheten til casen har sine fordeler og ulemper, og en bør være klar over disse (Brannick & Coghlan, 2007; Coghlan & Brannick, 2005; Ry Nielsen & Repstad, 2004 referert i Jacobsen, 2015). Den største fordelen er at jeg lettere har tilgang på informasjon, og kan vurdere kvaliteten på denne informasjonen. Den største ulempen er at jeg som innsider har utviklet «blinde flekker» (von Hecke, 2007 referert i Jacobsen, 2015). Det vil si at jeg går inn i studien med en forutinntatt holdning av hvordan ting er, og dermed lett kan overse andre viktige aspekter som kommer fram i datamaterialet. «Du finner det du vil finne». I så fall ville studiens validitet og reliabilitet være så påvirket, at studien ikke kunne tas til inntekt for annet enn mine egne tanker og meninger.

På bakgrunn av ovennevnte var det derfor viktig å klargjøre mine hensikter med studien, både for meg selv og for deltakerne. Jeg er ikke ute etter å «ta noen», men snarere å finne ut hvordan de i barnehage og skole forholder seg til tidlig innsats, og hva det vil innebære av samarbeid med og innsats fra en logoped. Jeg føler selv at jeg klarte å forholde meg nøytral og upartisk gjennom innhenting og bearbeiding av dataene. Mitt inntrykk er at deltakerne hadde samme oppfatning, og at de så på sin deltakelse som et bidrag til noe som kunne komme dem og organisasjonen til gode.

Som nevnt kan det å studere egen organisasjon bidra til å svekke studiens validitet. Det bringer oss over på neste avsnitt hvor jeg vil se nærmere på hva som er eller kunne vært gjort for å sikre studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.

3.8.2 Studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet

I kvalitative studier er det særlig tre begreper som brukes når en skal si noe om kvaliteten: troverdighet, gyldighet og overførbarhet. Disse begrepene innebærer henholdsvis det en betegner som reliabilitet, validitet og generalisering i kvantitative studier. Jeg vil i de neste avsnittene ta for meg hva jeg har gjort med tanke på å sikre studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.

Troverdighet

«Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale &

Brinkmann, 2017, s. 276). En studies troverdighet er nært knyttet til forskerrollen, og de grep forskeren gjør underveis i forskningsprosessen. Åpenhet, transparens og redelighet er viktige stikkord for mitt arbeid med å gjennomføre en troverdig studie. Og hele dette metodekapittelet med detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen har vært skrevet nettopp med tanke på å slippe leseren inn i min «forskerboble», og på den måten prøve å dokumentere studiens troverdighet.

For meg har forskerrollen vært ekstra viktig å «dokumentere». Som nevnt er jeg en innsider, og har en spesiell interesse og etter hvert mye kunnskap om temaet for studien. Samtidig har jeg selv sagt en formening om hvordan stua er med tanke på tidlig innsats, og hvordan jeg vil at den skal være. I det ligger det en mulighet eller rettere sagt en fare for å styre informanten i en bestemt retning. Det begynner med å være bevisst på å ikke stille ledende spørsmål. Dette var utfordrende spesielt i intervjuene der deltakerne var litt passiv, og at jeg derfor måtte stille mange oppfølgingsspørsmål. Da opplevde jeg at det var lett å stille ledende spørsmål og legge ordene i munnen på henne. Gjennom transkripsjonen jobbet jeg også med å sikre en god validitet. Ikke minst var det essensielt med gode lydopptak slik at jeg kunne få tak i alt som ble sagt.

Gyldighet

Kan vi stole på resultatene i studien? Svaret på det avhenger av studiens validitet. Også her vil jeg vise til det materialet som jeg presenterer for dere, og da spesielt den delen som beskriver selve analyseprosessen. En av feilkildene i en studie kan være at deltakerne ikke forstår spørsmålene. Dette vil igjen kunne påvirke analysen og tolkningen av deltakernes utsagn. For å minimere denne feilkilden gjennomførte jeg to prøveintervjuer. Disse gav meg mulighet til å teste ut spørsmålene, og samtale med deltakerne om hvordan de tolket og oppfattet spørsmålene. Noe som igjen gav meg sjanse til å omformulere eller fjerne spørsmål som kunne oppfattes som tvetydig eller ledende. Det har også vært viktig for meg å bestrebe objektivitet i rollen som intervjuer.

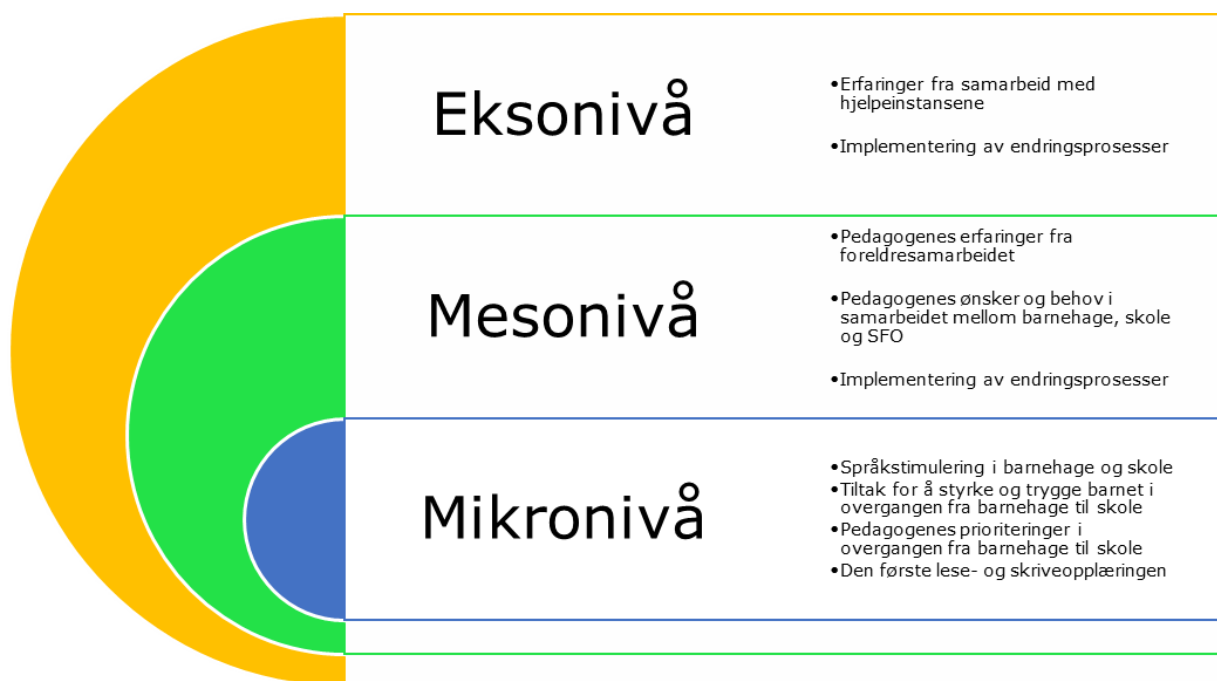
Overførbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt studien kan ha relevans utover denne ene studien. Resultatene fra inneværende studie med så få deltakere, kan kun tas til inntekt for deltakernes oppfatning av tidlig innsats og forebygging av lese- og skrivevansker, og kan ikke uten videre sies å være gyldig for pedagoger i barnehager og skoler i andre kommuner. Det har heller aldri vært min intensjon. Mitt ønske var nettopp å undersøke denne ene kommunen. Det utelukker imidlertid ikke at andre kommuner som eksempelvis står oppe i en endringsprosess, kan finne ting som er gjenkjennbart i studien. Det ville være hyggelig om studien kunne gi inspirasjon til andre barnehager og skoler og deres samarbeid for å forebygge lese- og skrivevansker.

Hvis jeg nå skal oppsummere de momentene som omhandler studiens kvalitet, er følgende med på å styrke kvaliteten: jeg har beskrevet alle studiens prosesser og faser, og latt leseren ta del i disse beskrivelsene. Alle lydopptakene fra intervjuene var av god kvalitet og derfor lette å tyde. Faktorer som er med på å svekke studiens kvalitet er først og fremst at jeg har vært alene om prosjektet og at jeg i tillegg er en innsider. Innenfor den tid og de rammer denne studien har, er det mange begrensninger, men én ting som kunne være med på å heve kvaliteten og da spesielt gyldigheten var å la deltakerne lese gjennom analysen for å gi en uttalelse om deres inntrykk av den.

4 Analyse

Som nevnt i kapittel tre, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) i analyseprosessen. Av hensyn til oppgavens begrensede omfang, blir det i den videre presentasjonen ekstra fokus på mikro- og mesonivå. Makronivå er selvsagt også viktig med tanke på interaksjonen mellom de ulike nivåene, men for å begrense analysens omfang, nevnes ikke dette nivået eksplisitt i den videre analysen. Figur 5 under viser hvilke tema jeg har valgt på de ulike nivå.



Figur 5: Tema på mikro-, meso- og eksonivå

4.1 Mikronivå

På mikronivå har jeg valgt å gå nærmere inn på følgende tema:

- språkstimulering i barnehage og skole
- tiltak for å styrke og trygge barnet i overgangen fra barnehage til skole
- pedagogenes prioriteringer i overgangen fra barnehage til skole
- den første lese- og skriveopplæringen

4.1.1 Språkstimulering i barnehage og skole

I barnehagen har de ekstra fokus på å jobbe med aktiviteter som styrker ordforråd og muntlige ferdigheter, altså språkets innhold og bruk. Og det er særlig to språklige aktiviteter som utpeker seg i datamaterialet, og det er høytlesing og det å benevne ting i samhandling med barna.

Høytlesing

Høytlesing er en høyt prioritert aktivitet i barnehagen, og en av deltakerne uttrykker det slik: «*Så har vi satt en veldig sterk innsats i å lese mye høyt for barn [...]*», og de har sågar kvalitetssikret dette arbeidet for å sikre at alle barna får sin «daglige dose» med lesing: «*[...] så vi har til og med avkrysningsliste på veggen at vi ser at alle har blitt lest for liksom, minst en gang i løpet av en dag*» (B1). Lesestundene er noe barna setter stor pris på: «*Og ungene har blitt veldig glad i det, så de vil gjerne ha mange ganger*» (B1). Dette er noe som også legges merke til og settes pris på av deltakerne fra skolen «*[...] alle er glad i å bli lest for, så det er veldig bra, [...] da er det liksom fullt fokus og de er nok vant til, og liker å bli lest for [...]*» (S2).

Eventyr er en av sjangrene som nevnes spesifikt i intervjuet: «*Vi har eventyr. Vi starter gjerne å fortelle eventyret vi voksne, og bruker konkrete og den biten der [...]*» (B2). Høytlesingen er ikke utelukkende en aktivitet i seg selv, men brukes også som inngangsport til videre lek og dramatisering: «*[...] også etter hvert tar vi også med oss ungene så de er med og forteller eventyret og dramatiserer det*» (B2).

Fokus på å benevne ting

Som et ledd i arbeidet med å utvide barnas ordforråd, har de voksne stort fokus på å benevne ting når de samhandler med barna. Det gjelder i alle settinger: «*[...] vi må være flinke til å benevne og være til stede der ungene leker, så du kan sette ord og navn på det de gjør, ikke bare på substantiver sant, men og på verb*» (B1). Dette gjelder for eksempel i garderobesituasjonen «*[...] at du ikke sier du kan ta den og du kan ta den. Så sier vi heller: «du kan ta jakken og du kan ta luen*» (B1).

Barnet er i sentrum, og de voksne jobber bevisst med språket, i alle settinger der de samhandler med barna, som for eksempel i samtale rundt matbordet: «*[...] at voksne ikke skal snakke sammen så mye, eller helst nesten ingen ting, så man har fokus på samtalen med ungene*» (B1). Hvis noen barn har vansker med å ordlegge seg riktig, er de voksne opptatt av å bekrefte at de har forstått det barnet vil formidle, ved å utvide det barnet sier: «*[...] og så er vi veldig obs på at vi gjentar setningen riktig, sier ja og gjentar bare ...*» (B1). Barnehagene legger også ekstra til rette for de barna som av ulike grunner trenger litt ekstra språkstimuli. Det gjelder blant annet de tospråklige barna: «*[...] da er de ofte litt seinere, har litt seinere språkutvikling. Så da har vi hatt litt fokus på å stimulere ekstra og hjelpe de fram da med å få begreper på norsk*» (B1).

Barnehagene er opptatt av at språket utvikler seg i samspill med andre, og hovedregelen er at barna skal være i gruppen sin: «*[...] de må på en måte få være mye i gruppen sin og være sammen og, der utvikler en mye i seg selv*» (B1). Men hvis det er behov for det, prøver de å gi de barna som trenger det, litt ekstra oppfølging: «*[...] så er det et barn som kanskje sliter enda litt mer, og da har vi hatt særtrening en-til-en [...] at vi tar en sånn minst 15 minutter hver dag så ofte det går*» (B1).

Dataene viser også at de jobber med fonologisk bevissthet i barnehagene, men som B1 sier: «*Vi har ikke dette som et fast opplegg, men har bevissthet rundt det [...]*». B2 trekker særlig fram rim og fonembevissthet som elementer det jobbes med, og hun er ikke like sikker på hvor bevisst de er: «*[...] vi bruker rimlotto, leser bøker med rim, og lytter ut bokstaver spesielt med skolestarterne, [...] men vi er kanskje ikke bevisste nok*» (B2).

Språkstimulering er noe de jobber bevisst med i barnehagen. Hovedfokus er på å øke og utvikle ordforrådet. Gjennom å benevne ting, økes bredden i barnas ordforråd, mens samtale, høytlesing, drama og lek bidrar til at barna får større dybde i ordforrådet. De ansatte strekker seg også langt for å tilpasse slik at hvert enkelt barn får den oppfølgingen det trenger. Språkstimuleringen bakes inn i lek og ellers alle settinger der barn og voksne samhandler, og de benytter seg i liten eller ingen grad av ferdige pedagogiske opplegg eller verktøy.

Leken er ikke bortkastet tid

De jobber også med språkstimulering i første klasse. Men der dreier fokuset seg mer over på språkets form, og de jobber mye med rim og regler, klappe stavelser, lytte ut lyder og finne ord i ord. I motsetning til i barnehagen hvor de fletter språkarbeidet inn i naturlige aktiviteter, er det mer utstrakt bruk av faste språkøker og språkleker i skolen. I språklekene støtter pedagogene seg mye på ferdiglagde opplegg, og «Språkleker» (Frost & Lønnegaard, 1996), «Språkverkstedet» (Tingleff & Lyster, 2007) og «Språksprell» (Elsbak & Valle, 2000) nevnes spesielt.

Leken ses på som en viktig arena for språkutvikling og sosialisering i første klasse. Leken inngår enten som metode i den språklige bevissthetstreningen, eller den står som selvstendig aktivitet: «*Mange mener at den frie leken er bortkastet tid. Og det er så langt fra det når du ser, hører og observerer alt som, alt du kan se og fange opp i den leken [...]»* (S1). I to av førsteklasseene har de daglige lekeøkter. Disse øktene foregår enten inne i klasserommet eller ute i forbindelse med uteskole. I disse klassene er klasserommet tilrettelagt for ulike typer rollelek, og det er rikelig tilgang på leker av ulike slag, rekvisitter og utkleddingstøy. Lærer er stort sett observatør, men visst det er noen som strever med å få bli med i leken, eller de trenger hjelp til å komme videre i leken, går læreren inn og veileder eller tar del i leken. I den siste førsteklasse foregår leken sporadisk, hovedsakelig i forbindelse med uteskole, og det er ikke lagt til rette for lek i klasserommet. Hun innrømmer at hun her har et forbedringspotensiale: «*Nei, det kan jeg være flinkere til [...]»*, men at hun kanskje trenger litt veiledning for å få det til: «*[...] men det er bare fordi at jeg ikke, jeg ikke vet helt hvordan man skal gjøre det. Jeg er nok litt skolsk»* (S3).

I utgangspunktet ser alle lærerne i første klasse ut til å være positive til språkleker og frilek/rollelek, men ikke alle føler seg komfortable med eller kompetente til å organisere og gjennomføre disse lekeøktene, og det gjør at en av lærerne velger dem bort. Dette kan ha sammenheng med pedagogenes erfaring og utdanning. I grunnskolelærerutdanningen er ikke leken vektlagt som pedagogisk metode slik den er det i barnehagelærerutdanningen. Dessuten har de to førskolelærerne som jobber i skolen så lang fartstid at de har opplevd reform 97, da leken var en naturlig del av læringsaktivitetene i første klasse.

Språkstimuleringen fortsetter i skolen, men det ser ut til at de har større fokus på å jobbe med språklig bevissthet, altså språkets formside, enn det de har i barnehagen. De jobber også mer utfra ferdige opplegg med eksempelvis språkleker. Ellers er det verdt å merke seg at leken har en naturlig plass også i første klasse.

4.1.2 Tiltak for å styrke og trygge barnet i overgangen fra barnehage til skole

I begge barnehagene har de ulike former for overgangsaktiviteter. Med begrepet overgangsaktiviteter mener jeg de ulike aktivitetene de har lagt til rette for barna det siste året de er i barnehagen med tanke på at de skal få en trygg og god overgang til skolen. Disse aktivitetene finner enten sted i skolestartergruppen i barnehagen eller i samhandling med faddere fra skolen og/eller de andre skolestarterne i kommunen. I de neste avsnittene vil se nærmere på hva datamaterialet sier om organisering av og innhold i disse aktivitetene. Jeg velger å starte med de aktivitetene som er organisert på tvers av alle barnehagene og som er nedfelt i en egen overgangsplan for kommunen.

Fadderordning og skolebesøk

Alle deltakerne beskriver et opplegg som i grove trekk er likt for alle barnehager og skoler. De nevner blant annet at alle skolestarterne får tildelt en fadderelev som går i 5. eller 6. trinn i skolen. Det siste året i barnehagen er barna på jevnlig besøk på skolen. På disse besøksdagene er det lagt opp til ulike aktiviteter sammen med fadderne, det kan være alt fra skiaktiviteter til lesestund. Fadderne har også ansvar for å vise fadderbarnet rundt i skolebygningen slik at de kan gjøre seg kjent med hvor de finner klasserom, garderobe og toalett. Fadderordningen er høyt verdsatt av alle, ikke minst med tanke på å gjøre barna trygge i overgangen til skolen. En av deltakerne uttrykker det slik: «*Jeg må si at det er veldig trygt når de begynner på skolen at de har den fadderens som er en trygg og god person*» (B2). Fadderne og førsteklassingene er også på besøk hos skolestarterne i barnehagene i løpet av skoleåret. Disse ordningene har pågått i flere år, og virker vel innarbeidet i alle enhetene.

En skoledag sammen med førsteklassingene med påfølgende besøk på SFO inngår også i besøksopplegget. Dette skjer først senere på våren. Alle skolene oppgir at SFO er en del av overgangsrutinene, men hvorvidt det er tilstrekkelig for å trygge barna, er deltakerne fra barnehage og skole litt uenige i. «*Jeg tenker kanskje at SFO burde vært satt mer inn på banen litt tidligere [...] Ja, at man kunne hatt litt flere besøk på SFO og liksom*» (B2). Barnehagene kunne altså tenke seg hyppigere besøk på SFO, og at SFO kom mer på banen med tanke på skolestarten. Én av deltakerne fra barnehagen sier at skolestarterne ikke er på besøk på SFO i det hele tatt: «*[...] det kunne vært mye tryggere å begynne på SFO hvis man hadde vært litt kjent med lokaler og hva man gjør der og litt sånne ting*», men hun tror ikke det står på viljen hos skolen eller SFO, og legger til «*[...] jeg tror ikke det er et problem hvis man bare etterspør det egentlig*» (B1).

Begrepsapparatet må på plass før skolestart

De driver med skoleforberedende aktiviteter i begge barnehagene, og det er satt av tid til ukentlige aktiviteter der skolestarterne er samlet som egen gruppe i barnehagen. I motsetning til det som tidligere er nevnt om språkstimulering (som antas å fortsette også siste året i barnehagen), er disse aktivitetene mer målrettede og spesifikke i den forstand at de foregår til bestemte tider og at aktivitetene er fastlagt på forhånd. De jobber bevisst med dybdeordforråd og begrepsutvikling: «*[...] vi har jo hatt mye fokus på dette med farger, og sånn over-og-under, foran-og-bak-begreper [...]*» (B2) Barnehagen jobber også med bokstavgjenkjenning, og de har satt et minimumskrav for hva barnet bør beherske innen de begynner på skolen: «*[...] Så bruker vi en del bokstaver som på*

en måte at de kan prøve å gjenkjenne og i hvert fall klare å skrive sitt eget navn da før de begynner på skolen» (B2).

Når det gjelder arbeidsmåter i overgangsaktivitetene, varierer de fra stillesittende arbeid og jobbing med ulike aktivitetsark og skriveøvelser, til naturbingo ute i skog og mark. B2 legger vekt på å tilpasse aktivitetene til barnegruppen, og nevner blant annet at de innværende år har en veldig fysisk aktiv gjeng, og at de derfor har lagt opp til mange aktiviteter der barna får bruke kroppen aktivt. Hun sier også at barna blir tatt med på evaluering av aktivitetene, ved å svare på spørsmål som «*Likte dere dette, og skal vi gjøre mer av det?*» (B2).

I en av barnehagene praktiserer de mer formaliserte øvelser med tanke på skriftforming:

«Det går på håndmotorikk, øye-hånd-koordinering [...] Nyborg sin trening går jo ut på at man skal det er slags skriveforberedende på mange ting disse øvelsene hans slik at du vet forskjell på vannrett og loddrett og ja rett strek og bøyd form og alt dette her. Og det er jo egentlig bokstavene er jo også sånn. Så vi har litt skriveøvelser og da» (B1).

Dette kan jo ses sammen med at B1 anser det å sitte i ro og følge med og få med seg ting, er det viktigste at barna mestrer før de begynner på skolen. Og det bringer oss over på neste tema som omhandler hva pedagogene i både barnehage og skole mener er viktigst at barna mestrer før de begynner på skolen.

4.1.3 Pedagogenes prioriteringer i overgangen fra barnehage til skole

Hva er det viktigst at barna mestrer før de begynner på skolen? Dette spørsmålet fikk alle deltakerne i løpet av intervjuet, og svarene de gav var mangfoldige.

Sosiale ferdigheter eller blyantgrep?

Det mest «ytterliggående» svaret kom fra en av lærerne i første klasse. «*Å leke sammen med andre [...]*», svarer hun på spørsmålet. «*Men hva med blyantgrep og de tingene der?*» «*Nei, det kan vi ta oss av når de kommer. Men hvis de kan leke, så er mye gjort*» (S2). Hun har altså ingen forventninger om at barna skal «drilles» i å skrive bokstaver før de begynner på skolen. Tvert imot synes hun at noen barnehager er for skolske, og at det kan ha negativ innvirkning på de barna som av ulike grunner ikke gleder seg til å begynne på skolen for å lære å lese og skrive. På den andre ytterkanten finner vi en pedagog i barnehagen som mener at «*det viktigste er at de mestrer å sitte i ro og følge (med), altså å få med seg ting*» (S3). En av lærerne har erfaring med at spesielt guttene fort blir slitne av å skulle skrive, og trekker fram finmotorikk som viktig å jobbe med i barnehagen: «*[...] og få lov til å jobbe litte grann med hvordan man skal holde blyanten [...] du trenger ikke begynne å skrive, men å fargelegge og sånn*» (S3). Hun forventer altså ikke at de behersker å skrive bokstavene, men vil gjerne at barna kjenner bokstavene når de begynner på skolen: «*Jeg synes det hadde vært kjempebra om de hadde jobbet med bokstavene, hvordan bokstaven ser ut og hvordan den høres ut*» (S3). De øvrige deltakerne trekker blant annet frem «*sosialt samspill, det å kunne fungere med andre barn [...]*» og selvstendighet «*[...] at de klarer å kle på seg og gå på do og passe litt på tingene sine*».

Det er altså en god blanding av sosiale og praktiske ferdigheter som pedagogene mener at barna bør beherske før de begynner på skolen. I og med at det er litt avstand mellom «tilbud og etterspørsel», synes det fornuftig å avklare disse forventningene pedagogene imellom.

Neste avsnitt omhandler den første lese- og skriveopplæringen, som er det siste temaet på mikronivå.

4.1.4 Den første lese- og skriveopplæringen

Bokstavprogram er viktig

Da deltakerne ble bedt om å fortelle om hvordan de organiserer den første lese- og skriveopplæringen startet samtlige av deltakerne med å fortelle om hvor mange bokstaver de gjennomgår i uken. To av førsteklasseleererne sier «*nå har vi to bokstaver i uken [...]»* De gir begge uttrykk for at dette er noe som er nytt for dem, og som er under «utprøving». Og ifølge S3s utsagn: «*Nå kan jeg si det sånn at jeg har det som en begynnelse så lenge at jeg ser at det går»*, er de åpne for å justere ned til én bokstav i uken hvis de ser at det er mest formålstjenlig.

S1, som nå innfører én bokstav i uken, har også prøvd ut to bokstaver i uken, men har nå gått tilbake til én bokstav, fordi, som hun uttaler det, «*følte at det var flere som datt av ...»*. Her er de altså åpne for å prøve noe nytt, samtidig som de også er åpne for å gå tilbake til det «gamle» hvis det «nye» ikke viser seg å innfri forventningene. Ingen av deltakerne begrunnet sine valg med utgangspunkt i forskning.

Deltakerne rapporterer om varierte undervisningsformer bestående av alt fra forming av bokstaver i plastelina til skriftforming på ark. Undervisningen gjennomføres enten i plenum, i mindre grupper eller individuelt. Det nevnes at de jobber med både fonembevissthet, kobling mellom fonem og grafem og skriftforming. «*Og så følger vi litt iMAL sine metoder. Ja, sånn at vi lærer hvordan vi skriver bokstaven, og lyden og så jobber de med hvordan den skrives på noen ark der de og må vite lyden. Så får de en repeterende med mindre støtte dagen etter»* (S2). To av deltakerne jobber etter iMAL (Integrert, Multisensorisk, Assosiasjonsbasert, Læring) (Nagelhus, 2015) sine metoder.

Når det gjelder innholdet i, og organisering av den første lese- og skriveopplæringen, er det altså variasjon i aktiviteter og arbeidsformer gjennom uken. De følger stort sett det samme mønsteret fra uke til uke, og det ser ut til å være liten variasjon mellom skolene.

4.2 Mesonivå

I de neste avsnittene vil jeg viderefremde de tanker og erfaringer, ønsker og behov deltakerne har med tanke på foreldresamarbeid, og på samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO. Det første avsnittet er viet foreldresamarbeid.

4.2.1 Pedagogenes erfaringer fra foreldresamarbeidet

Åpenhet, fleksibilitet og dialog

Foreldrene er jo de som kjenner barnet sitt best, og er sånn sett den viktigste samarbeidspartneren i barnehage og skole. Foreldresamarbeidet ser ut til å fungere bra. Både barnehage og skole gjennomfører de obligatoriske foreldresamtalene høst og vår. I barnehagen er de fleksible, og som en sier: «*Så har vi jo gjort klart for foreldrene at vi er åpne for innspill og ekstramtaler hvis de ønsker det»* (B1). Den daglige kontakten med foreldrene er jo også ofte til stede, og «*Ofte tar man jo sånne uformelle samtaler i hente- og bringesituasjon hvis det er noe som oppstår»* (B1). Førsteklasseleererne strekker seg

også langt for å prøve å videreføre den tette dialogen foreldrene er vant med fra barnehagen: «[...] så er jeg veldig åpen for telefonsamtaler og meldinger når det skulle være, for å ha den tette, nære samarbeidet» (S1).

I tillegg til at det jevnlig utveksles informasjon, gis det også eksempler på at pedagogene også bidrar med veiledning til foreldre, som for eksempel i forbindelse med tospråklighet, som her: «Vi anbefaler de jo å begynne å snakke morsmålet hjemme» (B1).

Det er lagt vekt på at foreldrene skal være best mulig forberedt på skolestart og hvilke forventninger skolen har til dem og deres barn. På høsten året før barna begynner på skolen inviteres foreldrene derfor til et foreldremøte hvor de får informasjon og tips fra skolen. Ellers er det lagt opp til foreldresamtaler på skolen i forbindelse med innskriving eller lignende aktiviteter det siste året før barnet begynner på skolen. På våren før skolestart har de en utvidet samtale hvor de utveksler informasjon som skal følge med over i skolen. Når det er skolestartere med ekstra utfordringer, er det en dialog mellom barnehage, hjem og skole tidlig på nyåret, slik at de kan legge best mulig til rette for en god overgang.

Deltakerne i studien gruer seg ikke for å ta opp et barns utfordringer med språk med foreldrene: «De man på en måte stusser litt over i forhold til språket, så tar man det opp med foreldre. Ja, hører litt på en måte om det er noe historikk i familien og om de har sjekket syn og hørsel» (B2). Pedagogene i skolen anerkjenner foreldrene som eksperter på egne barn, og ser på den informasjonen som de sitter på som viktig: «[...] og at det første møtet er litt sånn at vi får info fra foreldrene om hva de tenker er det viktigste» (S2). Deltakerne opplever også at foreldrene er åpen rundt det med språkvansker eller lese- og skrivevansker: «[...] det har blitt mer åpenhet rundt det. Folk er mer klar over det, at det er arv. De sier veldig ofte at «Ja, jeg har dysleksi, det ligger dysleksi i familien [...]» (S2).

Det er lagt vekt på en god dialog med foreldrene der pedagogene anerkjenner dem som eksperter på sine barn. De ansatte i barnehagene og skolene melder ellers om foreldre som er åpne om eventuelle arvelige faktorer knyttet til vansker med språk, lesing, eller skriving.

4.2.2 Pedagogenes ønsker og behov i samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO

Kommunen har som sagt utarbeidet en plan for overgangen fra barnehage til skole. Fokuset i denne planen er på hvilke aktiviteter som skal gjennomføres for at skolestarterne i kommunen skal bli bedre kjent med hverandre, og at barna skal bli kjent med skolen sin. Det som ikke er fullt så klart er hvordan samarbeidet på voksenplan skal foregå. Når og hvordan skal pedagogene i barnehage og skole samarbeide, og hvem har ansvaret for å kvalitetssikre dette arbeidet? Når det gjelder ønsker og behov, varierer de fra enhet til enhet, og i analysen vil jeg presentere de jeg ser som særlig aktuell med tanke på studiens problemstilling, og da fortrinnsvis de udekkede behov som påvirker kvaliteten på pedagogisk praksis og overgangen mellom barnehage og skole. Det er et unisont ønske om hospitering i barnehage og skole, og jeg starter med å si litt om det.

Ønske om hospitering i barnehage og skole

«Hospitere betyr å delta i undervisning eller arbeid for å lære, uten å være fast elev, student eller ansatt» (Henriksen, 2020). Pedagogene i så nær som en barnehage, føler at de vet for lite om hverandre og hvordan de tilrettelegger for barna i det daglige. Deltakerne ytrer ønske om at det bør komme i stand en ordning der pedagoger i barnehagen får anledning til å reise ut til skolene for å gjøre seg bedre kjent med hvordan den første lese- og skriveopplæringen foregår, og at de som skal være kontaktlærere på første trinn, får anledning til å reise ut i barnehagene for å gjøre seg kjent med barnehagens metodikk og deres tilnærming til språk og språkfremmende aktiviteter. «*Så kanskje hvis vi kunne hatt en hospitering i barnehagen, og da hatt tid etterpå når vi har vært der til å snakke sammen. Hvis jeg så et barn som jeg lurte litt på så kunne jeg spørre «Har dere tenkt litt på det barnet?» At vi kunne snakket litt sammen»* (S2). Som deltakeren her sier, kan hospitering dekke flere behov. For det første får barna og deres framtidige kontaktlærer anledning til å bli bedre kjent med hverandre. Dette er spesielt viktig for de barna som er utrygge og som kanskje gruer seg litt til å begynne på skolen. Dessuten er det også en gyllen anledning til å observere barn og deres samspill i barnegruppen, og ikke minst diskutere det en observerer med de som jobber i barnehagen. Dette kan være nyttig for både skole og barnehage med tanke på å igangsetting av eventuelle tiltak i barnehage eller på skolen. Det ser ut til at det er litt lettere å få til et samarbeid og hospitering på de minste skolene, men at det er barnehagen som må ta initiativet: «*Og ønsker vi lærerne her for å observere og bli kjent med ungene på forhånd, så kommer hun»* (B1).

Behov for møtearenaer for samarbeid mellom barnehage og skole

Kommunen har ansvar å skape møtearenaer for samarbeid mellom barnehage og skole. Hvorvidt dette er innfridd eller ikke, er det delte oppfatninger om blant deltakerne. På spørsmål om kommunen har lagt til rette for et slikt samarbeid, gir en av deltakerne fra skole følgende svar: «*[...] ikke som jeg kommer på i hvert fall. Det er lite rom for den type samarbeid»* (S1). Mens en annen ser samarbeidet som et lederansvar: «*Det er vel egentlig opp til rektor og styrer å samarbeide utfra den planen som kommunen på en måte har lagt til rette for da»* (B1) En av lærerne sier at det er lagt opp til et møte på høsten mellom kontaktlærere på skolen og pedagogiske ledere i barnehagen. Men det er det tydeligvis ikke alle som har fått med seg, da en av deltakerne fra barnehage gir uttrykk for at det ikke er lagt til rette for et slikt samarbeid. Uansett, om det er slik eller slik, er det et ønske fra deltakerne om et tettere samarbeid mellom pedagogene i barnehage og skole. Ikke minst gjelder dette med tanke på å kunne møtes for å gi hverandre tilbakemelding på hvordan de opplever skolestarten.

På den ene siden savner barnehagen å få tilbakemelding på den jobben de gjør med skolestarterne i barnehagen: «*[...] dette er noe dere har fått til og dette er noe dere bør fortsette med liksom. For vi kan jo tenke at nei, det hadde jo ingen nytte eller, nei dette er ikke noe vi trenger å jobbe videre med [...] Ja, litt sånn for å føle ok er vi i riktig retning eller er vi helt på bærtur?»* (B2). Lærerne på den andre side gir positive tilbakemeldinger til barnehagene, men innrømmer at det kan være vanskelig å si fra hvis det er noe som ikke fungerer så bra: «*Det blir nok heller den positive, at hvis det er en gruppe som er veldig på plass på mange områder, så gir vi tilbakemelding om det. Ja, det gjør jeg»* (S1).

4.2.3 Implementering av endringsprosesser

Det er ett tema som er felles for meso- og eksonivå. Dette temaet har jeg valgt å kalle implementering av endringsprosesser. Implementering kan defineres som «et sett av aktiviteter som er designet for å sette en forskningsbasert aktivitet eller program ut i praksis» (Fixen mfl., 2005 referert i Ertesvåg & Roland, 2021, s. 11). Ertesvåg og Roland (2021) deler disse endringsprosessene inn i tre, mer eller mindre overlappende faser: initieringsfase, implementeringsfase og videreføringsfase. Barnehagene og skolene i studien har som nevnt deltatt i et mangeårig prosjekt kalt «Felles løft for tidlig innsats», og befinner seg nå i videreføringsfasen av prosjektet. For at et slikt prosjekt skal bære frukter i form av endret praksis, betinger det en vellykket implementering av de endringsprosesser et slikt prosjekt innebærer. Det er mange faktorer som spiller inn, og jeg vil nå se på hvilke erfaringer informantene har med implementering av «Felles løft for tidlig innsats».

Implementeringsfasen, hvor prosjektets intensjoner skal omsettes i praksis, ser ut til å ha fungert greit. Tre av informantene oppgir at de har vært ressurspersoner i prosjektet, noe som blant annet innebar at de deltok på en kursrekke som ble arrangert som et ledd i prosjektet. I etterkant av kursdagene hadde ressurspersonene ansvar for å videreformidle det faglige innholdet til de andre i personalet: «*Jeg fikk satt av kanskje en halvtime hver uke til å formidle tilbake det vi lærte, og det ble som et eget kurs på huset da på en måte*» (B1). Dette er en rasjonell måte å øke kompetansen i personalet på, men det betinger at det blir satt av tilstrekkelig tid både til forberedelse og gjennomføring av videreformidlingen. En ting som er felles for både fra barnehage og skole, er at de oppfatter prosjektets implementeringsfase som selve prosjektet: «*Når vi var sammen om Felles løft [...]*» (S1). De snakker om prosjektet i fortid, som noe som har vært, og som nå er avsluttet. Det nevnes på flere gode tiltak som ble iverksatt i denne fasen, blant annet et samarbeid mellom barnehage og skole: «*[...] så vet jeg at de samarbeidet med den pedagogiske lederen i barnehagen. At vi skulle bruke de samme språklekene som var kjent fra barnehagen til de kom på skolen da*» (S1). Sitatet er samtidig et eksempel på at det ble satt i gang gode samarbeidsprosjekter mellom barnehage og skole, men at disse strandet enten fordi det ikke lenger blir satt av tid til planlegging og gjennomføring av disse prosjektene eller fordi sentrale personer har sluttet i jobben. Og det bringer oss over til neste utfordring som er utskifting i ledelse eller andre ansatte.

Noen kommer, og noen går

Utskifting i ledelse eller andre ansatte kan være utfordrende for en god implementering. I én av barnehagene og på én av skolene i studien der det i perioden etter implementeringen har vært utskifting av ledelse og eller øvrig personale, er oppfatningen av prosjektets utbytte en litt annen. Her eksemplifisert ved en uttalelse fra S2:

«Nå har vi vært litt uheldig med at det har vært nye i ledelsen, ja, mens dette prosjektet har foregått har det vært mye utbytting av ledelse. [...] Nå var det sånn at vi hadde det felles løft for at det ikke skulle være personavhengig. At det skulle være et system som ble innarbeidet. Jeg føler vel at det er litt å hente der fortsatt på rutiner» (S2).

Her har ledelsen ved skolen sett deltakelse i prosjektet som et ledd i «standardiseringen» av arbeidet med tidlig innsats, uten å ta høyde for at forankring og en tydelig ledelse er avgjørende for å lykkes med endringsarbeidet. Dette har ført til at de praktisk talt er tilbake der de var før prosjektet startet.

To av deltakerne i studien har ikke deltatt i kursrekken som ble gjennomført som ledd i prosjektets implementeringsfase, den ene fordi hun ikke var ressursperson, og den andre fordi hun ikke jobbet i kommunen på det tidspunktet. Disse to gir uttrykk for at de ikke har hatt tilstrekkelig utbytte av prosjektet. Den ene peker på manglende oppfølging i implementeringsfasen: «*Jeg føler at det aldri ble liksom ordentlig innarbeidet. I hvert fall ikke her da [...]*» (B2). I initieringsfasen var hun ansatt i en kommune som også deltok i prosjektet, og hun hadde tydeligvis forventninger om at det var bedre tilrettelagt med materiell og lignende som pedagogene kunne ta i bruk: «*[...] følte ikke når jeg startet her at det lå ting til rette slik at det skulle være lett å jobbe med det. Følte hele tiden at du måtte finne på ett eller annet, finne fram noe nytt for å kunne sette deg ned og jobbe med språkutvikling og språktrening*» (B2). Her er det altså en forventning som ikke innfris, og pedagogen er tydelig frustrert over å bruke mye tid på «*å finne opp kruttet på nytt*». Informanten som startet i lærerjobben i prosjektets implementeringsfase sier at hun kjenner til prosjektet, men som hun uttrykker det «*[...] jeg føler ikke at jeg på en måte har fått satt meg så godt inn i det som jeg burde*» (S3). Hun føler at hun burde ha kjennskap til prosjektet, eller snarere hva det innebærer med tanke på en god pedagogisk praksis, men så er spørsmålet: hvem har ansvaret for at hun tilegner seg denne kunnskapen og hvordan og til hvilken tid skal en slik innføring finne sted?

Det går fram av prosjektplanen at kartleggingsverktøyet TRAS (Espenakk et al., 2006) skal brukes for å registrere barnehagebarnas språklige og sosiale utvikling. Hvorvidt det ligger føringer på hvilke kartleggingsverktøy en skal bruke, er deltakerne litt uenige i: «*Vi har jo fått greie på, beskjed om at vi skal bruke TRAS*», hevder B1. Mens B2 derimot er av en litt annen oppfatning: «*Jeg føler at det er opp til hver enkelt barnehage. Jeg føler ikke at det ligger noe sånn overordnede føringer*».

Det er en viss forskjell på hvor vellykket implementeringen har vært. Utenom én av barnehagene viser samtlige enheter at de opplever en mangelfull implementering av endringsprosessene. Dette ser blant ut til å være knyttet til utskiftninger i personalet.

4.3 Eksonivå

Dette delkapittelet, er viet temaet *erfaringer fra samarbeidet med hjelpeinstansene*, og jeg vil kort gjengi de erfaringene deltakerne har fra samarbeidet med de ulike hjelpeinstansene.

4.3.1 Erfaringer fra samarbeidet med hjelpeinstansene

Det er delte erfaringer fra samarbeidet med hjelpeinstansene, og det er et generelt ønske fra deltakerne i studien at det bør bli tettere: «*[...] sånn generelt så føler jeg at det tverrfaglige samarbeidet med helsestasjon, PPT, barnevern og skole bør bli tettere*» (B2).

Samarbeidet mellom barnehage/skole og PPT er organisert slik at hver enhet har sin kontaktperson fra PPT som kommer ut i enhetene med jevne eller ujevne mellomrom. Da er det åpning for å luften bekymringer rundt enkeltindivider eller utfordringer knyttet til grupper. «*I år har det fungert bra. Det er jo så mye sykmeldinger og fravær der og, så i fjor var det ikke så enkelt, og heller ikke året før det, men nå er det på plass igjen, syns jeg*» (S1). Utfra det som kommer fram under intervjuene, har det vært noen utfordringer innad i PPT som har ført til at tjenesten har blitt oppfattet som litt ustabil og lite tilgjengelig. Dette ser ut til å gjelde enkeltmedarbeidere og ikke tjenesten som

helhet. Flertallet av deltakere melder at tjenestene fra PPT er litt mer tilgjengelige igjen innværende skoleår.

Logopedhjelp kan være en del av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Barnehageloven, 2005, kap. 4, § 31) eller spesialundervisning i grunnskolen (Opplæringslova, 1998, kap. 5, § 5-1).

«Vi har ofte hatt behov for logoped, og da har PPT klart å stable på beina, så i alle fall de har kunne komme og gitt noen tips og råd og veiledning så vi kan videreføre i det daglige. Men det er lenge siden det kom logoped og hadde eget opplegg sammen med barnet selv altså. For det er det ikke ressurser til har jeg skjønt» (B1).

Deltakeren viser at logopedtjenestene har blitt ytt via PPT, og da hovedsakelig som indirekte tiltak, altså i form av veiledning av pedagoger eller foreldre.

Logopedtjenester kan ytes som direkte tiltak, det vil si at logopeden jobber direkte med barnet, eller de kan være mer indirekte i form av veiledning av personer som omgås barnet daglig. Kommunen er nå i ferd med å etablere en logopedtjeneste, og i den forbindelse fikk deltakerne spørsmål om hvordan de ønsket at logopedtjenestene skulle være. Deltakerne ønsker at logopeden skal yte en kombinasjon av direkte og indirekte tiltak, alt utfra vanskene til barnet. Pedagogene ser på seg selv som en naturlig del av språkarbeidet, og vil gjerne være med å bidra med tiltak i barne-/elevgruppen: «Jeg tenker litt begge deler. Altså jeg synes det hadde vært veldig fint med litt veiledning. For jeg tenker det er mye vi kan gjøre i barnehagen. Men at det kan være godt med litt veiledning i forhold til hvordan man bør starte og gripe det an utfra de vanskene man har da» (B2).

Ved 2-års og 4-årskontroll på helsestasjonen er språktesting en del av programmet, og i den forbindelse synes jeg det var interessant å høre om det var noe samarbeid eller dialog med barnehagen i forkant eller etterkant av kontrollene. Deltakerne i barnehagene ønsker et tettere samarbeid med helsestasjonen velkommen, men så langt har det vært vanskelig å få til. En av årsakene til det er helsesykepleiernes taushetsplikt: «Nå har jo helsestasjonen tatt veldig på alvor dette med at de har så veldig dobbelt taushetsplikt, så det er veldig lite de gir tilbake. Ingenting faktisk» (B1).

Når det gjelder skolens samarbeid med skolehelsetjenesten er det heller ikke der etablert et formelt samarbeid mellom dem og lærerne med tanke på barns språkutvikling. Den ene av deltakerne gir imidlertid uttrykk for at det at helsesykepleier fysisk er til stede på skolen flere dager i uken, gjør det lettere å prate med henne: «[...] når man ser de (helsesykepleierne) i gangen så kan du spørre. Kan du bare sjekke ... ? Ja, så det er lettere, føler jeg. Og de er veldig behjelpelig» (S2).

4.3.2 Implementering av endringsressurser

PPT, logoped, helsestasjon/skolehelsetjeneste deltok også på prosjektet «Felles løft for tidlig innsats», og ett av målene var nettopp å styrke det tverretatlige samarbeidet. PPT skulle i tillegg bidra med veiledning i barnehager og skoler. Dette arbeidet begynte bra, og samarbeidet med barnehage og skole fungerte bra i implementeringsfasen: «[...] rett etter at vi hadde hatt felles løft eller når vi liksom var midt i prosjektet da var PPT veldig behjelpelig [...] For eksempel når vi hadde dynamisk kartlegging, så kunne de være med oss og vise oss og støttet oss litt første gangen vi gjorde det [...]» (S2). Men som nevnt, har det vært litt ustabil med tanke på permisjoner og nytilsetninger i etaten, og det har ført til at det gode arbeidet som ble satt i gang i implementeringsfasen ikke har fortsatt i

videreføringsfasen: «[...] men så er det jo travelt der og med få ansatte har det ikke vært så lett der heller lenger» (S2).

Implementering av endringsprosesser er en tidkrevende prosess som ser ut til å avhenge av en viss grad av stabilitet i personalet og tilstrekkelig med ressurser. I likhet med enkelte barnehager og skoler strever de også i PPT med å videreføre prosjektets gode intensjoner.

5 Diskusjon og avslutning

I denne studien har jeg satt søkelyset på hvordan ansatte i barnehager og skoler jobber med tidlig innsats for å forebygge lesevansker, og hvordan de legger til rette for en god overgang fra barnehage til skole. Jeg har jobbet utfra følgende problemstilling:

Hvordan kan tidlig innsats forebygge lesevansker, og legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole?

Dataene i studien bygger på intervjuer av fem deltakere, to fra barnehage, og tre fra skole. I tillegg til den pedagogiske virksomheten siste året i barnehagen og første året i grunnskolen, har tilrettelegging av overgangen og samarbeidet mellom barnehage og skole vært sentrale temaer.

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn som ble gjort i analysen. Funnene vil her bli sett i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere studier, som ble presentert i kapittel to. Jeg forholder meg fortsatt til Bronfenbrenners nivåer, men temaet *implementering av endringsprosesser*, som gjelder både meso-, og eksonivå, har jeg valgt å drøfte under ett. Etter hvert delkapittel kommer jeg med noen oppsummerende kommentarer hvor jeg også tillater meg å komme med forslag til endringer. Kapittelet avsluttes med en kort oppsummerende konklusjon samt forslag til videre forskning.

5.1 Mikronivå: Barnehagens og skolens arbeid for å forebygge lesevansker

Inneværende studie viser at barnehagene har stort fokus på å utvide og utvikle barnas ordforråd. Særlig framheves høytlesing, dramatisk lek, samtale og fokus på å benevne ulike substantiv og verb i samhandling med barna, som sentrale aktiviteter i dette arbeidet. Forholdet mellom vokabular og leseforståelse har lenge vært påpekt, og Lyster (2019, s. 58) uttrykker det slik: «Elever som har problemer med å bygge opp et godt og adekvat ordforråd fra tidlig alder av, står i fare for å utvikle leseforståelsevansker». Relatert til SVR (Gough & Tunmer, 1986), inngår ordforrådet i faktoren språkforståelse, og ettersom språkforståelsen blir viktigere for leseforståelsen jo lenger ut i skoleløpet elevene kommer, vil altså et godt ordforråd i tidlig førskolealder være spesielt avgjørende for leseforståelsen etter hvert som lesetekstene blir mer krevende oppover i trinnene (Lervåg & Aukrust, 2010). Nation og Snowling (1998) viser i sin studie at et godt ordforråd også kan kompensere for svake fonologiske ferdigheter, og på den måten støtte avkodingsprosessen som er av avgjørende betydning for barnets evne til å «knekke lesekoden». Et godt utviklet vokabular vil således være gunstig både med tanke på å forebygge leseforståelsesvansker som kan oppstå litt oppover i trinnene etter hvert som lesetekstene blir mer avanserte, og med tanke på å forebygge dysleksi som er karakterisert nettopp ved manglende avkodingsferdigheter.

I inneværende studie kommer det også fram at de tospråklige barna får ekstra oppfølging med språklig stimulering. Dårlig ordforråd ser ut til å være den faktoren som gjør at minoritetsspråklige har en dårligere leseforståelse og dårligere skoleprestasjoner enn elever med norsk som morsmål (Lervåg & Aukrust, 2010). Så denne oppfølgingen er

meget gunstig for disse barna, og er således et godt eksempel på tidlig innsats satt i system.

Deltakerne i studien framhever særlig høytlesing som en prioritert aktivitet, og da særlig i barnehagen. De har daglige leseøkter, og barna liker å bli lest for. Dette kommenteres også av deltakerne fra skolen, som legger merke til at de får barn over i skolen som er vant til og glade i å bli lest for. Å legge til rette for høytlesing er viktig fordi det støtter barns språkforståelse, språktilegnelse og kunnskap om språkets struktur, og har dermed en klar innvirkning på barns senere lese- og skriveopplæring (Dickinson, Griffith, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2012). De yngste barna vil først og fremst møte ord de sjelden hører i daglige samtaler og på den måten få utvidet ordforrådet. Ordene blir gjerne presentert i tilknytning til bilder og sånn sett kan bilder være konkrete representanter for det et ord representerer. Videre blir ordene presentert i en sammenheng, en fortelling, som forhåpentlig engasjerer barna, og som derfor er en god situasjon for å lære ord (Gjems, 2016). De eldre barnehagebarna, som har blitt lest for i flere år, blir kjent med lesing som aktivitet, som at den voksne henter historiene fra skriften i bøkene, at de leser fra venstre mot høyre, og fra toppen av siden og nedover (Gjems, 2016). Lesestundene vil således være et viktig bidrag til barnas forberedelse til de selv skal bli skriftspråklige aktører.

Når det gjelder arbeidet med den andre faktoren som er viktig for lesing, fonologisk bevissthet, viser studien at barnehagene ikke har satt dette arbeidet like godt i system. De jobber med rim og fonembevissthet, men graden av bevissthet rundt dette arbeidet, ser ut til å variere fra barnehage til barnehage. På første trinn i skolen derimot, jobber de bevisst med fonologiske ferdigheter, og da spesielt med fonemisk bevissthet og fonem-grafem kunnskap. Disse ferdighetene jobber de med gjennom strukturerte opplegg i form av språkleker og spill, eller som mer spontan aktivitet i forbindelse med samlingsstund og arbeidet med ukens bokstav. «Sammen med tilegnelse av bokstavkunnskap, er fonembevisstgjøring en hovednøkkel til alfabetisk lesing» (Hagtvet et al., 2011, s. 37). Flere studier, deriblant Bornholmprosjektet (Lundberg et al., 1988), viser at den fonologiske bevisstheten kan stimuleres i førskolealder. Sånn sett er praksis i skolen helt i tråd med forskningen.

I forbindelse med innføring av nye bokstaver på første trinn, viser inneværende studie at skolene følger et bokstavprogram med innføring av én til to bokstaver i uken. iMAL (Nagelhus, 2015) oppgis å være en metode de bruker i begynneropplæringen. Det er en syntetisk leseopplæringsmetode også kalt lydmetoden, og det innebærer at en har fokus på grafem-fonemforbindelsene og at elevene leser tekster med nylige lærte bokstaver. Flere studier viser at en systematisk undervisning i lydmetoden hvor en vektlegger fonemanalyse og fonemsyntese, gir best læringsresultat med tanke på å fremme fonologisk avkodingsferdighet (McGuinness, 2004; National Reading Panel, 2000 referert i Høien & Lundberg, 2012). Metoden har dessuten en multisensorisk tilnærming til innlæringen, noe som inngår som ett av de sju positive prinsippene for pedagogisk behandling av dysleksi (Høien & Lundberg, 2012, s. 46-56).

Inneværende studie viser også at pedagogene på første trinn har (for) stor metodefrihet. Slik det framstår, får en inntrykk av at det er litt «prøving og feiling», eksempelvis med tanke på bokstavinnlæringen. Det er heller ikke dialog, hverken innad på skolene, eller mellom skolene om metodevalg og evidensbasert praksis. Med tanke på de negative konsekvensene dette kan få, spesielt for de barna som er dårligst rustet for lese- og skriveopplæringen, er dette svært uheldig.

Inneværende studie viser at dramalek og frilek har en sentral plass både i barnehagen og i skolehverdagen til elevene på første trinn. Sammenlignet med resultater fra andre studier (Rambøll, 2010) står altså leken sterkere i skolen enn det en kunne forvente. Dette antas å ha sammenheng med kontaktlærernes yrkeserfaring og utdanning, der leken har høyere prioritet hos lærerne med førskolelærerutdanning og tidligere erfaring fra arbeid i barnehage enn hos lærerne med grunnskolelærerutdanning. Det er i så henseende positivt at skolene har satset på førskolelærere som kontaktlærere på første trinn. Etter 1. august 2025 vil ikke førskolelærere / barnehagelærere lenger ha undervisningskompetanse i fagene norsk, matematikk eller engelsk i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er forhåpentligvis noe kommunen har tatt høyde for, eksempelvis ved å motivere førskolelærerne til å ta den videreutdanning som kreves for å kunne undervise i skolen.

5.1.1 Forslag til videre arbeid på mikronivå

Med tanke på å forebygge lesevansker ville det være ønskelig om de i barnehagen hadde større fokus på arbeidet med språkets form. Jeg tenker at de med fordel kunne jobbe mer systematisk med fonologisk bevissthet, og kanskje spesielt med fonembevissthet, det siste året i barnehagen. Skolens erfaringer med innhold og metode i arbeidet med fonologisk bevissthet, kunne med fordel utveksles med de som jobber i barnehagene. Om barnehagen og skolen kunne samarbeide om et felles utvalg av rim, regler, ulike spill eller språkleker i barnehage og skole, kunne dette arbeidet samtidig være en aktivitet for å skape kontinuitet og trygghet i overgangen.

5.2 Mesonivå:

Tilrettelegging i overgangen fra barnehage til skole

I tråd med statlige føringer (Barnehageloven, 2005, § 2a) og (Opplæringslova, 1998, § 13-5), har kommunen utarbeidet en plan for overgangen mellom barnehage og skole. I likhet med funn i tidligere studier (Rambøll, 2010) er fokuset i denne planen på det praktiske som skal skje i forbindelse med overgangen, og mindre på samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og skole. Dette er også noe deltakerne i inneværende studie påpeker. De ytrer blant annet et ønske om at pedagogene får anledning til å hospitere i hverandres enheter. En hospitering vil kunne dekke flere behov. At lærerne kommer ut i barnehagene vil gi barna mulighet til å bli kjent med den som skal bli deres framtidige lærer, noe som vil føles ekstra trygt for de barna som av ulike grunner gruer seg for å begynne på skolen. Samtidig får lærer oppleve barna i trygge og vante omgivelser, samtidig som de får et innblikk i hvilke prioriteringer barnehagen gjør med tanke på innhold og organisering av de språkfremmende aktivitetene. Det samme vil gjelde for pedagogene i barnehagen sin hospitering i skolen. Den innsikten de oppnår vil være et godt utgangspunkt for videre dialog og pedagogisk diskusjon, som Lillejord et al. (2015) framhever som viktig med tanke på felles faglig refleksjon, muligheter for forandring og utvikling, og gode utviklingspraksiser. For å få til dette må ledelsen sette av tid og ressurser til dette samarbeidet (Hogsnes, 2019; Hogsnes & Moser, 2014).

I likhet med erfaringer fra tidligere studier (Rambøll, 2010), viser inneværende studie at det er liten dialog mellom barnehage og skole, og at skolen ikke er delaktig i planlegging, gjennomføring eller evaluering av det pedagogiske opplegget i barnehagen. Når det

gjelder kjennskap til hverandres arbeidsmåter derimot, ser det ut til at pedagogene som jobber i skolen kjenner bedre til barnehagens arbeidsmåter enn det tidligere studier viser. Dette skyldes imidlertid ikke at det er en erfaringsutveksling, men at pedagogene er førskolelærere som selv har erfaring med arbeid i barnehage. Pedagogene i barnehagen har en viss kjennskap til den første lese- og skriveopplæringen, men den har de først og fremst tilegnet seg i egenskap av å være foreldre.

5.2.1 Forslag til videre arbeid på mesonivå

Med bakgrunn i at av at det er litt sprik mellom hva pedagoger i barnehage og skole mener at barna bør mestre før de begynner på skolen, ville det være fornuftig om de kunne diskutere dette med hverandre. Jeg støtter pedagogene i deres ønske om hospitering, og oppretting av møteplasser der de kan utveksle erfaringer. Her må styrere og rektorer på banen, og sørge for at det blir satt av tid til et slikt samarbeid.

5.3 Eksonivå: Erfaringer fra samarbeidet med hjelpeinstansene

Inneværende studie viser at pedagogene har delte erfaringer fra samarbeidet med hjelpeinstansene, og at det derfor er et generelt ønske om et tettere samarbeid. Det er etablert rutiner for samarbeidet med PPT, men det ser ut til at de har hatt utfordringer knyttet til sykmeldinger, og det har ført til at de tjenestene ikke har vært så stabile som en skulle ønske. Barnehagene har ikke etablert et samarbeid med helsestasjonen. Skolene derimot, oppgir å ha et godt samarbeid med helsesykepleier. Fysisk nærvær, som at helsesykepleier har kontortid på skolen, ser ut til å gjøre dem mer tilgjengelig for samarbeid.

Når det kommer til ønsker og behov fra logoped, er det ønske om at logopeden skal yte en kombinasjon av direkte og indirekte tiltak. Pedagogene mener at de har kompetanse som gjør at de kan utføre tiltak knyttet til språkarbeid på system- og individnivå.

5.3.1 Forslag til videre arbeid på eksonivå

Behovet for veiledning ser ut til å være til stede i flere av enhetene, og dette vil den nye logopeden kunne bidra med. Jeg tenker at det er viktig at logopeden raskt kommer i dialog med enhetene, for å bli kjent, og for å kartlegge ønsker og behov for veiledning. Å være mest mulig fysisk til stede ute i de ulike enhetene, ser ut til å være en av suksessfaktorene til et godt samarbeid.

5.4 Implementering av endringsprosesser

Analysen indikerer både vellykket og mindre vellykket implementering av prosjektet «Felles løft for tidlig innsats». Den største utfordringen i enhetene ser ut til å være knyttet til mangelfull planlegging av implementeringsprosessen, eller oppfølging av de planer som eventuelt måtte foreligge, og/eller utskifting i ledelse og personale. Ertesvåg og Roland (2021) understreker viktigheten av at det i initieringsfasen utarbeides en implementeringsplan som avklarer hvordan endringen skal gjennomføres, og hvem som skal ha ansvaret for hva i implementeringen. Den bør blant annet definere hvordan

oppgaven skal utføres, hvem som har ansvaret for gjennomføringen av endringsarbeidet, og hvem som skal gjøre arbeidet med implementeringen. Datamaterialet gir som sagt ikke svar på hva som ble gjort eller ikke gjort i initieringsfasen. Men ut fra informantenes uttalelser er mitt inntrykk at det i initieringsfasen ikke har blitt lagt ned tilstrekkelig innsats for å planlegge og strukturere den videre prosessen. Jeg tenker da spesielt på at det ikke er tatt tilstrekkelig høyde for at det kan bli utskiftninger i personalet, og hvordan det skal håndteres. Det gjelder både hvordan en skal veie opp for verdifull kunnskap som forsvinner i det en person slutter i en enhet, og hvordan en skal lede eventuelle nytilsatte inn i prosjektet og dets føringer for den pedagogiske praksis i enheten.

Informantene gir oss et visst innblikk i hvordan enhetene bygget kompetanse i implementeringsfasen, hvor hver enhet hadde en eller flere ressurspersoner som stod for opplæringen av sine kollegaer. Det ideelle er selvsagt at alle i personalgruppen får reise på kurs, men vi vet at dette ikke alltid er gjennomførbart med tanke på vikarbruk og kontinuitet i den daglige driften. Forutsatt at opplæringen skjer i overensstemmelse med ressurspersonene vil den valgte løsningen være en god nummer to.

«Felles løft for tidlig innsats» er nå over i videreføringsfasen, en fase der det er viktig å etablere rutiner for vedlikehold av kompetansen som er utviklet. Utskifting av personalet utgjør en særlig trussel mot videreføring av arbeidet, og særlig avgjørende er det om ledelsen skifter, eller andre sentrale aktører i endringsarbeidet slutter (Ertesvåg & Roland, 2021). Rutiner som sikrer at nytilsatte får innføring i arbeidet, er sentralt for å opprettholde kunnskapen i organisasjonen. Det er også at ledelsen vektlegger endringsarbeidet og etterspør aktivitet knyttet til implementering og videreføring (Ertesvåg & Roland, 2021). «Behovet for tydelig og sterk ledelse både fra virksomhetslederen og andre ansatte har blitt dokumentert som helt sentralt for å lykkes med endringsarbeidet innen pedagogisk virksomhet» (Ertesvåg & Roland, 2021, s. 43). For å sikre god kvalitet i gjennomføringen poengterer Ertesvåg og Roland (2021) også viktigheten av å få tilgang til materiell av god kvalitet som skal brukes i læreprosessene, opplæring, veiledning og systematisk tilsyn, og at det sikres nødvendige ressurser som for eksempel tid til kompetanseheving og samarbeid.

For å sikre en vellykket implementering, er det altså viktig at en sørger for at informasjon om prosjektets mål og tiltak videreføres til nyansatte, og at de ansatte har tilgang på materiell og tilstrekkelig opplæring og veiledning (Ertesvåg & Roland, 2021). Studien viser at dette arbeidet ikke har blitt høyt nok prioritert i alle enhetene, og opplevelsene av og utbyttet av prosjektet, blir derfor ikke optimale, hverken for den enkelte ansatte eller for barna i de ulike enhetene.

Implementering av endringsprosesser er en tidkrevende prosess som ser ut til å avhenge av en viss grad av stabilitet i personalet og tilstrekkelig med ressurser. I likhet med enkelte barnehager og skoler, strever de også i PPT med å videreføre prosjektets gode intensjoner.

5.5 Oppsummerende konklusjon

Hvordan kan tidlig innsats forebygge lesevansker, og legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole?

Studien viser at tidlig innsats for å forebygge lesevansker starter allerede i barnehagen. Der jobber de ansatte bevisst med å utvide barnas bredde- og dybdeordforråd, noe som

er viktig både med tanke på ordavkoding og leseforståelse. For å optimalisere den tidlige, forebyggende innsatsen, hadde det dog vært ønskelig om de i barnehagen hadde en mer strukturert tilnærming til arbeidet med fonologiske ferdigheter. Det ville føre til bedre kontinuitet i språkarbeidet i overgangen til skole, og gi barna en boost med tanke på den første lese- og skriveopplæringen. Det første året i skolen, jobber de med fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, faktorer som er avgjørende for ordavkoding, og for at elevene skal «knekke lesekoden».

Mangelfull dialog og samarbeid mellom pedagogene i barnehage og skole, gjør at pedagogene har for dårlig kjennskap til hverandres praksis. Det fører til at kontinuiteten i språkarbeidet i overgangen fra barnehage til skole, ikke er optimal. Verktøyene for å rette på dette finnes, i form av «Felles løft for tidlig innsats» og overordnede planer. Nå gjelder det å sørge for en god implementering av disse. De ulike enhetene har alt mye kunnskap om forebyggende arbeid, nå gjelder det bare å få satt denne i system, slik at den når ut til alle. Styrere og rektorer må sørge for tid og rom slik at et slikt samarbeid kan finne sted. Det synes fornuftig å starte ved å legge bedre til rette for hospitering og et tettere samarbeid mellom pedagogene i barnehage og skole.

5.6 Forslag til videre forskning

Tidlig innsats, og forebygging av lese- og skrivevansker er interessante, viktige, og ikke minst, omfattende temaer. I inneværende studie har vi fått et lite innblikk i tidlig innsats i overgangen mellom barnehage og skole, sett med pedagoger i barnehage og skole sine øyne. Med tanke på videre forskning hadde det vært interessant å undersøke nærmere hvordan naturlige samarbeidspartnere som PP-tjeneste, logoped og helsestasjon / skolehelsetjeneste, oppfatter samarbeidet med barnehage og skole, og hva de tenker at de kan bidra med i det forebyggende arbeidet. SFO sin viktige rolle, både med tanke på kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole, og som arena for språk og sosial utvikling, blir framhevet i flere kilder, blant annet i stortingsmelding 6 (2019-2020) (Kunnskapsdepartementet, 2019). SFO er gjerne nevnt i overgangsplaner, så også i inneværende studie, men uten at roller og forventninger er tydelig definert. Hvordan ser de ansatte på SFO på sin rolle som potensielle språkveiledere, og hva skal i såfall til for at de skal fylle den rollen på en god måte? Dette hadde det vært interessant å undersøke nærmere.

Referanser

- Adlof, S. M. & Hogan, T. P. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 49(4), 762-773. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring : En kunnskapsoversikt*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdf/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2012). Forebygging : Tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats : Bedre læring for alle?* (1. utg., s. 21-36). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment : Same or Different? *Psychol Bull*, 130(6), 858-886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats : Bedre læring for alle?* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbooks in psychology® : APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs : Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (bd. 2, s. 57-71). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre : Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Málková, G. S. & Hulme, C. (2013). Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies. *Psychol Sci*, 24(8), 1398-1407. <https://doi.org/10.1177/0956797612473122>

- Catts, H. W., Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders : A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Departementene. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge* (Rundskriv Q-16/2013). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child development research*, 2012, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S. & Poe, M. D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>
- Elsbak, L. L. & Valle, A. M. (2000). *Språksprell : Metodiske språkleker for 4-6-åringer*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2021). *Implementering av endringsprosesser i barnehagen* (1. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. & Wagner, Å. K. H. (2006). *TRAS : Observasjon av språk i daglig samspill* Info Vest forlag.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Process for Children Entering Primary School.
- Foorman, B. R., Fletcher, J. M. & Francis, D. J. (1999). Beginning reading is strategic and by design multi-level. *Issues in Education*, 5(1), 65-75. [https://doi.org/10.1016/S1080-9724\(99\)00022-1](https://doi.org/10.1016/S1080-9724(99)00022-1)
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker : praktisk del*. Oslo: Universitetsforl.
- Gabrielsen, N. N. & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34-67). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet : På barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Godøy, O. & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring : En veileder*. Statped.no: Bredtvet kompetansesenter. Hentet fra https://statped.no/contentassets/fd7fecc289bb43c19f0d388c09f15495/statped_spesialpedagogisk leseopplaering_web_4.pdf

- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hagen, Å. M. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker? *Norsk tidsskrift for logopedi*, (4/2014). Hentet fra https://norsklogopedlag.no/uploads/docs/logopeden/4_2014/4-14_barnsomstrever.pdf
- Hagtvet, B. E. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 196-217). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., ... Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter : En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnariming/>
- Hausstätter, R. S. (2009). Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? : Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. *Spesialpedagogikk*, (5), 28-37. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%205%202009.pdf>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Henriksen, Ø. O. (2020, 15.08.2020). Hospitere. Hentet 07.03 2021 fra <https://snl.no/hospitere>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R. & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability : A systematic review. *Campbell systematic review*, 13(1), 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Halaas Lyster, S.-A., Hagtvet, B. E., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to Reading Comprehension : A Longitudinal Study From 4 to 9 Years of Age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : Samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731-735. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411>

- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : Fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kaga, Y. (2008). What approaches to linking ECCE and primary education? Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001799/179934e.pdf>
- Kamhi, A. G. (2005). Finding Beauty in the Ugly Facts About Reading Comprehension. I H. W. Catts & A. G. Kamhi (Red.), *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (s. 201-212) Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612052-18>
- Kaurel, J. (2018). Temanotat 2/2018 : Tidlig innsats i utdanningspolitikken : Motiver, mål og motsetninger. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.02.pdf
- Klinkenberg, J. E. (2018). Når ordene ikke gir mening : Spesifikke vansker med leseforståelse. *Bedre skole*, 30(4), 68-73.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring (St.meld. 16 (2006-2007) (St.meld. 16)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). Språkløyper : Nasjonal strategi for språk, lesing og skrivning 2016-2019. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/lesestrategi/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Tid for lek og læring : Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Kompetanse for fremtidens barnehage : Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 - 2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på : Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole : En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker Hva vet vi? Hva gjør vi?* (1. utg.) Cappelen Damm AS.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker : Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Horn, E. & Rygvold, A.-L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*, (9), 37-44.
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-364). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read : A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development : Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Nagelhus, R. (2015). iMAL Hentet 07.03 2021 fra <https://imal.no/om-metoden/>
- Nation, K. & Snowling, M. J. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2564>
- Nation, K. & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 229-241. <https://doi.org/10.1017/S0142716400002046>

- NESH. (2016, 27.04.2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NSD. (2019, 14.11.2019). NSD Personverntjenester. Hentet 07.05 2020 fra <https://nsd.no/personvernombud/index.html>
- Nysæter, R., Ofte, S. H. & Helland, T. (2010). Tidlige kognitive markører for utvikling av dysleksi. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 56(3), 18-27.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017*.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms : Definitions, Gaps, and Systems. *Future of Children*, 26(2), 119-137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition : Your Guide to Connecting Children, Families & Schools* P.H. Brookes.
- Rambøll. (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager* Hentet fra http://www.ramboll-management.no/news/publications/2010/~~/media/Images/RM/RM%20NO/PDF/Publikasjoner/2010/Rapport%20Kartlegging%20av%20pedagogisk%20innhold%20i%20skoleforberedende%20aktiviteter%20i%20barnehagen_Ramb%F8ll.ashx
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rongved, E. (2016). Fortsetter å forske på lese- og skrivevansker. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/paa-sporet/aktuelt/fortsetter-a-forske-pa lese-og-skrivevansker-article106291-14082.html>
- Rygvold, A.-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. v. K. & Næss, K.-A. B. (2019). Språkførstyrrelser hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 301-337). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H. P. & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy : Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of early childhood literacy*, 14(1), 28-52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills : A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265>

- Snow, C., Porche, M., Tabors, P. & Harris, S. (2007). *Is literacy enough? : Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publ.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia : A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading : Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 17. 12. 2020). Elevar i grunnskolen. Hentet 28.03. 2021 fra <https://www.ssb.no/utgrs>
- Tetzchner, S. v., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. & Smith, L. (1993). *Barns språk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tingleff, H. & Lyster, S.-A. H. (2007). *Språkverkstedet Damm*.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 14.09.2015). Komponenter i god leseopplæring Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 09.02.21). Tilsetting og kompetansekrav. Hentet 01.05.2021 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#undervise-pa-barnetrinnet>
- Vik, S. & Hausstätter, R. S. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats : Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, (6), 47-59. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202014.pdf>
- Walley, A. C., Metsala, J. L. & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth : Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading & writing*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.1023/A:1021789804977>
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education : Evidence from the research literature. *Early years (London, England)*, 22(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide barnehage

Vedlegg 3: Intervjuguide skole

Vedlegg 4: NSD sin vurdering av prosjektet

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Vedegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Tidlig innsats for å forebygge lesevansker”?

Mitt navn er Gjertrud Gauteplass, og jeg skal nå i gang med masteroppgaveprosjektet mitt i logopedi. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan det jobbes i barnehager og skoler med tidlig innsats for å forebygge lesevansker, og hvordan det legges til rette for en god overgang fra barnehage til skole. NTNU – institutt for språk og litteratur, er ansvarlig for prosjektet.

Formål

Formålet med prosjektet er å kartlegge:

- hvordan det jobbes med tidlig innsats i barnehagene
- hvordan det legges til rette for en god overgang fra barnehage til skole
- hvordan det jobbes med tidlig innsats på 1. - 4. trinn i skolene
- hvordan samarbeidet med helsestasjon, PP-tjeneste og logoped fungerer

Datainnsamling

Datainnsamlingen i prosjektet vil bestå i intervju av 2-3 personer med god kjennskap til barnehagenes organisering av pedagogiske aktiviteter for 3-5-åringene, og intervju av 2-3 personer med god kjennskap til skolens organisering av begynneropplæringen i lesing og skrivning.

Spørsmålene vil i all hovedsak være knyttet til temaene tidlig innsats, skoleforberedende aktiviteter i barnehagen / den første lese- og skriveopplæringen, kartlegging og tiltak, og samarbeid barnehage/skole, samarbeid med foresatte, helsesykepleier/ PPT/logoped. Det vil bli anledning til å komme med utdypende svar underveis.

Deltakelse i prosjektet

Intervjurunden vil finne sted i november 2020. Gjennomføringen av intervjuet vil ta i underkant av én time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg vil benytte en digitalopptaker og ta notater underveis i intervjuet. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle lydopptak og transkripsjon av disse vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg fra studien.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene fra intervjuet oppbevares innelåst som krypterte filer, og alle personopplysninger anonymiseres gjennom hele studien. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til de innsamlede dataene. Alle data fra intervjuet slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, senest innen utgangen av august 2021.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS - vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål knyttet til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, er det bare å ta kontakt med meg på tlf. 901 74 684 eller på e-post gjertrug@stud.ntnu.no Det er også mulig å kontakte min veileder, og prosjektansvarlig, Rein Ove Sikveland, på e-post rein.o.sikveland@ntnu.no, eller vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, tlf. 930 79 038.

Samtykke

Hvis du ønsker å stille opp til intervju, ber jeg deg om å signere samtykkeerklæringen, og returnere den til meg.

Med vennlig hilsen

Gjertrud Gauteplass

Vedlegg 2: Intervjuguide barnehage

Intervjuguide barnehage

Innledning

- takke for at de stiller opp til intervju
- gjenta noen sentrale punkter fra informasjonsskrivet
- presisere at de uttaler seg på vegne av enheten
- gi signal om at jeg starter lydopptak

1 Bakgrunn

- 1.1 Hvilken stilling har du her i barnehagen?
- 1.2 Hvilken utdanning har du?
- 1.3 Har du noen form for spesialisering eller videreutdanning?
- 1.4 1 Hvor lenge har du jobbet som ...?
- 1.5 Hvor mange barn er det på din avdeling?
- 1.6 Har dere en egen avdeling for skolestarterne?
- 1.7 Hvor mange er det som jobber på denne avdelingen?
(antall, utdanning, spes. ped. kompetanse)

2 Tidlig innsats

- 2.1 Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- 2.2 Kjenner du til prosjektet *Felles løft for tidlig innsats*?

De neste spørsmålene er relatert til dette prosjektet.

Felles løft for tidlig innsats første del, «Steg 1», var rettet mot barnehagene, og det viktigste målet var å «Heve kompetansen om normal og forsinket/avvikende språklig og sosial utvikling hos alle ansatte».

3 Kompetanse

- 3.1 Hvordan har dere fulgt opp dette målet?

4 Observasjon, kartlegging og tiltak

- 4.1 Hva gjør dere når dere er bekymret i forhold til et barns språkutvikling?

4.2 Gjennomfører dere noen form for språkkartlegging i barnehagen?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- Hvilke kartleggingsverktøy bruker dere? Hva ligger til grunn for disse valgene?
- Kartlegger dere alle barn, eller bare de dere er bekymret for?
- Kan du gi noen eksempler?

5 Språk og språkstimulering i barnehagen

Barns språk i barnehagen består av to komponenter. Den ene er språkforståelse som handler om å forstå og bruke ord og setninger, og ordforråd. Den andre komponenten er fonologiske ferdigheter og handler om kunnskap om form; barnet lærer seg å rime, klappe stavelser og etter hvert lytte ut lyder i ord.

5.1 Hvordan jobber dere med språk og språkstimulering i barnehagen?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- naturlige aktiviteter vs. ferdige undervisningsopplegg

6 Skoleforberedende aktiviteter

6.1 Gjennomfører dere skoleforberedende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen?

6.2 Kan du fortelle litt om disse aktivitetene?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- Hva vektlegger dere i disse aktivitetene? (blyantgrep vs. trygghet og sosiale ferdigheter)
- Blir barna tatt med på råd når dere planlegger og evaluerer disse aktivitetene?
- Hvem i personalgruppen har ansvar for:
 - planlegging, fastsetting av innhold
 - gjennomføring
 - evaluering
- Hvilke aktiviteter gjennomfører førskolegruppen?
- Er skolen delaktig i evalueringen av disse aktivitetene?

6.3 Hva mener dere er det viktigste at barna mestrer før de begynner på skolen?

7 Overgang fra barnehage til skole

7.1 Finnes det en kommunal plan for overgang fra barnehage til skole?

7.2 Hvilke overgangsrutiner gjennomføres?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- Overføring av informasjon
- Overgangssamtaler

7.3 Hvordan har kommunen lagt til rette for samarbeid mellom barnehage og skole?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- Er det etablert felles møteplasser mellom personalet i barnehage og skole?
- Hva benyttes møteplassen(e) til?

7.4 Hvordan opplever du samarbeidet mellom barnehage og skole?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- ivaretagelse av barnas individuelle behov
- utveksling av erfaringer og idéer
- organisering
- faglig innhold

7.5 Kjenner du til hvordan de jobber med den første lese- og skriveopplæringen på skolen?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- innhold
- organisering

8 Samarbeid

Foreldrene er gjerne de som kjenner barnet aller best, og er derfor våre viktigste samarbeidspartnere.

8.1 Kan du fortelle om hvordan dere samarbeider med hjemmet med tanke på

- språk og språkutvikling
- overgang til skolen

Målet både i steg 1 og 2 i Felles løft for tidlig innsats har også vært å styrke og videreutvikle det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehage, PPT, helsestasjon og barnevern.

8.2 Kan du fortelle om samarbeidet dere har med PPT/logoped?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- hva fungerer bra?
- hva kunne vært bedre?
- er det etablert noen felles møtearenaer?
- tilgjengelighet
- mulighet for veiledning

8.3 Hvordan opplever du samarbeidet med helsestasjon?

- tilbakemelding etter språktesting på 4-årskontroll?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- hva fungerer bra?
- hva kunne vært bedre?
- er det etablert noen felles møtearenaer?
- tilgjengelighet
- mulighet for veiledning

Avslutning

1. Har du forslag til endringer som du mener vil være positive med tanke på å sikre en god overgang mellom barnehage og skole?

2. Er det ellers noe du ønsker å tilføye?

Tusen takk for at du stilte opp til intervju! Dine svar er verdifulle for prosjektet. Er det greit om jeg tar kontakt hvis jeg finner ut at noe er uklart eller det er noe jeg har glemt å spørre om?

Vedlegg 3: Intervjuguide skole

Intervjuguide skole

Innledning

- Takk for at du var positiv til å stille til intervju
- gjenta noen sentrale punkter fra informasjonsskrivet
 - du uttaler deg på vegne av enheten

1 Bakgrunn

- 1.1 Hvilken stilling har du her på skolen?
- 1.2 Hvilken utdanning har du?
- 1.3 Har du noen form for spesialisering eller videreutdanning?
- 1.4 Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- 1.5 Hvor mange elever er det på 1. trinn?
- 1.6 Hvor mange er det som jobber på 1. trinn?
(antall, utdanning, spes. ped. kompetanse)

2 Tidlig innsats / Felles løft for tidlig innsats

- 2.1 Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- 2.2 Kjenner du til prosjektet Felles løft for tidlig innsats?
- 2.3 Har prosjektet hatt noe å si for hvordan dere organiserer den første lese- og skriveopplæringen?

3 Den første lese- og skriveopplæringen

- 3.1 Hvordan er den første lese- og skriveopplæringen organisert ved din skole?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- bruker dere språkstimulerende aktiviteter?

4 Observasjon, kartlegging og tiltak

- 4.1 Hva gjør dere hvis dere er bekymret for et barns lese- og skriveutvikling?
- 4.2 Bruker dere noen annen form for kartlegging enn de obligatoriske kartleggingsprøvene på 1. og 2. trinn?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- gjelder dette også de andre skolene i kommunen?

5 Kompetanse

5.1 Føler du at dere har tilstrekkelig kompetanse om lese- og skrivevansker

- oppdage barn med potensielle lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt?
- vurdere omfanget av barn sine vansker?
- vurdere hvilken hjelp barnet trenger for å komme videre?
- evaluere effekten av tiltakene og eventuelt endre retning?

6. Overgang fra barnehage til skole

6.1 Finnes det en kommunal plan for overgang fra barnehage til skole?

6.2 Hvilke overgangsrutiner gjennomføres?

- Overføring av informasjon
- Overgangssamtaler

6.3 Hvordan har kommunen lagt til rette for samarbeid mellom barnehage og skole?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- Er det etablert felles møteplasser mellom personalet i barnehage og skole?
- Hva benyttes møteplassen(e) til?

6.4 Hvordan opplever du samarbeidet mellom barnehage og skole?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- ivaretagelse av barnas individuelle behov
- utveksling av erfaringer og idéer
- organisering
- faglig innhold

6.5 Kjenner du til hvordan de jobber med språk og språkstimulerende aktiviteter i barnehagen?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- innhold
- organisering

6.6 Hva mener dere er det viktigste at barna mestrer før de begynner på skolen?

7 Samarbeid

Foreldrene er gjerne de som kjenner barnet aller best, og er derfor våre viktigste samarbeidspartnere.

7.1 Kan du fortelle om hvordan dere samarbeider med hjemmet med tanke på

- språk og språkutvikling
- lese- og skriveutvikling

Målet både i steg 1 og 2 i Felles løft for tidlig innsats har også vært å styrke og videreutvikle det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehage, PPT, helsestasjon og barnevern.

7.2 Kan du fortelle om samarbeidet dere har med PPT?

Momenter til oppfølgingsspørsmål:

- hva fungerer bra?
- hva kunne vært bedre?
- er det etablert noen felles møtearenaer?
- tilgjengelighet
- mulighet for veiledning

7.3 Kan du fortelle om samarbeidet dere har med logoped?

Hvordan tenker du at logopeden kan bidra til skolens arbeid med språk og lese- og skriveopplæring?

7.4 Hvordan opplever du samarbeidet med helsestasjon/skolehelsetjenesten?

- dialog
- tilbakemelding

Avslutning

1. Har du forslag til endringer som du mener vil være positive med tanke på å sikre en god overgang mellom barnehage og skole?
2. Er det ellers noe du ønsker å tilføye?

Tusen takk for at du stilte opp til intervju! Dine svar er verdifulle for prosjektet. Er det greit om jeg tar kontakt hvis jeg finner ut at noe er uklart eller det er noe jeg har glemt å spørre om?

Vedlegg 4: NSD sin vurdering av prosjektet

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tidlig innsats for å forebygge lesevansker.

Referansenummer

620115

Registrert

04.09.2020 av Rein Ove Sikveland - rein.o.sikveland@ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rein Ove Sikveland, rein.o.sikveland@ntnu.no, tlf: 73591998

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gjertrud Gauteplass, gjertrug@stud.ntnu.no, tlf: 90174684

Prosjektperiode

12.10.2020 - 30.08.2021

Status

11.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig

bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tidlig innsats for å forebygge lesevansker*, og har fått anledning til å stille spørsmål.
- Jeg samtykker til å delta i intervju, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i august 2021.

Kontaktinformasjon

Telefon:

E-post:

Dato og signatur:

