

Den første lese- og skriveopplæringen

”Gi elevene trua på at de kan lære”

En klasseromstudie av lærerens praksis i den første lese- og skriveopplæringen, med vekt på hvordan opplæringen eventuelt kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker.

Caroline Røbech Amundsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk.
Trondheim, våren 2015
Veileder: Marit Sæther Samuelstuen
Biveileder: Torill Moen

Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet, NTNU
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt



Førord

Arbeidet med denne oppgaven har vært som en evig berg og dalbane, med mange oppturer og nedturer, men endelig er den ferdig. Det har vært en lang og krevende prosess, men jeg har lært mye om meg selv, og om fagfeltet jeg har fordypet meg i. I og med at jeg har fått følge en lærer såpass tett over en lengre periode, føler jeg at jeg har fått en dypere innsikt i hvordan det er å arbeide som lærer, spesielt i den første lese- og skriveopplæringen. Dette er nyttige erfaringer som jeg nå kan ta med meg inn i min videre yrkeskarriere som lærer.

Uten min kjære deltaker ”Hanna”, hadde dette aldri blitt noen masteroppgave. Så tusen takk til deg for din velvilje til å dele erfaringer og opplevelser, og tusen takk for at du har stilt opp på alle mulige måter for å få dette til. Jeg vil også rette en takk til alle elevene på 1.trinn på ”Tuppen skole”, som jeg var så heldig å bli kjent med i løpet av feltarbeidet.

I tillegg vil jeg takke min hovedveileder Marit Sæther Samuelstuen, for uvurderlig hjelp og god veiledning gjennom hele prosessen, og min biveileder Torill Moen, for gode tilbakemeldinger. Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til mine kjære medstudenter, familien min, og samboeren min for god støtte og hjelp til gjennomlesning av oppgaven.

Trondheim våren 2015

Caroline Røbech Amundsen

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hva en lærer vektlegger i den første lese- og skriveopplæringen, for å senere kunne drøfte hvordan lærerens praksis kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker. Hovedfokuset mitt vil være lesingen- og skrivingens tekniske aspekt, altså avkoding og omkoding av ord. For å få frem hva læreren vektlegger har jeg gjennomført en klasseromstudie, hvor jeg har observert og intervjuet en lærer på 1.trinn, som benytter en metode hun mener er spesielt hensiktsmessig i den første lese- og skriveopplæringen. Hovedfokuset for datainnsamlingen har vært læreren, og hennes pedagogiske praksis. I etterkant av datainnsamlingen har jeg analysert materialet fra observasjon og intervju, for å kunne fremvise hva hun vektlegger, og for å kunne drøfte hvorvidt forskning støtter oppunder funnene i et forebyggingsperspektiv mot utvikling av lese- og skrivevansker. Studiens problemstilling er: *Hva vektlegger læreren i den første lese- og skriveopplæringen, og hvordan kan lærerens praksis eventuelt virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker?*

Med utgangspunkt i problemstillingen og valg av datainnsamlingsmetoder er det en kvalitativ forskningstilnærming som ligger til grunn for denne studien. En slik tilnærming gir mulighet til å gå i dybden på et lite utvalg ved å bruke flere datainnsamlingsmetoder, i tillegg til at en kan sørge for å få fyldige data fra de som deltar i studien. Det gir et godt utgangspunkt for videre analyse og drøfting. I studiens teoridel blir det først gjort rede for hvordan lesing og skriving påvirker hverandre gjensidig i den første lese- og skriveopplæringen, og hvordan den typiske lese- og skriveutviklingen ser ut. Det vil være viktig som et teoretisk utgangspunkt, og som en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt å drøfte lese- og skriveutviklingen sammen i studien. Videre vil jeg gjøre rede for språklig bevissthet, definisjon av lese- og skrivevansker, og andre viktige prinsipper i lese- og skriveopplæringen. I tillegg består teoridelen av forskning som sier noe om god lese- og skriveopplæring, og hva som kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker.

Resultatene i studien viser at læreren har et bevisst forhold til fonemene i språket og å knytte fonemene til bokstaver. Samtidig vektlegger hun tydelig instruksjon og mye trening gjennom multisensorisk stimulering og artikulasjon for å automatisere språklyd-bokstav-forbindelsene. I tillegg er hun opptatt at elevene i 1.klasse skal oppleve mestring. Forskning innenfor forebygging av lese- og skrivevansker påpeker også viktigheten av fonembevissthetstrening, og eksplisitt instruksjon for elever med vansker.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	II
Sammendrag	IV
INNHALDSFORTEGNELSE	VI
1 INNLEDNING	1
2 TEORI	5
2.1 <i>Lese- og skriveutviklingen</i>	5
2.1.1 <i>Utviklingsmodell</i>	6
2.1.2 <i>Ordgjenkjenningsmodell</i>	9
2.2 <i>Språklig bevissthet</i>	10
2.3 <i>Lese- og skrivevansker</i>	13
2.4 <i>Forebygging</i>	15
2.5 <i>Generelle prinsipper for god læringsutvikling</i>	16
2.5.1 <i>Tilpasset opplæring og kartlegging</i>	16
2.5.2 <i>Modellering</i>	17
2.5.3 <i>Motivasjon og forventning om mestring</i>	18
2.6 <i>Ulike tilnærminger i lese- og skriveopplæringen</i>	19
2.7 <i>Prinsipper for det pedagogiske arbeidet i lese- og skriveopplæringen</i>	20
2.7.1 <i>Bokstavkunnskap</i>	20
2.7.2 <i>Artikulasjon</i>	20
2.7.3 <i>Multisensorisk tilnærming</i>	21
3 METODE	23
3.1 <i>Kvalitativ metode</i>	23
3.1.1 <i>Klasseromstudie</i>	24
3.1.2 <i>Observasjon</i>	24
3.1.3 <i>Intervju</i>	25
3.1.4 <i>Forskerrollen</i>	26
3.1.5 <i>Kvalitet</i>	27
3.1.6 <i>Etiske retningslinjer</i>	27
3.2 <i>Forskningsprosessen</i>	28
3.2.1 <i>Valg av deltaker</i>	28
3.2.2 <i>Før datainnsamlingen</i>	29
3.2.3 <i>Datainnsamling</i>	29
3.2.4 <i>Kategorisering og analyse</i>	31
	VI

3.2.5	<i>Kvalitet og etiske refleksjoner</i>	33
4	KONTEKSTBESKRIVELSE	35
4.1	<i>Læreren</i>	35
4.2	<i>Klassen og klasserommet</i>	37
4.3	<i>Skolen</i>	37
5	ANALYSE OG DRØFTING	39
5.1	<i>Sikre automatisert bokstavkunnskap gjennom en multisensorisk tilnærming</i>	39
5.1.1	<i>Drøfting</i>	43
5.2	<i>Nok trening og repetisjon</i>	45
5.2.1	<i>Drøfting</i>	47
5.3	<i>Fonembevissthetstrening gjennom tydelig artikulasjon</i>	49
5.3.1	<i>Drøfting</i>	50
5.4	<i>Modellering av hensiktsmessige strategier</i>	53
5.4.1	<i>Drøfting</i>	55
5.5	<i>Opplevelse av mestring</i>	57
5.5.1	<i>Drøfting</i>	58
6	SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	61
7	LITTERATURLISTE	65
8	VEDLEGG	69
8.1	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide forintervju</i>	69
8.2	<i>Vedlegg 2: Intervjuguide etterintervju</i>	72
8.3	<i>Vedlegg 3: Informert samtykke deltaker</i>	74
8.4	<i>Vedlegg 4: Informert samtykke foresatte</i>	76
8.5	<i>Vedlegg 5: Eksempel på observasjonsnotat</i>	77
8.6	<i>Vedlegg 6: Eksempel på koding og kategorisering av intervju</i>	78
8.7	<i>Vedlegg 7: Min forforståelse</i>	79
8.8	<i>Vedlegg 8: Vedtak fra NSD</i>	80

1 INNLEDNING

I dagens samfunn hvor kommunikasjonen mellom mennesker privat og i arbeidsliv stadig foregår over lengre avstander, og ved hjelp av ulike former for teknologiske hjelpemidler, blir vi stadig mer avhengige av å kunne kode om fra et skriftlig til et muntlig, eller fra et muntlig til et skriftlig språk. Overføring av muntlig informasjon minker, og mer og mer overføres skriftlig via datamaskiner. Derfor stilles det i dag andre krav til skriftspråklige ferdigheter enn det gjorde for 20- 30 år siden. Utviklingen har ført til at det på mange måter er et større hinder å være en dårlig leser i dag, enn det var for få år tilbake (Lyster, 2011). Tilegnelse av gode lese- og skriveferdigheter er nødvendig for å delta i samfunnet både sosialt og kulturelt, og i skole og arbeidsliv. Vansker med lesing og skriving kan i tillegg hemme en persons sosiale og emosjonelle fungering (Rygvoid, 2008). I og med at lese- og skriveferdigheter bare har fått større og større innvirkning på menneskers sosiale, faglige og emosjonelle fungering, har lese- og skrivevansker blitt en hindringsfaktor og en stor spesialpedagogisk utfordring (Lyster & Frost, 2012).

I opplæringsloven (1998) paragraf 1-3 og i flere stortingsmeldinger, beskrives viktigheten av tidlig innsats for forebygging av vansker (St. meld. nr. 16 (2006-2007), s. 77; St. meld. nr. 18 (2010-2011), s. 64; St. meld. nr. 31 (2007-2008), s. 33). Tøsse (2014) drøfter i sin artikkel hvordan de juridiske og nasjonale skolepolitiske føringene for tidlig innsats har implikasjoner for pedagogers arbeid i barnehage og skole. Hun konkluderer med at viktigheten av tidlig innsats kommer tydelig frem gjennom lovverk og stortingsmeldinger, og at pedagogens kunnskap om tidlig innsats, pedagogens personlige forutsetninger og skolens kapasitet og ressurser, er avgjørende for gjennomføringen. Det de skolepolitiske føringene derimot ikke sier noe om er hvordan læreren skal kunne legge opp til en slik forebyggende praksis. Det understreker hvor viktig skolen og lærerens kompetanse er for at elever med ulike vansker oppdages tidlig. ”I en tid der inkludering og tilpasset opplæring settes høyt i skolen, er det derfor av særlig stor betydning at læreren vet både hvordan lese- og skrivevansker kan forebygges, og hvordan de kan møtes med relevante tiltak” (Lyster & Frost, 2012, s. 341). Forskere innenfor feltet lese- og skriveutvikling har påpekt betydningen av forebygging på et tidlig stadium for å hindre utvikling av lesevansker (Hagtvet, 2002a; Torgesen, 2002). Det hersker stor enighet om hvilke ferdigheter som best predikerer barns leseutvikling (Muter et al., 2004; Hatcher et al., 2004; Lervåg et al., 2009) både innen norsk og internasjonal

forskning. Vi har altså inngående kunnskap om betydningen av forebygging og hva den bør inneholde, og hvilke ferdigheter som er spesielt avgjørende at en legger vekt på i begynneropplæringen for å fremme en god lese- og skriveutvikling. Både de skolepolitiske føringene og forskning viser at forebygging er viktig, men de gir derimot få implikasjoner på hvordan læreren konkret kan gjennomføre dette i ordinær undervisning. Det er årsaken til at jeg i denne avhandlingen finner det interessant å belyse hva en lærer på 1.trinn gjør i den første lese- og skriveopplæringen, for å sikre en god lese- og skriveutvikling for sine elever. I tillegg vil jeg ved bruk av forskning drøfte hvordan undervisningen kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker. Med utgangspunkt i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hva vektlegger læreren i den første lese- og skriveopplæringen, og hvordan kan lærerens praksis eventuelt virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker?

I studien tar jeg for meg én lærers opplevelse og erfaringer med den første lese- og skriveopplæringen, og går i dybden på det gjennom både intervju og observasjon. På bakgrunn av problemstilling og valg av datainnsamlingsmetoder, er det en kvalitativ tilnærming som ligger til grunn for denne studien. For å få svar på problemstillingen har jeg over en periode på fem uker, observert tolv timer med klasseromsundervisning på ”Tuppen skole”¹, i tillegg til at jeg har gjennomført to intervjuer med læreren ”Hanna”. Jeg har av den grunn valgt å kalle studien min for en klasseromstudie.

Lese- og skriveopplæring, og lese- og skrivevansker, er to store emner, og en masterstudie har sine begrensninger i både tid og omfang. Det er derfor nødvendig med en avgrensning av oppgaven. Slik det kommer frem av problemstillingen vil jeg ta for meg den første lese- og skriveopplæringen, og jeg vil da vektlegge det tekniske aspektet. Det tekniske aspektet omhandler avkoding og staving av ord, mens meningsaspektet angår forståelse av tekst, og konstruksjon og formidling av budskap (Bråten, 1996). Både avkoding og staving av ord forutsetter mestring av det alfabetiske prinsipp, noe som indikerer at det er relaterte prosesser involvert i lesing og skriving. Av den grunn vil jeg gjennom hele oppgaven drøfte disse ferdighetene sammen, og ikke hver for seg. Når det kommer til lese- og skrivevansker, skilles

¹ Alle navnene i studien er anonymisert med pseudonymer. Dette er for å sikre deltakerens krav om at alle personlige opplysninger behandles konfidensielt, og anonymiseres i oppgaven (NESH, 2006).

det gjerne mellom vansker av en generell art, og mer spesifikke vansker, også kalt dysleksi. I denne oppgaven vil ikke selve definisjonen av lese- og skrivevansker være av noen stor betydning, men heller hvilke type vansker det viser seg at elever med lese- og skrivevansker har. Derfor vil jeg gjennom hele oppgaven benytte meg av den generelle termen lese- og skrivevansker.

Resultatene av denne studien vil ikke være noen form for fasit for hvordan den første lese- og skriveopplæringen skal drives, eller for hvordan en kan forebygge utvikling av lese- og skrivevansker. Studien kan derimot være med på å belyse noen aspekter ved lese- og skriveopplæring, som andre kan kjenne seg igjen i og forhåpentligvis lære av. En slik studie kan gi tips og råd til andre lærere i liknende situasjoner. I tillegg kan en slik oppgave være med på å kaste lys over relevant forskning innenfor de aktuelle emnene.

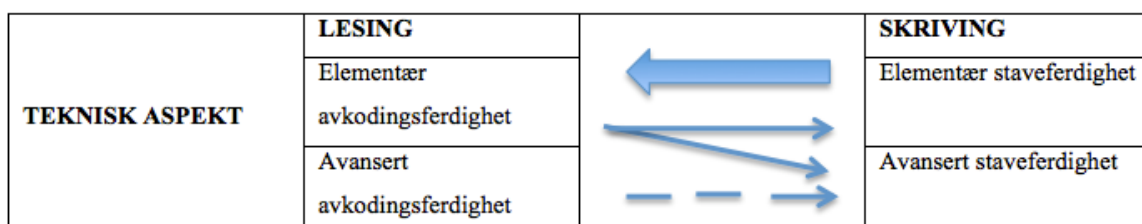
Studien er inndelt i seks kapitler. Det første kapitlet er innledningen, hvor jeg redegjør for oppgavens problemstilling, formålet med oppgaven, og oppgavens avgrensning og oppbygning. Det neste kapitlet er teorikapitlet, hvor jeg beskriver både teori og forskning som er relevant for å kunne analysere og drøfte funnene i studien. Deretter kommer metodekapitlet, hvor jeg presenterer valg av metode og valg av datainnsamling. I tillegg gjør jeg rede for forskningsprosessen, og hvordan jeg vil sikre kvalitet og etiske krav i studien. Det fjerde kapitlet er en beskrivelse av studiens kontekst. En slik beskrivelse er viktig for at leseren skal kunne kjenne igjen situasjoner og forstå sammenhengen funnene har oppstått i. Det femte kapitlet inneholder studiens analyse og drøfting. I det sjette kapitlet presenteres en sammenfatning av studien, og noen avsluttende kommentarer. Avslutningsvis i oppgaven kommer litteraturlisten, og relevante vedlegg.

2 TEORI

I teoridelen vil jeg først gjøre rede for forholdet mellom lesing og skriving, og hvordan disse ferdighetene påvirker hverandre gjensidig i lese- og skriveutviklingen. Deretter vil jeg skissere hvordan den typiske lese- og skriveutviklingen foregår, ved å benytte Frith (1985) sin terminologi. Dette er viktig som et teoretisk utgangspunkt, og som en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt å drøfte lesing og skriving sammen i studien. I tillegg vil en oversikt over den typiske utviklingen være et viktig kunnskapsgrunnlag for det pedagogiske arbeidet med elever som strever med lesing og skriving (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014). Videre vil jeg presentere en modell for ordgjenkjenning, før jeg kommer inn på språklig bevissthet og definisjon av lese- og skrivevansker. Avslutningsvis vil jeg si noe om forebygging, og presentere ulike prinsipper som er viktige for å sikre god læringsutvikling, og prinsipper som går mer spesifikt på hvordan sikre en god utvikling av lese- og skriveferdigheter.

2.1 Lese- og skriveutviklingen

Lesing handler om å kode om fra et skriftlig til et muntlig språk, mens skriving handler om å kode om fra et muntlig til et skriftlig språk. Likevel kan ikke lesing og skriving sees på som prosesser som er uavhengig av hverandre, fordi lese- og skriveutviklingen påvirker hverandre gjensidig. På ulike stadier i et barns utvikling, varierer samspillet mellom ferdighetene, og i hvilken takt de utvikles. På ett utviklingstrinn kan det være skriveutviklingen som støtter leseutviklingen, og på et annet trinn kan det være omvendt (Lyster, 2011). Både lese- og skrivekompetansen forutsetter mestring av det alfabetiske prinsipp, noe som indikerer at det er relaterte prosesser involvert i lesing og skriving. Det alfabetiske prinsipp kan sies å være en slags kode for kobling av talt og skrevet språk, som innebærer å kunne segmentere talen i språklyder og koble lydene til tilhørende bokstaver (Hagtvet, 2002b). Frith (1985) påpeker at det kan se ut som om lesing og skriving ”driver” utviklingen ulikt på ulike trinn, og at det av den grunn kan være hensiktsmessig at vektleggingen på lesing og skriving kan variere på ulike stadier av utviklingen. Dette stemmer godt overens med Bråtens (1996) modell hvor han fremstiller relasjoner mellom komponenter i lesing og komponenter i skriving. Modellen fremstiller lesingen- og skrivingens tekniske aspekt, altså avkodning og staving av ord (fig.1).



Figur 1. Relasjoner mellom komponenter i lesing og komponenter i skriving.

(Bråten, 1996, s. 214)

Bråten (1996) viser hvordan både avkoding og staving kan foregå på et elementært og et avansert nivå. Det elementære nivået tilsvarer nivået for en som først og fremst benytter fonologiske strategier, gjerne i begynneropplæringen. Fonologiske strategier kjennetegnes ved at barna har knekt den alfabetiske koden (Traavik & Alver, 2008), altså at de kan koble riktig språklyd til riktig bokstav. Det å knekke den alfabetiske koden, og det å mestre det alfabetiske prinsipp, som jeg har beskrevet ovenfor, innebærer det samme, og termene vil derfor bli brukt om hverandre. Det avanserte nivået kjennetegnes ved at barnet benytter ortografiske strategier. Det innebærer at barnet begynner å kjenne igjen ord og orddele, og kan hente informasjon hurtig fra lagrede representasjoner av ord eller deler av ord i langtidsminnen² (Høien & Lundberg, 2012). Bråtens (1996) modell antyder at det eksisterer en nær relasjon mellom de to skriftspråklige ferdighetene, elementær avkoding og elementær staving. Den tykke pilen fra elementær staving til elementær avkoding antyder at erfaringer med å stave ord fonologisk bidrar til en mer effektiv bruk av denne strategien under lesing. I følge Haugstad (2010) er det bred internasjonal enighet om at det å kunne lytte ut fonemer i ord er en enklere prosess enn lydsammentrekning. Det skal her påpekes at den fonemiske analysen av talte ord er på de første steg knyttet til staving og skriving, mens lydsammentrekningen eller syntesearbeidet er knyttet til lesing. Dette stemmer godt overens med Bråtens (1996) modell, som viser at på det elementære nivået bidrar erfaringer med å stave ord fonologisk, dvs. slik de uttales, til utvikling av elementær leseferdighet. I tillegg viser modellen at når den fonologiske strategien tas i bruk under lesing, vil den kompetansen også virke tilbake på personens elementære og avanserte staveferdighet. Dette betyr at på det elementære nivået utvikler ferdighetene lesing og skriving seg stort sett parallelt. Modellen antyder videre at det på det avanserte nivået er visse årsaksforbindelser fra lesing til skriving, men av en mer indirekte art. Det kan forklares ved at man gjennom mye og effektiv lesing, altså avansert avkoding, stadig møter på mange irregulære ord, noe som er nødvendig å kjenne til og lagre som ortografiske representasjoner. Det er viktig for å kunne beherske og utvikle den avanserte staveferdigheten, som også kalles bruk av ortografisk strategi. Dette forklarer den stiplede linjen mellom avansert avkoding og avansert staving (Bråten, 1996).

2.1.1 Utviklingsmodell

Frith (1985) har utviklet en modell for lese- og skriveutviklingen. Stadiene i modellen er overordnede betegnelser som gir en oversikt over viktige endringer i elevenes strategigrunnlag i løpet av utviklingen. En slik kunnskap er viktig for læreren slik at han kan

² Fonologisk- og ortografisk strategi vil beskrives ytterligere under delkapittel 2.1.1.

gjennomføre utviklingsrelevante tiltak. Det er viktig å kjenne til det utviklingsnivået eleven mestrer, for å kunne støtte eleven videre til neste trinn i utviklingen. For å kunne anvende denne innsikten i det praktiske arbeidet med elevene, må en arbeide på et mer grunnleggende språklig nivå. De ulike stadiene må derfor beskrives mer detaljert, for å få innsikt i hvilke ferdigheter som driver utviklingen i de ulike stadiene. Frith (1985) sin modell består av tre stadier. Stadiene identifiseres av tre strategier for lesing og skriving, som er logografisk-, alfabetisk- og ortografisk strategi. Da begrepene alfabetisk stadie og alfabetisk strategi i hovedsak kan likestilles med begrepene fonologisk stadie og fonologisk strategi (jf. Høien & Lundberg, 2012), velger jeg videre i studien og benytte meg av termene fonologisk stadie og fonologisk strategi. I følge Frith (1985) sin modell benyttes de samme strategiene innenfor både lesing og skriving, men de tas i bruk på forskjellige tidspunkt. I de ulike stadiene er det lesing eller skriving som er drivkraften for strategien. Frith (1985) mener at lesing er drivkraften for den logografiske strategien, skriving for den fonologiske strategien og lesing igjen for den ortografiske strategien. Dette indikerer at lesing og skriving driver den skriftspråklige utviklingen ulikt på ulike trinn, slik som modellen til Bråten (1996) også viser, hvor det elementære nivået illustrerer den fonologiske strategien, mens det avanserte nivået illustrerer den ortografiske strategien. I en nærmere beskrivelse av de ulike strategiene nedenfor vil jeg først og fremst vektlegge den fonologiske strategien. Dette er fordi den første lese- og skriveutviklingen handler om å knekke den alfabetiske koden, og det er på det fonologiske stadiet dette skjer. Jeg velger å ta utgangspunkt i Frith (1985) sine stadier, i tillegg til at jeg vil supplere med beskrivelser fra Høien og Lundberg (2012), Lyster (2011), Traavik og Alver (2008), og Hagtvatn et al. (2014) som benytter noe av den samme terminologien.

Den logografiske strategien, som benyttes på det første stadie i leseinnlæringen, kjennetegnes ved at det er ordenes visuelle særtrekk som er avgjørende for gjenkjenningen. Ved hjelp av denne strategien kan flere ord gjenkjennes, selv om ikke leseren har lært mange bokstaver. (Høien & Lundberg, 2012). Ordenes grafiske struktur, eller kontekstuelle forhold kan være til hjelp (Frith, 1985). Ettersom barnet skal gjenkjenne flere og flere ord, blir det vanskelig å finne nye visuelle særtrekk som klart skiller ordene fra hverandre. Lesingen blir da preget av gjetting og feillesing (Høien & Lundberg, 2012). Ved logografisk skriving forsøker barnet å tegne et ”bilde” av ordet, uten å tenke på rekkefølgen av bokstavene (Høien & Lundberg, 2012). Skrivningen på dette nivået preges av barnets gode memoreringsstrategi, før den gradvis blir mer og mer fonologisk basert (Hagtvatn et al., 2014).

Den fonologiske strategien kjennetegnes som nevnt ved at barnet har knekt den alfabetiske koden. Det har forstått sammenhengen mellom bokstavens form (grafem) og bokstavens lyd (fonem), og at språklydene som tilhører bokstavene må trekkes sammen til ord når vi leser (Traavik & Alver, 2008). I det barnet behersker å segmentere talen inn i fonemer, og kan navnene og formene på fonemenes representasjoner i skrift, altså grafemene, har det forstått det alfabetiske prinsipp. Skriftspråket styres av det alfabetiske prinsipp, og det morfologiske prinsipp (Lyster, 2011). I den tidlige lese- og skriveutviklingen er det mestring av det alfabetiske prinsippet det først og fremst dreier seg om (Hagtvet, 2002b). Ved hjelp av den fonologiske strategien kan barnet "(...)møte ord det aldri har sett før, og allikevel lese dem hvis de klarer å lage en helhetlig "lydpakke" eller et ord av de bokstavene de har kodet om" (Lyster, 2011, s. 41). I begynnelsen foregår ordavkodningen på dette stadiet langsomt og belaster arbeidsminnet (Høien & Lundberg, 2012). I følge Frith (1985) er det på dette stadiet hvor den alfabetiske koden skal knekkes, skrivingen som driver den skriftspråklige utviklingen. Gjennom skrivingen utvikler barnet alfabetisk kunnskap, ved å lytte ut lyder i talespråket, og omforme lydene til bokstaver i tekst (Traavik & Alver, 2008). Selv om vi har et forholdsvis regulært skriftspråk, er det ikke slik at alle ordene skrives slik som de blir uttalt. Vi har mange rettskrivningsregler i det norske skriftspråket, men i følge Iversen, Otnes og Solem (2009) er den beste måten å lære å skrive rett på, å få mange og varierte erfaringer med ordet i skrift. I begynneropplæringen er det viktigst at elevene forstår sammenhengen mellom lyd og bokstav, og at dette automatiseres, ikke at alt skal være korrekt etter rettskrivningsnormene. Overgangen fra et stadie til et annet stadie i lese- og skriveutviklingen er gradvis. Underveis i tilegnelsen av den fonologiske strategien begynner barna å kjenne igjen ord og orddeler som er mye brukt i tekster de møter. Staving av disse ordene og orddelene går også raskere etter hvert. De møter flere uregelrette ord, som ikke skrives som de uttales, og det fordrer utvikling av en annen type strategi. Barna beveger seg gradvis mot en ortografisk strategi (Hagtvet et al., 2014).

Den ortografiske strategien kjennetegnes som nevnt ved at barnet gjenkjenner ord hurtig og korrekt, og kan skrive ordet uten at det behøver å tenke etter. Ved bruk av den ortografiske strategien foregår det i følge Frith (1985), en umiddelbar analyse av ordet i ortografiske enheter, uten en fonologisk omkodning. Forutsetningene for å kunne lese ortografisk, er å ha sett et ord en rekke ganger og dermed fått etablert en ortografisk representasjon i langtidsminnet. Ordavkodningen er på dette stadiet automatisert. Ved bruk av den ortografiske lesestrategien gjenkjenner en både hele ord og deler av ord, eller morfemer, som er den

minste språklige enheten med betydning, som enheter i avkodingsprosessen (Høien & Lundberg, 2012). Morfologisk kunnskap spiller en sentral rolle for den videre lese- og skriveutviklingen. Ved lesing av ukjente og kompliserte ord kan eleven fortsatt ta i bruk den fonologiske strategien. Den fungerer da som en ”back-up”- strategi, som tas i bruk når avkodingen krever det (Høien & Lundberg, 2012).

2.1.2 Ordgjenkjenningmodell

Seidenberg og McClelland (1989, referert i Hulme & Snowling, 2009, s. 48) har utviklet en modell for ordgjenkjenning. Denne såkalte ”triangelmodellen” består av ortografiske, fonologiske og semantiske representasjoner som er lagret og sammenkoblet i et nettverk. I følge modellen handler det å lære å lese om å danne assosiasjonsbaner mellom ortografiske og fonologiske representasjoner (den såkalte fonologiske veien), og mellom ortografiske og fonologiske representasjoner via semantiske representasjoner (den semantiske veien). Modellen antyder hvordan de ulike komponentene virker sammen i leseutviklingen. De fonologiske og semantiske representasjonene er komponenter som er lagret gjennom utvikling av muntlig språk. Representasjonene og forbindelsene mellom dem er derfor som regel noe utviklet i det barnet begynner på skolen. Det fonologiske systemet gjør at vi kan oppfatte lydstrukturer i talte ord, og at vi kan produsere lydstrukturer når vi snakker. Det semantiske systemet gjør at vi kan forstå meningen med ord vi hører, og utrykke mening med passende ord når vi snakker. Det ortografiske systemet derimot er noe som bare utvikles som et resultat av å lære å sammenkoble lydene i talte ord og den visuelle fremstillingen av ordene i skrift. Hulme og Snowling (2009) m.fl. antyder at dysleksi, og vansker med lesing kommer av en fonologisk svikt (se mer i kap. 2.3), og at den fonologiske svikten forstyrrer utvikling og effektiv bruk av den ”fonologiske veien” (omtalt ovenfor), som er avgjørende for avkodingen. Utvikling av det fonologiske- og det semantiske systemet er derfor avgjørende for den begynnende leseutviklingen. Sammen danner de et godt grunnlag for den videre leseutviklingen, og for utvikling av det ortografiske system (Hulme & Snowling, 2009). Det blir da viktig å legge til rette for undervisning som ikke bare styrker presis fonologisk avkoding, men som også tar hensyn til de semantiske forholdene. I følge de som videreutviklet denne modellen, er det ikke nødvendig å tenke på utviklingen i tydelige trinn eller stadier, men heller at slike trinn kan komme til syne som en konsekvens av å ”trene” et slikt nettverk i ulike nivåer (Plaut, McClelland Seidenberg og Patterson, 1996, referert i Hulme & Snowling, 2009, s. 50).

Det er en del forskning og studier som hovedsakelig tar for seg leseutviklingen, slik en også kan se av modellen ovenfor. Betydningsfulle faktorer for utvikling av lese- og skriveferdigheter har gjerne vært undersøkt separat. Likevel kan en tenke seg at nettverket og representasjonene i den nevnte ordgjenkjenningsmodellen, også utvikler seg som et resultat av stave- og skrivetrening, ikke kun igjennom lesing. Det er fordi utviklingen av lese- og skriveferdigheter er så nært tilknyttet hverandre (Frith, 1985) og de samme grunnleggende fonologiske ferdighetene er nødvendigvis en forutsetning for å lære seg både å lese og skrive (jf. mestring av det alfabetiske prinsipp, omtalt på s. 5). Derfor kan en anse resultater fra studier innenfor den tidlige leseutviklingen, som gjelder betydningen av fonembevissthet og bokstavkunnskap, til å være overførbare til å også gjelde den første skriveutviklingen (se eksempler s. 11- 12). Det er viktig å påpeke at dette gjelder for lesingen- og skrivingens tekniske aspekt, altså avkoding og staving av ord, ikke lesing og skriving som angår forståelse av tekst og formidling av budskap (jf. Bråten, 1996).

2.2 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet knyttes til bevissthet om en rekke språklige elementer, og henviser til mange nivåer av bevissthet. De ulike nivåene reflekterer det utviklingsnivået barnet har nådd (Lyster, 2011). Språklig bevissthet handler om å kunne se språket utenfra, slik at det kan analyseres og snakkes om. Det å kunne analysere ytringer og skille ut ord i talte setninger, dele inn ord i mindre enheter som lyder og bokstaver er eksempler på å være språklig bevisst. I tillegg handler språklig bevissthet om å forholde seg til språkets forside eller uttrykksside, og samtidig mestre innholdssiden, altså betydningen (Traavik & Alver, 2008). I følge Lyster (2011) er eleven språklig bevisst i det han blir bevisst språkets struktur. Eleven kommer til skolen med en forståelse for språkets uttrykksside, men deres lese- og skriveutvikling er avhengig av at de blir bevisst systemets struktur. Det å skulle flytte oppmerksomheten fra innhold til form er ikke lett for førskolebarn. Barna anvender språket, men de er ikke bevisst på at ordene har en egen eksistens utenom den konkrete referansen (Olaussen, 1996). Hagtvet (2002b) refererer til flere forfattere når hun påpeker at barn som er språklig bevisste gjerne har en mer gunstig lese- og skriveutvikling enn barn med et lavt språklig bevissthetsnivå. Hun understreker da at det ikke er snakk om først å prioritere språklig bevisstgjøring, så lesing og skriving, men at barn utvikler sin språklige bevissthet mens de lærer å lese og skrive. Dette støttes også av Hulme og Snowling (2009) som hevder det er et resiprokt forhold mellom fonologisk bevissthet og lesing.

Språklig bevissthet er altså inndelt i ulike nivåer (Traavik & Alver, 2008). De er alle viktige komponenter i tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter, og for å videreutvikle disse ferdighetene. I og med at jeg konsentrerer meg om den første lese- og skriveutviklingen, vil jeg kun gå nærmere inn på fonologisk- og morfologisk bevissthet, med hovedvekt på fonologisk bevissthet³. Det er fordi fonologisk- og morfologisk kunnskap hjelper barna til å få innsikt i og forstå kodesystemet og de prinsippene som styrer skriftspråket (Lyster, 2011).

”*Fonologisk bevissthet* er en språklig ferdighet knyttet til evnen til å oppfatte ords fonologiske eller lydmessige struktur” (Lyster, 2011, s. 90). Fonologisk bevissthet dreier seg om å forstå og å kunne snakke om at talespråket er satt sammen av språklyder (fonemer) og stavelser. I tillegg handler det om å kunne lytte ut lyder og stavelser i ord og setninger (Traavik & Alver, 2008). Det er vel etablert blant forskere at fonologisk bevissthet er en nødvendig forutsetning for å kunne lære seg å lese og skrive.

“It has been argued that phonological awareness can be separated in different constructs based on the size of the unit that is being manipulated, since manipulating large units, such as rhymes, presumably entail different skills than manipulating small units such as phonemes” (Melby- Lervåg, 2012, s. 364).

Av sitatet ovenfor går det frem at en tenker seg at fonologisk bevissthet kan inndeles ytterligere, ettersom det antakelig kreves ulik kompetanse når en manipulerer ordet inn i store enheter og små enheter slik som fonemer. Rim-bevissthet handler om å bruke kunnskap om større deler av et ord til å kunne lese og skrive nye, eller ukjente ord. Barnet kan for eksempel oppdage at ordene har samme endelse, og dermed benytte den kunnskapen når det møter nye ord med den samme endelsen. Fonembevissthet handler derimot om å benytte seg av enkeltlydene som analyseenhet under omkodning av skrift til lyd (Lervåg, 2002). Det handler da om å kunne manipulere eller bearbeide de minste bestanddelene i språket, ved å dele ord inn i språklyder, lytte ut første lyden i et ord, eller ta bort siste lyden i et ord og vite hva som står igjen. Høy fonembevissthet vil si at barnet er i stand til hurtig å identifisere enkeltlyder i hørte ord og håndtere dem eksplisitt (Hagtvet et al., 2014). Muter, Hulme, Snowling og Stevenson (2004) gjennomførte en longitudinell studie over to år hvor de undersøkte hvilke ferdigheter som best predikerte barns utvikling av leseferdigheten. I studien tok de for seg ferdigheter som fonembevissthet, rim-bevissthet, ordforråd, bokstavkunnskap, grammatiske ferdigheter og lesing. De kom frem til at det var ordforråd og grammatiske ferdigheter som

³ Andre nivåer av språklig bevissthet er semantisk-, syntaktisk-, tekst- og pragmatisk bevissthet. Disse vil ikke bli drøftet nærmere i denne oppgaven.

best predikerte elevenes leseforståelse, mens fonembevissthet og bokstavkunnskap, var det som predikerte elevenes ordavkodingsferdighet. En norsk undersøkelse utført av Lervåg, Bråten og Hulme (2009) støtter også oppunder dette funnet. Studiene bekrefter antakelsen om at fonembevissthet koblet med bokstavkunnskap er et viktig fundament for barn når de skal lære seg å lese og skrive. Flere resultater fra andre internasjonale studier tyder også på at trening av fonembevissthet er mer effektivt enn rim-bevissthet for å forbedre leseferdighetene hos de som står i fare for å utvikle vansker (Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams & Stuart, 2002; Hatcher, Hulme & Snowling, 2004). I studien til Hatcher et al. (2004) antyder de at for elever som står i fare for å utvikle lesevansker, er det fordelaktig med eksplisitt fonembevissthetstrening, hvor man samtidig kobler treningen til bokstavinnlæringen. Uten en slik eksplisitt trening vil leseferdigheten til disse barna være langt svakere enn for barn med en normal utvikling. Imidlertid hadde ikke barna som viste en normal utvikling noen ekstra effekt av slik trening. Men hvis det viser seg at det er arbeid med enkeltlyder som er viktig og at arbeid med og bevisstgjøring av rim-enheter kun spiller en mindre rolle med tanke på senere lesing, så skulle en tro at det ville være fornuftig å prioritere fonemtrening i den første lese- og skriveopplæringen⁴ (Lervåg, 2002).

I tillegg til fonologisk bevissthet, er fonologisk korttidsminne og benevningshastighet viktige fonologiske ferdigheter i forbindelse med leseopplæringen. Med fonologisk korttidsminne menes gjerne evnen til å kunne holde på auditiv eller fonologisk informasjon midlertidig. Under lesing må en holde de første lydene i korttidsminnet inntil en har lest alle lydene i ordet (Lervåg, 2002). Fonologiske benevningshastighet handler om hvor hurtig en klarer å benevne eller gjenkalle kjente ting som bokstaver, tall eller farger. De som benevner hurtig, leser gjerne bedre enn de som benevner sent. Benevningshastigheten er avhengig av kvaliteten på lydene som er lagret i langtidsminnet. Svake assosiasjoner mellom lyder(fonemene) og bokstaver(grafemene), eller mellom de fonologiske og ortografiske representasjonene (jf. Seidenberg og McClelland (1989) sin modell), vil kunne føre til sen respons under lesing og skriving, fordi det tar lang tid å finne frem til riktig lyd. Fonologisk korttidsminne ser ikke ut å forklare lesing utover det fonologisk bevissthet gjør. Fonologisk bevissthet forklarer best det som går direkte på å knekke lesekoden, og å kunne lese ord riktig, mens benevningshastigheten forklarer best leseflyt, lesehastighet og ortografiske ferdigheter

⁴ Disse forskningsfunnene omfatter hovedsakelig leseutviklingen. Henviser tilbake til s. 10, under delkapittel 2.1.2, hvor jeg har gjort rede for hvorfor en kan tenke seg at resultater fra studier innenfor den tidlige leseutviklingen kan anses som overførbare til å også gjelde den første skriveutviklingen. Funnene vil betraktes som gyldige både for den tidlige lese- og skriveutviklingen videre i denne studien.

(Lervåg, 2002). I følge Lervåg (2002) ser det ut til at de ulike fonologiske ferdighetene har forskjellig betydning alt etter hvor lydrett skriftspråket er. De samme kognitive kravene ligger til grunn, men de kognitive ferdighetene ser ut til å ha ulik tyngde i de forskjellige språktypene. Fonologisk bevissthet ser ut til å ha større betydning for den begynnende leseutviklingen innenfor lite lydrette skriftspråk, fordi det virker enklere å forstå det alfabetiske prinsipp i mer lydrette skriftspråk. I lydrette skriftspråk ser det ut til at benevningshastighet etter hvert blir en viktigere prediktor enn fonologisk bevissthet, fordi funn indikerer at leseflyt/lesehastighet ser ut til å være det største problemet med slike skriftspråk (Lervåg, 2002). Selv om norsk er et forholdsvis regulært eller lydrett skriftspråk, betyr ikke det at fonologisk bevissthet ikke er en viktig forutsetning for å kunne utvikle tilstrekkelig gode skriftspråklige ferdigheter. Fonologisk bevissthet og knekking av den alfabetiske koden ligger nødvendigvis til grunn for en god lese- og skriveutvikling. Uten å sikre og automatisere lyd- bokstavforbindelser gjennom systematisk og strukturert undervisning, blir det vanskelig for barnet når det møter ukjente ord.

”Morfologisk bevissthet er evnen til å fokusere på ordenes morfologiske elementer slik som forstavelser, grammatiske elementer, de enkelte ord i sammensatte ord, m.m.” (Lyster, 2011, s. 92). Lyster (2002) har gjennomført en treningsstudie med førskolebarn som viser at barn fra tidlig alder av er i stand til å oppfatte både hvordan det morfologiske og det fonologiske prinsipp styrer skriftspråket. Hun påpeker imidlertid at en fonologisk base vil være til hjelp for å utvikle morfologisk bevissthet. *”Based on the results from this study, teachers should be encouraged to emphasize the teaching of morphological awareness and knowledge as soon as the children have developed a phonological base that helps them to handle morphemes”* (Lyster, 2002, s. 290). Både morfologisk- og fonologisk bevissthet er altså viktig for lese- og skriveutviklingen, men slik studien indikerer, er det først og fremst nødvendig å sikre en god fonologisk ferdighetsbase for å kunne fremme en god lese- og skriveutvikling. Dette stemmer godt overens med studiene til Muter et al. (2004), Hatcher et al. (2004) og Lervåg et al. (2009), som konkluderer med at fonembevissthet og bokstavkunnskap, samt koblingen mellom disse er det som best predikerer barns tidlige lese- og skriveferdighet.

2.3 Lese- og skrivevansker

I delkapitlet ovenfor har jeg forsøkt å fremheve hvor avgjørende de fonologiske ferdighetene er for elevenes begynnende lese- og skriveutvikling. I dette kapitlet vil jeg gå videre inn på hvilke konsekvenser vansker med lese- og skriveutviklingen kan medføre for eleven, og

hvordan lese- og skrivevansker defineres i teorien. De aller fleste barn knekker skriftspråkets kode uten problemer, og utvikler aldersadekvate lese- og skriveferdigheter. Dessverre er det slik at enkelte får vansker med å utvikle disse skriftspråklige ferdighetene, noe som kan gi dem et handicap på en rekke områder. Kunnskapsutvikling, emosjonell og sosial utvikling, og senere samfunnsmessig tilpassing, avhenger av en velutviklet lese- og skriveferdighet. Dette innebærer at lese- og skrivevansker blir en hindringsfaktor og en stor spesialpedagogisk utfordring (Lyster & Frost, 2012). Målet med den ordinære opplæringen i skolen må derfor være at undervisningen sørger for at de aller fleste tilegner seg gode lese- og skriveferdigheter, og at skolen har gode rutiner, slik at de som har vansker oppdages tidlig. For elever som sliter med lesing og skriving, kan opplevelsen av å stadig mislykkes, føre til at de vil beskytte sitt selvbilde og dermed unngå å bli konfrontert med sine manglende ferdigheter. Elevene kan miste motivasjonen, og lese- og skrivegleden som er drivkraften for utviklingen, kan forsvinne (Lyster, 2011).

Det kan være ulike årsaker til at barn utvikler lese- skrivevansker. Vanskene kan i noen tilfeller skyldes en generell kognitiv senmodning eller utviklingssvikt som fører til at barnet får vansker på mange utviklingsområder, mens i andre tilfeller kan vanskene relateres til problemer innenfor mer begrensede kognitive områder. Da blir vansken betegnet som spesifikk, og spesifikke lese- og skrivevansker brukes gjerne synonymt med begrepet dysleksi (Lyster, 2011). Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003) har utviklet en arbeidsdefinisjon for dysleksi som har stor internasjonal oppslutning:

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge” (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s. 2).

Lyon et al. (2003) understreker i definisjonen at problemene først og fremst viser seg i svake ordavkodingsferdigheter, vansker med staving, og at slike vansker kommer av en svikt i de fonologiske komponentene i språket. Dette stemmer godt overens med det Hulme og Snowling (2009) antyder, at denne svikten forstyrrer utvikling og effektiv bruk av den ”fonologiske veien” hvor det dannes assosiasjoner mellom fonologiske og ortografiske representasjoner, som er viktig for både avkodning og omkodning (omtalt på s. 9). Definisjonen

påpeker også at dysleksi er genetisk betinget, og at man blir født med en risiko for å utvikle dysleksi. I og med at dysleksi handler om en form for språklig svikt, har elever med dysleksi gjerne også andre språklige problemer. Dette kan være korttidsminneproblemer, benevningsvansker, dårlig artikulasjon og forsinket språkutvikling (Høien & Lundberg, 2012). Kognitive og sosiale forhold vil kunne svekke eller styrke symptomene, og pedagogisk og spesialpedagogisk ivaretagelse kan være avgjørende for hvor alvorlig lese- og skrivevanskene blir (Lyster & Frost, 2012). Det skal imidlertid mye til for at miljømessige og sosiale forhold utenom skolen skal hemme utviklingen av de fonologiske og språklige ferdighetene som er grunnlaget for at barnet skal knekke den alfabetiske koden innen rimelig tid (Lyster, 2011).

2.4 Forebygging

Det å komme i gang tidlig med forebyggende og oppfølgende tiltak for barn som har ulike vansker med å utvikle lese- og skriveferdigheter, er avgjørende for at vansken ikke skal få drastiske følger for videre utvikling. I spesialpedagogisk sammenheng handler forebygging om å forsterke positive krefter og ressurser, forhindre en negativ utvikling, og skape en robusthet hos barn og miljø til å møte og leve med en problemtilstand. I tillegg dreier det seg om å tilstrebe høy kvalitet på det ordinære pedagogiske tilbudet, og om å kunne fange opp viktige risikotegn tidlig i utviklingsforløpet. Det dreier seg også om en holdning – en vilje til å gripe inn og handle når en ser et barn som sliter (Hagtvatn & Horn, 2012). Hagtvatn og Horn (2012) refererer til flere som støtter oppunder tanken om at elever med lave leseprestasjoner i ungdomsskolealder kunne vært fanget opp på skolens begynnertrinn, eller tidligere. De viser til funn som dokumenterer en høy stabilitet mellom grunnleggende leseferdigheter i slutten av 3.klasse og ungdomsskolen. Dette tydeliggjør hvor viktig begynneropplæringen i lesing og skriving er for senere skriftspråklig kompetanse. Forebygging og tidlig identifisering blir da avgjørende for at vanskene ikke skal vedvare. Det må påpekes at mange av elevene som ”snubler i starten” lett kan komme inn i en ond sirkel. De kan miste troen på egne lære-evner og utvikle negative holdninger til skolen (Høien & Lundberg, 2012). Hagtvatn (2002b) er opptatt av at pedagogikken skal være ”allment forebyggende”. Med det mener hun at ”normalpedagogikken” bør tilpasses risikobarna, først og fremst fordi det kan være vanskelig å avdekke de barna som står i risiko for å utvikle vansker. I tillegg påpeker hun at tidlig identifisering av et ”risikobarn”, kan bidra til å gjøre barnet annerledes, og derfor er hun først og fremst opptatt av de pedagogiske tiltakene den tidlige identifiseringen utløser, ikke den eventuelle diagnosen.

Mange av de forebyggende tiltakene som settes inn for elever som kan utvikle eller står i fare for å utvikle dysleksi, vil også ha god effekt for elever som er i en ”risikosone” eller har utviklet vansker av andre grunner (Lyster & Frost, 2012).

”Elever som ikke utvikler lese- og skriveferdigheter tilfredsstillende, har ofte ikke behov for annen form for undervisning enn den som foregår i mange skoler, men de trenger gjerne mer eksplisitt instruksjon, mer tilrettelegging og hjelp for å forstå visse sammenhenger, og de trenger mer trening for å lære bokstav-lyd-forbindelsene for etter hvert å kunne automatisere ordavkodingen. Det finnes ingen fast oppskrift for hvordan lesevansker skal møtes” (Lyster og Frost, 2012, s. 356).

Nettopp dette med at det ikke finnes noen oppskrift for hvordan vi møter elever med lese- og skrivevansker, gjør at lærerens kompetanse om forebygging, igangsetting av virkningsfulle tiltak, og kunnskap om viktige basisferdigheter for utvikling av lese- og skriveferdigheter blir avgjørende. I utdraget ovenfor blir det lagt vekt på at elevene ikke trenger en annen undervisningsform, men mer eksplisitt instruksjon og mer trening for å nå de nødvendige ferdighetene for å kunne lese og skrive. Hatcher et al. (2004) undersøkte i en hel klasse effektiviteten av ulike strukturerte metoder for å koble fonologisk bevissthet til lesing. De kom da frem til at ekstra eksplisitt trening av fonembevissthet, og å koble fonemene til bokstaver, er spesielt fordelaktig for elever i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Til sammenligning vil et leseopplegg som inneholder en strukturert fonemisk komponent være tilstrekkelig for å mestre det alfabetiske prinsipp, for elever med en normal utvikling. Utfordringen til læreren blir da å tilrettelegge den ordinære opplæringen, og å sørge for at alle får muligheten til å utvikle en tilfredsstillende lese- og skriveferdighet. I det neste delkapitlet vil jeg gå nærmere inn på flere prinsipper som er viktige for å sikre at elevene mer generelt får en god læringsutvikling.

2.5 Generelle prinsipper for god læringsutvikling

2.5.1 Tilpasset opplæring og kartlegging

I opplæringslovens § 1-3 står det at: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten” (Opplæringsloven, 1998). Med det menes at læreren må tilpasse undervisningen, slik at elevenes forutsetninger blir ivaretatt. Tilpasset opplæring er de tiltakene skolen igangsetter for å sikre et godt læringsutbytte for alle elever. Slike tiltak kan omfatte organisering av undervisning, pedagogiske metoder og progresjon. I

den ordinære opplæringen har ikke elevene rett på særskilt tilrettelegging, utover tilpasset opplæring. Dette innebærer at det kun er ved vedtak om spesialundervisning at eleven har en individuell rett til ekstra tilrettelegging utover den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I kunnskapsløftet gis det rom for et individuelt tempo i elevenes skriftspråkutvikling, ved at de kompetansemålene som er oppgitt kan nås over flere klassetrinn. Det stilles ingen krav om antall bokstaver elevene skal kunne, eller at de skal lære å lese- og skrive det første året i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette er med på å sikre at elevene kan følge det tempoet de har ressurser og muligheter for, og at læreren kan legge opp undervisningen etter behovene i klassen. Systematisk kartlegging av individuelle forutsetninger og behov er imidlertid nødvendig når opplæringen skal tilpasses den enkelte elev (Hagtvet et al., 2014). Læreren må hele tiden følge med, og dokumentere elevenes utvikling, med både formell kartlegging som er standardisert, og med uformell kartlegging gjennom observasjon av elevene, eller under dialog med elevene mens de utfører ulike oppgaver.

2.5.2 Modellering

I følge Vygotsky (referert i Imsen, 2006, s. 258) sin utviklingsteori gjør barnet først ting med hjelp fra voksne eller andre som kan det bedre enn en selv, deretter alene. Den voksne fungerer da som en medierende hjelper, som bidrar ved å modellere eller forklare hvordan det skal gjøres. Mange lesesvake elever vil være avhengig av direkte instruksjon og medierende støtte, for å kunne få lesingen i gang (Hagtvet et al., 2014). For at læreren skal få innsikt i hvilken støtte eleven trenger, må han vite noe om elevens proksimale og aktuelle utviklingszone. Den proksimale utviklingssonen illustrerer det barnet kan klare med hjelp og støtte, mens den aktuelle utviklingssonen er det barnet kan klare på egenhånd. Undervisningen må legges på et nivå litt høyere enn det som eleven allerede behersker, slik at eleven må ”strekke seg litt”, og dermed har muligheten til å utvikle seg (Vygotsky, referert i Imsen, 2006, s. 259). Begrepet *scaffolding*, som på norsk kalles *stillasbygging* brukes gjerne om prosessen der barnet mestrer en oppgave, ved å få støtte og hjelp fra en voksen (Wood, Bruner & Ross, 1976). Læreren fungerer da som elevens ”støttende stillas”, og gir støtte alt etter hvilket utgangspunkt eleven har. I følge Torgesen (2002) bør undervisningen for elever i risiko for å utvikle vansker inneholde to typer *scaffolding*:

”One type of scaffolding involves careful sequencing so that skills build very gradually. (...) Another type of scaffolding involves teacher – student dialog that directly shows the child what kind of processing or thinking needs to be done in order to complete the task successfully”(Torgesen, 2002, s. 17).

I følge denne teorien må barnet i prinsippet helst bare få nøyaktig den støtten eller hjelpen som det trenger for å komme seg videre på egenhånd. Ved at barnet får til ting på egenhånd, skapes det en god basis for elevens videre motivasjon og selvoppfatning. Læreren må da ha kunnskap om hvordan støtten som gis kan graderes i henhold til elevens utgangspunkt. En slik gradering av støtte kan illustreres ved en stige, hvor man nederst har modellering der læreren tar fullt ansvar ved gjennomføringen, og øverst har man selvstendig fungering ved mestring der eleven klarer seg på egenhånd. I midten på stigen er det eleven som imiterer lærer, og lærer går inn og støtter ved behov inntil eleven kan gjennomføre oppgaven selv (Frost, 2009). Modellering omtales av Olaussen (2013) som observasjonslæring. Hun påpeker at skolefaglige ferdigheter ofte læres gjennom å observere andre som løser oppgaver. Bandura (1977, referert i Olaussen, 2013, s. 216) peker på fire faktorer som er viktig for at observasjonslæring skal kunne skje. *Oppmerksomhet* er viktig for at vi skal få med oss hva en modell gjør. *Hukommelse* er viktig for å kunne gjenkalle handlingssekvensen. Vi må lagre en mental representasjon av handlingen, slik at vi kan gjenkalle forløpet. En god *gjennomføring* er avhengig øvelse for å gjennomføre komplekse handlinger korrekt, og *motivasjon* må være tilstede for at vår oppmerksomhet skal rettes mot modellen slik at vi husker handlingen og kan gjennomføre den selvstendig.

2.5.3 Motivasjon og forventning om mestring

Det å ha lese- og skrivevansker kan få både kunnskapsmessige og personlighetsmessige konsekvenser, og må derfor ikke bare betraktes og arbeides med som et rent lese- og skriveproblem. Det er også viktig at elevene opplever mestring og får et positivt syn på egen ferdighetsutvikling (Rygvoid, 2008). En av skolens kanskje største utfordringer er å holde motivasjonen oppe hos elever som ikke knekker lesekoden eller utvikler ferdigheter i tråd med klassekameratene (Lyster, 2011). Innenfor teori om motivasjon er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Ved indre motivasjon holdes aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen ved like på grunn av interesse for saken, lærestoffet eller handlingen i seg selv. Barnet opplever da situasjonen som meningsfylt. Ved ytre motivasjon derimot, holdes aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen i gang fordi barnet ser utsikter til å oppnå en form for belønning. Felles for begge motivasjonsformene er en lystbetont erfaring eller forventning om det å mestre, enten det er indre eller ytre motivasjon som er kilden til aktiviteten (Imsen, 2006, s. 382). Dette bringer oss inn på Bandura (1997) sitt ”self-efficacy belief”-begrep, som handler om forventning om mestring, og en persons tro på egne evner til å planlegge og gjennomføre bestemte oppgaver.

”The assumption is that the beliefs that young people hold about their capability to succeed in their endeavors are vital forces in the subsequent success or failures they attain in these endeavors. These self-efficacy beliefs provide the foundation for motivation, well-being, and personal accomplishment in all areas of life” (Pajares, 2006, s. 339).

De forventningene barn har om å mestre en oppgave, har altså mye å si for hvordan utførelsen og resultatet av en liknende oppgave blir. I følge sitatet ovenfor, er forventning om mestring betydningsfullt for motivasjon og personlige prestasjoner på flere områder av livet.

Forventning om mestring kan derfor ha stor betydning for elevenes innsats og aktiviteter i klasserommet. For at elevene skal ha en forventning om å mestre bestemte oppgaver, må oppgavene tilpasses etter elevenes forutsetninger.

2.6 Ulike tilnærminger i lese- og skriveopplæringen

Det er flere ulike metoder som kan benyttes i den første lese- og skriveopplæringen, men først og fremst diskuteres det om opplæringen hovedsakelig skal baseres på en analytisk eller syntetisk tilnærming (Traavik & Alver, 2008). De syntetiske metodene innebærer at en tar utgangspunkt i ordets elementer, lyd, bokstav eller stavelser. I de analytiske metodene derimot starter en på ord, frase eller på setningsnivå. Syntetisk metode blir gjerne kalt for lydmetoden, eller *phonics*, mens analytisk metode gjerne går under termen ordbildemetode eller *whole language*. Lydmetoden går ut på at elevene skal lære å kjenne skriftegnene og assosiere disse med tilhørende språklyder. Deretter skal de lære å trekke sammen lydene til ord. Hovedmålet med å bruke denne metoden er at elevene skal forstå det alfabetiske prinsipp. Det blir derfor lagt vekt på at elevene skal lese tekster med bokstaver og språklyder som de nylig har lært. Ordbildemetoden som er den mest alminnelige av de analytiske metodene, går ut på at elevene starter med å lære ordbildet først i stedet for ordets enkeltelement. De starter altså med de større elementene i skriftspråket. Det er mening og innhold i tekster som er det viktigste (Haugstad, 2010). I en internasjonal metaanalyse gjennomført i 2001 (Ehri, Nunes, Stahl & Willows), tydet resultatene på at systematisk *phonics*-tilnærming var mest effektivt for elevenes leseutvikling. Pressley (2006) hevder at det i de siste tiår har vært gjennomgående i forskningen at en *phonics*-tilnærming, som vektlegger eksplisitt trening av språklyd-bokstav-forbindelsene og lytte ut lyder i ord, har effekt og en positiv innvirkning på den tidlige leseutviklingen. Dette støttes også av ulike studier som viser at fonembevissthet knyttet til bokstavkunnskap best predikerer barns tidlige lese- og skriveferdighet (Muter et al., 2004; Hatcher et al., 2004; Lervåg et al., 2009) Ehri et al. (2001) antyder at en *phonics*-tilnærming burde implementeres i den begynnende lese- og skriveopplæringen, og være en

del av det forebyggende arbeidet mot utvikling av lesevaner. Imidlertid påpekte de også at en slik tilnærming alene ikke er nok for å utvikle alle de ferdighetene som skal til for å bli en god leser. Det er viktig å kombinere det med andre essensielle komponenter også.

2.7 Prinsipper for det pedagogiske arbeidet i lese- og skriveopplæringen

2.7.1 Bokstavkunnskap

I følge Rygvold (2008) må koblingen mellom språklyd og bokstav være automatisert, det vil si skrevet og lest uten nøling, for å kunne lese og skrive flytende og flytte fokus over på forståelse og meningsformidling. I skriftspråket er bokstavtegnene koder (symboler) for språklydene, og elevene skal lære seg å assosiere riktig bokstav (grafem) til riktig språklyd (fonem) (Høien & Lundberg, 2012). For elever som bruker lang tid på å tilegne seg bokstaver, må læreren sikre at elevene tar dem i bruk som byggesteiner i ord. Hvis ikke vil risikoen være stor for at bokstavene læres gjennom hukommelse og utenat-terping (Hagtvatn et al., 2014). Viktigheten av automatisert bokstavkunnskap er i tråd med forskning jeg har vist til tidligere hvor fonembevissthet og bokstavkunnskap er det som best predikerer den første lese- og skriveutviklingen (Muter et al., 2004; Hatcher et al., 2004; Lervåg et al., 2009). I følge Høien og Lundberg (2012) er det et resiprokt forhold mellom fonembevissthet og bokstavkunnskap, fordi fonembevissthet er fundament for sikker bokstavinnlæring og god bokstavkunnskap fremmer fonembevissthet. I tillegg fremhever de at når bokstavinnlæringen knyttes til et semantisk innhold, for eksempel bilde av en kjent gjenstand, blir læringsprosessen enklere. En slik sammenkobling mellom fonologiske representasjoner og semantiske representasjoner fremheves i ”triangel- modellen” av Seidenberg og McClelland (1989, referert i Hulme & Snowling, 2009, s. 48). Modellen antyder at fonologiske- og semantiske representasjoner er avgjørende i begynneropplæringen, og at de danner et godt grunnlag for senere utvikling av ortografiske ferdigheter.

2.7.2 Artikulasjon

”I de senere år har søkelyset vært rettet mot den rollen en artikulatorkunnskap spiller for barns evne til å identifisere og analysere de enkeltlyder som inngår i ords lydstruktur” (Lyster, 2011, s. 96). Resultater fra Skjelfjord (1976, 1977, 1983, 1987, referert i Lyster, 2011, s. 96) sine studier tyder på at en artikulatorkunnskap letter det fonematiske analysearbeidet. Lie (1991) har tatt utgangspunkt i Skjelfjords arbeider og vurdert effekten av

leseopplæring hvor det artikulatoriske aspektet og lydenes sekvens vektlegges parallelt med det fonologiske bevissthetsarbeidet. Den ene av to grupper elever fikk trening i å identifisere lydenes posisjon i ord, mens den andre gruppen fikk trening etter Skjelfjords artikulatoriske sekvensanalyse, der elevene skulle identifisere lyder i et ord, en etter en i riktig rekkefølge. Analysene viste at de elevene som fikk trening i en artikulatorisk sekvensanalyse skåret betydelig høyere på skriveferdigheter etter 1.klasse, enn de som skulle identifisere lydenes posisjon. Denne forskjellen var imidlertid borte i slutten av 2. Klasse. Lie (1991) konkluderer uavhengig av metode, med at ferdigheter i ordanalyse er viktig i tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter.

En artikulasjonsstilling kan ofte holdes, og på den måten støtte det fonologiske korttidsminnet. ”(...)oppmerksomhetsretting mot ordenes artikulatoriske strukturer og elementer kan bli en strategi som ikke bare støtter identifiseringen av lydene og hukommelsen for dem, men også støtter bevaringen av lydenes sekvens” (Lyster, 2011, s. 97). ”Selv om svært mange vil gripe fatt i artikulasjonen som en viktig støttestrategi ved staving, kan det være at fonologisk svake elever mer eksplisitt må hjelpes til å ta i bruk en slik strategi” (Lyster, 2011, s. 99). Hagtvet et al. (2014) beskriver en fremgangsmåte, utviklet av Daniel Elkonins (1973), som kan hjelpe barnet med å forstå sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk. Fremgangsmåten bygger blant annet på prinsipper om tydelig artikulasjon av det talte ordet, samtidig som barnet ser bildet av ordet. Deretter skal artikulasjonen av de ulike lydene kobles til tilhørende bokstaver. Til slutt kan ordet eventuelt skrives sammenhengende. I følge Hagtvet et al. (2014) har denne fremgangsmåten ”vist seg å kunne hjelpe mange elever som ikke så lett begriper hvordan fonemanalysen utføres, men vil samtidig være en viktig del av lærerens metodiske verktøykasse i den allmenne begynneropplæringen” (s. 80).

2.7.3 Multisensorisk tilnærming

Multisensorisk stimulering omfatter undervisningsmetoder der flere sansekanaler blir brukt i innlæringen. I følge Høien og Lundberg (2012) har det lenge vært kjent at det å benytte andre sansekanaler enn den auditive og den visuelle i lese- og skriveopplæringen, kan ha effekt både i begynneropplæring og som hjelp til elever med lese- og skrivevansker. Tilnærmingen bygger på en interaksjon mellom auditive, visuelle, kinestetiske og taktile sansemodaliteter. Den kinestetiske sansen omfatter kroppslige bevegelser, og den taktile refererer til følelsessansen, for eksempel i fingertuppene. Sporingsovelser er en viktig komponent i den multisensoriske metoden, fordi sporing av skrift gir stimulans til både den kinestetisk og den

taktile sansen (Høien & Lundberg, 2012). Hulme (1987) mener også at den multisensoriske metoden har spesiell innvirkning på undervisning av elever som har vansker med lesing. Han er opptatt av at de ulike sansene skal stimuleres samtidig. Han beskriver et eksempel hvor et barn skal lære seg en ny bokstav. Barnet må da spore bokstaven manuelt, mens han ser på formen og sier lyden som den bokstaven representerer. Her inkluderes den visuelle sansen ved å forme den, den auditive ved å høre lyden, og den kinestetiske/taktile ved å spore bokstaven. Hulme (1987) antyder at informasjonen fra de ulike sansene kan etablere et mangfold av minnespor i hjernen, og at det kan hjelpe svake lesere til å holde på informasjon om stavemåten i minnet. Multisensoriske teknikker synes således nyttig i skriveopplæringen.

Ved å benytte en multisensorisk tilnærming kan elevene altså etablere visuelle, auditive, kinestetiske, taktile og artikulatoriske identiteter for ord og bokstaver i langtidsmindet. De etablerte identitetene knyttes bedre sammen i et nettverk av assosiasjonsbaner. Slike assosiasjonsbaner bygges opp gjennom samtidig stimulering av ulike sansemodaliteter. Når eleven først har etablert et nettverk av identiteter i langtidsmindet, vil det fortsette å være der. Aktivert av en identitet vil føre til at de andre identitetene i nettverket blir aktivert (Høien & Lundberg, 2012). På den måten kan de ulike identitetene støtte oppunder hverandre under gjenkjenning eller gjenkalling av ord og bokstaver. I følge Pugh og McCardle (2009, referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 253) må assosiasjonsbanene fungere på et automatisert nivå, for at bokstavkunnskapen skal fungere adekvat. De antyder at multisensorisk læring bidrar til at denne automatiseringen går raskere.

3 METODE

Hensikten med denne oppgaven er å få innblikk i hva en lærer vektlegger i den første lese- og skriveopplæringen, for å senere kunne drøfte hvordan lærerens praksis kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker. For å få et innblikk i dette blir det naturlig å ta del i en lærers klasseromspraksis gjennom observasjon, og få tak i lærerens egne tanker og erfaringer rundt temaet gjennom intervju. Derfor valgte jeg å benytte meg av kvalitativ forskning. Ved bruk av kvalitativ metode kan forskeren ta for seg et relativt lite felt og gå i dybden på det (Moen & Karlsdottir, 2011). I dette i kapitlet vil jeg først ta for meg kvalitativ metode generelt, før jeg går mer spesifikt inn på klasseromstudie, som er den tilnærmingen jeg har valgt. Videre vil jeg gjøre rede for etiske retningslinjer og hvordan en kan sikre kvalitet i kvalitative studier, i tillegg til å beskrive hvordan selve forskningsprosessen har forløpt.

3.1 Kvalitativ metode

I følge Gudmundsdottir (2011) er et av de viktigste målene med kvalitativ forskning innenfor pedagogikken å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakernes oppfatninger, for å kunne påvise og beskrive praksisteori. Hun er opptatt av at store deler av praksiskunnskapen er ubevisst, og at det er gjennom observasjon og tolkning at denne kunnskapen kan bli bevisst, slik at andre kan lære av den. Kvalitativ metode bygger på noen grunnleggende filosofiske antakelser om at det finnes mange virkeligheter, og at kunnskap (re)konstrueres i møtet mellom forskeren og dem som deltar i studien. Det betyr at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret (Nilssen, 2012). Kvalitativ tilnærming prioriterer nærhet. Denne nærheten, sammen med fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som en ellers vanskelig ville fått tak i (Kleven, 2014). Innenfor kvalitativ forskning er det først og fremst deltakerens stemme som skal frem, men forskeren skal ikke bare gjengi deltakerens meninger. Forskeren skal tolke utsagnene og finne en dypere mening i dem (Moen & Karlsdottir, 2011). Gudmundsdottir (2011) beskriver den kvalitative tolkningsprosessen som en hermeneutisk sirkel, hvor forskeren prøver å legge fra seg teori i det datainnsamlingen starter, og senere kan gå frem og tilbake for å endre problemstilling og teori ut i fra hva forskeren finner. Teori er ikke utgangspunktet i en kvalitativ tilnærming, men selve analysen av data tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver. Dette gjør at kvalitativ forskning preges av både en induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013).

3.1.1 Klasseromstudie

I kvalitativ forskning er det problemstillingen som er retningsgivende for hvilke tilnærming som kan benyttes (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å kalle studien min for en klasseromstudie hvor hensikten er å få innsikt i deltakerens perspektiv på den første lese- og skriveopplæringen. En slik studie har flere fellestrekk til mikroetnografiske studier, men jeg har valgt å bruke termen klasseromstudie fordi det er mer beskrivende for den studien jeg har gjennomført. Det at konteksten i studien må beskrives så fyldig som mulig, og at det ideelle tidspunktet å avslutte studien er i det forskeren opplever at datamaterialet ikke tilfører undersøkelsen noe nytt, er terminologi jeg har hentet fra mikroetnografiske studier (jf. Postholm, 2011). En kontekstbeskrivelse i denne studien vil begrense seg til å omfatte skolen, klassen og læreren. Beskrivelsen er viktig for at leseren skal kunne kjenne igjen situasjoner, og oppdage likheter mellom beskrevet og egen kontekst, og muligens trekke paralleller til egne erfaringer og klasseromssituasjoner (Postholm, 2011). Dette stemmer overens med Gudmundsdottir (2011) som påpeker at et av de viktigste målene i kvalitativ forskning innenfor pedagogikken er å beskrive kontekster fyldig, for å kunne påvise og beskrive praksisteori, slik at andre kan lære av det. Ved å samle inn data helt til hendelser begynner å gjenta seg, gjør at hendelsene kan bekrefte hverandre og på den måten styrke studiens kvalitet (Postholm, 2011). Innenfor kvalitativ forskning kan en benytte seg av flere former for datainnsamling. I denne studien har jeg valgt deltakende observasjon og intervju. I følge Gudmundsdottir (2011) er intervju og deltakerobservasjoner et grunnleggende krav til kvalitativ forskning. Observasjoner utløser spørsmål og intervjudata endrer observasjonsfokus.

3.1.2 Observasjon

Det som skiller den kvalitative forskerens observasjoner, fra mannen i gata, er at forskeren har et fokus for sine observasjoner. Teorier gir retning for observasjonen, men forskeren er ikke bundet av forhåndsbestemte kategorier (Postholm, 2011). Den verdenen samfunnsforskere observerer er så kjent og selvsagt at vi vanskelig kan se noe uten teoretisk basis. Derfor er det teoretiske rammeverket viktig i kvalitativ forskning (Gudmundsdottir, 2011). Under observasjon får forskeren overveldende mye informasjon å bearbeide. Problemstillingen for studien er veiledende for hva vi observerer, og den kan videreutvikles gjennom hele feltarbeidet, slik at den kan være med på å begrense omfanget (Thagaard, 2013).

Deltakende observasjon er den mest vanlige formen for observasjon. Ved deltakende observasjon oppholder forskeren seg i felten og deltar i aktiviteter sammen med deltakeren. Forskeren kan da få informasjon om handlinger og aktiviteter som deltakeren tar for gitt, men som er viktig for forståelsen av deltakerens sosiale liv. En slik samhandling mellom deltaker og forsker preges av både nærhet og distanse. Forskeren må etablere et tilstrekkelig nært forhold til deltakeren for å oppnå en forståelse av hvordan deltaker opplever sin situasjon, samtidig må forskeren holde en viss faglig distanse, for å kunne vurdere deltakers situasjon utenfra. Et skifte mellom ulike feltroller i løpet av feltarbeidet, kan være med på å regulere forskerens nærhet og distanse til forskningsfeltet (Thagaard, 2013). For å lykkes med å glide naturlig inn i miljøet må man delta i det hverdagslige samspillet gjennom å småprate og følge de reglene som gjelder i den aktuelle gruppen (Fangen, 2005). Deltakeren bør i forkant informeres om forskerens rolle i forskningsarbeidet, slik at de vet hvordan de skal forholde seg til forskeren, og på den måten unngå unødvendige overraskelser som kan påvirke klasseromssituasjonen. Observasjonene dokumenteres gjerne ved å skrive de ned som feltnotater. Feltnotatene bør gjennomleses etter hver observasjon, for å spisse fokus for neste observasjonsperiode (Postholm, 2011).

3.1.3 Intervju

Intervju er en samtale mellom to parter om et felles tema, hvor kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom intervjuerens og deltakerens synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2010). I følge Dalen (2011) er hensikten med intervjuet å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Innenfor kvalitative forskningsintervju skiller det gjerne mellom åpne og mer strukturerte intervjuformer. Den mest benyttede formen er semistrukturert intervju, hvor samtalen er fokusert mot bestemte tema som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Et slikt intervju er preget av en viss fastlagt struktur, samtidig som det er preget av åpenhet når det gjelder endring av rekkefølgen og formuleringer av spørsmål. En slik åpenhet er viktig for å kunne forfølge de spesifikke svarene og historiene som deltakeren forteller (Kvale & Brinkmann, 2010).

Under mine intervju valgte jeg å anvende en semistrukturert form. Utvikling av intervjuguide er da særlig viktig (vedlegg 1 & 2, s. 69- 73). Det handler om å omsette problemstillingen til konkrete tema og underliggende spørsmål. Ved utforming av en intervjuguide er det nyttig å benytte seg av ”traktprinsippet”. Da begynner en gjerne med spørsmål som får informanten til

å føle seg vel og avslappet. Deretter kan en gå inn på mer spesifikke spørsmål, og mer sentrale tema, før en avslutter med mer åpne og generelle spørsmål. Utformingen av spørsmålene er sentralt for kvaliteten på det datamateriale intervjueren sitter igjen med i etterkant. Det bør derfor foretas et prøveintervju i forkant for å prøve ut intervjuguiden, og for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). Underveis i intervjuprosessen er det viktig at forskeren stiller oppfølgingsspørsmål, og viser en genuin interesse for det informanten forteller, slik at det blir enklere for deltakeren å ”åpne” seg. Dette kan en gjøre ved å bruke blikk, ikke- verbal kommunikasjon og gjennom verbale kommentarer. I tillegg er det viktig å gi deltakeren tilstrekkelig med tid og pauser til å kunne reflektere over spørsmålene som blir stilt (Thagaard, 2013; Dalen, 2011). I etterkant av intervjuene må opptakene transkriberes til tekst, slik at intervjuene er tilgjengelig for analyse. Det er fordelaktig at forskeren selv utfører transkriberingen siden forskeren kjenner til konteksten, og fordi prosessen gir forskeren en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet og ideer til koding av materialet kan dukke opp (Dalen, 2011; Nilssen, 2012). Transkripsjon er en oversettelse fra muntlig til skriftlig språk. En slik oversettelse kan fort skape misforståelser. Det blir derfor viktig å gjenskape intervjusamtalen så ordrett som mulig, samtidig som man tar hensyn til at det muntlige språket kan fremstå som usammenhengende (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.1.4 Forskerrollen

I kvalitativ forskning er det ingen fast oppskrift for hvordan forskningen skal gjennomføres, og forskeren må derfor gjøre grundige og reflekterte vurderinger og valg gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012). Dette fører til at det er forskeren selv som er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er forskeren som samler inn datamaterialet, materialet konstrueres i stor grad gjennom interaksjon mellom forsker og deltaker, og tolkning og analyse gjennomføres av forskeren. I større eller mindre grad påvirker alltid forskeren situasjonen på en eller annen måte, og derfor blir refleksivitet i forskningsprosessen og redegjørelse for forforståelsen helt nødvendig. Refleksivitet er en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive teorier. Ved å arbeide bevisst med egen subjektivitet gjennom refleksivitet kan det bidra til å sikre at forskeren ikke mister forskerblikket. Skrivning av forskerlogg er nyttig i denne prosessen. Forforståelsen omfatter det teoretiske rammeverket, og mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til det feltet som studeres (Nilssen, 2012). Ideelt sett skal forforståelsen og teoretisk utgangspunkt legges til side under datainnsamlingen og i den første kodingen av datamaterialet, slik at forskeren har

en induktiv tilnærming til feltet og deltakerens stemme kommer frem. Datainnsamlingen skal ikke forstyrres av forhåndsdefinerte kategorier. Dette er selvsagt en utopisk tanke, siden forforståelse og teori er noe forskeren alltid vil ha med seg, og må være tilstede for at forskeren skal kunne se noe i det hele tatt (Nilssen, 2012). Derfor blir det viktig for forskeren å beskrive sin egen forforståelse i studien. En redegjørelse av forforståelsen (vedlegg 7, s. 79) kan sørge for at forskeren blir den mer bevisst under forskningsprosessen, forskeren kan bli mer sensitiv når det kommer til å se muligheter i eget datamateriale, i tillegg til at leseren kan vurdere funnene opp mot forskerens ståsted (Nilssen, 2012; Dalen, 2011).

3.1.5 Kvalitet

Den kvalitative forskeren har som mål å forsikre leseren om at bildet som fremvises ikke er feilaktig eller en forvrengning av de faktiske forhold. Forskeren må bevise at funnene er troverdige, og at de har sammenheng med det datamaterialet som er samlet inn. For å kunne bevise dette må forskningsprosessen dokumenteres ved å legge frem hvordan dataene er innsamlet, hvordan man har utviklet kategorier, og andre avgjørelser som er tatt i løpet av prosessen (Nilssen, 2012; Dalen, 2011). Beskrivelsen av de ulike leddene i forskningsprosessen er da så nøyaktig at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet (Dalen, 2011). I en klasseromstudie vil tid på forskningsfeltet bidra til å sikre studiens troverdighet, fordi det gir gode muligheter til å identifisere de viktigste karakteristikaene, og hendelser kan gjenta seg og dermed bekrefte hverandre, og dermed styrke studiens kvalitet (Nilssen, 2012; Postholm, 2011). Triangulering mellom ulike datakilder og ulike analysemetoder bidrar også til troverdighet (Nilssen, 2012). ”Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med på å styrke studien” (Postholm, 2011, s. 132). I tillegg er det som Lincoln og Guba (1985) kaller for *member checking* med på å øke studiens troverdighet. Det handler om å ta data, analyse og tolkninger tilbake til deltaker slik at de kan avgjøre nøyaktigheten, og om de kjenner seg igjen i beretningene. Postholm (2011) nevner også naturalistisk generalisering som viktig for kvaliteten. Det handler om at leseren kan kjenne seg igjen i situasjonen, og dermed oppleve funnene som nyttige for egen situasjon.

3.1.6 Etiske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har som oppgave å utarbeide forskningsetiske retningslinjer, som inneholder regler og

prinsipper som forskere innenfor dette området skal overholde. De har blant annet utarbeidet retningslinjer som skal ivareta de etiske kravene i forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Kravene er inndelt i 15 punkter, og det er viktig å ivareta dem for å sikre kvalitet i studien. De første etiske kravene går blant annet ut på at forskeren skal unngå at de som deltar i studien blir utsatt for skade eller belastning, som en følge av forskningen. Deltakerne har krav om informert og fritt samtykke, noe som skal sikre at deltakerne deltar frivillig og er så godt informert om hensikten med forskningen som overhodet mulig. I tillegg poengteres det under dette kravet at deltakeren ”har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem” (NESH, 2006, s. 13). All forskning som behandler personopplysninger skal meldes til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og de skal vurdere om det aktuelle prosjektet er konsesjons- eller meldepliktig. Deltakere i forskningsprosjekter har krav på at alle personlige opplysninger som gis behandles konfidensielt, og anonymiseres i oppgaven, og at slike opplysninger lagres forsvarlig. Forskeren skal også hele tiden ta hensyn til tredjepart som ikke er direkte inkludert i forskningen (NESH, 2006).

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Valg av deltaker

I følge Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på *strategiske utvalg*. Det vil si at en velger deltakere som har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategisk med hensyn til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. I utgangspunktet skulle jeg gjennomføre en intervjustudie med flere lærere. På bakgrunn av problemstillingen satte jeg som kriterium at lærerne skulle ha erfaring fra å arbeide med begynneropplæring, erfaring med å arbeide med elever med lese- og skrivevansker, og det var ønskelig at de hadde arbeidet i skolen i mer enn 5 år. I det jeg startet prosessen med å finne forskningsdeltakere, fikk veilederen min kontakt med en aktuell kandidat, som gjerne ville stille som deltaker i et mastergradsprosjekt. Veilederen min formidlet videre hva mitt prosjekt handlet om, og om hun kunne være interessert i å delta. Veilederen fungerte da som en ”sponsor”, som Hammersley og Atkinson (2007) kaller personer som sørger for at forskeren får adgang til forskningsfeltet. Deltakeren, Hanna, viste interesse for prosjektet, og vi hadde et uformelt møte der jeg la frem mine tanker om prosjektet, og jeg fikk undersøkt om hun oppfylte mine kriterier for utvelgelse av deltaker. På bakgrunn av det Thagaard (2013) kaller for tilgjengelighetsutvalg, altså at fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på hva som

er tilgjengelig for forskeren, valgte jeg å endre problemstilling slik at jeg kunne gjennomføre en klasseromstudie, med én lærer som deltaker. Dette gjorde jeg fordi deltakeren oppfylte alle mine kriterier, hun var engasjert i temaet og hun ville gjerne dele sine erfaringer. En engasjert deltaker er avgjørende i en kvalitativ studie, hvor resultatene er avhengig av deltakerens vilje og evne til å dele sin kunnskap. Hanna opplyste tidlig om at hun var i god dialog med rektor, og at en tillatelse derfra ville gå i orden. I etterkant av møtet med Hanna, kontaktet jeg rektor ved skolen, og fikk en skriftlig tillatelse til å gjennomføre prosjektet.

3.2.2 Før datainnsamlingen

I det utvelgelsen av deltaker til prosjektet var avgjort, startet prosessen med å søke om tillatelse fra NSD til å gjennomføre forskningsprosjektet. I god tid før datainnsamlingen startet, fikk jeg brev tilbake om at prosjektet ikke medførte meldeplikt (vedlegg 8, s. 80). Tidlig i januar opplyste Hanna på et møte med foreldrene i klassen, at jeg i løpet av våren kom til å være noen dager i klasserommet for å observere. I tillegg hadde jeg utformet et skriv til foreldrene (vedlegg 4, s. 76), hvor jeg forklarte hensikten med prosjektet, og presiserte at det var læreren som skulle være i fokus, ikke elevene. På den måten sørget jeg for at alle parter var godt informert om hva som skulle foregå, for å overholde kravet om at de om utforskes skal informeres, og at respekt for individets privatliv og hensynet til en tredjepart skal ivaretas (jf. NESH, 2006). Etter kort tid leverte samtlige foresatte samtykkeerklæring, som gav meg tillatelse til å observere Hanna i klasserommet. I samsvar med Dalen (2011) sin anbefaling gjennomførte jeg i forkant av intervjuet et prøveintervju, for å teste intervjuguiden, meg selv som intervjuer og lydopptakeren. På grunn av tid og ressurser benyttet jeg en medstudent, som skriver om liknende tema, som deltaker i prøveintervjuet. I etterkant av prøveintervjuet forandret jeg på noen formuleringer, og noen spørsmål som gikk igjen, ble fjernet. Jeg oppdaget også at jeg snakket litt fort, og at jeg måtte gi deltakeren bedre tid til å svare på spørsmål. I forkant av datainnsamlingen utformet jeg et observasjonsskjema (vedlegg 5, s. 77), som jeg delte i to, hvor jeg kunne notere direkte observasjoner i den ene kolonnen og mine tanker i den andre.

3.2.3 Datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen avtalte jeg med Hanna når jeg skulle møte opp på skolen. Jeg informerte om hvordan jeg hadde tenkt til å gjennomføre observasjonen, og at jeg ønsket et forintervju og et etterintervju. Slik informasjon er viktig for å avklare forskerens rolle i felten

(jf. Postholm, 2011). På den første dagen for datainnsamlingen fikk jeg Hanna til å lese igjennom skrivnet med informert samtykke (vedlegg 3, s. 74- 75) hvor jeg opplyste om hensikten med prosjektet, selve gjennomføringen, hvordan kravene til anonymitet skulle oppfylles, og at hun har mulighet til å trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn. Dette skrev hun deretter under på.

I utgangspunktet var planen at datainnsamlingen skulle inneholde et forintervju, etterfulgt av en observasjonsperiode, og avsluttes med et etterintervju. På grunn av tid og geografisk avstand ble den første observasjonsdagen og forintervjuet gjennomført på samme dag. Deretter fulgte to observasjonsdager, før det ble en siste dag med observasjon og etterintervju. Observasjonsperiodene og intervjuene er fordelt over en fem ukers periode. Til sammen ble det 12 timer med observasjon i klasserommet, noe som resulterte i 25 håndskrevne sider med observasjonsnotater. Jeg observerte da fortrinnsvis norskundervisning, i tillegg til noe matematikk og engelskundervisning. Forintervjuet hadde en varighet på 1 time og 48 minutter, som ga 26 sider med transkribert tekst. Etterintervjuet hadde en varighet på 58 minutter, som ga 12 sider med transkribert tekst. Intervjuene ble transkribert rett etter at opptakene ble gjort, slik som Nilssen (2012) anbefaler. Det transkriberte materialet er nærmest ordrett oversatt fra intervjusamtalen, med unntak av enkelte muntlige ord som har blitt byttet ut eller fjernet. I tillegg er det transkriberte materiale oversatt fra dialekt til bokmål, noe som også har ført til små endringer. I det første intervjuet var det bakgrunnsspørsmål, og Hanna sine tanker om viktige emner innenfor lese- og skriveopplæring som var i fokus. Etter å ha fått innblikk i Hannas tanker i det første intervjuet, kunne jeg endre litt observasjonsfokus mot det hun vektlegger. I etterintervjuet fikk jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, og jeg fikk stilt spørsmål ut i fra mine egne observasjoner. Dette samsvarer godt med Gudmundsdottir (2011) som presiserer at observasjoner utløser spørsmål og intervjudata endrer observasjonsfokus.

Under den første observasjonsperioden fikk jeg observert de tre øktene som Hanna bruker på innlæring av en ny bokstav. I tillegg fikk jeg observert Hanna i en til en undervisning med elever som trenger ekstra trening i bokstavinnlæringen. De siste observasjonsdagene fikk jeg se hvordan hun arbeidet med repetisjon av bokstavene, og hvordan hun arbeidet med den videre lese- og skriveopplæringa. Det var problemstillingen og min teoretiske basis som styrte den første observasjonsdagen. Da hadde jeg en mer tilbaketrukket rolle, for å bli kjent med klassen, og skape trygghet rundt min tilstedeværelse. Verken elevene eller Hanna så ut til å

påvirkes av mitt nærvær. I de andre observasjonsperiodene hadde jeg en mer deltakende rolle, og mine intervjudata styrte mer fokus for observasjonen. Hele tiden vurderte jeg hvordan min tilstedeværelse påvirket situasjonen, og endret da feltrollen etter dette (jf. Thagaard, 2013). Underveis i observasjonsperiodene skrev jeg kontinuerlig ned observasjoner og mine tanker om det jeg hadde observert, slik at mine øyeblikkelige tanker ikke skulle gå tapt. I etterkant av både observasjon og intervjuer skrev jeg ned mine egne tanker og erfaringer i en forskerlogg. I kvalitativ forskning er det viktig for forskeren å være fleksibel og åpen for det deltakeren meddeler. Dette resulterte i at det også ble en del uformelle samtaler mellom meg og Hanna underveis. Under uformelle samtaler slipper deltaker seg litt mer løs og kan komme med interessante utsagn knyttet til temaet (Dalen, 2011). Materialet fra disse samtalene ble også notert ned i forskerloggen.

3.2.4 Kategorisering og analyse

Datainnsamling og datanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser. I det datainnsamlingen starter, starter en også å analysere, men dataanalysen kommer enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn. Innsamling av datamaterialet avsluttes i det forskeren opplever at det som samles inn ikke tilfører undersøkelsen noe nytt (jf. Postholm, 2011). I utgangspunktet hadde jeg sett for meg at jeg trengte mer observasjon enn de 12 timene, men etter hvert merket jeg meg at observasjonene mine startet å gjenta seg, og dermed måtte jeg si meg fornøyd med det datamaterialet jeg hadde. I det forintervjuet var transkribert, startet jeg med den første kodingen av materialet. Denne kodingen kalles for åpen koding. Det gjelder da å sette koder eller navn på ytringer gjennom en intens og grundig gjennomgang av materialet (Nilssen, 2012; Postholm, 2011). I følge Nilssen (2012) innebærer åpen koding å møte datamaterialet med en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg. Samtidig vil forskeren alltid ha med seg sin forforståelse og teoretiske utgangspunkt, noe som gjør at analysen vil ha et deduktivt preg. Jeg gjennomgikk materialet gjentatte ganger ved å notere koder eller beskrivelser i en kolonne ved siden av intervjumaterialet, og prøvde å ta utgangspunkt i hva datamaterialet fortalte meg. Dette var en tidkrevende prosess, da jeg hele tiden pendlet mellom teori og data for å få et dypere innblikk i materialet. Det er dette Gudmundsdottir (2011) kaller for den kvalitative forskningens hermeneutiske sirkel, hvor en stadig pendler mellom teori, datamateriale og analyse. Det gir forskeren en gylden mulighet til å se materialet med nye ”forskerbriller”.

Observasjonsnotatene ble kodet på samme måte både underveis og rett i etterkant av observasjonene. Kodene fra intervju og observasjon ble deretter sammenliknet. I det jeg følte at jeg ikke fant noe nytt i materialet, samlet jeg kodene fra både intervjuet og observasjonene innunder mer omfattende kategorier. Jeg tok da for meg alle kodene, og plasserte de liknende kodene sammen i grupper. Deretter gikk jeg over alle kodene i en gruppe, og prøvde ved hjelp av teori å finne en kategori som kunne være dekkende for alle kodene i gruppen. En slik type koding, som kalles for aksial koding, er viktig for at datamengden skal bli håndterlig (Nilssen, 2012; Postholm, 2011). Jeg gikk mange runder frem og tilbake mellom datamaterialet, kategoriene og teori, for å sørge for at kategoriene var beskrivende for, og stemte overens med det innsamlede datamaterialet. Etersom dette var en tidkrevende prosess, opplevde jeg at det var nyttig at jeg hadde spredt datainnsamlingen ut over flere uker. På den måten fikk jeg tid nok til å bearbeide datamaterialet underveis, i tillegg til å utarbeide et forslag til kategorier til det siste intervjuet med Hanna (vedlegg, 2, s. 73).

Det siste intervjuet ble gjennomført rett i etterkant av den siste dagen med observasjon. Intervjuet og observasjonen fra denne dagen ble kodet på lik måte som det tidligere datamaterialet. Disse kodene ble deretter sammenliknet med de kodene og kategoriene jeg hadde fra før, for å sjekke om de bekreftet hverandre, noe de gjorde. Videre fortsatte arbeidet med å finne gode beskrivende navn på de ulike kategoriene. Jeg kikket nøye igjennom alle kodene, og kom til slutt frem til fem kategorier. Jeg gikk da igjennom alt datamaterialet på nytt og markerte med fargekoder, hvor jeg kunne finne sitater eller observasjoner innunder de ulike kategoriene (vedlegg 6, s. 78). Rett i etterkant av det siste intervjuet, og etter at jeg hadde plukket ut sitater og beskrevet kategoriene i analysen, gjennomførte jeg *member checking*, hvor Hanna kunne lese igjennom og bekrefte om hun kjente seg igjen i sitater og kategorier (jf. Lincoln & Guba, 1985). Hun meldte raskt tilbake om at hun kjente seg igjen i både sitatene jeg hadde plukket ut og oversatt fra dialekt til bokmål, og i beskrivelsene av kategoriene. Underveis i analysen har jeg også foretatt en datareduksjon, ved å fjerne materiale som ikke har vært relevant for studien.

Den første kategorien har fått navnet *sikre automatisert bokstavkunnskap gjennom en multisensorisk tilnærming*. Med automatisert bokstavkunnskap mener jeg at koblingen mellom språklyd (fonem) og bokstav (grafem) er automatisert, det vil si skrevet og lest uten nøling (jf. Rygvold, 2008). Kategorien har fått dette navnet fordi Hanna gjennom både observasjon og intervju har vist at hun er opptatt av at språklydene med en gang skal kobles

til tilhørende bokstav eller bokstavsekvens, og at denne koblingen må automatiseres før elevene kan gå videre. I tillegg er hun opptatt av å stimulere flere sanser i innlæringen slik at det kan støtte automatiseringsprosessen. Den andre kategorien har fått navnet, *nok trening og repetisjon*, fordi Hanna er opptatt av at elevene må få nok repetisjon for å sikre at de utvikler en automatisert bokstavkunnskap. Dette viser seg i arbeidet i full klasse, gjennom leksene de får, og ved at hun gjennom dagen tar ut elever kontinuerlig for ekstra trening. Fra første dag med observasjon oppdaget jeg at Hanna følger et strukturert opplegg i lese- og skriveopplæringen, hvor hun er opptatt av å benytte seg av enkeltlydene som analyseenhet. De arbeider hele tiden med å lytte ut enkeltlydene i ord, eller lytte ut første, eller siste språklyden i et ord, ved å benytte seg av tydelig artikulasjon. Derfor har jeg kommet frem til at den tredje kategorien som beskriver Hannas praksis er *fonembevissthetstrening gjennom tydelig artikulasjon*. I undervisningen viser Hanna tydelig for hele klassen hvordan de for eksempel skal trekke lydene sammen til et ord, eller hva de skal gjøre når de skal skrive et ord. I tillegg benytter hun bildestøtte. Hun minner elevene stadig på å benytte dette når de arbeider på egenhånd. Den fjerde kategorien har jeg derfor kalt for *modellering av hensiktsmessige strategier*. Den siste kategorien har fått navnet *opplevelse av mestring*. Hanna viser både gjennom intervju og observasjon at hun er opptatt av at alle elevene skal mestre oppgavene de får udelt, og at de gjennom mestring opplever motivasjon og en tro på at de kan lære. Hun er opptatt av at elevene skal få en god start på skolegangen.

3.2.5 Kvalitet og etiske refleksjoner

Underveis i hele forskningsprosessen har jeg forholdt meg til de etiske retningslinjene fra NESH (2006), og jeg har hatt de ulike prosedyrene for kvalitetssikring i bakhodet. I forkant av datainnsamlingen forsikret jeg meg om at deltakeren visste hva studien gikk ut på, gjennom muntlig informasjon, et fysisk møte med deltaker, og underskrift på skriv om informert og fritt samtykke. Det at deltaker selv tok kontakt for deltakelse i et masterprosjekt, understreker også deltakerens frivillige samtykke. Deltaker ble informert om at hun til enhver tid kan avbryte sin deltakelse, og at all informasjon behandles konfidensielt og skal anonymiseres. Intervjumaterialet ble direkte anonymisert i transkriberingen, og observasjonsnotatene ble anonymisert direkte. Lydopptakene ble forsvarlig lagret under prosjektet på en låst datamaskin. Det ble i forkant av datainnsamlingen, og underveis, tatt hensyn til tredjepart, som omfattet elevene og andre lærere eller assistenter i klassen. Alle ble informert før datainnsamlingen startet, og elevenes foresatte fikk et skriv som de skulle underskrive for å samtykke til at jeg fikk være i klassen å observere. For å sikre studiens

troverdighet, oppholdt jeg meg i forskningsfeltet i en god periode, helt til jeg merket at hendelser begynte å gjenta seg, og på den måten bekreftet hverandre (jf. Postholm, 2011; Nilssen, 2012). I tillegg konfererte jeg med Hanna gjennom hele prosessen, om jeg hadde forstått henne rett, og jeg gjennomførte *member checking* av kategorier, og sitater fra analysekapitlet (jf. Lincoln & Guba, 1985). Hanna ga meg gode tilbakemeldinger på at hun kjente seg igjen i både sitater og kategorier. Trianguleringer mellom ulike datakilder er også viktig for å sikre studiens troverdighet (jf. Nilssen, 2012). Jeg sammenliknet datamaterialet fra observasjon og intervju, og fikk da en bekreftelse på at de understøttet hverandre. I tillegg var dokumenter som oppgaveark og lekseark med på å understøtte Hanna sine uttalelser. Naturalistisk generalisering handler om at leseren skal oppleve en nytteverdi av funnene som kommer frem i studien (Postholm, 2011). For å få til dette må forskeren gjøre rede for sin forforståelse (vedlegg, 7, s. 79), og konteksten i studien må beskrives, slik at leseren kan forstå hvordan funnene er oppstått og deretter vurdere om han kan trekke paralleller til egne erfaringer (Postholm, 2011). I det neste kapitlet beskrives studiens kontekst.

4 KONTEKSTBESKRIVELSE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens kontekst. Det er viktig å beskrive studiens kontekst så fylldig som mulig i kvalitativ forskning, slik at leseren kan kjenne igjen situasjoner og beskrivelser, og muligens trekke paralleller til egne erfaringer og klasseromssituasjoner, og dermed kunne lære noe av det. Kontekstbeskrivelsen blir viktig for å forstå hvordan funnene i studien har oppstått (jf. Postholm, 2011; Gudmundsdottir, 2011). Læreren, klassen og klasserommet, og skolen utgjør konteksten i denne studien.

4.1 Læreren

Hanna er 46 år gammel, og har lang erfaring med undervisning i skolen. Hun startet sin yrkeskarriere i 1993, etter 3årig allmennlærerutdanning. I tillegg til allmennlærerutdanningen har hun tatt 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk, og hun har mellomfagstillegg i lese- og skrivevansker fra universitetet. Hennes spesielle interesse for lesing startet allerede ved lærerhøgskolen, og har vært med på å styre hennes senere valg av yrke og videreutdanning. Til sammen har hun arbeidet i grunnskolen i 17år. Hanna har erfaring fra barneskole, ungdomsskole og videregående skole. I de ulike skoleslagene har hun arbeidet som faglærer, kontaktlærer og spesialpedagog på ulike trinn, og som koordinator for spesialundervisning. I dag fungerer hun som kontaktlærer på 1.trinn, i tillegg til at hun er spesialpedagog og koordinator for spesialundervisningen på skolen. Dette er hennes første år ved denne skolen. I tillegg til å arbeide i skolen har Hanna arbeidet ett år i PPT hvor hun utredet elever med lese- og skrivevansker, og hun har erfaring som miljøterapeut ved en barnevernsinstitusjon. På bakgrunn av hennes valg av utdanning og varierte yrkeskarriere, har hun opparbeidet seg bred erfaring med å oppdage og arbeide med barn som viser eller har utviklet lese- og skrivevansker.

Hannas undervisning bygger på kompetansemål i kunnskapsløftet. Kompetansemålene sier noe om hvilke kunnskaper elevene skal tilegne seg, etter ulike årstrinn. Lærebøkene i norsk har hun valgt ut for at elevene blant annet skal nå kompetansemålet om at de skal kunne ”trekke lyder sammen til ord” (Utdanningsforbundet, 2015b). Kunnskapsløftet legger ingen føringer for valg av metoder eller tilnærminger i opplæringen, dette er opp til læreren. For å kunne forstå konteksten blir det derfor viktig å si noe om metoden Hanna bruker i undervisningen. Den metoden hun benytter har hun selv utarbeidet til bruk i lese- og skriveopplæringen. Opprinnelig bygger metoden på prinsipper som er hentet fra en

assosiasjonsmetode, som er utviklet for enkeltelever med store språkvansker i Washington i perioden 1920- 1950. Metoden bygger på en nøyaktig artikulasjon av lydene og av nye ord som skal læres.

Bokstavinnlæringen er inndelt i fire nivåer, og målet med nivåene er at språklyd-bokstavforbindelsene skal automatiseres. *Innkoding* er elevenes første møte med språklyd og tilhørende bokstav. Det er de små trykk-bokstavene som læres først. Elevene starter med å spore en striplet bokstav på et A4 ark, mens de sier lyden høyt. Elevene skal skrive med en rød/blå blyant, dvs. som har en rød halvpart og en blå halvpart. Elevene har fått instruksjon om å snu blyanten når de har skrevet bokstaven en gang, slik at de først skriver bokstaven i rødt, deretter i blått. Hanna har forklart at hensikten er å bryte bevegelsen slik at elevene får en bevissthet om når bokstaven starter og når den slutter. Hvis eleven ikke fysisk må løfte blyanten når han skriver bokstaven ”o”, kan en risikere at eleven fortsetter bevegelsen rundt og rundt, og bokstaven vil aldri få det samme startpunktet og sluttpunktet. Dette gjøres for å lagre riktig motorisk skrivemåte av bokstaven, og samtidig knytte den til språklyden. Det neste nivået kalles for *lagring*. Da skal elevene skrive og samtidig si lyden høyt 5-6 ganger på ei linje, før de skal lese lydene de har skrevet. Deretter fortsetter de på neste linje med den samme bokstaven, eller andre bokstaver de trenger mer trening på. Etter å ha arbeidet med lagring av enkeltlyder, går de over til å sette den nye lyden inn i et ord. Lyden settes inn i ord kun bestående av lyder de tidligere har lært. Elevene får da et bilde av ordet. Under bildet er det striplet opp et visst antall linjer, like mange som antallet bokstaver i ordet. Eleven må da si ordet høyt, og lytte ut hvilke enkeltlyder ordet består av. I starten får de støtte av antallet linjer som bokstavene i ordet skal skrives på, eller at første bokstaven allerede er skrevet inn på den første linja. De skal både si, samtidig skrive og deretter lese lydene for å forsterke lagringseffekten. I innkoding- og lagringsfasen tas flere sanser i bruk for å lette læringsprosessen.

Det neste nivået i innlæringa er *gjenhenting*. Da skal elevene ha innkodet og lagret bokstavene og språklydene såpass godt, at de kan arbeide med gjenkjenning av bokstaver til lesing og gjenkalling av bokstaver til skriving. Gjenhentinga skal skje automatisk, uten noen form for bildestøtte eller liknende. Det siste nivået har hun kalt for *vedlikehold*, og med det menes at bokstavkunnskapen må vedlikeholdes helt til den er tilstrekkelig automatisert. Hanna bruker tre dager på innkoding, lagring og gjenhenting av en bokstav, i tillegg til at hun arbeider kontinuerlig med vedlikehold så lenge hver enkelt elev har behov for det.

Prinsippene fra denne metoden benytter hun også når elevene skal lære seg uregelrette ord, hun benytter den i engelskundervisning, og når elevene i matematikkundervisningen skal lære å skrive tallene og koble dem til ordene for hvert tall, samt til forståelse av mengden som hvert tall representerer.

4.2 Klassen og klasserommet

På 1. trinn ved Tuppen skole er de 17 elever, 5 gutter og 12 jenter. Kontaktlæreransvaret er delt mellom Hanna og hennes kollega. I følge Hanna er elevene i en god faglig og sosial utvikling. Klassen starter på skolen 08:00 hver dag, og dagen avsluttes 13:30 tre dager i uka, og 12:30 to dager i uka. Elevene på 1. trinn har et stort klasserom med 17 enkeltpulter, som står sammen to og to. Pultene er fordelt på to rekker, og er vendt mot tavlen. Klasserommet har i tillegg ekstra pulter til elevene på 2. trinn, siden 1. og 2. klasse har enkelte timer sammen. Det er et tradisjonelt lukket klasserom som er utstyrt med prosjektor og dokumentkamera, i tillegg til vanlig grøntavle og whiteboard. Bakerst i klasserommet har de et lite grupperom med grøntavle, pult og stoler, som de deler med 2. trinn. Grupperommet gir læreren mulighet til å ta ut enkeltelever ved behov. På veggene i klasserommet henger klasseregler, trivselsregler og tallene fra 1-15 som elevene har lært. Alfabetet henger oppe, men selve bokstaven er blendet, slik at kun assosiasjonsbildet vises. Med assosiasjonsbilde mener jeg et bilde som elevene kan assosiere med den enkelte bokstav, for eksempel en slange til bokstaven "s". I tillegg henger det noen illustrasjoner oppe på tavlen som støtter elevenes innlæring av strategier, for vise arbeidsgangen for elevene og hvordan de skal løse ulike oppgaver. Klasserommet er også utstyrt med eget lekehjørne med atskilte vegger, hvor de har en kjøkkenkrok og flere andre leker.

4.3 Skolen

Tuppen skole er en fådelst skole, som ligger i en mellomstor norsk kommune. Skolen ligger utenfor sentrale strøk, og har landlige omgivelser. Tuppen skole har til sammen 70 elever fordelt fra 1.-7. trinn. Flere av elevene blir undervist i grupper hvor de har flere årstrinn sammen, men 1. trinn er i år stort sett alene. Skolen består opprinnelig av to små skoler, som for to år siden ble slått sammen til én. Det er ni lærere, en rektor og rengjøringspersonell som utgjør de ansatte ved skolen. Skolen er inndelt i to skolebygg. En hovedbygning hvor 3. -7. trinn holder til sammen med administrasjonen, og en bygning hvor 1. og 2. trinn holder til. Mellom bygningene er det en stor skolegård med ulike lekeapparater. I en forlengelse av skolegården er det større uteområder med fotballbaner, skog og fine akebakker. Det finnes

også gode muligheter for å gå på ski på nærliggende jorder. Skolen har en hyggelig atmosfære, og jeg opplevde å bli tatt godt i mot av både elever og ansatte.

5 ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg presentere de fem kategoriene jeg har kommet frem til, som beskriver hva Hanna vektlegger i den første lese- og skriveopplæringen. Jeg vil gå systematisk gjennom de ulike kategoriene og belyse de ved å benytte uttalelser fra intervjuene og utdrag fra egne observasjoner. I etterkant av hver kategori har jeg en egen drøftingsdel hvor jeg vil knytte funnene opp mot teori og forskning, og drøfte hvordan lærerens praksis eventuelt kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg sammenfatte funnene i oppgaven, og komme med noen avsluttende kommentarer.

5.1 Sikre automatisert bokstavkunnskap gjennom en multisensorisk tilnærming

Den første kategorien jeg mener beskriver Hannas lese- og skriveopplæring er å *sikre automatisert bokstavkunnskap gjennom en multisensorisk tilnærming*. Automatisert bokstavkunnskap handler om at koblingen mellom språklyd (fonem) og bokstav (grafem) må være automatisert, det vil si lest og skrevet uten nøling, for å kunne lese og skrive flytende, og flytte fokus over på forståelse og meningsformidling (Rygvoid, 2008). I analysen av datamaterialet er det gjennomgående at Hanna er opptatt av at forbindelsen mellom lyd og bokstav er tilstrekkelig automatisert. I klasserommet har Hanna blendet over bokstavene i alfabetet som henger på veggen etter hvert som de har lært de ulike bokstavene. Det er kun assosiasjonsbildet som vises. I etterintervjuet har Hanna følgende å si om det:

”Jeg blander bokstavene etter hvert som de lærer dem, henger over bokstaven, men bildet synes. For da kan de ha støtte i å huske bokstaven ved å assosiere bildet. (...) målet med å lære bokstaver er at de skal automatiseres. De skal lagres, limes i hjernen, lagres i hukommelsen, uten noen form for støtte. De skal kunne hente frem den ved å høre lyden, uten noe mer støtte enn det” (Int. 2, s. 11).

Hun er altså opptatt av at elevene skal automatisere bokstavkunnskapen, og gjenhente dem uten noen form for støtte. Hanna mener at gjennom automatisert bokstavkunnskap så har elevene et godt grunnlag å bygge videre på. Dette kan vi se av intervjuutdraget nedenfor:

”Også er det jo så raskt som mulig, når de har fått god bokstavkunnskap, å bringe de videre inn i leseforståelse, og la de få tekstopplevelser som gjør at de kan få oppleve at de kan få formidlet en historie eller at de kan lære ting. At de kan skaffe seg kunnskap, legger jeg og selvsagt vekt på, for det er dit vi skal, ja. Men jeg har en tanke om at å jobbe grundig med den automatiseringsbiten bringer oss raskere inn i, at de kan begynne å lese, lese selv” (Int. 1, s. 16).

I det barnet behersker å segmentere talen i språklyder og koble lydene til tilhørende bokstaver, har det forstått det alfabetiske prinsipp (Hagtvvet, 2002b). Både lese- og

skrivekompetansen forutsetter mestring av dette prinsippet, og det er på det fonologiske stadiet at barnet begynner å forstå denne sammenhengen mellom talt og skrevet språk. Barnet benytter da fonologiske strategier (Frith, 1985). Hanna er opptatt at elevene må få tilstrekkelig med øving på den fonologiske strategien, noe hun påpeker i en uformell samtale under observasjonsperioden hvor hun uttaler følgende:

”Ulempen med lesebøkene deres (som inneholder tekster kun med innlærte bokstaver), er at elevene møter mye av de samme ordene, og kjenner de dermed igjen. Det svekker deres fonologiske strategi, så elevene må etter hvert lese ord og stavelser som ikke har noen sammenheng, slik at de øver opp den fonologiske strategien” (Not. fra forskerlogg).

Det å arbeide med stavelser og ord uten mening tvinger elevene til å bruke den fonologiske strategien, og de kan bruke alle sine krefter på avkoding og omkoding, uten å måtte tenke på mening og innhold, noe som kan avlaste arbeidsminnet når de arbeider mot automatisering. Hanna viser at hun er opptatt av at elevene må arbeide grundig med denne strategien, og koblingen mellom språklyd og bokstav før de kan gå videre. Dette stemmer godt overens med det Rygvold (2008) antyder ovenfor at forbindelsen mellom språklyd og bokstav må være automatisert, før en kan arbeide videre med leseforståelse og formidling av kunnskap. Den fonologiske strategien kan fungere som en ”back-up”-strategi i det eleven møter nye og ukjente ord (Høien & Lundberg, 2012).

På spørsmål om hva hun tenker om at barn som er lite fonologisk bevisst ved skolestart anses som risikobarn med hensyn til lese- og skriveutviklingen (jf. Bradley & Bryant 1983, referert i Lyster, 2011, s. 91), svarer hun følgende:

”Ja, det tenker jeg jo at stemmer. Ja, elevene blir fonologisk bevisst ved å lære å knytte bokstav og lyd til hverandre, og skrive det. Elever nå da, som er minst fonologisk bevisst, tenker jeg.. de vil bli fonologisk bevisst gjennom bokstavkunnskap. Og at man jobber med sammenhengen mellom lyd og bokstav. Automatisere den både gjennom gjenkjenning og gjenkalling. Den største terskelen er jo å forstå at et ord består av flere lyder. Og det er jo det elevene som har lav fonologisk bevissthet strever med i begynnelsen. Men når man får automatisert lydene godt, og de knekker den koden på at vi skal lytte ut bokstavene, så ser det ut som om det kommer det og.. ja.. gjennom sikker bokstavkunnskap” (Int. 1, s. 18-19).

Hanna mener altså at gjennom sikker bokstavkunnskap, koble lyd til tilhørende bokstav, så vil elevene bli fonologisk bevisst. Fonologisk bevissthet er knyttet til evnen til å oppfatte ords lydmessige struktur (Lyster, 2011). Blant forskere er det vel etablert at fonologisk bevissthet er en nødvendig forutsetning for lese- og skriveopplæring. Hun mener da at gjennom å arbeide systematisk med å knytte lyd til tilhørende bokstav eller bokstavsekvens, så vil

elevene tilegne seg en bevissthet rundt ords lydmessige struktur, og dermed kunne lytte ut lyder i stavelser og ord. Dette stemmer godt overens med tanken om at barn utvikler sin språklige bevissthet mens de lærer å lese og skrive, og at det er et resiprokt forhold mellom fonologisk bevissthet og lesing (Hagtvet, 2002b; Hulme & Snowling, 2009). Tidligere har Hanna erfart at de elevene som sliter med lesing og skriving på ungdomsskole og videregående, ikke har tilstrekkelig automatisert bokstavkunnskap. Etter å ha utredet elever med lese- og skrivevansker gjennom PPT erfarte hun følgende:

”(...)og da var jo resultatene det at bokstavene ikke var godt nok automatisert, eller at forbindelsen mellom fonem- grafem, ja, ikke var tilstrekkelig automatisert, og at det var der vansken lå da” (Int. 1, s. 4)

Vansker med å koble fonem og grafem, vil føre til vansker med avkoding av ord og vansker med omkoding fra tale til skrift. Blant forskere som studerer årsaker til dysleksi og lese- og skrivevansker, er det bred enighet om at vansker med ordavkoding og vansker med staving, kommer av vansker med de fonologiske komponentene (Høien & Lundberg, 2012; Lyon et al., 2003). Elevene får vansker med utvikling og effektiv bruk av den ”fonologiske veien” (jf. Hulme & Snowling, 2009). På bakgrunn av sine erfaringer med elever som opplever vansker med lesing og skriving, ble Hanna interessert i å utforske hvordan hun kan legge til rette for at elevene sikrer automatisert bokstavkunnskap. I forintervjuet med Hanna sier hun følgende om hovedtanken bak prinsippene i metoden hun selv har utviklet⁵:

”(...)målet med den her jobbinga, og de her fire nivåene er jo at bokstavkunnskapen skal automatiseres. Så har jeg gitt to begrep i forhold til automatisert kunnskap. Det er eksplisitt og implisitt bokstavkunnskap. En implisitt kunnskap vil si at en ferdighet er automatisert, sånn at du ikke trenger å bruke noen kognitive ressurser på verken å lese eller skrive den. Mens en eksplisitt kunnskap krever at du tenker deg om og reflekterer litt om: ”ja hvordan skrives den her /f/ - lyden eller hva heter det her symbolet jeg ser her nå”. Da er de på et nivå.. med der de.. med å tenke seg om så klarer de både å gjenkjenne og gjenkalle bokstaven, men de bruker tid og da kaller jeg det eksplisitt kunnskap, fordi det ikke er automatisert. (...)så hovedtanken bak metoden da, er å jobbe lenge nok på det eksplisitte nivået, sånn at kunnskapen blir implisitt” (Int. 1, s. 10).

Av sitatet ovenfor kommer det tydelig frem hva hovedhensikten bak metoden er, nemlig implisitt automatisert bokstavkunnskap, hvor de kognitive ressursene under lesing og skriving frigjøres til andre ting enn selve avkodingen og innkodingen. Eleven trenger ikke å bruke tid på å tenke seg om når bokstavkunnskapen er tilstrekkelig automatisert. Når Hanna snakker om automatisert bokstavkunnskap, mener hun automatisert gjenhenting, som hun deler inn i gjenkjenning til lesing og gjenkalling til skriving, i tillegg til at hun er opptatt av å automatisere selve bokstavformingen.

⁵ Les mer om metoden under kapittel 4.1.

”(...)den automatiserte bokstavforming skal være rett fordi det er en antagelse om at skrijving for hånd lager et motorisk spor i hjernen som styrker lagringa og innlæringa av den enkelte bokstav. Og når du samtidig med rett skrivemåte sier lyden, kombinerer det, så skal det og øke innlæringa. Bruke mange sanser (...), men det er noe med at disse sansene blir satt i sammenheng, samtidig og raskt i tilknytting til hverandre, som gjør at de integreres, alle sanseinntrykkene integreres, og assosieres med hverandre, sånn at de lagres i hjernen som forskjellige minnespor” (Int. 1, s. 7).

I analysen av datamaterialet både fra intervju og observasjon kommer det tydelige frem at Hanna benytter seg av en multisensorisk tilnærming. Multisensorisk stimulering omfatter undervisningsmetoder der flere sansekanaler blir brukt i innlæringen (Høien & Lundberg, 2012). Hun er opptatt at elevene skal bruke flere sanser, og at de skal assosieres med hverandre samtidig, slik at elevene kan få støtte i flere sanser når bokstavkunnskapen skal automatiseres. Sekvensen nedenfor er hentet fra en spesialundervisnings-økt hvor hun skulle arbeide en til en med en elev på 2.trinn, som har vansker med innlæring av bokstaver. Observasjonen viser hva Hanna mener med at de ulike sansene kan støtte hverandre hvis sansene integreres samtidig:

Lærer: ”Husker du hvilken? lyd vi jobbet med sist”?

Elev: ”/f”.

Lærer: ”Ja, bra! Da skal vi først lagre den her lyden” (legger frem ark hvor noen /f/- lyder er striplet opp på en linje, i tillegg til andre bokstaver. Eleven starter umiddelbart med å skrive lyden).

Lærer: ”Også sier du lyden mens du skriver”.

Elev: ”/f/, /f/, /f/” (sier lyden mens han skriver).

Lærer: ”Også peker du, mens du sier lyden”.

Elev: ”/f/, /f/, /f/” (eleven går over hele bokstavrekka igjen, mens han peker og sier lyden).

(Elevene gjør flere lagringsoppgaver med ulike bokstaver, før de går over på gjenkalling).

Lærer: ”Hva er det her?” (peker på bildet av en limtube).

Elev: ”lim”.

Lærer: ”Ja riktig, også sier du lydene mens du skriver”.

Elev: ”/l/, /i/” (sier lyden mens han skriver, stopper opp ved /m/).

Lærer: ”Si lyden, si den høyt”.

Lærer: ”Sett blyanten på arket, mens du sier lyden” (fører blyanten ned på arket).

Elev: ”/m/, /m/, /m/, /m/” (holder blyanten på arket, sier lyden høyt flere ganger og plutselig så skriver han bokstaven) (Obs. not. s. 11- 12).

I forintervjuet sier hun følgende om hvordan de ulike sansene, som integreres og assosieres med hverandre samtidig, kan hjelpe eleven i bokstavinnlæringen:

”(...)elevene mine trener inn riktig skrivemåte så de skal sitte i ryggmargen, såpass automatisert skal det være. (...). Hvis de for eksempel skal skrive fire da, så sitter de å ”/f/, /f/, /f/”. Slik kan de sitte da, også ser jeg at de tenker, også har jeg sagt noe ganger: Men du, når du sier /f/ kan du ikke bare sette blyanten ned på papiret som om du skal skrive, også sier du lyden når du gjør det. Og da ganske mange ganger så kommer den. Og det er så fascinerende. Da.. i mitt hode så er det den motoriske sansen som blir koblet sammen med lyden.. (...). de her sanseinntrykkene som en har lagret, assosieres med hverandre, og fortolkes. Det er noen forbindelser her da som gjør at det styrker innlæringa, også får du gjenhente den” (Int. 1, s. 8).

Uansett om elevene arbeider på egenhånd i full klasse eller kun sammen med lærer, så skal elevene si lyden eller ordene høyt, samtidig som de skriver ord og former bokstaver. Flere sanser assosieres med hverandre samtidig. Det at sansene stimuleres samtidig er også noe Hulme (1987) har lagt vekt på i sitt arbeid med multisensorisk tilnærming. I utdragene ovenfor er den artikulatoriske og den auditive sansen aktivert ved at de sier og hører lyden, den motoriske eller kinestetiske, og taktile sansen, samt den visuelle sansen er aktivert ved skriving eller sporing, og ved å forme bokstaven.

5.1.1 Drøfting

I analysedelen har jeg presentert flere funn, som gir belegg for å si at Hanna arbeider bevisst for at elevene skal utvikle sikker og automatisert bokstavkunnskap, hvor elevene skal gjenkjenne bokstavene til lesing, gjenkalle de til skriving, og de skal automatisere bokstavformingen. Gjennom både uttalelser i intervju, og observasjoner av undervisningen, viser hun at dette er viktig i hennes opplæring. I den tidlige lese- og skriveutviklingen er det utvikling av det alfabetiske prinsipp det først og fremst dreier seg om (Hagtvet, 2002b). Det alfabetiske prinsipp handler om at barnet behersker å segmentere talen i fonemer, og kan navnene og formene på fonemenes representasjoner i skrift, altså grafemene (Lyster, 2011). I følge Frith (1985) befinner barnet seg da på det fonologiske stadiet. Utviklingen av det fonologiske og semantiske system er avgjørende i den begynnende leseutviklingen, og sammen danner de et godt grunnlag for den senere leseutviklingen. En svikt i de fonologiske komponentene forstyrrer utvikling og effektiv bruk av den ”fonologiske veien”, som er avgjørende for avkoding og omkoding av skrift (Hulme & Snowling, 2009). Hanna sitt mål er å arbeide grundig på dette stadiet, for å sikre at elevene utvikler automatisert bokstavkunnskap og utvikler den fonologiske strategien, og dermed har et godt utgangspunkt for videre lese- og skriveutvikling (Int. 1, s. 16; Not. fra forskerlogg). Rygvold (2008) poengterer som tidligere nevnt, viktigheten av at koblingen mellom språklyd og bokstav må være automatisert, uten nøling, for å kunne lese og skrive flytende og flytte fokus over på forståelse og meningsformidling. Det gir grunn til å tro at det å sikre at eleven har en automatisert bokstavkunnskap og en velutviklet fonologisk strategi, kan være med på å hindre at eleven ”dletter av lasset” når fokuset i lese- og skriveopplæringen endres fra å handle om avkoding og omkoding til å handle om forståelse og meningsformidling. Lyster (2002) gjennomførte en treningsstudie hvor hun kom frem til at barna må ha kunnskap om både det fonologiske og det morfologiske prinsipp for å utvikle gode skriftspråklige ferdigheter, men at en fonologisk base i bunnen, er viktig. Dette er blant annet fordi den fonologiske strategien

fungerer som en ”back- up” strategi, når eleven skal lese ukjente eller kompliserte ord (Høien & Lundberg, 2012). Uten å sikre at elevene har automatisert lyd- bokstavforbindelser, blir det vanskelig for elevene å møte nye og ukjente ord.

I et av intervjuutdragene ovenfor kommer det frem at Hanna mener elevene blir fonologisk bevisst gjennom automatisert bokstavkunnskap (Int. 1, s. 18-19). Både resultater fra norske og flere internasjonale studier støtter opp om at fonologisk bevissthet, spesielt fonembevissthet, sammen med bokstavkunnskap, er det som best predikerer barns ordavkodingsferdighet (Lervåg et al., 2009; Hatcher et al., 2004; Muter et al., 2004). I følge Høien og Lundberg (2012) er det et resiprokt forhold mellom fonembevissthet og bokstavkunnskap, fordi fonembevissthet er fundamentet for sikker bokstavinnlæring og god bokstavkunnskap fremmer fonembevissthet. Dette understøtter tanken til Hanna om at elevene blir fonologisk bevisst gjennom økt bokstavkunnskap, og at automatisert bokstavkunnskap er viktig, for å sikre en god lese- og skriveutvikling.

Hanna mener at en multisensorisk tilnærming er avgjørende for at elevene skal oppnå automatisert bokstavkunnskap. Hun opplever at de ulike sansene støtter oppunder hverandre og kan hjelpe eleven hvis han står fast, slik en kan se av observasjonsnotatet ovenfor hvor eleven ikke husker hvordan /m/-lyden skrives. Eleven får da beskjed om å ha blyanten på arket, mens han sier lyden gjentatte ganger. Til slutt skriver eleven bokstaven. Hanna opplever da at den artikulatoriske og auditive sansen, fører til aktivering av den motoriske sansen, som igjen fører til at eleven former bokstaven (Obs. not. s. 11-12). Hulme (1987) har utført flere studier hvor han hevder å ha påvist at informasjonen fra de ulike sansene etablerer et mangfold av minnespor i hjernen, og at det kan hjelpe svake lesere til å holde på informasjon om stavemåten i minnet. Slik som Hanna også påpeker, fordrer multisensorisk tilnærming at de ulike sansemodalitetene stimuleres samtidig. Det er fordi de etablerte identitetene fra de ulike sansene knyttes bedre sammen i et nettverk av assosiasjonsbaner, og ved aktivering av en identitet vil det føre til at de andre identitetene blir aktivert. I det eleven har etablert et nettverk av identiteter fra de ulike sansene, visuell, auditiv, artikulatorisk, kinestetisk og taktil, i langtidsminnet, vil det fortsette å være der (Høien & Lundberg, 2012). I følge Pugh og McCardle (2009, referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 253) vil en multisensorisk tilnærming bidra til at assosiasjonsbanene automatiseres, slik at bokstavkunnskapen fungerer adekvat. Dette støtter oppunder tankene Hanna har om at stimulering av flere sanser kan være til støtte og hjelp for å sikre en automatisert

bokstavkunnskap, spesielt for elever som har vansker. Høien og Lundberg (2012) trekker frem multisensorisk stimulering som en av flere prinsipper for det pedagogiske arbeidet for personer med dysleksi, og at det kan ha effekt både i begynneropplæring og som hjelp til elever med lese- og skrivevansker. I følge Lervåg (2002) er benevningshastigheten avhengig av kvaliteten på lydene som er lagret i langtidsmminnet. Svake assosiasjoner mellom lyder og bokstaver, eller de fonologiske og ortografiske representasjonene (jf. Seidenberg og McClelland (1989) sin modell, omtalt på s. 9), kan føre til sen respons på benevningsoppgaver, og sen lesing, fordi det tar lang tid å finne frem til riktig lyd. Hvis en multisensorisk stimulering kan føre til sterkere assosiasjoner mellom fonologiske og ortografiske representasjoner, vil en slik tilnærming ikke bare virke positivt inn på selve ordavkodingen til eleven, men også lesehastigheten.

I arbeidet med å utvikle automatisert bokstavkunnskap er Hanna opptatt av at elevene skal skrive og forme bokstaver og ord, fordi hun har en tanke om at formingen danner et motorisk spor i hjernen. I følge Lyster (2011) må barna også kunne formen på bokstaven for å beherske det alfabetiske prinsipp, noe som indikerer at bokstavforming er viktig. Disse tankene støttes også av Hulme (1987) som hevder at den motoriske aktiviteten ved skriving eller sporing av bokstaver danner et motorisk minnespor i hjernen, og på den måten kan være til støtte i innlæringen. I arbeidet med å lytte ut enkeltlyder i ord, er Hanna også opptatt av at elevene skal skrive lydene med bokstaver en etter en i riktig rekkefølge. I følge Haugstad (2010) er den fonemiske analysen av talte ord på de første steg knyttet til skriving. I modellen til Bråten (1996) som skal illustrere lese- og skriveutviklingens tekniske aspekt, altså avkoding og staving av ord, antydes det at erfaringer med å stave ord fonologisk bidrar til en mer effektiv bruk av denne strategien under lesing. Dette støttes også av Frith (1985) som mener at skriving er drivkraften for den fonologiske strategien. På bakgrunn av dette kan det være grunn til å tro at elevene vil ha stor støtte i bokstavinnlæringen, og i den første lese- og skriveopplæringen ved å skrive og forme bokstaver og ord.

5.2 Nok trening og repetisjon

I datamaterialet finner jeg at Hanna er opptatt av at elevene må få nok tid og repetisjoner til å utvikle automatisert bokstavkunnskap, og at det må sikres før en kan gå videre. Automatisert bokstavkunnskap, altså at koblingen mellom bokstav og lyd er automatisert, uten nøling, må være på plass før eleven kan lese flytende og ha fokus på forståelse og meningsformidling (Rygvdold, 2008). Dette viser Hanna at hun er opptatt av i intervjuutdragene under:

”(...)det handler om at skal en ferdighet automatiseres så må innlæringa... det må vedlikeholdes over ganske lang tid for at det skal bli automatisert” (Int. 1, s. 9).

”(...)skal du forebygge lese- og skrivevansker så må du lære ungene bokstavene. Både å gjenkjenne og gjenkalle. Og legge til rette for nok repetisjoner. Og ikke gå videre før du har lagret, gjenkalt og vedlikeholdt i tilstrekkelig grad” (Int. 1, s. 19).

Under etterintervjuet hadde vi en samtale om hvorfor Hanna synes det er viktig med korte og intensive økter i den første lese- og skriveopplæringa. I intervjuutdraget nedenfor påpeker hun at dette er viktig fordi hun vil forsikre seg om at alle sammen får trent nok på det de skal lære.

”(...)det er jo for at elevene skal være konsentrert når de jobber, og at det da er fullt fokus. Erfaringen min er jo det at hvis det er litt fritt opp til elevene, eller at det er litt lekbetont, så de kan gjøre litt som de vil.. så vil du ha de sterke elevene som vil fungere godt innenfor slike rammer, også får du elever da, som ikke er så veldig interessert i lesing og skriving, også ender det med da, at ikke de får noe trening. Så er det egentlig de sterke som får trening. Så derfor så kjører jeg intensivt for å.. korte intensive, for å sikre meg at alle sammen får trene på det jeg ønsker at de skal trene på, og det jeg ønsker at de skal lære” (Int. 2, s. 4).

Hanna mener at elever som viser vansker senere i utviklingen, sannsynligvis ikke har fått nok eller god nok trening i bokstavinnlæringen.

”(...)vi finner elever oppe i 5,6,7 trinn som ikke kan alle bokstavene fordi de ikke har trent nok” (Int. 1, s. 5).

I etterintervjuet spurte jeg Hanna om hvilke tanker hun har for det videre arbeidet med å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter. Hun antydte at hun ville roe ned trykket på bokstavinnlæringen, men at det ville være behov for å arbeide med både gjenkjenning og gjenkalling videre, og at hun ville følge med hele tiden for å se om det er noen som trenger repetisjon.

”(...)for at nå har jeg lagt opp til bokstavediktat, sånn at de må gjenkalle bokstavene. Jeg tenkte at jeg måtte sjekke litt hvordan det stod til, og da så jeg det at det... noen av lydene hadde falt bort. Og en av de sterkeste så plutselig bort på meg også sa: ”at den der /f/, det er så lenge siden jeg har skrevet /f/, jeg husker ikke”. Og da var den borte for hun. (...)det er sånn én lyd til hver, så jeg ser det at vi skal arbeide litt mer med å holde akkurat det nivået der i aktivitet, for det tar ikke så lang tid. (...)hvis det har så stor effekt, som jeg faktisk tror at det har, så går det lite tid til å ivareta noe som er så viktig da. Og det er derfor at de bare skal skrive første lydene i de bildene og, når de skal gjenkalle. Sånn at det ikke blir for mye jobb på dem. At vi bare gjør det kjøpt, så er det gjort. Flere ganger i uka” (Int. 2, s. 8).

Hanna viser her at hun er opptatt av at elevene får vedlikeholdt bokstavkunnskapen, og at det ikke nødvendigvis trenger å være så tidkrevende. Med en gang en elev viser vansker tar hun eleven til side, og øver et par minutter ekstra.

”(...)elever som trenger noe ekstra støtte på bokstavinnlæringa, det vil vise seg når vi begynner å lære bokstaver. Ehhm, og da er det...da kikker jeg på...hvordan går denne innlæringa nå, og hvis det er sånn at en begynner å streve med gjenkjenne eller gjenkalle en bokstav, så begynner vi å trene med en gang. Da trener vi litt ekstra, en gang om dagen, 2-3 minutter kanskje” (Int. 1, s. 5).

Både gjennom intervju og observasjon har hun vist at hun er opptatt av å hele tiden følge med og kartlegge hvordan bokstavinnlæringa til den enkelte eleven går.

”(...)jeg prøver jo å kartlegge bokstavkunnskapen og progresjonen hver uke, i alle fall hver 14. dag. Så hvis jeg ser da at en elev som må...trenger å trene mer på /u/, så går vi ut...2-3 minutter” (Int. 1, s. 13).

Hanna går rundt i klassen mens elevene arbeider med oppgaver. Hun er innom flere elever og sjekker hvordan innlæringa går. ”Hvor begynner du på den bokstaven?, ja, der ja, kjempeflott, da trenger du ikke øve mer på det” (Obs. not. s. 9).

Denne kartleggingen er til hjelp for Hanna slik at hun kan tilpasse undervisningen etter elevenes behov, og slik at hun kan differensiere leksene til elevene ut i fra hvilke bokstaver de trenger mer trening på. Elevene leser blant annet ulike bokstavrekker i lekse for å øve på bokstavgjenkjenning. Hun kan da tilpasse leksene etter elevenes forutsetninger, jf. prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998).

”(...)den bokstavrekka de skal lese hjemme hver eneste dag, inneholder jo alle lydene de har lært. (...)da får jo de elevene...de lydene de trenger å øve mer på. De får dem i lekse” (Int. 1, s. 14).

5.2.1 Drøfting

Under drøftingen av den første kategorien, ble viktigheten av å sikre at elevene utvikler en automatisert bokstavkunnskap påpekt, gjennom empiri, teori og forskning. Av intervjuutdragene ovenfor kan en se at Hanna er opptatt av at elevene skal få nok trening og repetisjon for å sikre at denne ferdigheten blir automatisert. Hun er opptatt av at hvis bokstavkunnskapen ikke vedlikeholdes over lengre tid, så vil ikke alle utvikle en automatisert ferdighet (Int. 1, s. 9; Int. 1, s. 19). I studiene til Hatcher et al. (2004) og Lervåg et al. (2009) kommer det frem at fonembevissthet og bokstavkunnskap best predikerer elevenes tidlige ferdigheter i lesing, og at disse ferdighetene er nødvendig for å knekke den alfabetiske koden. Det slike studier derimot ikke viser er hvor mye trening elevene trenger på slike ferdigheter for at de skal bli tilstrekkelig automatisert, og hvor lenge det må vedlikeholdes. Studier (Hatcher et al., 2004; Muter et al., 2004; Lervåg et al., 2009) viser en effekt av fonembevissthetstrening knyttet til bokstavkunnskap i etterkant av intervensjonen, men om effekten vedvarer og hvordan en sørger for det, er vanskeligere å si. Selvsagt er dette individuelt, og som forskning også viser, er det først og fremst de barna som har vansker i

lese- og skriveutviklingen som er avhengig av ekstra eksplisitt fonembevissthetstrening knyttet til bokstavinnlæringen (Hatcher et al., 2004). Men hvis læreren skal legge til rette begynneropplæring i en klasse hvor undervisningen skal favne alle, er det viktig at læreren har en bevissthet om at skal en ferdighet automatiseres, kreves det for enkelte elever mer eksplisitt instruksjon og mye trening. Dette støttes også av Lyster og Frost (2012) som påpeker at elever som ikke utvikler tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter, ofte ikke har behov for annen form for undervisning, men at de trenger mer trening for å lære bokstav-lyd-forbindelsene for etter hvert å kunne automatisere ordavkodingen. Læreren må da følge opp og sette i gang tiltak i den ordinære opplæringen for de elevene som behøver noe ekstra terping.

I følge Hagtvet og Horn (2012) handler det å komme tidlig i gang med forebyggende tiltak for barn med lese- og skrivevansker, mye om en vilje til å gripe inn og handle når en ser at et barn sliter. Hanna viser en slik en vilje, ved at hun er opptatt av å kartlegge elevenes bokstavkunnskap ukentlig, at hun jevnlig i undervisning tar ut elever som strever i et par minutter for ekstra trening, og at hun tilrettelegger leksene individuelt etter hva elevene trenger mer trening på (Int. 1, s. 13; Int. 1, s. 14). Ved å gi slik hjelp og støtte til elevene innenfor ordinær undervisning, sørger Hanna for at enkeltelevens forutsetninger blir ivaretatt (jf. prinsippet om tilpasset opplæring). I tillegg kan hun hindre at elever blir hengende etter utviklingen til resten av klassen. Det å observere og kartlegge elevenes utvikling er avgjørende for å kunne tilrettelegge etter deres forutsetninger og behov (Hagtvet et al., 2014). Ved at Hanna ukentlig sjekker hvilke bokstaver eleven kan og ikke kan gjenkjenne og gjenkalle, kan hun sørge for å legge til rette ekstra trening og utfordringer ut i fra de behovene enkelteleven har. Hun forsikrer seg da om hva eleven får til på egenhånd, og hva eleven trenger støtte og hjelp til (jf. Vygotskys teori om den aktuelle og den proksimale utviklingssonen). Undervisningen bør legges på et nivå litt høyere enn det eleven allerede mestrer, slik at han har noe å strekke seg etter (Vygotsky, referert i Imsen, 2006, s. 259). I tillegg til at kartleggingen kan hjelpe læreren til å legge til rette undervisningen for enkelteleven, kan systematisk kartlegging også sørge for at læreren tidlig oppdager de elevene som kan utvikle vansker. Det å komme i gang tidlig med forebyggende og oppfølgende tiltak, for barn som har ulike vansker med å utvikle lese- og skriveferdigheter, er avgjørende for at vansken ikke skal få drastiske følger for videre utvikling (Hagtvet & Horn, 2012).

5.3 Fonembevissthetstrening gjennom tydelig artikulasjon

Den tredje kategorien har fått navnet *fonembevissthetstrening gjennom tydelig artikulasjon*.

Grunnen til det er at Hannas undervisning bygger på en systematisk gjennomgang og innlæring av språklyder, og det å benytte enkeltlydene som analyseenhet under lesing og skriving. Det å benytte enkeltlyder som analyseenhet, og å kunne manipulere de minste bestanddelene i språket, handler i følge Lervåg (2002) om fonembevissthet. Gjennom både intervju og observasjon har Hanna gitt uttrykk for at det å lære elevene å lytte ut enkeltlyder i ord er avgjørende for elevenes lese- og skriveutvikling. I intervjuutdraget nedenfor beskriver hun viktigheten av at elevene får et bevisst forhold til lydene:

”Min forståelse av, eller altså, av den.. av språkvansker, eller unger med vansker med skriftspråket, er at de har vansker med å oppfatte enkeltlyder i ord. Ehh... og at de har vansker med å hente frem ord fra hukommelsen. Og gjennom en så nøyaktig bokstavinnlæring der du lærer å artikulere bokstaven, du lærer å knytte den til et skriftegn, en og en bokstav, så har jeg en klar formening om at den språklige bevisstheten til ungen økes gjennom at de lærer lyden” (Int.1, s. 16).

Av sitatet kan en se at Hanna er opptatt av at elevene skal bli bevisst lydene i skriftspråket, siden hun har erfaringer med at de som har vansker, gjerne har vansker med å oppfatte at ord består av enkeltlyder. Denne bevisstheten rundt enkeltlyder kommer også tydelig frem i hennes undervisning. I sekvensen nedenfor, hvor jeg observerte klassen, skulle en elev komme opp for å skrive ”onsdag” på tavlen:

Lærer: ”Onsdag, kan du si det høyt” (artikulerer klart og tydelig).

Elev: ”Onsdag” (gjentar ordet med tydelig artikulasjon).

Lærer: ”Fint, da kan du komme opp å skrive ordet, mens du sier lydene høyt”.

Elev: ” /o/, /n/, /s/, /d/, /a/, /g/ ” (artikulerer lydene, mens han skriver) (Obs. not s. 1).

Sekvensen viser et eksempel på hvordan Hanna arbeider med at elevene skal bli bevisst enkeltlydene i ord. Hun artikulerer klart og tydelig for eleven, eleven gjentar, og hun minner han på at han skal artikulerer alle lydene i riktig rekkefølge mens han skriver. En artikulatorisk sekvensanalyse kan lette det fonematiske analysearbeidet, og være til hjelp for å forstå sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk (Skjelfjord, 1976, 1977, 1983, 1987, referert i Lyster, 2011, s. 96; Hagtvet et al., 2014). Artikulatorisk sekvensanalyse innebærer å identifisere lyder i et talt ord, en etter en i riktig rekkefølge, slik som eleven gjør i observasjonsutdraget ovenfor. En slik artikulatorisk bevissthet kan hjelpe elevene til å identifisere enkeltlydene i ord. Hanna benytter tydelig artikulasjon konsekvent når hun underviser elevene. Jeg observerte en sekvens der hun leste en historie høyt, hvor elevene

skulle lytte etter ord med /v/- lyden inni seg. Hun artikulerte alle ordene tydelig slik at elevene skulle bli oppmerksom på enkeltlydene (Obs. not. s. 21).

Til hver ny lyd elevene lærer, skal de også lære tre-fire ord som inneholder lyden. Hver gang disse ordene introduseres skal elevene være med på å lytte ut antall lyder. Hanna henger bilder av ordene opp på tavlen, slik at elevene har noe å assosiere ordet med. Ved å knytte bokstavinnlæringen til et semantisk innhold, for eksempel bilde av en kjent gjenstand, blir læringsprosessen enklere (Høien & Lundberg, 2012). I observasjonssekvensen under kan en se hvordan Hanna utfører dette i klasserommet. Lyden elevene skal lære er /p/:

Lærer: "Her er pus (peker på bildet), kan alle si pus?"

Elever: "Pus"

Lærer: "Hvor mange lyder er det i ordet?"

Elev: "Tre"

Lærer: "Kan du si lydene?"

Elev: "/p/, /u/, /s/" (lærer skriver på tavla) (Obs. not. s. 3).

Når elevene arbeider med oppgaver på egenhånd hvor de skal skrive bokstaver eller ord, minner Hanna elevene på at de først skal si lyden eller ordet høyt, deretter skal de si enkeltlydene høyt mens de skriver, tilslutt skal de lese lyden eller trekke sammen enkeltlydene til ord. Elevene får da for eksempel et bilde, og skal enten skrive hele ordet, eller lytte ut første eller siste lyden. Hanna går systematisk gjennom lyd for lyd i innlæringen, knytter lyden til tilhørende bokstav, knytter lyden til ord, skriver ordene ved å tydelig artikulere enkeltlydene, og leser ordet til slutt. Elevene får da en strukturert opplæring i å lytte ut enkeltlyder ved hjelp av tydelig artikulasjon.

5.3.1 Drøfting

Fonologisk bevissthet, fonologisk korttidsminne og benevningshastighet, er viktige fonologiske ferdigheter i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Fonologisk bevissthet er det som best forklarer det som går direkte på å knekke lesekode, og å kunne lese ord riktig, mens benevningsferdighet best forklarer leseflyt, lesehastighet og ortografiske ferdigheter (Lervåg, 2002). Lervåg (2002) og Melby- Lervåg (2012) deler fonologisk bevissthet inn i rim-bevissthet og fonembevissthet, på bakgrunn av størrelsen på de enhetene som manipuleres. Fonembevissthet handler om å manipulere de minste bestanddelene i språket, enkeltlydene, og høy fonembevissthet innebærer og hurtig kunne identifisere enkeltlyder i talte ord og å kunne håndtere de eksplisitt (Lervåg, 2002; Hagtvatn et al., 2014).

Gjennom det datamaterialet jeg har fremvist i analysen, kan en se at Hanna er opptatt av at elevene skal utvikle en forståelse for sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk, ved å fokusere på enkeltlydene som analyseenhet. Bokstavene introduseres alltid som nye lyder elevene skal lære, og de lytter alltid ut enkeltlyder, en etter en, i ord de skriver (Obs. not. s. 1; Obs. not. s. 3). Det å vektlegge fonembevissthetstrening i den første lese- og skriveopplæringen har vist seg i flere studier å være fordelaktig for elever som står i fare for å utvikle lesevansker. I en longitudinell studie av Muter et al. (2004) og i en norsk studie av Lervåg et al. (2009) konkluderes det med at fonembevissthet og bokstavkunnskap er de ferdighetene som best predikerer elevenes ordavkodningsferdighet. I tillegg er det gjort flere andre studier som viser at fonembevissthet er viktigere enn rim-bevissthet, når det kommer til å predikere leseferdigheten til elevene (Hulme et al., 2002; Hatcher et al., 2004). Av den grunn er det belegg for å anta at det er fornuftig å prioritere fonembevissthetstrening i den første lese- og skriveopplæringen. Samtidig er det viktig å nevne at det ikke betyr at andre ferdigheter nødvendigvis må nedprioriteres, men at det handler om en vurdering av hva som prioriteres på ulike utviklingstrinn.

En slik tilnærming til den første lese- og skriveopplæringen som Hanna benytter kalles for syntetisk metode, eller *phonics*. Tilnærmingen vektlegger at elevene skal lære å kjenne skrifttegnene og assosiere disse med tilhørende språklyder, lytte ut lyder i ord, og trekke lydene sammen til ord. Elevene skal kun lese tekster med bokstaver og språklyder som de nylig har lært. Dette er fordi hovedmålet med tilnærmingen er å forstå det alfabetiske prinsipp (Haugstad, 2010; Pressley, 2006). I følge Pressley (2006) vil en slik tilnærming ha effekt og en positiv innvirkning på den tidlige leseutviklingen. I og med at lese- og skrivevansker gjerne kommer av en svikt i de fonologiske komponentene i språket (jf. Lyon et al., 2003; Høien & Lundberg, 2012) og at denne svikten hindrer utvikling og effektiv bruk av den ”fonologiske veien” (jf. Hulme & Snowling, 2009), kan en anta at det er viktig å vektlegge syntetisk metode og fonembevissthet i det forebyggende arbeidet mot utvikling av lese- og skrivevansker. Hannas metode for bokstavinnlæring bygger på de nevnte prinsippene, og kan dermed karakteriseres som en syntetisk metode. Samtidig viser Hanna at hun er opptatt av at lydene skal settes inn i ord som gir mening for elevene, og at de skal arbeide mer med setninger, tekster, forståelse og meningsformidling etter hvert. Det kan indikere en mer kombinert metode bestående av både syntetiske og analytiske trekk, men at hovedvekten i den tidlige lese- og skriveopplæringen ligger på den syntetiske lydmetoden. Dette støttes av funn i en internasjonal metaanalyse hvor lydmetoden viste seg å være effektiv i den første

leseutviklingen, og kan brukes i det forebyggende arbeidet, men at en slik tilnærming alene ikke er nok (Ehri et al., 2001). Det er viktig å kombinere med andre essensielle komponenter også for utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Det at kunnskapsløftet er bygd opp slik at elevene kan nå kompetansemål over flere klassetrinn, sikrer at læreren kan ta avgjørelsen på hva som bør vektlegges i opplæringen til enhver tid.

Observasjonene i analysen viser hvordan Hanna minner elevene på at de skal lytte ut enkeltlydene og finne antall lyder i ord, ved å tydelig artikulere ordet høyt i forkant (Obs. not, s. 1; Obs. not, s. 3). I de senere årene er det rettet oppmerksomhet mot den rolle artikulatorkisk bevissthet har for barns evne til å identifisere og analysere enkeltlyder i ord. Artikulasjonsstillingen kan gjerne holdes og kan dermed støtte det fonologiske korttidsminnet, i tillegg til at den kan støtte bevaringen av lydenes sekvens (Lyster, 2011). Med fonologisk korttidsminne menes gjerne evnen til å holde på auditiv eller fonologisk informasjon midlertidig. Under lesing av et ord må en holde de første lydene i korttidsminne inntil en har lest alle lydene i ordet (Lervåg, 2002). Artikulasjonsstillingen kan altså hjelpe eleven til å holde lydene i minnet inntil de siste lydene i ordet er lest. Skjelfjord (1976, 1977, 1983, 1987, referert i Lyster, 2011, s. 96) har gjennom sine studier påpekt at en artikulatorkisk sekvensanalyse kan lette det fonematiske analysearbeidet. Med artikulatorkisk sekvensanalyse menes at elevene gjennom sakte og tydelig artikulasjon kan identifisere enkeltlydene i talte ord, en etter en i riktig rekkefølge. Lie (1991) gjennomførte en studie med utgangspunkt i Skjelfjords arbeid og vurderte effekten av leseopplæring hvor det artikulatorkiske aspektet og lydenes sekvens vektlegges parallelt med det fonologiske bevissthetsarbeidet. Studien viste at de elevene som fikk trening i en artikulatorkisk sekvensanalyse skåret betydelig høyere på skriveferdigheter etter 1. klasse, enn de som skulle identifisere lydenes posisjon. Forskjellen var imidlertid borte i slutten av 2. klasse.

Hagtvet et al. (2014, s. 80) beskriver en liknende fremgangsmåte, utviklet av Elkonins (1973), hvor det vektlegges tydelig artikulasjon av det talte ordet, samtidig som barnet ser på et bilde av ordet. Deretter skal artikulasjonen av enkeltlydene knyttes til bokstaver, og til slutt kan eleven skrive ordet. Selv om mange elever vil benytte seg av en slik strategi automatisk, vil enkelte elever som er fonologisk svake trenge mer eksplisitt hjelp til å ta i bruk en slik strategi (Lyster, 2011). Som nevnt, viste funn fra Lies (1991) studie at den ekstra effekten av trening i artikulatorkisk sekvensanalyse var borte i slutten av 2. klasse. Det betyr likevel ikke at en slik fremgangsmåte ikke bør vektlegges. Elever som er lite fonologisk bevisst kan få den ekstra

støtten de trenger. Fremgangsmåter som vektlegger tydelig artikulasjon har nemlig vist seg å hjelpe elever som ikke så lett begriper hvordan fonemanalysen utføres, og kan samtidig være en viktig del av lærerens metodiske verktøykasse i den allmenne begynneropplæringen (Hagtvet et al., 2014). Hannas bevisstgjøring av enkeltlydene gjennom artikulasjon, kan altså støtte elevene i arbeidet med å bli bevisst sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk.

Når elevene skal lære seg en ny lyd, knyttes den til ord som inneholder lyden. For elever som bruker lang tid på å tilegne seg bokstaver må læreren sikre at elevene tar dem i bruk som byggesteiner i ord, for slik å unngå at de lærer bokstavene gjennom hukommelse og utenat-terp (Hagtvet et al., 2014). Lydene blir på den måten satt inn i en meningsfull sammenheng. Slik som Elkonins (1973, referert i Hagtvet et al., 2014, s. 80) også vektlegger i sin fremgangsmåte, er Hanna opptatt av at elevene skal ha et assosiasjonsbilde til lydene eller ordene de lærer (Obs. not. s. 3). Ordet eller lyden visualiseres ved hjelp av et bilde, slik at det tilknyttes et semantisk innhold. Viktigheten av å knytte fonologiske representasjoner til semantiske representasjoner, påpekes også i ordgjenkjenningsmodellen til Seidenberg og McClelland (1989, referert i Hulme & Snowling, 2009, s. 48). Utvikling av det fonologiske og det semantiske systemet er avgjørende for den begynnende leseutviklingen, og sammen danner de et godt grunnlag for senere utvikling av det ortografiske system (Hulme & Snowling, 2009). Dette støttes også av Høien og Lundberg (2012) som fremhever at læringsprosessen blir enklere om en knytter det til et semantisk innhold.

5.4 Modellering av hensiktsmessige strategier

Den tredje kategorien heter *modellering av hensiktsmessige strategier*. Det er fordi jeg i datamaterialet finner at Hanna bevisst modellerer og gir bildestøtte til arbeidsgangen til elevene. Når elevene skal skrive bokstaver eller ord, er hun opptatt av å lære dem å gjøre det på en spesiell måte.

”De skal alltid si lyden når de skriver den, og når de forholder seg til et ord. Hvis de for eksempel skal skrive ordet ”lys”. Så kan ungen få et bilde av et lys. Og da skal eleven si ”lys”, tydelig artikulert, før den skriver lys og lyderer: /l/, /y/, /s/. Og med en gang de har lydert seg gjennom et ord skal de ta fingeren, fingerfølging altså, og trekke sammen lydene til det ordet” (Int. 1, s. 7).

Begrunnelsen for at hun vil at elevene skal gjøre det på denne måten er for å sørge for at elevene aktiverer flere sanser samtidig i innlæringa. I følge Hulme (1987) fordrer en multisensorisk tilnærming at sansene stimuleres samtidig. I forintervjuet sier Hanna følgende om dette:

”Ja, sansene skal kombineres og integreres, og det må skje i rask rekkefølge. Det må skje helt sånn etter hverandre, så vi trener jo inn. Det er derfor vi sier: si ordet, skikkelig artikulert med en gang, skriv og si, les. Det må skje umiddelbart etter hverandre hvis du skal ha den ekstra læringseffekten” (Int. 1, s. 8).

I etterintervjuet ber jeg henne igjen reflektere rundt dette med viktigheten av å lære elevene strategier, og da uttaler hun følgende:

”(..)De her ungene, de er små og du har jo sett, når du ser i klasserommet, at det er jo en god del som ikke får med seg instruksjon når du gir beskjeder. Så jeg legger jo vekt på å modellere og gi billedstøtte til måten de skal jobbe på...som en sånn ekstra...ja du visualiserer arbeidsgangen...ehh...det er fordi at de er små, de er mange i klassen...når jeg har jobbet med enkeltelever, bare i spesialundervisning, en til en, har jeg ikke trengt det, for da har jeg kunnet ledet an, med å være tett på de. Så det er kanskje en måte for å lede hele gruppa på, få modellert, ja...(..)jeg har øvd det inn. Det er jo for å sørge for at hver enkelt elev får riktig trening, når du skal bruke det på så stor gruppe”(Int. 2, s. 1).

Hanna modellerer altså hensiktsmessige strategier for elevene, slik at de kan klare å gjennomføre oppgaven selvstendig i etterkant, og for å sørge for at de får riktig trening. Under observasjonsperiodene har jeg merket meg at Hanna hele tiden minner elevene på de innlærte strategiene høyt i klassen, slik at det kan være til hjelp for de som sliter. Følgende utsagn har jeg merket meg underveis:

”Pek på lydene, dra de sammen, si lydene mens du peker på lydene” (Obs. not. s. 19).

Lærer: ”Si lydene sakte mens du leser det”

Elev: ”iiiiiiissss” (is) (Obs. not. s. 11).

”Dere må si lydene, hvis ikke kan det bli feil for dere” (Obs. not. s. 5).

I den siste observasjonsperioden skulle elevene arbeide med irregulære ord, og de hadde da lært en regle eller en strategi for hvordan de skulle tenke når de møtte slike ord. Hun hadde da hengt opp et symbol (snakkende munn) som symboliserte ”vi sier” og et annet symbol (blyant) for ”vi skriver”. Følgende sekvens viser hvordan Hanna bruker denne strategien i undervisning:

Lærer: ”Når vi ser den munnen her så sier vi: Vi sier hær, vi skriver her (peker på blyanten)” (Elevene sier det i kor med lærer).

Lærer: ”Vi sier jæi, men skriver jeg” (Elevene sier det i kor med lærer).

(En elev får komme opp, lærer peker på de ulike symbolene).

Elev: (Lærer peker på munnen) ”vi sier jæi” (lærer peker på blyanten) ”vi skriver jeg” (eleven skriver lydrett mens han sier ordene).

Lærer: ”ååh, kjempebra. Da må dere tenke på det i hodet deres hvis dere møter det ordet”.

(Elevene får utdelt ark med de samme symbolene og skal skrive selv, da rekker en elev opp hånden).

Elev: ”Hvordan skriver jeg her da?”

Lærer: ”Vi sier hær, vi skriver?”

Elev: ”Her” (sier det lydrett).

Lærer: ”Ja. Husk på å si: vi sier, og vi skriver” (Obs. not. s. 16- 17).

Hanna modellerer først strategien for elevene, deretter får elevene prøve dette selv. For de elevene som sliter så går hun rundt og minner om den samme strategien for å få de til å huske. I forintervjuet påpeker hun det at hun ikke er så streng med de sterkeste elevene når det kommer til å følge de innlærte strategiene slavisk. Hun yter altså gradert støtte (jf. Frost, 2009).

”(...)Elevene som jeg ser tar lesing lett der er jeg ikke så streng på at de skal lese ordet med en gang etterpå, men når jeg har elever ute på en liten drilløkt, så skal de artikulere ordet tydelig, også skal de skrive med artikulasjon, også skal de trekke sammen og lese til slutt. Da er jeg veldig nøye, når jeg jobber med elever som har vansker i innlæringa” (Int. 1. s. 15).

5.4.1 Drøfting

I analysedelen har jeg presentert flere funn fra både intervju og observasjon som indikerer at Hanna er opptatt av å modellere hensiktsmessige strategier for elevene, slik at det kan være en støtte for elevene underveis i arbeidsprosessen. Hun mener at gjennom å fortelle og vise arbeidsgangen til hvordan elevene skal angripe et ord de for eksempel skal skrive, så sørger hun for at de arbeider multisensorisk, og at de benytter seg av artikulasjon for å lytte ut enkeltlyder (Int. 1, s. 7). ”(...) Det er derfor vi sier: si ordet, skikkelig artikulert med en gang, skriv og si, les. Det må skje umiddelbart etter hverandre hvis du skal ha den ekstra læringseffekten” (Int. 1. s. 8). Hanna mener altså at ved å lære elevene strategier, sikrer hun at elevene arbeider på en måte som hun mener er mest hensiktsmessig for å utvikle den tidlige lese- og skriveferdigheten. ”(...)Det er jo for å sørge for at hver enkelt elev får riktig trening” (Int. 2, s. 1). Hanna modellerer først strategien for elevene, deretter får elevene prøve selv (Obs. not. s. 16- 17). Hanna fungerer da som en medierende hjelper, som bidrar ved å vise eller forklare hvordan det skal gjøres. For lesesvake elever er en slik støtte nødvendig (Hagtvatn et al., 2014). Støtte og hjelp fra en voksen for å mestre en oppgave er kjernen i begrepet *scaffolding* (jf. Wood et al., 1976). I følge Torgesen (2002) må undervisning for elever i risiko for å utvikle lesevansker inneholde to typer for *scaffolding*, eller *stillasbygging*, hvor læreren fungerer som et støttende stillas. Han mener at læreren må ta for seg sekvens etter sekvens i innlæringen, slik at ferdighetene til elevene bygges opp gradvis, og at det må være en dialog mellom lærer og elev som viser hva de skal gjøre eller tenke for å gjennomføre oppgaven riktig. Av datamaterialet kan en se at strategien som Hanna modellerer for elevene tar for seg steg for steg hva elevene skal gjøre når de skal skrive et ord (Int. 1, s. 7), og at de har brukt lang tid på å øve det inn. Hun viser også at hun benytter strategier i dialog med elevene i både full klasse og for enkeltelever (Obs. not. s. 16- 17).

Barnet gjør først ting med hjelp fra voksne eller andre som kan det bedre enn en selv, deretter alene. Elevens proksimale utviklingssone illustrerer det eleven kan klare med hjelp og støtte, mens elevens aktuelle utviklingssone er det eleven kan klare på egenhånd (Vygotsky, referert i Imsen, 2006, s. 258). Ut ifra denne teorien er det viktig at eleven får den støtten eller hjelpen den trenger for å kunne komme seg videre på egenhånd. Da blir det viktig for læreren å yte gradert støtte med hensyn til den enkelte elevs utgangspunkt. En slik gradering av støtte kan illustreres ved en stige, hvor man nederst har modellering der læreren tar fullt ansvar ved gjennomføringen, og øverst har man selvstendig fungering ved mestring der eleven klarer seg på egenhånd. I midten på stigen er det eleven som imiterer lærer, og lærer går inn å støtter ved behov inntil eleven kan gjennomføre strategien selv (Frost, 2009). Hanna viser at hun er bevisst en slik gradering av støtte når hun i forintervjuet påpeker at hun ikke er så nøye med at de som tar lesingen lett skal følge de innlærte strategiene, men at hun er nøye når hun arbeider med elever som har vansker i innlæringa (Int. 1. s. 15). Da graderer hun støtten etter elevenes behov. Dette viser hun også i undervisningen når hun går rundt og minner de lesesvake elevene på å bruke innlærte strategier, slik at de skal få det til på egenhånd (Obs. not. 16- 17; Obs. not. s. 5; Obs.not. s. 11; Obs. not. s. 19).

Olaussen (2013) hevder at skolefaglige ferdigheter ofte læres gjennom å observere andre som løser oppgaver. Hun omtaler modellering som observasjonslæring. I følge Bandura (1977, referert i Olaussen, 2013, s. 216) er det fire faktorer som er viktig for at observasjonslæring skal kunne skje. *Oppmerksomhet* er viktig for å få med seg hva modellen gjør, og *motivasjon* er avgjørende for om oppmerksomheten rettes mot modellen slik at man husker handlingen og kan gjennomføre den selvstendig. Begge disse faktorene er nødvendige når det kommer til all læring, og Hanna har påpekt at hun bruker lang tid i innlæringen slik at alle skal få med seg arbeidsgangen. *Hukommelse* er viktig for å gjenkalle handlingssekvensen. Da må det lagres en mental representasjon av handlingen, slik at den kan gjenkalles. Ved å illustrere strategien ved hjelp av bilder slik Hanna gjør ved innlæring av irregulære ord (Obs. not. s. 16- 17), kan hun sørge for at elevene lagrer en mental representasjon av handlingen, som kan hjelpe de når de senere skal ta i bruk strategien på egenhånd. I tillegg til at *gjennomføringen* er avhengig av oppmerksomhet og hukommelse, er det nødvendig med øvelse for å gjennomføre handlingen korrekt. Hanna har fortalt gjennom intervju, og uformelle samtaler innimellom observasjonene at hun har brukt mye tid på å øve inn de strategiene som nå er ganske selvgående for elevene (Int. 2, s. 1).

Ved å modellere slike strategier, som har en fast og klarlagt struktur, sørger en for at elevene får en eksplisitt instruksjon i hvordan arbeidsoppgavene skal utføres. I følge Lyster og Frost (2012) og Hagtvet et al. (2014) trenger elever som ikke utvikler tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter gjerne mer eksplisitt instruksjon og hjelp for å forstå visse sammenhenger. I tillegg viser funn blant annet i Hatcher et al. (2004) sin studie at eksplisitt fonembevissthetstrening, hvor en samtidig kobler treningen til bokstavinnlæringen, er spesielt fordelaktig for elever i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Det kan derfor tyde på at eksplisitt instruksjon, ved innlæring og modellering av strategier, kan fungere som støtte i arbeidsprosessen, spesielt for elever som strever.

5.5 Opplevelse av mestring

Den siste kategorien har fått navnet *opplevelse av mestring*. Gjennom både observasjon og intervju har Hanna gitt tydelig uttrykk for at hun vektlegger elevenes opplevelse av mestring i undervisningen. I forintervjuet fikk Hanna et spørsmål om hva hun ser etter når hun møter 1.klassingen for første gang:

”Jeg ser etter om jeg gir de oppgaver som de lykkes med. Ehh...sånn at starten i 1.klassen, så la jeg opp til oppgaver som alle kunne klare. Også presenterer jeg det som om det er kjempevanskelig da. Det her er det ikke alle sammen som klarer og sånn. Også plutselig klarer alle sammen det, også blir du kjempeforundret da over at de er sååå flinke. Også ser jeg at de blir veldig stolte av seg selv. Så jeg er mer på det å se at de opplever mestring. Jeg har dempet blikket i forhold til å lete etter vanskene deres. For jeg har en tanke om at de her bokstavene skal de klare å lære. Vi må først bare gi de trua på at de kan lære.. ja.. også gi de mestringsopplevelser”(Int. 1, s. 4).

Av intervjuutdraget ovenfor kommer det tydelig frem at elevenes opplevelse av mestring er noe som står sentralt i hennes undervisning. Etter å ha observert Hanna i flere ulike undervisningssituasjoner har jeg merket meg at hun er flink til å bevege seg rundt i klasserommet, og gi elevene ros underveis mens de jobber. I en situasjon hvor irregulære ord skulle introduseres for elevene, la hun det frem som om det var kjempevanskelig, slik som hun beskriver i intervjuutdraget ovenfor.

”Nå vil jeg ha noen til å hjelpe meg. Også tror jeg egentlig ikke 1.klassinger klarer det her da. Det er veldig vanskelig”(Obs. not. s. 16).

I det elevene viser at de mestrer den oppgaven hun ga dem, spiller hun overrasket, og skryter av dem. Elevene kan på den måten bli motiverte til å prøve seg på oppgaven, og føle en opplevelse av mestring når de får det til. I og med at Hanna benytter en strukturert metode i

innlæringen av bokstavkunnskap, som hun bruker uke etter uke, så kan undervisningen for utenforstående oppleves som ensformig. Dette er hun selv bevisst, men hun opplever at strukturerte måter å arbeide på gir elevene en følelse av mestring.

”(...)ungene kommer inn i rutinen, og kan de forskjellige arbeidsoppgavene, så de opplever mestring og det får de mye motivasjon av...det gir de mye motivasjon for den her type arbeid. For det kan virke ensformig og kjedelig, men motivasjon gjennom mestring bruker jeg. Men en annen ting er at sanne intensive økter må etterfølges av gode perioder med frilek”(Int. 1, s. 10).

Gjennom både observasjon og intervju har det kommet tydelig frem at Hanna er opptatt av å gi elevene tid og rom for frilek i løpet av skoledagen. I etterintervjuet nevner hun at det er viktig for å gi elevene et pusterom, og mulighet for fri utfoldelse. I tillegg sier hun følgende i forintervjuet:

”Fordi de er små unger og jeg ser jo det at når vi da får leketid så, og den kan godt være på en time. Så leker de alt mulig (...)så at de her intensive øktene avløses av frilek er kjempeviktig...for motivasjonen”(Int. 1, s. 11).

Under etterintervjuet snakket vi om dette med at elevene i begynnelsen av 1. klasse kun leser bøker med innlærte bokstaver, og at for mange kan slike tekster virke lite meningsfylte. På spørsmål om hvorfor hun tenker at slike tekster er viktig svarer Hanna blant annet:

”For det første så handler det om mestring. At de hele tiden gjennom det å jobbe med bokstaver, ord og lesing skal oppleve mestring. Og for elever som har svak språklig bevissthet som sliter med bokstavene da, vil bruke så lang tid på å lære enkeltbokstaver hvis det blir servert lesetekster som inneholder en hel drøss med bokstaver som de ikke kan. Det finnes jo elever som ikke kan en eneste lyd når de begynner på skolen. Og for dem må jo leseleksa bli helt uoverkommelig. Så det er jo...for å skape en sånn solid kunnskap om den enkelte bokstav også få trening på det du faktisk har fått undervisning i da. (...)jeg tror kanskje jeg ikke kan få sagt sterkt nok hvor viktig mestring er og hva det gjør med motivasjonen”(Int. 2, s. 9).

5.5.1 Drøfting

Det kommer tydelig frem av intervjuutdragene og observasjonsnotatene ovenfor at Hanna er opptatt at elevene i 1.klasse skal oppleve mestring, og at de skal få troen på at de kan lære. Hun er opptatt av å gi de oppgaver som de lykkes med, slik at de kan føle en opplevelse av å mestre det å gå på skolen (Int. 1, s. 4). Hanna begrunner valget om at elevene kun skal lese tekster med innlærte lyder og bokstaver, med at elevene skal oppleve mestring. De får da trening på å lese tekster med de bokstavene de har lært (Int. 2, s. 9). Hanna bruker strukturerte metoder og strategier i innlæringen, som gjentar seg uke etter uke. Det mener hun er fordelaktig for elevenes motivasjon, siden de kjenner til rutine, og vet hva som forventes av

dem (Int.1, s. 10). I og med at de har mestret en liknende oppgave tidligere, kan det føre til økt forventning om å klare en liknende oppgave igjen. Det er det som er kjernen i Bandura (1997) sitt *self-efficacy belief* begrep. Den forventningen barn har om å mestre en oppgave, har mye å si for den innsatsen de legger ned for å mestre en liknende oppgave senere. Pajares (2006) som har forsket endel på sammenheng mellom forventning om mestring og skolefaglige prestasjoner, mener at forventning om mestring er viktig for motivasjon og for personlige prestasjoner på flere områder av livet. Det betyr at hvis en gir elevene oppgaver som de har gode erfaringer med fra tidligere, kan det øke motivasjonen deres til å gjennomføre liknende oppgaver senere. Det at Hanna vektlegger å gi elevene oppgaver som hun vet at de mestrer, kan således være med på å øke motivasjonen deres. Samtidig er det viktig å være klar over at hvis elevene ikke får noe å strekke seg etter, vil de heller ikke utvikle seg videre. Ved å legge undervisningen på ett litt høyere nivå enn det eleven allerede behersker, slik at eleven må strekke seg litt, så har eleven mulighet til å utvikle seg (jf. Vygotskys teorier om den aktuelle og den proksimale utviklingssonen). Det er viktig å gi elevene oppgaver som de mestrer, men samtidig må elevene få oppgaver som fører til utvikling, og da må læreren fungere som et ”støttende stillas” (jf. Wood et al., 1976), helt til eleven klarer det på egenhånd.

Det å ha lese- og skrivevansker kan få både kunnskapsmessige og personlighetsmessige konsekvenser, og må derfor ikke bare betraktes og arbeides med som et rent lese- og skriveproblem. Det er også viktig at elevene opplever mestring og får et positivt syn på egen ferdighetsutvikling (Rygvoid, 2008). Dette stemmer godt overens med tankene til Hanna ovenfor, om at det viktigste i 1.klasse er at elevene får troen på at de kan lære. Det er nemlig mange av de elevene som ”snubler i starten” som lett kommer inn i en vond sirkel. De kan miste troen på egne læreevner og utvikle negative holdninger til skolen (Høien & Lundberg, 2012). Elevenes opplevelse av å mestre de skolefaglige ferdighetene kan være med på å styrke motivasjonen for videre skolearbeid, og hindre at elevene utvikler større vansker.

6 SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Problemstillingen i denne masterstudien har vært å få innsikt i *hva læreren Hanna vektlegger i den første lese- og skriveopplæringen, og hvordan lærerens praksis eventuelt kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker*. Datainnsamlingen foregikk over en periode på fem uker, hvor jeg både observerte og intervjuet Hanna. Jeg gjennomførte to intervjuer, ett i forkant av observasjon og ett i etterkant. I tillegg observerte jeg til sammen 12 timer av Hannas klasseromsundervisning i 1. klasse.

I analysen av datamaterialet har jeg kommet frem til fem kategorier som er beskrivende for hva Hanna vektlegger i den første lese- og skriveopplæringen. Den første kategorien, *sikre automatisert bokstavkunnskap gjennom en multisensorisk tilnærming*, handler om at Hanna er opptatt av at bokstavkunnskapen, altså koblingen mellom språklyd og bokstav, må automatiseres tilstrekkelig, for å sikre et godt grunnlag for den videre lese- og skriveutviklingen. For å sikre dette, benytter hun seg av en multisensorisk tilnærming, hvor hun vektlegger at sansene må stimuleres samtidig for at det skal ha noen ekstra læringseffekt. De ulike sansene støtter oppunder hverandre i innlæringen. Den andre kategorien kaller jeg for, *nok trening og repetisjon*, fordi Hanna vektlegger at elevene må få tilstrekkelig med trening og repetisjon for å automatisere bokstavkunnskapen. Hun følger med og kartlegger hele tiden om elevene kan gjenkjenne, gjenkalle, og forme bokstavene uten nøling. Hvis hun oppdager at eleven har vansker i denne innlæringen, tar hun de ut for litt ekstra trening. *Fonembevissthetstrening gjennom tydelig artikulasjon* er den tredje kategorien som beskriver hva Hanna vektlegger i opplæringen. Det handler om at hun er opptatt av lydene, fonemene i språket, og at hun bruker dem som analyseenhet i lese- og skriveopplæringen. Hun benytter tydelig artikulasjon for å forenkle prosessen med å lytte ut enkeltlyder i talte ord, og trekke lyder sammen til ord. Den fjerde kategorien har fått navnet, *modellering av hensiktsmessige strategier*, fordi datamaterialet viser at Hanna er opptatt av å modellere for elevene, slik at de skal få med seg arbeidsgangen, og for å sikre at de arbeider på en slik måte som hun tenker er hensiktsmessig for deres lese- og skriveutvikling. Strategiene hun modellerer skal blant annet sikre at elevene artikulerer enkeltlyder, og aktiverer flere sanser samtidig i innlæringen. Den femte og siste kategorien, *opplevelse av mestring*, handler om å gi elevene en opplevelse av å mestre det å gå på skolen. Hanna vektlegger at undervisningen i 1.klasse skal gi alle elevene mestringsopplevelser, og gi dem trua på at de kan lære.

Kunnskapsutvikling, emosjonell og sosial utvikling, og senere samfunnsmessig tilpassing, avhenger av en velutviklet lese- og skriveferdighet. Dette innebærer at lese- og skrivevansker blir en hindringsfaktor og en stor spesialpedagogisk utfordring (Lyster & Frost, 2012). I et forebyggende perspektiv er det flere som er enige om at elever som viser vansker med lese- og skriveutviklingen ikke trenger en annen form for undervisning, men at de er avhengig av mer eksplisitt instruksjon, mer tilrettelegging og støtte for å forstå sammenhenger, og de trenger mer trening enn de elevene som har en normal utvikling (Lyster & Frost, 2012; Hagtvet et al., 2014). Forskning viser også at eksplisitt fonembevissthetstrening kombinert med innlæring av bokstaver er det som predikerer elevenes leseferdigheter (Muter et al., 2004; Lervåg et al., 2009; Hatcher et al., 2004). Det synes derfor å være bred enighet om at elever som viser vansker i lese- og skriveopplæringen, kan profittere på undervisning som vektlegger fonembevissthet kombinert med bokstavkunnskap, eksplisitt instruksjon, og at disse elevene trenger mer trening enn elever med en normal utvikling. Dette er noe som kan virke selvsagt for mange lærere i skolen, men likevel kan denne studien være med på å belyse hvordan en lærer er bevisst disse tankene, og konkret arbeider med det i den ordinære undervisningen. I spesialpedagogisk sammenheng handler nemlig forebygging om blant annet å ha høy kvalitet på det ordinære pedagogiske tilbudet, og om å kunne fange opp viktige risikotegn tidlig i utviklingsforløpet (Hagtvet & Horn, 2012). Ved å arbeide grunnleggende med fonembevissthet og bokstavkunnskap, kan en fange opp og muligens hindre at noen elever trenger spesialundervisning, og kan på den måten hindre at elever føler seg annerledes. I følge Hagtvet (2002b) kan det være krevende å avdekke barn som står i risiko for å utvikle vansker. Derfor mener hun at pedagogikken bør være ”allment forebyggende”, slik at ”normalpedagogikken” bør tilpasses risikobarna. Et slikt syn støtter oppunder undervisningen til Hanna, som i den ordinære opplæringen i hovedsak vektlegger prinsipper som er spesielt avgjørende for elever som strever.

I studien har jeg forsøkt å vise hva Hanna vektlegger i opplæringen, i tillegg til at jeg har drøftet hvordan hennes praksis eventuelt kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker. Det er avslutningsvis viktig å poengtere at jeg ikke har noe grunnlag for å si at hennes undervisning er forebyggende, fordi jeg ikke har undersøkt effekten med statistiske analyser, men gjennom drøftingen har jeg forsøkt å belyse noen sider ved hennes undervisning, og som har vist seg å ha god støtte i teori og forskningsresultater på feltet. Hennes gjennomtenkte, strukturerte og eksplisitte instruksjon som vektlegger multisensoriske teknikker og tydelig artikulasjon, der elevene til en hver tid vet hva de skal gjøre, har støtte i

forskningslitteraturen ved å vise seg å være av stor betydning i det forebyggende opplæringsarbeidet for elever i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Samme støtte finner en i forskningslitteraturen om betydningen av å skape gode mestringsopplevelser, skape trygghet og motivasjon hos elevene, slik Hanna vektlegger. Studien har imidlertid også sine klare begrensninger i og med at jeg kun har vært ute i feltet i en kort periode, og kun har hatt fokus på det tekniske aspektet, altså selve avkodingen av ord og omkoding fra tale til skrift. Det er selvsagt flere essensielle komponenter som er viktige i arbeidet med å sørge for at alle elever skal få en så god lese- og skriveutvikling som mulig. Kvalitativ forskning kan altså gi oss noen svar, men ikke svaret (jf. Nilssen, 2012).

Videre vil det være viktig med mer inngående forskning på hvordan en slik type eksplisitt instruksjon som Hanna vektlegger, kan implementeres i den ordinære klasseromsundervisningen for slik å kunne fange opp elever i risiko. Samtidig vil det være viktig å undersøke om en slik undervisningsmetode vil kunne ha noen langtidseffekt på elevenes lese- og skriveferdighet, særlig med tanke på vektleggingen av vedlikeholdet som denne læreren hadde erfart var av avgjørende betydning for særlig de svake elevene.

7 LITTERATURLISTE

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bråten, I. (1996). Om forholdet mellom lesing og skriving. I A. H. Wold (Red.), i *Skriftspråkutvikling* (s.191- 217). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of educational research*, (71), 393- 447.
- Fangen, K. (2005). *Deltagende observation*. Malmö: Liber AB.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I K. E. Patterson, J. C Marshall & M. Coltheart (Red.), i *Surface dyslexia* (s. 301- 330). London: Routledge & Kegan Paul.
- Frost, J. (2009). Leseutvikling og utviklingsbestemte aktiviteter. I J. Frost (Red.), i *Språk og leseveiledning- i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdottir, (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Hagtvet, B.E. (2002a). Tidlige forløpere til lesevansker. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80, (2-3), 125-137.
- Hagtvet, B. E. (2002b). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen forlag AS.
- Hagtvet, B. E., & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 563 - 593). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (45), 338 – 358.
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk forlag AS.

Hulme, C. (1987). Reading retardation. I J. Beech & A. Colley (Red.), *Cognitive approaches to reading* (s. 245- 270). Chichester: Wiley.

Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset- rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, (82), 2- 28.

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley- Blackwell.

Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Imsen, G. (2006). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2009). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen forlag AS.

Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 9- 24). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lervåg, A. (2002). Forholdet mellom språk, ulike fonologiske ferdigheter og den begynnende leseutviklingen. I I. Bråten (Red.), *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv* (s. 148- 163). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lervåg, A., Bråten, I., & Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, (45), 764- 781.

Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, (26), 234- 250.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, (53), 1- 14

Lyster, S. A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (15), 261–294.

Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lyster, S. A. H., & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæringen på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 341- 369). Oslo: Cappelen Damm.
- Melby- Lervåg, M. (2012). The relative predictive contribution and causal role of phoneme awareness, rhyme awareness and verbal short-term memory in reading skills: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2012 (56), 363 – 380.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- 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), 665- 681.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss & teologi. Hentet 30.03.2015 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olaussen, B. S. (1996). Fonologisk bevissthet. Et sentralt begrep i senere års leseforskning. I A. H. Wold (Red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 169-189). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 209- 227). Trondheim: Akademika forlag.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 13.02.15 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pajares, F. (2006). Self- efficacy during childhood and adolescent. Implications for teachers and parents. I F. Pajares & T. Urden (Red.), *Self- efficacy beliefs of adolescents* (s. 339- 369). Connecticut: IAP- Information Age Publishing.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works. The case of a balanced teaching*. New York/ London: The Guildford press.
- Rygvold, A. L. (2008). Lese- og skrivevansker. I A. L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 38- 89). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?regj_oss=1&id=441395

St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/1.html?id=516854>

St.meld. nr. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?regj_oss=1&id=639487

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, 40(1), 7-26.

Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tøsse, M.H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring. *Spesialpedagogikk*, (5), 41-56.

Utdanningsdirektoratet. (2015a). Veilederen spesialundervisning. Hentet 13.01.15 fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). Læreplan i norsk – kompetansemål. Hentet 10.03.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029328&kmsn=502670254>

Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-99.

8 VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide forintervju

Innledende informasjon:

- Presentasjon av meg selv, og formålet med undersøkelsen.
- Informere informanten om rettigheter, bruk av lydopptak, lagring av data, anonymitet og om hva dataene skal brukes til.

Bakgrunnsinformasjon:

- Kan du si noe om hvilke utdanning du har?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
 - o Annen yrkeserfaring?
- Hvor lenge har du arbeidet ved denne skolen?
- Hvilke stillinger har du hatt tidligere?
- Kan du fortelle meg litt om skolen?
 - o Antall elever, satsingsområder, 1.trinn – antall lærere, fordeling av ansvar?
- Kan du fortelle meg litt om klassen din?
 - o Har du kontaktlæreransvar? hvordan er elevene? Deres lese- og skriveutvikling?
- Kan du si noe om din erfaring med lesing og skriving i begynneropplæringen?
 - o Antall år i begynneropplæringen, utdanning/faglig bakgrunn innenfor feltet

Den første tida:

- Hva ser du etter når du møter 1.klassingen for første gang?
- Hva tenker du spesielt på i den første tida?

Lese – og skriveopplæring, og tilpasset opplæring:

- Hvordan er lese- og skriveopplæringa organisert på din skole?
- Har skolen noen lokal læreplan som uttrykker hvordan den første lese – og skriveopplæringa skal utføres?
 - o I så fall hvordan påvirker den ditt arbeid?
 - o Egne faggrupper som arbeider med dette på skolen?

- Hvordan drives lese- og skriveopplæringa i din klasse?
 - o Kan du si noe om hvorfor det gjøres slik?
 - o Ekstra hjelp/sikring for å se om bokstav- lyd assosieringa går som det skal?
 - o Bokstavinnlæring, hvordan sikrer du at alle kan alle bokstavene?
- Hvordan tilrettelegger du lese- og skriveopplæringen til den enkelte elev?
- Hvordan hjelper du en elev videre, dersom hun/han strever?
 - o Spesifikk vanske, hva gjør du da? (problemer med å assosiere og automatisere rett bokstav/bokstavkombinasjon til rett språklyd).
- Hva synes du er spesielt viktig å vektlegge i den første lese og skriveopplæringa?
- Hvordan ville den ideelle lese- og skriveopplæringen sett ut for deg?

Språklige ferdigheter (ordforråd, evne til å lytte ut lyder, bokstavsekvenser):

- Er det spesielle språklige ferdigheter du mener elevene må tilegne seg før du kan starte selve lese – og skriveopplæringa?
- Benytter du deg av språkstimulerende aktiviteter i begynneropplæringen?
 - o Kan du nevne noen du bruker?
 - o Kan du si noe om hvorfor du benytter disse?
 - o (noen leker av noe slag, fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet, ordforråd).
- I teorien hevdes det at barn som er lite fonologisk bevisste, ansees for å være risikobarn med hensyn til lese- og staveutviklingen.
 - o Hva tenker du om det?
 - o Hvordan arbeider du med fonologisk bevissthet?
 - o Hvordan oppdager du om et barn er lite fonologisk bevisst?

Forebygging:

- Kan du si noe om dine tanker og erfaringer rundt forebygging av lese – og skrivevansker?
 - o Kan du si noe om hva du legger i å forebygge?
 - o Hvorfor tenker du at forebygging er viktig?
 - o Hvilke tiltak tenker du er viktig? Hvorfor?
- Er det noen spesielle risikotegn hos barna i forhold til utvikling av lese – og skrivevansker, som du har merket deg?
 - o Noe som vekker bekymring? Hva gjør du da? Hvorfor?

I opplæringsloven § 1-3, og i ulike stortingsmeldinger nevnes tidlig innsats som viktig, med tanke på identifisering og igangsetting av tiltak for elever som sliter på skolen. I stortingsmelding 16 (2006-2007) står det blant annet: ”Det finnes en rekke effektive tiltak som bidrar til å lede utsatte barn og unge tilbake i et godt læringsløp. Felles for disse tiltakene er at de både er mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende jo tidligere de settes inn. Det beste man kan gjøre for å forebygge marginalisering er å hjelpe tidlig, når mulighetene fortsatt er mange og motivasjonen ikke er svekket av nederlag”.

- Hvilke tanker gjør du deg rundt dette?
 - o Hva tenker du om at opplæringsloven ikke nevner spesifikke tiltak?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt dette med tidlig innsats og lese- og skrivevansker?
- Har du erfaring med tiltak som har blitt satt i gang tidlig, og som har vært virkningsfulle?

Kartlegging:

- Kan du si noe om hvordan du danner deg et bilde av elevenes språklige ferdigheter?
 - o Formell/uformell kartlegging
- Gjør dere noen undersøkelser av lese- og skriveferdigheter når elevene starter på skolen?
 - o For eksempel bokstav- lydkunnskaper, språklig bevissthet, språklige ferdigheter.
 - o Hvilke undersøkelser? Hvorfor?
 - o Hva gjør du med det? Hvordan brukes undersøkelsene?
- Hvilke rutiner har skolen i forhold til kartlegging av lese- og skriveferdigheter i 1. Klasse?
 - o Hva syns du om en den kartleggingen?
 - o Kan du si noe om hvilke kartlegging du ser på som hensiktsmessig?

Avsluttende kommentarer

- Oppsummere intervju
- Noe du vil tilføye? Noe viktig du mener vi ikke har snakket om?
- Mulighet for å kontakte deg senere for oppklaringer, eller eventuelle utdypinger i datamaterialet?

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide etterintervju

Lese- og skriveopplæring

- Under innlæring av nye bokstaver, eller når elevene skal lese og skrive ord, så er du opptatt av at elevene skal **artikulere lydene høyt** mens de **skriver**, og at de trekker sammen lydene i ordet eller **leser** bokstaven med en gang etter at de har skrevet den.
 - Kan du si noe om hvorfor det er viktig å følge disse ”stegene”, eller benytte seg av en slik strategi?
 - Hva er det viktig å tenke over når du introduserer slike strategier?
- Hvorfor tenker du at det er viktig å knytte språktreningen til skrift?
 - Riktig skrivemåte.
- Kan du si noe om hvorfor du tenker at det er viktig med korte intensive økter i den første lese- og skriveopplæringa?
- Undervisningen din legger opp til en eksplisitt trening av lyd- bokstav forbindelsen, og sammentrekning av enkeltlyder til ord (fonem- bevissthet). Hva tenker du om elever som kanskje har knekt, eller knekker denne koden på egenhånd? Trenger de en slik eksplisitt trening?
 - Hva tenker du om at en slik type undervisning kan virke kjedelig for elever som har knekt den alfabetiske koden?
 - Tenker du at en slik eksplisitt undervisning er nødvendig for å fange opp ”risikoelevne”?
- Ved introduksjon av ny bokstav, introduserer du også 3- 4 ord som inneholder bokstaven. Hvorfor tenker du at det er viktig?
 - Er det en spesiell grunn til at du velger akkurat de ordene du velger?
- Hvordan arbeider du med å utvikle elevenes ordforråd?
 - Hvilke rolle tenker du at ordforrådet har i den første lese- og skriveopplæringen?

- I undervisningen arbeider du mye med den tekniske delen av lesingen. Kan du si noe om hvordan du arbeider med forståelsessiden av lesingen? (leseforståelse)
 - o Hvordan arbeider du med forståelsen av begreper?
- De tekstene elevene leser, med ord kun sammensatt av bokstaver de har lært, kan virke lite meningsfylte. Hvorfor tenker du det er viktig å lese slike tekster?
 - o Tenker du at det kan gjøre noe med elevenes motivasjon til å lese?
 - o Kan du si noe om hvordan du stimulerer til lese- og skrive lyst?
 - o Har dere høytlesning av tekst felles i klassen? Hvorfor?
- Kan du si noe om tanken bak at elevene leser stavelser (uten betydning) i lekse?
- Kan du si noe om hva du tenker om veien videre?
 - o Hvordan tenker du å holde ved like denne automatiseringsbiten? Fortsetter du med terping, og sikring av lyd- bokstav forbindelse?
 - o Hvordan tenker du å få med deg alle videre?

Diverse

- Kan du si noe om tanken bak det å ikke ha bokstavene/ alfabetet hengende oppe i klasserommet?
- Du er opptatt av at elevene skal ha god tid til frilek i løpet av en skoledag, hvorfor tenker du det er viktig?
 - o Hva tenker du at elevene får ut av det?
- Fungerer du nå som spesialpedagog, eller koordinator for spesialundervisning?
- Hvor lange er skoledagene? Friminutt? Inndeling av dagen med timer/pause.

Forslag til kategorier:

- Sikre automatisert bokstavkunnskap – gjennom gjenkjenning, gjenkalling og riktig skrivemåte.
- Modellering av strategier (eksplisitt instruksjon).
- ”Gi de trua på at de kan lære” - motivasjon gjennom mestring.
- Multisensorisk tilnærming hvor alle sansene integreres med hverandre samtidig.
- Ekstra trening, repetisjon.

8.3 Vedlegg 3: Informert samtykke deltaker

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

I forbindelse med mitt mastergradsstudium i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, skal jeg i skoleåret 2014-2015 skrive en masteroppgave. Temaet for oppgaven er forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen i skolen. Det vil bli gjennomført en klasseromstudie der fokuset rettes mot hva læreren vektlegger i den første lese- og skriveopplæringen og hvordan lærerens praksis eventuelt kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker. For å kunne svare på oppgaven vil jeg observere og intervju en lærer som har erfaring fra begynneropplæring, og erfaringer med å arbeide med elever med lese- og skrivevansker.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Innsamling av data for å svare på denne problemstillingen vil foregå gjennom både intervju og observasjon. Det vil bli aktuelt med ett intervju før observasjon og ett i etterkant av observasjon. Intervjuet vil ta form som en samtale, på ca. en time. Observasjonen vil foregå i en undervisningssituasjon, enten ved full klasse, eller med en liten gruppe elever. Observasjonen vil benyttes til å utdype lærerens uttalelser i intervjuet, og benyttes som utgangspunkt for intervjuet i etterkant av observasjonen. Observasjonen vil ha et omfang på ca. en til to uker. Opplysningene som innhentes vil omhandle lærerens pedagogiske praksis. Spørsmål om hvordan den første lese- og skriveopplæringen drives, hva som hovedsakelig vektlegges og hvorfor, hvilke tanker læreren gjør seg om forebygging av lese- og skrivevansker, og hvilke tiltak som igangsettes for risikoelever, vil prege intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

For å registrere data vil jeg benytte notater, og lydopptak. Lydopptak vil etter intervjuet bli transkribert til tekst. All personidentifiserende opplysninger i notater og i transkribert materiale vil anonymiseres. Om informanten i etterkant har kommentarer eller vil gjøre endringer i datamateriale er det rom for dette. Jeg ønsker å kunne ta kontakt i etterkant av intervjuet hvis det skulle være noen uklarheter, eller opplysninger som det er ønskelig at utdypes.

I etterkant av intervju og observasjon vil opplysningene bearbeides og bli brukt videre i analyse for bruk i masteroppgaven. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli anonymisert i oppgaven. Informasjonen vil kun benyttes av meg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 14.mai. Lydopptak vil oppbevares på en låst datamaskin til den muntlige høringen av masteroppgaven er avsluttet. Opptakene vil da slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Caroline Røbech Amundsen, tlf.

██████████, epost: ██████████.

Veileder for oppgaven er Marit Sæther Samuelstuen. Ved behov kan hun kontaktes på tlf.

██████████, eller epost: ██████████.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Jeg gir med dette samtykke til å bli intervjuet og observert i klasserommet av Caroline Røbech Amundsen. Jeg vet at deltakelsen er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg, uten å oppgi grunn for det.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Vedlegg 4: Informert samtykke foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Til foreldre / foresatte

I forbindelse med mitt mastergradsstudium i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, skal jeg i skoleåret 2014-2015 skrive en masteroppgave. Temaet for oppgaven er forebygging av lese- og skrivevansker. Jeg ønsker å gjennomføre en klasseromstudie hvor hovedfokuset mitt er læreren, og mer spesifikt hva læreren vektlegger i den første lese- og skriveopplæringen.

Kontaktlærer [REDACTED] har sagt seg villig til å dele sine erfaringer med meg. Jeg kommer til å intervjuer henne. I tillegg til dette er det ønskelig å observere hennes praksis i klasserommet. For å kunne gjøre dette, trenger jeg deres samtykke. Jeg minner om at fokuset vil rettes mot læreren, og hva læreren gjør. Alle opplysninger som kommer frem i studien vil bli behandlet som konfidensielle, og alle opplysninger vil bli forsvarlig anonymisert. Informasjonen vil kun benyttes av meg, og alt vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Min veileder ved NTNU Trondheim er Marit Sæther Samuelstuen.

Håper dere gir meg tillatelse til dette.

Har dere noen spørsmål må dere gjerne sende meg en epost: [REDACTED]
eller ringe meg på: [REDACTED]

Med vennlig hilsen Caroline Røbech Amundsen

Samtykke fra foreldre/foresatte

Jeg / vi godtar at student Caroline Røbech Amundsen observerer i klasserommet, som mitt barn er en del av.

Foreldre / foresatte

Foreldre / foresatte

8.5 Vedlegg 5: Eksempel på observasjonsnotat

FONEM	OBSERVASJON	MINE TANKER
<p>Elevens arbeider med oppgaver</p>	<p>Bilde av PLUS $P \quad U \quad S$</p> <p>- Først arbeider de med ord som inneholder /p/ Deretter andre ord, uten stiplede linjer, kun bilder og streker til antall lyder</p>	<p>→ lytte ut fonemer</p>
<p>Lærer går rundt</p>	<p>"Si lydene mens du skriver, så leser du ordet"</p> <p>"Hva har du skrevet her?"</p> <p>Elevens sier og med /o/-lyd</p>	<p>→ flere sanser, multisensorsk</p> <p>→ strategi</p> <p>→ uformell kartlegging</p>
<p>STRATEGI</p>	<p>Så sier læreren:</p> <p>"Vi skriver og men vi sier og" (med /å/-lyd).</p> <p>"Vi sier og skriver"</p>	<p>→ strategi</p> <p>- uregelmessige ord</p>
	<p>Elevens fortsetter å arbeide med arbeidsbok med flere ulike bokstaver, rim, gæter og omstokka ord</p>	
<p>Lærer går rundt</p>	<p>"Si lydene når du skriver"</p>	<p>→ påminnelser</p>
<p>STRATEGI</p>	<p>"Kjempebra at dere sier lydene når dere skriver"</p> <p>"Dere må si lydene, hvis ikke kan det bli feil for dere"</p>	<p>→ støtte</p> <p>→ artikkelisasjon</p> <p>→ minne om strategi</p>

8.6 Vedlegg 6: Eksempel på koding og kategorisering av intervju

<p>STRATEGI</p>	<p>F: Da lurer jeg på om du kan si litt om hvordan du driver din lese- og skriveopplæring i klassen din? D: Ja... Ehhm.. Skal jeg si litt om hvor prinsippene stammer i fra? F: Ja, og komme inn på hva prinsippene innebærer. D: ja.. Jeg har hentet prinsippene i fra noe som heter assosiasjonsmetoden som er utviklet av ei som heter Mildred Mcguinnes på et universitet i Washington, i perioden 1920- 1950. Det er tenkt brukt for enkeltelever med store språkvansker. Og den her metoden her ser på dysleksi og, som en form for språkvanske. Så de mener at man kan møte dyslektiske vansker på den samme måte som en unge med språkvanske. Så.. ehhm.. bokstavinnlæringa den bygger jo på en nøyaktig artikulasjon av lydene og av nye ord som skal brukes til innlæring av de enkelte bokstavene. Ehhm.. så elevene leser og skriver kun med innlærte lyder.. lærer da to vokaler og to konsonanter, så blir de satt sammen til ord. Ehhm.. du skal bestandig si lyden når du skriver den, og når du forholder deg til et ord, hvis du for eksempel skal skrive ordet LYS. Så kan ungen få bilde av et lys. Og da skal eleven si LYS, tydelig artikulert, før den skriver LYS, lyderer /l/ /y/ /s/. Og med en gang de har lydert seg gjennom et ord skal de ta fingeren, fingerfølging også, og trekke sammen lydene til det ordet.</p>	<p>→ assosiasjonsmetoden</p> <p>→ nøyaktig artikulasjon</p> <p>→ kun innlærte lyder (Phonics)</p> <p>→ strategi</p> <p>→ multisensorisk</p>
<p>AUTOMATISERING</p>	<p>F: Mhm! D: Ehhm.. målet er automatisering. Automatisert gjenhenting, som deles opp i de å lese bokstaven som vi kaller gjenkjenning, og det å hente frem bokstaven fra hukommelsen som vi kaller gjenkalling. Ehhm.. det er automatisering ja.. og det skal automatiseres en ting til. Og det er selve bokstavforming. Og jeg tenker at det.. jeg har kalt det sporing, eller håndguiding, og den automatiserte bokstavforming skal være rett fordi det er en antagelse om at skriving med hånd lager et motorisk spor i hjernen som styrker lagringa og innlæringa av den enkelte bokstaven.</p>	<p>→ automatisering</p> <p>→ bokstavforming - motorisk spor</p>
<p>AUTOMATISERING</p>	<p>F: Mhm! D: Og når du samtidig med rett skrivemåte sier lyden, kombinerer det så skal det og øke innlæringa. Bruke mange sanser, så det er jo en multisensorisk metode, og det er jo mange som sier at de bruker en multisensorisk metode i innlæringa, men det er noe med at disse sansene blir satt i sammenheng, samtidig og raskt i tilknytting til hverandre, som gjør at de integreres, alle sanseintrykkene integreres, og assosieres med hverandre, sånn at de lagres i hjernen som forskjellige minnespor. Ehhm.. så har jeg jo lest forskning om at det er, etter at det er lagret i hjernen, at det er selve gjenhentinga som er vanskelig. Og som en må bruke tid på, og trene på. Og jeg har jo oppdaget noe</p>	<p>→ multisensorisk</p> <p>→ integrere alle sansene, samtidig og raskt</p> <p>→ trene</p>

8.7 Vedlegg 7: Min forforståelse

Forforståelsen min er preget av erfaringer fra både praksis og teori, egen yrkeserfaring og interessen jeg har for temaene. Gjennom praksis og teori på lærerhøgskolen, har jeg utviklet interesse for dette med forebygging av vansker, og det at alle elever skal få oppleve mestring. Etter å ha arbeidet på 1.trinn som assistent, og gjennom ett praksisår på 1.trinn på lærerhøgskolen, har jeg sett hvor tidlig elever kan falle av progresjonen til resten av klassen, og oppleve en følelse av at de ikke mestrer. Jeg begynte i høst å lese artikler om tidlig innsats og forebygging, og kom over flere styringsdokumenter, i tillegg til læreplan og opplæringsloven, som påpeker viktigheten av forebyggende tiltak. Det som derimot ikke nevnes så mye, er hvordan lærerne skal kunne forebygge vansker i praksis. Dette gjorde at jeg fikk interesse for temaet, og ville undersøke det nærmere. Begynneropplæring og lese- og skrivevansker har jeg opparbeidet meg noe kunnskap om, gjennom fordypning i norskfaget og emnet lese- og skrivevansker fra lærerhøgskolen. I tillegg har jeg noe arbeidserfaring fra 1.trinn etter å ha arbeidet ett år som assistent, og gjennom praksis på lærerhøgskolen. Det å lære seg å lese- og skrive er noe av det viktigste barna lærer på skolen, og etter å ha vært litt i 1.klasse fascinerte det meg hvor fort de tilegner seg disse kunnskapene. På bakgrunn av interessen for både forebygging av vansker, lese- og skriveopplæring, og iveren etter å lære mer om det, valgte jeg å kombinere temaene i mitt mastergradsstudium. Etter å ha fått prosjektskisse godkjent fra NTNU, måtte jeg sette meg grundigere inn i teori og forskning om forebygging, og den første lese- og skriveutviklingen. Forforståelsen min har selvsagt vært med på å prege hele min forskningsprosess, men jeg har prøvd å møte forskningsfeltet med et åpent sinn, og latt deltakeren få fortelle om sine erfaringer og tanker rundt sin pedagogiske praksis gjennom semistrukturerte intervjuer. Jeg utformet intervjuguide med tema og spørsmål på forhånd, men disse ble ikke fulgt slavisk, slik at jeg kunne ta utgangspunkt i hva deltakeren fortalte. Det var også deltakerens uttalelser som styrte fokus for observasjonen, og utvelgelse av relevant teori i etterkant. Observasjonsnotatene mine ble inndelt i to hvor jeg skrev direkte observasjoner i en kolonne og mine egne tanker i den andre. I tillegg skrev jeg forskerlogg kontinuerlig i forskningsprosessen for å holde rede på hva som var mine egne tanker, og hva jeg observerte. Ved å arbeide bevisst med egen subjektivitet på denne måten, kan en sikre at en ikke mister forskerblikket. I det datamaterialet var samlet inn, gjennomførte jeg åpen koding, for å se hva materialet fortalte meg. I etterkant vendte jeg stadig tilbake til teorien for å kunne få et dypere innblikk i funnene fra forskningsfeltet.

8.8 Vedlegg 8: Vedtak fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Marit Sæther Samuelstuen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.12.2014

Vår ref: 40840 / 3 / HET

Deres dato:

Deres ref:

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

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40840</i>	<i>Forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Sæther Samuelstuen</i>
<i>Student</i>	<i>Caroline Røbech Amundsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Caroline Røbech Amundsen [redacted]

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

Andelingskontor / Contact Office
OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. esd@nsd.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 39 07. kgr@nsd.uib.no
TROMSØ NSD: SW, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. redna@iuhv.uib.no