

HiT skrift nr 1/2004

Fonologisk bevissthet og lesing

Greta Hekneby

Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (Notodden)

Høgskolen i Telemark
Porsgrunn 2004

HiT skrift nr 1/2004
ISBN 82-7206-225-9 (trykt)
ISBN 82-7206-226-7 (online)
ISSN 1501-8539 (trykt)
ISSN 1503-3767 (online)
Serietittel: *HiT skrift* eller *HiT Publication*

Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 Porsgrunn
Telefon 35 57 50 00
Telefaks 35 57 50 01
<http://www.hit.no/>

Trykk: Kopisenteret. HiT-Bø

© Forfatteren/Høgskolen i Telemark

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven, eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk

Abstract

The following report refers a research work that took place during the years 1994 to 1996, and 1997 to 1999.

296 school children (aged six to eight) in the area of Notodden took part in the project.

The aim of the project was to find out whether an intervention program training the ability to develop phonological awareness for six year- olds (grade 1) would have an effect on their reading ability after one year of systematic training to read and write (Grade 2.), (Part 1)

Part 2 of the project included an intervention program for the pupils of second grade. The children were presented to a method of reading and writing that focused on phonemes and was meant to develop decoding skills.

The results show that phonological awareness intervention before formal literacy teaching was useful for those children who had problems achieving reading skills by the end of grade 2. The training was successful for this group of children independent of choice of reading method used.

The boys profited more from the training program than the girls did.

Low performing children profited more from a teaching method during second grade, which focused on sound/letter correspondence, and on decoding skills, than on phonological awareness intervention before formal literacy teaching

Sammendrag

Rapporten gjengir en undersøkelse og et utviklingsarbeid som ble gjort årene 1994 til 1996, og 1997 til 1999.

296 elever i alder seks til åtte år i Notodden kommune deltok i prosjektet.

Hensikten med prosjektet var å finne ut om systematisk trening i fonologisk bevissthet for seksåringer (elever i 1. klasse) hadde innvirkning på leseferdigheten etter det første året med formell lese- og skriveopplæring (2. klasse). (Del 1)

Andre del av prosjektet omfattet et pedagogisk tilrettelagt tilbud for elevene i 2. klasse. Elevene hadde en lese- og skriveopplæringsmetode som fokuserte på lydnivået (fonemene) og som skulle sikre avkodningsferdighet. Fonem- grafemforbindelsen ble regelmessig øvd og testet. Metoden hadde en helhetlig tilnærming, det vil si at elevene møter hele tekster og ord før de begynner å arbeide med lyder og bokstaver. (Del 2)

Resultatene viser at fonologisk bevissthetstrening før formell leseopplæring var nyttig for de svake elevene med tanke på leseferdighet i slutten av 2. klasse. Treningen hadde positiv verdi for denne gruppen uavhengig av hvilken lesemetode som ble brukt i leseopplæringen.

Guttene profiterte mest på treningen.

De svake elevene profiterte mer på en leseopplæringsmetode i 2. klasse som legger vekt på systematisk trening på fonem/grafemnivå, og på å oppnå sikker avkodingsferdighet, enn på trening i språklig bevisstgjøring før den formelle leseopplæringen starter.

Innholdsliste

1. Innledning	1
1.1 Fonologisk bevissthet	3
1.2 Utviklingen mot å kunne lese	5
1.3 Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i skolen	6
1.3.1 Metoder for lese- og skriveopplæring	9
1.3.1.1 Syntetiske metoder ("Phonetics")	9
1.3.1.2 Analytiske metoder ("Whole language")	9
1.3.1.3 LTG-metoden	10
2 Problemstilling og metode	12
2.1 Problemstilling	12
2.2 Strategi	12
2.2.1 Valg av prøvemateriale	13
2.2.2 Utvalg av elever	15
2.3 Gjennomføring	17
2.3.1 Del 1 Fonologisk bevissthetstrening for seksåringer	17
2.3.2 Del 2 Leseprøver	17
3 Resultater	19
3.1 Fonologisk bevissthetstrening. Del 1 og 2	19
3.1.1 Elever i 1. klasse	19
3.1.1.1 Sammenfatning	19
3.1.2 Elever i 2. klasse	20
3.1.2.2 Sammenfatning	20
3.1.3 Oppsummering fonologisk bevissthetstrening	21
3.2 Leseprøver. Del 2 a og 2 b	22
3.2.1 Elever som hadde hatt fonologisk bevissthetstrening	22
3.2.1.1 Sammenfatning	23
3.2.2 Elever som ikke hadde hatt fonologisk bevissthetstrening	25
3.2.2.1 Sammenfatning	25
3.3 Fonologisk bevissthet og leseferdighet	26
3.4 Oppsummering, fonologisk bevissthetstrening og lesing	29
3.4.1 Oversikt leseprøver systematisert etter oppgavetyper	29
3.5 Elever som skåret under kritisk grense på leseprøven	31
3.5.1 Sammenheng mellom resultater for hefte 2 og 3 for noen elever	32
3.5.2 Forholdet mellom svar for de to elevgruppene (del 2a og 2b)	33
3.5.2.1 Elevene som hadde fått fonologisk bevissthetstrening før lese- og skriveopplæring	33
3.5.2.2 Elevene som ikke hadde fått fonologisk bevissthetstrening før lese- og skriveopplæring	33
3.6 Metodekritikk	34
4 Drøfting	37
Litteratur	42
Oversikt over vedlegg	1-9

1 Innledning

Min problemstilling er knyttet til ulikt syn på spørsmålet om hvorvidt fonologisk bevissthet er en forutsetning for tilegnelse av leseferdighet. Fonologisk bevissthet defineres som bevisstheten om talespråkets minste lydenheter, dvs. de enhetene som er under ordnivå. (Stavelser og språklyder.)

Leseferdighet definerer jeg her som den ferdigheten et barn har når det har knekket lesekoden, (dvs. forstått sammenhengen mellom språklyd og bokstav) og kan avkode ord på en hensiktsmessig måte. Hensiktsmessig avkodingsferdighet forstås som sikker og automatisert ferdighet, noe som igjen er en forutsetning for at leseren kan rette oppmerksomheten mot innholdet i teksten og bruke energien til å hente mening ut av denne. (Høien i Austad 1997 s. 62)

Lesing blir av mange definert som en kombinasjon av delferdighetene avkoding og forståelse. Avkodingen er den tekniske siden ved lesing. Den kan automatiseres og er derfor av en annen karakter enn forståelsen, som ikke kan automatiseres. Forståelse innebærer det vi vanligvis mener med å kunne lese, det vil si hente mening ut av en skriftlig tekst. Lesing innebærer også å kunne legge inn i teksten noe som ikke er eksplisitt uttrykt i den. Dette betegnes som ferdighet i å gjøre inferenser. Videre forutsetter leseferdighet at leseren er i stand til å kunne trekke slutninger på grunnlag av de opplysningene som framkommer i teksten. ”Termen *leseforståelse* refererer til høyere kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger.” (Høien i Austad 1997, s. 51.) Den tekniske siden ved lesing, avkodingsferdigheten, vil ut fra definisjonen over, ikke kunne betegnes som lesing i egentlig forstand. Men avkodingsferdighet kan ses på som en forutsetning for, eller en forløper for, senere leseferdighet. Å avkode et ord vil si å kunne gjenkjenne det, uttale det, og få adgang til ordets mening. (Schwartz 1984. Her fra Høien i Austad 1997, s. 51)

Spørsmål knyttet til sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og lesing, dreier seg litt enkelt formulert om i hvilken grad fonologisk bevissthet påvirker først og fremst avkodingsferdigheten i leseprosessen. Forståelsen, som altså er knyttet til mer kompliserte kognitive prosesser i hjernen, er ikke i samme grad gjenstand for oppmerksomhet i denne sammenhengen.

Rask og automatisert avkoding av ord forutsetter at barnet har knekket lesekoden, dvs. forstått det alfabetiske prinsippet. Dette går ut på at det til hver lyd i talespråket svarer (med noen unntak) en bokstav i skrift. For å kunne etablere denne innsikten, må barnet være i stand til å kunne dele talen inn i mindre enheter som setning, ord, stavelser og språklyd (fonem). Vårt alfabetiske skriftspråk bygger på at sammenhengen mellom tale og skrift etableres på grunnlag av forbindelsen mellom fonem og grafem.(Bokstav.)

Avkoding av ord kan skje også ved at barnet for eksempel gjenkjenner ordet som et ordbilde. (Logografisk avkoding.) Dette forutsetter ikke nødvendigvis bokstavkunnskap og kunnskap om sammenhengen mellom lyd og bokstav. Men i forskningsmiljøene er det stor grad av enighet om at avkodingsferdigheten må være av en annen karakter enn det vi forstår som logografisk avkoding dersom barnet skal kunne nå fram til hensiktsmessig og god leseferdighet. Den optimale avkodingsstrategien er den vi gjerne definerer som *ortografisk* avkoding. Denne forutsetter god bokstavkunnskap og kjennskap til hvilken språklyd som svarer til hvilken bokstav. Den er karakterisert ved at den gir direkte adgang til ordets semantiske identitet i leksikon, altså til det begrepet ordet er knyttet til i langtidsmindet i hjernen.

Det er ulikt syn blant forskere i hvilken grad sikker og automatisert avkodingsferdighet er en nødvendig forutsetning for god leseforståelse.

”Innenfor leseforskningen gjør (det).. seg gjeldende ulike lesemodeller, der en i hovedsak kan skille mellom tre retninger: ”Top-down”-teorien (Goodman 1967, Smith 1978), ”Bottom-up”-teorien (LaBerge & Samuels 1974) og ”interaksjonsteorien” (Rumelhart 1977, Seidenberg & McClelland 1989.)”

(Høien i Austad 1997, s. 52)

”Bottom-up”- teorien” kommer til uttrykk i den gruppen av lesemetoder som tar utgangspunkt i de minste delene av språket, og som legger størst vekt på avkodingsferdigheten i begynneropplæringen. Top-down”- teorien kommer til uttrykk i de metodene som legger mest vekt på forståelsesaspektet i lesing. De tar utgangspunkt i hele tekster, i setninger eller i ord, og bryter disse større enhetene ned til mindre deler etter hvert. ”Interaksjonsteorien” er utgangspunkt for lesemetoder som kombinerer de to tilnæringsmåtene. (Om lesemetoder, se 1.2 Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i skolen, s. 7)

Utgangspunkt for mitt prosjekt i 1994 var troen på at sikker avkodingsferdighet er en forutsetning for å komme videre i leseprosessen. Denne holdningen bygger på teori om emnet, og på egen erfaring som lærer i grunnskolen gjennom mange år. Avkoding definert som ortografisk avkodingsferdighet forutsetter som nevnt kjennskap til og innsikt i talespråkets mindre deler, det jeg over har definert som fonologisk bevissthet.

På 80- tallet viste en rekke undersøkelser klar sammenheng mellom fonologisk bevissthet i førskolealder (6- årsalder) og senere leseferdighet. (Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S 1980, Lundberg, Frost og Petersen 1988.)

Det ble jeg interessert i. Det er gjerne slik at det tar tid før resultater av forskning får konsekvenser for skolehverdagen. Jeg ønsket derfor å prøve ut opplegg i noen skoleklasser der elevene fikk trening i å bli bevisst språkets lydstruktur (utvikle fonologisk bevissthet) før den formelle lese- og skriveopplæringen startet i 2. klasse. (Den gangen 1. klasse.) Jeg ville også gjennomføre et opplegg i noen (da) 1. klasser der elevene fikk en lese- og skriveopplæring med vekt på nettopp bokstavlæring og avkodingsferdighet. Her tenkte jeg å gjennomføre et prosjekt i eller to klasser bestående av elever som hadde fått trening i å oppøve fonologisk bevissthet som seksåringer, og tilsvarende i klasser bestående av elever som ikke hadde fått slik trening. Ved å sammenligne resultatene fra disse gruppene, ville en kunne få et inntrykk av om fonologisk bevissthet ser ut til å være en forutsetning for god lese- og skriveferdighet (slik mange forsøk synes å vise), eller om slik bevissthet er et resultat av lese- og skriveopplæringen i 1. klasse, slik en del forskere har hevdet.

Det ville altså være interessant å prøve å finne ut om den fonologiske bevisstheten var en forutsetning for å oppnå god avkodingsferdighet, altså om denne bevisstheten bør være utviklet før den formelle lese- og skriveopplæringen starter, eller om en ved å legge vekt på avkodingsaspektet i opplæringen samtidig *trener og utvikler* den fonologiske bevisstheten. Forskning viser at det uansett er en sammenheng mellom fonologisk bevissthet og senere leseferdighet. Jeg ønsket å prøve ut disse teoriene i praksis for å kunne danne meg et bilde av hvilken framgangsmåte som kan være hensiktsmessig å bruke i leseopplæringen på småskoletrinnet. Som lærer med ansvar for emnet lese- og skriveopplæring i lærerutdanningen, og med ansvar for en rekke kurs innenfor emnet for lærere, kunne resultatene fra et slikt prosjekt være nyttig bakgrunnsmateriale for framstilling av og drøfting rundt leseopplæringen i skolen.

Jeg har også tro på at den enkelte lærer, ved å bli kjent med forskning knyttet til sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og lesing, selv kan gjøre mye for å sikre at hver enkelt elev får en optimal lese- og skriveutvikling. Etter mitt syn kan læreren gjøre mye for å sørge for at elever får en god start slik at alle kan få en solid plattform å bygge videre på i lesing og skriving. Slik det har vært, og til dels er, har lærere lett for å undervurdere sin egen kompetanse. Dersom elever strever med å knekke lesekode, eller på annen måte blir hengende etter resten av klassen, har tendensen vært å "vente og se" hvordan situasjonen utvikler seg, for så, etter et år eller to, melde eleven til utredning hos PP- tjenesten. I mellomtiden kan verdifull tid ha gått tapt, og eleven kan ha mistet mye motivasjon. I verste fall har eleven også mistet selvtillit og tro på egne evner.

Min hypotese var at dersom den enkelte lærer arbeider systematisk med å sikre bokstavlæring og avkodingsferdighet for hver elev i 2. klasse, er det stor sannsynlighet for at alle elevene (dersom de ikke har generelle lærevansker eller så spesielle lese- og skrivevansker at det kreves spesialopplæring) vil kunne få en gunstig lese- og skriveutvikling, dvs. en utvikling som er optimal for den enkelte ut fra hans/hennes forutsetninger ellers.

Slik jeg så det, er sikker og automatisert avkodingsferdighet avhengig av at elevene har tilegnet seg fonologisk bevissthet, eventuelt at denne bevisstheten utvikles i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Systematisk arbeid på delnivå (fonem-grafemkorrespondansen) ville etter mitt syn kunne sikre utvikling av denne bevisstheten.

1. 1 Fonologisk bevissthet

I det følgende gjør jeg noe mer utførlig greie for begrepet fonologisk bevissthet.

Denne kan defineres som bevisstheten om, og evnen til, å kunne manipulere ords fonologiske struktur. (Troia 1999.) En slik definisjon rommer bevisstheten om talespråkets lydnivå under ordnivå, altså stavelser og lyder (fonemer). Fonologisk bevissthet inngår i en generell språklig bevissthet knyttet til språkets lydstruktur. Hvis vi tenker oss at skrift i grove trekk er nedskrevet tale, kan vi betrakte tale som noe som kan brytes ned i mindre enheter som setning, ord, stavelse og språklyd. (Jf. s.1.) En slik generell språklig bevissthet kalles i noen sammenhenger metaspråklig bevissthet. Betegnelsen brukes også om evnen til å kunne betrakte språket som form, uavhengig av innhold. Språklig eller metaspråklig bevissthet omfatter da komponentene fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet, bevissthet om ord, semantisk bevissthet (ords betydning), syntaktisk bevissthet (kjennskap til hvordan ord settes sammen slik at de danner større enheter som for eksempel setning), tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet (språkbruk som er i samsvar med konteksten den inngår i). (Høigård 1999)

Forholdet mellom fonologisk bevissthet og en mer generell språklig/metaspråklig bevissthet kan uttrykkes slik: "Phonemic awareness is part of a hierarchy of metalinguistic skills that develops gradually" (Lieberman & Shankweiler, 1985.) "Children become aware of larger linguistic units (words and syllables) before they become aware of smaller linguistic units, phonemes." (Fowler, 1991, s.32) Det er altså lettere for barn å oppfatte de større enhetene som setning og ord enn det er å oppfatte de mindre enhetene som stavelse og språklyd. Men uansett er det vanskelig for mange barn å bli bevisst språkets lydstruktur. Det er en ferdighet barn ofte ikke har før de begynner å lære å lese og skrive, hvis de ikke har fått spesiell trening i å rette oppmerksomheten mot denne før skolealder.

Fordi fonemene (språklydene) har en så grunnleggende funksjon i vårt alfabetiske skriftspråk, er det særlig den delferdigheten vi er opptatt av når det gjelder å lære å lese, her forstått som det å tilegne seg automatisert og sikker ordavkodingsferdighet. Mange forskere vil derfor legge mest vekt på den fonemiske bevisstheten når de er opptatt av forholdet mellom språklig bevissthet og tilegnelsen av lese- og skriveferdighet. Men det er vanlig å utvide betegnelsen fonemisk bevissthet til å omfatte bevisstheten om mindre grupper av språklyder, som stavelser eller andre bokstav/lyd- kombinasjoner under ordnivå.

I min undersøkelse har jeg brukt definisjonen fonologisk bevissthet som bevissthet om ord, stavelser og fonemer. Jeg har altså ikke lagt til grunn definisjonen det er referert til over. Grunnen er at det er en god del år siden arbeidet med undersøkelsen startet. (1994.) I løpet av denne tiden er det utført mye forskning på området, og begrepene er blitt mer presise. Den definisjonen jeg har brukt, omfatter altså *ordnivået* i språkets lydstruktur, i tillegg til stavelser- og fonemnivået. Nyere litteratur bruker betegnelsen fonologisk bevissthet bare om de to siste. (Stavelser- og fonemnivå. Jf. for eksempel Høigård 1999, s. 241.)

En rekke forskningsresultater i løpet av de siste 20 til 30 årene viser klar sammenheng mellom fonologisk bevissthet og tilegnelsen av skriftspråket. (Adams 1990, Blachman 1984, 1989, Bradley & Bryant 1978, Lundberg, Olofsson & Wall 1980, Mann 1984, 1983, Stanovich 1986, Wagner & Torgersen 1987)

Videre er det dokumentert at dyslektikere, og barn som har problemer med lesing og skriving, ofte skårer dårlig på oppgaver som krever bevissthet om, eller kjennskap til, fonemnivået i talespråket. (Calfée, Lindamood & Lindamood 1973, Fox & Routh 1980, Rosner & Simon 1971, Zifcak 1981) Også barn som har generelle lærevansker ser ut til å mangle fonemisk bevissthet. (Stanovich 1988.)

Det er vist at trening i å oppøve fonologisk bevissthet (trening i å kunne manipulere enkeltlyder og stavelser) i alder før den formelle lese- og skriveopplæringen starter i skolen, fører til bedre resultater i leseferdighet senere. (Ball & Blackman 1988, 1991 Maclean, Bryant, Bradley, 1987.) Mange forskere anbefaler av den grunn trening i å lytte ut og manipulere lyder og stavelser i talespråket før den formelle lese- og skriveopplæringen starter. Det er særlig risikobarn en tenker på i den sammenhengen, altså barn en regner med vil kunne få problemer med lesing og skriving. (Snider 1995)

Språklig bevissthetstrening i førskolealder (for 6- åringene/1. klasse i grunnskolen) med vekt på oppøving av fonologisk bevissthet har vært gjenstand for forsøk og utprøving i skoler og førskoler nettopp på grunnlag av de positive resultatene som er oppnådd i kontrollerte forsøk, særlig i Danmark, Sverige og Norge, og i England. (Lundberg, Frost og Petersen 1988, Skjelfjord 1976, Torneus 1983, 1985, Lyster 1995, 1996, Bradley & Bryant 1978, Ball & Blackman, 1988, 1991.)

Gary A. Troia, forsker ved Maryland University i USA har gitt uttrykk for skepsis til kvaliteten av mye av den forskningen som er gjort på området. Etter hans mening har den brede dokumentasjonen av positiv sammenheng mellom fonemisk bevissthetstrening før skolealder og senere mestring av skriftspråket ført til at lærere og førskolelærere prøver ut tilsvarende opplegg ved egen skole, etter Troias mening på grunnlag av forskning det kan stilles spørsmål ved. (Troia 1999.)

Andre stiller spørsmål ved verdien av de resultatene som viser høy korrelasjon mellom fonologisk bevissthet og lese- skriveferdighet. Hos mange er det fortsatt tvil om hvorvidt fonologisk bevissthet er en forutsetning for å lære å lese og skrive, eller om den er et resultat av å kunne det. Forskere som for eksempel Ehri & Wilse (1986), Morais, Bertelson, Cary & Algeria (1986) representerer dette synet, altså at den fonologiske bevisstheten utvikles som en konsekvens av, eller parallelt med, utviklingen av lese- og skriveferdighet.

1.2 Utviklingen mot å kunne lese

Barn som vokser opp i en skriftkultur, påvirkes av skriftspråket fra de er ganske små. Dette fører til at mange barn utforsker og tilegner seg skriftspråket i samhandling med andre før de begynner på skolen. Utviklingen går gjennom stadier som er ganske lik for alle barn, men tiden den enkelte bruker til å komme fra ett stadium til det neste, vil naturlig nok variere mye. Lese- og skriveutviklingen foregår som et samspill mellom utvikling og læring der de to prosessene gjensidig utvikler og støtter hverandre.

Verbet "lese" (norrønt lesa) har betydningen samle, mens det latinske ordet for lese, "legere", kan bety både lese og samle. Vi kan derfor tenke oss at lesing har noe med ord – eller bokstavssamling å gjøre, altså at når barn har lært bokstaver, samler de disse til ord, som så "samles" til tekster som blir det lesbare produktet eller resultatet av oppsamlingen. Et slikt syn på hva lesing er, samsvarer bare delvis med definisjoner på lesing ut fra nyere teorier. En mye brukt beskrivelse av hva lesing innebærer, er å si at lesing består av to komponenter; ordavkodning og forståelse. (Ord)avkodning er den tekniske siden ved lesingen og består i at en kan kode skriftlige tegn (ord), dvs. få tilgang til ordets mening.

Det å "samle på" ord som dannes ved å sette sammen bokstaver kan ses på som å lære seg en mengde ord som en klarer å lese. Men lesing i denne betydningen av ordet er ikke det samme som å lese og samtidig forstå budskapet i det en leser. Derfor sier vi at den andre komponenten som inngår i leseprosessen, er forståelse. Begge ferdigheter er like viktige, og svikter den ene, får det konsekvenser for resultatet. Vi vil neppe nå fram til lesing i egentlig betydning. Gough og Tunmer (1986) understreker at lesing er produktet av avkodning multiplisert med forståelse. Det ene er avhengig av det andre, som de to faktorene i en likning. Hvis den ene ferdigheten svikter, blir resultatet lik null.

Delferdighetene avkodning og forståelse virker gjensidig inn på hverandre. Dersom avkodningen svikter, vil det naturlig nok virke inn på leseforståelsen. Men omvendt vil god leseforståelse virke gunstig inn på avkodingsferdigheten. Det er hele tiden et samspill til stede mellom de to ferdighetene, men det er vanlig å betrakte leseprosessen som en utvikling der ordavkodning spiller størst rolle i den tidlige fasen. (Hoover og Gough 1990, her ref. av Høien 1997.)

Kravene til leseferdighet er større i dag enn den var for 100 år siden, og (kanskje av den grunn) har oppfatningen av hva lesing er endret seg gjennom tidene. Tidligere var det et godt kriterium for lesing at en kunne lese høyt fra en bok. Fikk en samtidig med seg innholdet i det en leste, var det bra, men ikke alltid et krav. (Resnick & Weaver 1979.)

Vi leser for å få utbytte av det vi leser, det være seg innholdet i en novelle eller informasjon fra en togtabell. Undersøkelser har vist at rutinerde lesere ikke avkoder møysommelig ord for ord mens de leser. De har på grunn av lang leseerfaring lært seg teknikker som gjør at de faktisk kan hoppe over en del ord, men likevel få med seg innholdet. En lang prosess har ført

den gode leseren til dette lesenivået. På et tidlig stadium i leseutviklingen vil alle bruke mer eller mindre energi på å avkode eller tolke ord for ord. Etter hvert vil ordene ha blitt etablert som faste minnebilder i hjernen, knyttet til den generelle forestillingen vi har lagret for det muntlige ordet, og avkodingen blir gradvis automatisert. Det å legge vekt på å utvikle en god og automatisert avkodingsferdighet tidlig i leseprosessen er etter manges syn helt nødvendig dersom en skal oppnå god leseferdighet. Dette synet er det jeg deler, og det ligger til grunn for problemstillingen min.

1.3 Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i skolen

Med formell eller grunnleggende lese- og skriveopplæring mener vi den systematiske opplæringen som gis i lesing og skrivning. Det er tradisjon i norsk skole for å la barn starte lese- og skriveopplæringen når de er syv år. Etter innføring av tiårig grunnskole og skolestart for seksåringer som en konsekvens av Læreplanverket 1997, forstår vi den systematiske opplæringen som det som foregår fra og med 2. til og med 4. klasse.

Lese- og skriveopplæring har erstattet begrepet leseopplæring. Grunnen til det er at en nå ser skrivning som en del av leseopplæringen. De to aktivitetene utfyller og forsterker hverandre. Skrivning er nyttig for leseopplæringen, og lesing gir forbilder og inspirasjon til skrivning. Mange hevder at det er lettere for begynnerlesere å skrive enn å lese, og mange barn skriver seg inn i skriftspråket (for eksempel Clay 1975, Chomsky 1982, Sulzby 1982). De to aktivitetene kan derfor ikke isoleres i det praktiske arbeidet i skolen. Teoretisk forholder en seg likevel fremdeles til begrepet leseopplæring, og min undersøkelse tar for seg leseferdighet. Jeg bygger også i stor grad på teori knyttet til utvikling av leseferdighet.

Begynneropplæringen i norsk i 2. klasse bygger på og viderefører de språklige aktivitetene elevene har drevet med i 1. klasse. Det viktigste skillet mellom aktivitetene i 1. og 2. klasse er at 2. klassetrinn er det året elevene får systematisk bokstavopplæring. Elevene skal lære bokstavene, og de skal få trening i å bruke dem. De skal lære å lese, dvs. kunne avkode enkle ord, og de skal kunne bruke bokstavene til å skrive enkle tekster. Opplæringen etter innføring av ny læreplan i 1997 er med andre ord svært lik den opplæringen som alltid har vært gitt til 7- åringer i norsk skole.

Innenfor både pedagogiske og norskfaglige miljøer er det tradisjon for å ha ulikt syn på hvilke metoder som er best egnet i leseopplæringen. Det er få emner i skolen, om noe, som har vært og er gjenstand for så mye oppmerksomhet som den første leseopplæringen. Økte krav i samfunnet om tilfredsstillende mestring av skriftspråket for ulike formål har ført til at debatten holdes ved like. Alle aspekter knyttet til lese- og skriveopplæringen er i fokus, men metodevalg ser ut til å være den faktoren en konsentrerer oppmerksomheten mest mot.

De metodene som brukes i lese- og skriveopplæringen vil avspeile hvilken delkomponent innenfor lesing en velger å legge mest vekt på. En syntetisk metode har mest fokus på avkodingsferdigheten, mens en analytisk metode tar utgangspunkt i helhet og forståelse. (Om lesemetoder, se kap.1.4.)

Noe forenklet kan en si at lesemetodene kan defineres innenfor to hovedgrupper; de syntetiske og de analytiske. De syntetiske metodene tar utgangspunkt i de minste enhetene i talespråket eller skriftspråket (fonemene og grafemene) og setter sammen disse enkeltdelene til større enheter som stavelse, ord, setning og tekst. Metodene svarer i vesentlige trekk til det som omtales som "Phonics", delmetode, eller "Bottom-Up", helmetode. (Jf. s. 2)

De analytiske metodene tar utgangspunkt i hele tekster, setninger eller ord og deler disse inn i mindre enheter. Metodene omtales også som ”Whole language”, ”Top-Down”, eller helmetode. (Jf. s.2)

Utgangspunktet for de to tilnærmingene finner vi hvis vi ser på hvilke delferdigheter lesing omfatter. Mange definerer lesing som et produkt av ferdighetene avkodning og forståelse. Avkodning er den tekniske siden ved lesingen, det å kunne lese ordet. Denne ferdigheten kan automatiseres. Forståelse innebærer å hente mening ut av teksten. Ferdigheten er knyttet til høyere kognitive prosesser i hjernen enn avkodningsferdigheten, og den kan ikke automatiseres. (Høien, i Austad, 1998.)

Det er en mye utbredt oppfatning blant leseforskere at avkodingen spiller størst rolle i den tidlige fasen av leseutviklingen, og at begynneropplæringen må ta hensyn til dette. Det er særlig de svake leserne (de elevene en kan regne med vil kunne få en forsinket eller hemmet lese- og skriveutvikling) som profiterer på en leseopplæring med vekt på å oppnå sikker og automatisert avkodningsferdighet. („Som nevnt viser forskningen at dårlig leseferdighet ofte kommer av vansker med å avkode ord hurtig og sikkert, og dårlig ordavkodning er et hovedsymptom ved den formen for lesevansker som blir kalt dysleksi.” (Stanovich 1994, Stanovich & Siegel 1994. Her fra Høien, i Austad 1998)

Grovt sett kan en si at en syntetisk leseopplæringsmetode vil legge mest vekt på avkodningsferdigheten, mens en analytisk opplæringsmetode vil legge mest vekt på forståelsen.

Pendelen har svinget mellom å bruke en syntetisk eller en analytisk tilnærming til skriftspråket i vårt land som i andre land det er naturlig å sammenligne seg med.

I praksis brukes ingen metode i sin rendyrkede form. Vi tror gjerne at lydmetoden, som er den mest kjente av de syntetiske metodene, innebærer en konsekvent metodikk som går ut på å starte med den enkelte bokstaven (grafemet), som så knyttes til lyden (fonemet) den representerer, og så bygges teksten gradvis opp som forklart over. Men en slik måte å lære å lese på har nok ingen praktisert i rendyrket form. Helheten er viktig for forståelsen, og sammenhengen bokstavene og ordene fungerer i har mye å si for at barn i det hele tatt skal forstå hva lesing er. Alt i 1897 finner vi følgende metodiske veiledning for leseopplæring etter lydmetoden:

De fleste, der praktiserer lydmetoden, pleie dog ikke at begynde s y n t h e t i s k, med at lære børnene lydene og deres tegn og at legge lydene sammen, men gaa a n a l y t i s k fra *den sammenhengende tale*, som er børnene bekjendt, øve børnene i at oppløse denne i enkelte ord, lade dernæst ordene oppløse i stavelser, og endelig øves børnene i med øret at opfatte og udskille og i at udtale de enkelte lyd, hvoraf stavelserne bestaa.

(Jespersen 1879, s. 8. Her etter Skjelbred 2001.)

Lydmetoden, som er en syntetisk metode, var den mest brukte metoden hos oss fram til –80-tallet. Men etter hvert fant mange lærere den kjedelig og lite utfordrende for elevene. Særlig de elevene som kunne lese før de begynte på skolen, opplevde det frustrerende å måtte følge et strukturert bokstavinnlæringsprogram og en langsom progresjon, og ikke minst møte tekster i ABC- bøkene som stort sett bestod av usammenhengende ordrekker.

Interessen for lesemetoder som tok mest hensyn til helhet, opplevelse og forståelse fikk en oppsving, og resultatet var at så å si alle lærebøker (ABCer) som kom ut etter den nye læreplanen i 1987 (M87), inneholdt tekster med fokus på gjenkjenning, mening og helhet. En vesentlig grunn til dette var bl.a. læreplanens (norskplanens) formulering: ...”Opplæringen bør ta utgangspunkt i kjente ord og begreper fra de erfaringene elevene har. Tekstene skal være meningsfylte.” (KUF 1987, s.133.)

Konsekvensen av å bruke analytiske metoder i opplæringen var at avkodingsaspektet ofte ble lite fokusert på, noe de færreste tok tilstrekkelig hensyn til på dette tidspunktet.

På begynnelsen av 1990- tallet, da jeg ble interessert i å se på betydningen av automatisert og sikker avkodingsferdighet som forutsetning for å kunne oppnå god leseforståelse, var det altså de analytiske metodene, og særlig LTG- metoden som dominerte innenfor leseopplæringen. (Om LTG- metoden, se kap. 1.4.) LTG er mer korrekt betegnet et prinsipp for leseopplæring som gjør det mulig å kombinere en analytisk tilnærming med en syntetisk metode eller tilnærming. Men i praksis ble altså arbeidet på detaljplanet (arbeidet med bokstavlæring og avkodingsferdighet) gjerne forsømt hos lærere som brukte LTG.

Utover på –90- tallet ble det så reist til dels sterk kritikk mot den analytisk-baserte tilnærmingen til lesing. Logopedene, som gjerne var dem som møtte et stadig økende antall elever som slet med å oppnå hensiktsmessig lese- og skriveferdighet, var av de ivrigste kritikerne. (Haugstad 1999.) Men også blant lærere var frustrasjonen begynt å bre seg. Mange skyldte på ABC- bøkene, som mange mente var for vanskelige for begynnerlesere. Dårlige resultater i leseferdighet hos norske elever som hadde deltatt i internasjonale tester gjorde sitt til at oppmerksomheten rundt lesemetoder og læreverk økte kraftig.

Pendelen svingte nå raskt tilbake til de ”gode gamle” metodene, dvs. at det igjen ble aktuelt å fokusere på avkodingsferdigheten i den første leseopplæringen. År 2000 ble det gitt ut rundt 10 nye leseverk (ABCer) for 2. klassetrinnet, og alle hadde større fokus enn tidligere (ofte tidligere utgaver av samme verk) på bokstavlæring og avkodingsferdighet.

Mye av leseforskningen nå støttet dette skifte av fokus. En ble i større grad klar over den betydningen fonemkunnskapen har for bokstavlæringen, og dermed for avkodingsferdigheten.

Mye tyder på at bevisstheten om fonemene i språket har ekstra stor betydning for de første erfaringene barn gjør seg med skriftspråket i skolen. Mange studier har vist at elever som har liten bevissthet om fonemer i starten av 2. klasse, også bruker lengre tid på å utvikle avkodingsferdighet enn elever med høy fonembevissthet. *Dessuten fortsetter disse elevene altfor ofte å bli hengende etter i utviklingen.*

(Frost 1999, s. 69.)

1. 3. 1 Metoder for lese- og skriveopplæring

Vi skiller mellom to hovedgrupper av lesemetoder, de syntetiske og de analytiske metodene.

1. 3. 1. 1 Syntetiske metoder (“Phonics”)

Lydmetoden, som fram til for 10 til 15 år siden var den vanligste lesemetoden i skolen, er en syntetisk metode. Syntese betyr sammenstilling, og syntetiske metoder kjennetegnes ved at en går fra mindre språklige enheter til større. Lydmetoden fungerer slik at en bygger opp en tekst ved å begynne med lyd/bokstav, som så settes sammen til stavelse og ord, og der ord igjen settes sammen til større helheter som for eksempel setning. Syntetiske metoder kalles også "Bottom up"- metoder eller delmetoder, i motsetning til de som tar utgangspunkt i helheter. Disse kalles helmetoder eller "Top – down- metoder. Felles for dem er at de tar utgangspunkt i større helheter som deles inn les inn i mindre enheter, for til sist å ende opp med lyden og bokstaven. Disse metodene kan samles under betegnelsen analytiske metoder

Grovt sett kan en si at en syntetisk leseopplæringsmetode vil legge mest vekt på avkodingsferdigheten, mens en analytisk opplæringsmetode vil legge mest vekt på forståelsen i leseprosessen.

1. 3. 1. 2 Analytiske metoder ("Whole language")

De analytiske metodene kan samles under hovedretningen helmetoden. Denne tar utgangspunkt i helheter som setning eller ord. Helmetoden er den metodiske konsekvensen av å legge mest vekt på menings- og forståelsesaspektet i begynneropplæringen. Ordbildemetoden er et eksempel på en helhetlig metode i leseopplæringen.

Ordbildemetoden eller helordsmetoden ble særlig godt kjent her i landet gjennom Mathilde Munchs arbeid på 50- tallet. Også lærer Oline Sukkestad argumenterte for metoden, og hun brukte den over lang tid. I 1955 gav hun ut en bok om leseopplæring. Denne bygget på mange års erfaring med lese- og skriveopplæring. De erfaringene hun hadde gjort, samsvarte med Artur Kerns helhetsmetode i leseopplæringen, en metode som var prøvd ut ved 60 skoler i Tyskland på 1930 – tallet, og som på 50- tallet ble videreført som forsøk ved 200 skoler der. Det er sannsynlig at Oline Sukkestad tidlig ble kjent med Kerns metodikk, og at hun prøvde ut denne i egen undervisning. Også andre lærere har gode erfaringer med helordsmetoden eller ordbildemetoden.

I norsk pedagogisk debatt har vi ikke hatt markerte konflikter mellom tilhengere av helmetoden og delmetoden. (Whole Language og Phonics) Men for eks. i USA har motsetningene gjennom årene kommet tydelig til uttrykk. Forsker Jeanne Chall er en av dem som har registrert og oppsummert metodevalg i begynnerundervisningen (Chall 1997) "Phonics dominerte leseundervisningen fram til 1920- tallet. Fram til 1960- tallet ble denne delvis avløst av helordmetoden. Fra midten av 60-tallet til midten av 80- tallet ble phonics mye brukt, og så har helordmetoden overtatt etter det. Men mange spør seg nå om det igjen er et skifte mot "phonics". (Tønnesen og Solheim 1998, s.59)

Faren eller ulempen med en metode som legger vekt på helheten, er at svake elever ofte forblir helordslesere; dvs. at de er på det logografiske stadiet og får vansker med avkodingen. Denne krever bokstavkunnskap og ferdighet i å kunne trekke sammen lyder eller kombinasjoner av lyder.

Ulempen med metoder som bygger på en syntetisk tilnærming, er at språket blir delt opp og analysert i sine mindre enheter. Dette kan gi barn en oppfatning av at skriftspråket er noe fjernt, kunstig og rart, noe en lærer på skolen og som har liten relevans til den virkelige verden slik barn erfarer den.

Fordelen med de syntetiske metodene er at de er systematiske og ”trygge”. Læreren kan føle seg ganske sikker på at elevene får med seg det grunnleggende ved skriftspråket ved å legge vekt på avkodningen, altså legge stor vekt på enkeltdelene begynnerfasen. Syntetiske metoder fokuserer på ordavkodningen, og vi har jo tidligere slått fast at avkodingsferdighet er helt nødvendig for å kunne komme videre i leseutviklingen.

Mange logoped og andre som er i kontakt med barn med lese- og skrivevansker, er bekymret for den utviklingen en har sett i løpet av noen år. Våren 2000 gjennomførte Senter for Leseforskning en ny standardisering av kartleggingsprøven i lesing for 3. klasse. Resultatet viser at dagens 9- åringer skårer svakere på alle delprøvene enn de gjorde ved tidligere undersøkelser. (Engen og Solheim 2001.)

I artikkelen setter forfatterne Liv Engen og Ragnar Gees Solheim fram noen synspunkter eller teorier om evt. årsaker til at leseferdigheten blant 9- åringer ser ut til å ha gått ned. De trekker fram ulike forhold, som det at de elevene det gjelder, er det første kullet av 9- åringer som er testet etter innføring av ny læreplan i 1997. Rammebetingelsene for denne elevgruppen har derfor vært spesiell.

Videre peker de på at skolestart for 6- åringer førte mange førskolelærere inn i skolen. I deres utdanning legges det mindre vekt på kunnskap om lesing og leseutvikling enn i allmennlærerutdanningen. Forfatterne stiller spørsmålet om fagplanen for norsk kanskje ”oppfattes som et litt vagt og upresist styringsinstrument spesielt for uerfarne lærere” (Engen og Solheim 2001, s.29)

Til slutt i artikkelen har forfatterne noen synspunkter på leseopplæringen og hvordan denne etter deres mening bør være. Det kommer klart fram at lesing er en ferdighet som utvikler seg over tid, og som det kreves innsats for å mestre. ”En mulig forklaring på den negative trenden vi ser i våre data, er at det kanskje kan være vanskelig å motivere dagens 8- og 9- åringer til å øve seg på ferdigheter de faktisk må streve litt for å lære seg?” (Engen og Solheim, s.30.)

1. 3. 1. 3 LTG- metoden

LTG er et prinsipp for leseopplæring som gjør det mulig å kombinere de to ulike tilnærmingene til lesing som er nevnt over. Metoden (jeg bruker av praktiske grunner den betegnelsen) kan da brukes som en praktisk konsekvens av å ta hensyn til den såkalte ”interaksjonsteorien” innenfor leseforskning nevnt i innledningen. (se s. 2)

Metoden ble utarbeidet av den svenske lesepedagogen Ulrika Leimar tidlig på 70- tallet. LTG er en forkorting av navnet på metoden; *Läsning på talets grund*. LTG er egentlig ikke en metode, men et prinsipp for leseopplæring som gjør det mulig å kombinere en syntetisk og en analytisk metode i lese- og skriveopplæringen. LTG som prinsipp for leseopplæring er en overordnet pedagogisk tenkning i norskplanen i L97. Her omtales den som tekstskaping.

LTG- metoden har mange trekk til felles med LEA - metoden. (Language Experience Approach), et amerikansk leseprogram som bl. a. legger vekt på ordbildetning.

I Norge ble metoden tatt i bruk fra 1980- tallet og utover. Den ble svært godt mottatt av norske lærere, og den har vært den dominerende lesemetoden i skolen siden. Men i løpet av de siste årene er det kommet innvendinger mot bruk av den. Det er særlig spesialpedagoger og andre som kommer i kontakt med barn med lese- og skrivevansker som har stilt spørsmål ved

den. (Haugstad 2000, Dahle 2001.) Kanskje fordi det er en krevende metode, både for lærer og for elev, har den trolig blitt praktisert annerledes enn den var tenkt. Kort kan en si at metoden bygger på helhet og forståelse, og den tar utgangspunkt i barnas egne erfaringer og i det muntlige språket de har som uttrykk for disse erfaringene. Barna lærer å lese ved å lese hele ord. Så blir ordene delt inn i mindre enheter, og elevene lærer bokstavene, individuelt og i eget tempo. Akkurat dette aspektet er det som gjør metoden vanskelig å følge. Det kan være vanskelig å kontrollere bokstavkunnskapen for hver enkelt elev hvis en ikke følger et bokstav-innlæringsprogram som er likt for hele klassen.

Leimars teoretiske forankring finner vi hos forskerne Jerome Bruner, Lev Vygotsky og Jean Piaget. Hun viser også til andre, deriblant til John. B. Carroll, som var opptatt av at barn måtte lese og skrive tekster som samsvarer med deres eget talespråk. Ulrika Leimar er en representant for det språksynet som kommer til uttrykk i en helhetlig tilnærming til skriftspråket, en tilnærming som har forståelse som innfallsport, og som bygger på barns eget språk og egne erfaringer, og på de forestillingene de til enhver tid har om verden.

2 Problemstilling og metode

2. 1 Problemstilling

Som det går fram av innledningen (kap.1) ønsket jeg å prøve ut et pedagogisk opplegg som hadde til hensikt å finne ut noe om sammenhengen mellom det å ha fonologisk bevissthet før den formelle lese- og skriveopplæringen tar til, og senere ferdighet i lesing.

Videre ønsket jeg å undersøke om et lese- og skriveopplæringsprogram i 2. klasse som fokuserer mye på fonembevissthet, bokstavlæring og sikker avkodingsferdighet kan føre til at alle elever får en god start på veien mot lesekompetanse. Problemstillingen ble todelt, og som følger:

Del 1

Hvilken effekt kan trening i å tilegne seg fonologisk bevissthet før formell leseopplæring ha for leseferdigheten hos begynnerlesere?

Del 2

Kan en lese- og skriveopplæring i 2. klasse med vekt på fonembevissthet, fonemgrafemkorrespondanse og god avkodingsferdighet føre til en positiv utvikling av leseferdigheten hos begynnerlesere?

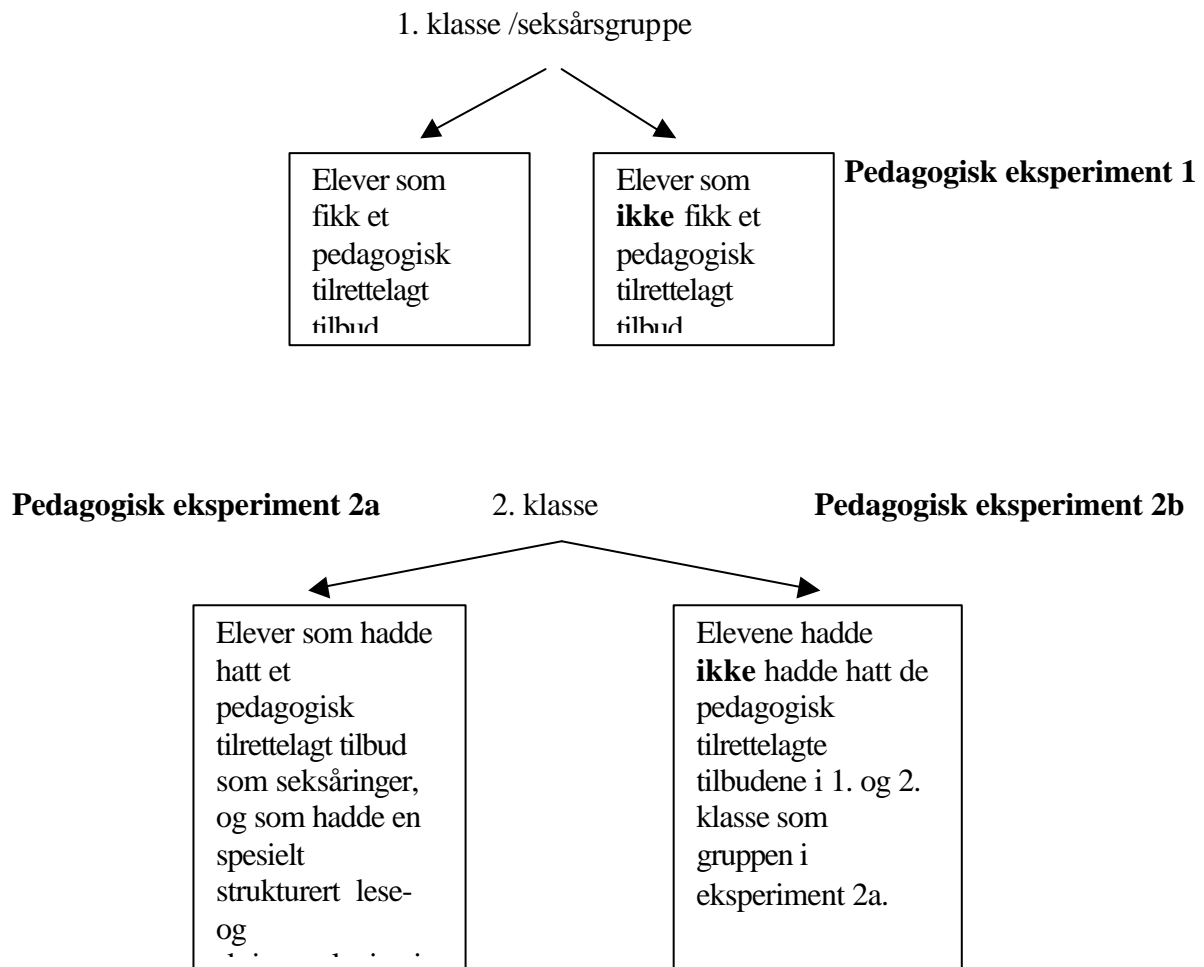
Del 1 av prosjektet hadde som mål å finne ut om trening i å manipulere språkets lydstruktur på ord – stavelses – og lydnivå hos noen grupper seksåringer vil føre til økt bevissthet om språkets fornside, og om slik trening kan ha positiv innvirkning på leseferdigheten, målt ved standardiserte prøver i mai i 2. klasse.

Del 2 hadde som mål å få vite noe om leseferdigheten hos elever som har fått en lese- og skriveopplæring i 2. klasse med vekt på fonemnivået, på fonem- grafemkorrespondansen, og på avkodingsferdigheten.

2. 2 Strategi

Gjennomføringen av del 1 forutsatte at jeg måtte la grupper av elever (seksåringer) følge et pedagogisk tilrettlagt opplegg over en avgrenset tidsperiode, og der jeg målte elevenes prestasjoner/ferdigheter før og etter prøveperioden med tilnærmet samme prøvemateriale. (Pedagogisk eksperiment 1)

Prosjektets del 2 foregikk etter samme framgangsmåte. Her ble de elevene i 2. klasse som var med i forsøket, testet om høsten for å kartlegge nivået av fonologisk bevissthet hos den enkelte. (Prøve 2c.) Noen hadde da vært med på pedagogisk eksperiment 1 beskrevet over, mens andre ikke hadde hatt dette tilbudet. Etter et år med lese- og skriveopplæring, ble elevenes leseferdighet kartlagt ved hjelp av standardiserte prøver. Her var det altså to kategorier elever med. En gruppe var de som hadde fått trening i å bli oppmerksom på språkets fonologiske struktur gjennom et pedagogisk tilrettelagt opplegg året før. Den andre gruppen hadde ikke hatt et slikt tilbud. (Pedagogisk eksperiment 2 a og b.)



2. 2. 1 Valg av prøvemateriale

Del 1

I seksårsgruppene/1. klassene ble et utvalg av Solveig. A.H. Lysters treningsprogram for oppøving av språklig bevissthet (Lyster 1993) brukt som prøve høst og vår. Hensikten er å måle elevenes kjennskap til språkets lydstruktur, som for eksempel å kunne skille mellom ord i en setning, lytte ut stavelser, lytte ut og gjenkjenne enkeltlyder, og å kunne avgjøre hvilket av to ord som er lengst.

Prøvematerialet er ikke en standardisert test. Det er en samling øvingsoppgaver som er utarbeidet med tanke på oppøving av språklig bevissthet. Men mange lærere og andre bruker deler av materialet til kartlegging av elevenes ferdigheter.

De oppgavene jeg valgte ut, er oppgaver som har vist klar sammenheng mellom mestring av den enkelte delprøve, og senere leseferdighet. (Lyster 1993.) Samme type oppgave ble brukt høst og vår, men ikke de samme eksemplene. Grunnen til dette var at jeg ikke ville risikere at elevene kjente igjen oppgaven fra første til andre prøving.

Testene som er brukt, inneholder en oppgave som har til hensikt å måle elevens kottidsminne. Minnefunksjon er ikke pr. definisjon en delferdighet innenfor begrepet fonologisk bevissthet. Når denne prøven er med, er det fordi undersøkelser har vist sammenheng mellom antall

informasjonsenheter en kan bevare i korttidsminnet (KTM- spenn) og leseferdighet. (Lyster 1993) For det første kullet (1995 – 1995) ble følgende seks oppgaver brukt:

Oppgave 1:	Rimord
Oppgave 2:	Stavelsesdeling
Oppgave 3:	Ord som begynner med samme lyd
Oppgave 4:	Bortfall av første lyd
Oppgave 5:	Sammentrekking av lyder (syntese)
Oppgave 6	Minnefunksjon

De prøvene som ble tatt for elever i perioden etter (1997 –98) hadde bare fire deloppgaver. Grunnen til reduksjonen var erfaring etter hvert som tilsa at seks delprøver ble for stor arbeidsmengde for seksåringene.

Når jeg da skulle velge bort noen oppgaver, ble valget foretatt ut fra følgende hensyn: Oppgaven *stavelsesdeling* ble tatt bort fordi mange elever hadde problemer, ikke med å høre antall stavelser, men å huske dette tallet når det skulle markeres på arket. Det ble derfor mange feil på denne delprøven, til tross for at mange av de elevene som gav feil svar, ved kontroll viste at de svært godt visste hva en stavelse er.

Videre ble oppgaven *bortfall av første lyd* tatt bort fordi denne var vanskelig, også for de flinke elevene.

Oppgaven *korte og lange ord* ble tatt med i stedet for oppgave 3 (*ord som begynner på samme lyd*), fordi denne var så lett at den ikke viste relevant skille mellom elevsvarene. Prøven for elevene i perioden 1997 - 1998 bestod av følgende deloppgaver:

Oppgave 1:	Rimord
Oppgave 2:	Korte og lange ord
Oppgave 3:	Sammentrekking av lyder (syntese)
Oppgave 4:	Minnefunksjon

2. 2. 2. 1. 2

Del 2a og b

Leseprøvene

I 2. klasse brukte jeg, i samarbeid med klassestyrer, kartleggingsprøvene utarbeidet av Senter for leseforskning (Nasjonalt læremiddelsenter 1997) for prøving av elevenes lesenivå. Prøvematerialet omfatter tre prøvehefter. Heftene måler elevenes kjennskap til symboler og lyder, til grafem- fonemforbindelser, og ferdighet i hhv. avkodning og forståelse. Det er utarbeidet lærerveiledning til prøvematerialet som gir god informasjon m. hensyn til hvordan prøvene skal brukes.

Prøve i språklig/fonologisk bevissthet. Del 2c

Elevene i 2. klasse som hadde prøve i fonologisk bevissthet (del 2c), hadde de samme seks delprøvene som kull –94/-95 hadde i 1. klasse. (Se oversikt over. Del 1)

2. 2. 2 Utvalg av elever

Elevene som var med i prosjektet hørte til fire skoler i Notodden kommune. Prosjektet forgikk årene 1994 til 1996, og 1997 til 1999. Elevene ble tilfeldig trukket ut ved at jeg henvendte

meg til skoler som det av ulike grunner var aktuelt å samarbeide med. Der hvor skoler deltok, var alle elevene i de aktuelle klassene med. Det ble ikke tatt hensyn til enkeltelevers bakgrunn som for eksempel evnenivå, sosiale eller emosjonelle forhold, eller lærevansker.

I del 1 og del 2 av eksperimentet deltok i alt 296 elever. Av disse var det to grupper seksåringer før 1997, altså før seksåringene begynte på skolen som 1. klassinger. Seksåringene i min undersøkelse var elever ved skoler som da gav et frivillig, pedagogisk tilbud året før skolestart.

For å gjøre framstillingen bedre tilgjengelig, har jeg valgt å ikke presentere resultatene for alle elevgruppene som deltok i prosjektet. En fullstendig oversikt over resultatene for samtlige klasser fins som vedlegg. (**Vedlegg 1.**) Resultatene for elevene som deltok i prosjektets del 1 er så sammenfallende at det kan forsvares å bare vise til noen. I den videre framstillingen er resultatene for elevene i tre klasser fordelt på tre skoler tatt med i del 1. Men drøftingen av resultatene omfatter alle prøvene som ble utført i denne delen. Med andre ord er ikke alle elevene som totalt var med i prosjektet, regnet med i oversikten som følger.

For del 2 (leseprøvene) er resultatene for alle gruppene som var med, presentert. Dette gjelder de samme elevene som var med i del 1 av prosjektet (resultatene for dem er presentert i del 2a), i tillegg til to grupper som ikke hadde fått et pedagogisk tilbud i 1. klasse, og som derfor ikke var med i del 1 av prosjektet. Resultatene for disse kommer fram i del 2b.

Antall elever. Del 1

Skole x 1994 14 elever. (5 gutter, 9 jenter. Elever i seksårsgruppe)

Skole y1 1994 24 elever. (Elever i seksårsgruppe)

Skole y2 1994 12 elever. (Seksåringer i barnehage)

Skole w h 1995. 2. klasse. 25 elever. (Kontrollgruppe)

Til sammen 75 elever

Skole x 1995

Skole y1 1995

Skole y2 1995

(Elevene som var med våren 1995 er de samme som var med høsten 1994.)

Skole z 1997 11 elever (4 gutter, 7 jenter)

Skole w 1997 27 elever (11 gutter, 16 jenter)

Til sammen 88 elever

Antall elever. Del 2a

Leseprøvene:

Skole x 1995. 13 elever

Skole w h 1995. 2. klasse. 25 elever (Kontrollgruppe.)

Skole z 1999. 10 elever

Skole w 1998. 19 elever

Skole w 1999. 24 elever

Til sammen 91 elever

Antall elever. Del 2b

Leseprøvene:

Skole z 1998. 14/16 elever

Skole w 1998. 19 elever

Til sammen 69 elever

Antall elever. Del 2c

Prøve i fonologisk bevissthet. 2. klasse.

Skole x 1994. 13 elever

Skole z 1998. 10 elever

Skole w 1998. (Ikke tatt)

Skole z 1997. 14 elever

Skole w 1997. 22 elever

Til sammen 59 elever.

I alt 282 elever var med i denne framstillingen (av i alt 296 i prosjektet totalt).

Når elevtallet varierer noe fra et år til det neste (som for eksempel i tilfellet skole x 1994 og 1995) skyldes det at ikke alle elevene var med på vårprøven pga. sykdom, eller fordi elever hadde slutte på skolen i løpet av året.

2. 3 Gjennomføring

2. 3. 1

Del 1 Fonologisk bevissthetstrening for seksåringer

I begynnelsen av september 1994 ble elevene i seksårsgruppen ved skole x og y (y1 og y2) testet for delferdighetene Rimord, Stavelsesdeling, Ord som begynner med samme lyd, Bortfall av første lyd, Sammentrekking av lyder (syntese) og Minnefunksjon. Mestring av disse ferdighetene regnes som viktige indikatorer på at eleven har tilegnet seg kjennskap til eller innsikt i området fonologisk bevissthet. Som nevnt i innledningen er fonologisk bevissthet definert som evnen til å kunne manipulere språkets lydstruktur på nivå under ordnivå. (Stavelser og fonemer.) Minnefunksjon, altså korttidsminnets evne til å bevare et visst antall enheter over så lang tid at en kan huske de første bokstavene i for eksempel et ord med seks bokstaver lenge nok til å sikre at alle bokstavene er med i den endelige bokstav/lyd- pakken, er etter manges oppfatning en nødvendig forutsetning for å kunne avkode ord.

I løpet av skoleåret fikk elevene et pedagogisk opplegg som gikk ut på å trene på nettopp de delferdighetene som prøven målte. Denne terningen foregikk på ulike måter, helst som lekbetonte aktiviteter med manipulering av ord og orddeler. En aktivitet kunne være leken "Mitt skip er lastet med", en annen å finne ord som rimer på hverandre, eller å lage "hemmelige" ord ved å erstatte første lyd i et ord med en annen lyd. Oppgaven for de andre elevene ble da å prøve å gjette hvilket ord som var opphavsordet. Av de to skolene, (x og y), var det skole x som arbeidet mest systematisk med treningsprogrammet. Ved denne skolen ble det satt av minst 15 minutter hver morgen til denne typen aktiviteter. De to klassene ved skole y hadde ikke et tilsvarende strukturert tilrettelagt opplegg.

I mai året etter (ved slutten av skoleåret), ble elevene testet med samme prøve som om høsten. Oppgavetyperne var de samme, og det var også antall deloppgaver. Men innholdet i de enkelte prøvene var ikke de samme som elevene hadde hatt tidligere.

Elevene ved skole w hadde den samme prøven om høsten i 2. klasse. Disse begynte på skolen som elever i da (før ny klasseordning), 1. klasse. De hadde ikke gått i seksårsgruppe og hadde ikke hatt et fonologisk tilbud året før skolestart.

2. 3. 2 Del 2 Leseprøver

Prøvene ble tatt i mai i 2. klasse. Prøvene var de samme for begge gruppene av elever, dvs. de som hadde vært med på prosjektets del 1, og de som ikke hadde det. Men samtlige elever ble testet med en prøve i fonologisk bevissthet om høsten i 2. klasse. Denne prøven var svært lik den de elevene som var med i prosjektets del 1 hadde hatt høst og vår året før.

Det er gjort greie for prøvene i del 2.2.1 (Valg av prøvemateriale.) Prøvene er standardiserte kartleggingsprøver utarbeidet etter oppdrag fra (daværende) Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, og de er fra 2002 påbudt brukt i 2. klasse og i 7. klasse i grunnskolen. Da jeg startet mitt forsøk, var prøvene nettopp utarbeidet, og svært få lærere kjente til dem.

Svar på leseprøvene kommer fram ved at jeg har brukt de standardiserte prøvene på den måten de er ment. (Nasjonalt læremiddelsenter 1995.) Lærerveiledningen inneholder resultat-tabeller for hver oppgave der en kan sammenligne resultatene med resultatene for utvalget. Tabellene angir hvor mange % av utvalget som har hhv. alt rett, hvor mange rette svar som regnes for kritisk grense innenfor hver oppgave, og hvor mange prosent av elevene i utvalget som er under kritisk grense.

Prøvesettet omfatter tre hefter. Hefte 1 har følgende 5 oppgaver: 1: Bokstaver, tall, ord, setning, tegn. 2: Ordlengde, 3: Fonologisk analyse. Ord i setning, 4. Fonologisk analyse, stavelser i ord, 5: Fon. analyse, lyder i ord

Hefte 2 har følgende 6 oppgaver: 1: Bokstavkunnskap, 2: Bokstavkunnskap (lyd - bokstavforbindelse), 3: Finne første lyd. Skrive bokstaven, 4: Synteseoppgave (bokstavsammenrekking), 5: Fra ord til bilde (lese), 6: Fra bilde til ord (lese).

Hefte 3 har 3 oppgaver: Oppgave 1: Setningsforståelse, 2: Fortellende tekster. (Gåteoppgave.) 3: Skriftlig instruksjon. (Fargelegging.)

3 Resultater

3.1 Fonologisk bevissthetstrening. Del 1 og 2

3.1.1 Elever i 1. klasse

Tabell 1 og 2

Prøve 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Resultatene framkommer ved at jeg har registrert alle svar for samtlige delprøver for hver elev. For å få et tallmateriale som ikke skulle bli for omfattende, regnet jeg ut prosentvis rette svar i gjennomsnitt for hhv. gutter, jenter og alle, i hver klasse. Delsvar, dvs. svar for hver delprøve, er altså ikke tatt med her. Resultatene for delsvar er tilgjengelige og er samlet som upubliserte vedlegg. Jeg har vist et tilfeldig valgt eksempel på framgangsmåten for utregning av tallene som er brukt i de ulike tabellene. (**Vedlegg 2**, Prøve 10)

Tabell 1

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)	Gj.sn. % gutter	Gj.sn. % jenter	Gj.sn. % alle
Prøve 1	59	62	60
Prøve 2	87	91	89
Prøve 3	62	92	77
Prøve 4	63	81	72
Prøve 5	58	85	72
Prøve 6	57	86	72
Prøve 12	54	77	66

Prøver i språklig bevissthet tatt om høsten i 1. klasse

Tabell 2

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)	Gj.sn. % gutter	Gj.sn. % jenter	Gj.sn. % alle
Prøve 7	34	63	49
Prøve 8	87	86	86
Prøve 9	70	77	73
Prøve 10	54	70	62
Prøve 11	80	85	83

Prøver i språklig bevissthet tatt om våren i 1. klasse

3. 1.1.1 Sammenfatning

Fonologisk bevissthet målt som prosent av rett svar på samtlige prøver, økte mest for gruppen fra skole x. (Prøve 1 og 2.) Det var signifikant økning for alle elevene for alle delprøver. Bortfall av første lyd ("hvilket ord får du hvis du tar bort /m/ i mur?") hadde lavest score både hos gutter og jenter om høsten i 1. klasse, mens riming var den delprøven alle klarte best. (Resultatene for gruppe y, prøve er ikke sammenlignbare, fordi elevene her ved en misforståelse fikk hjelp av lærer til å løse oppgavene. Resultatet var da også at denne gruppen kunne se ut til å ha gått tilbake i ferdighet i løpet av året. Men prøven tatt i mai 95 er gjort under forhold lik de to andre, og den er derfor sammenlignbar.)

Våren samme skoleår var resultatet fortsatt dårligst for prøven bortfall av første lyd, men guttene hadde økt ferdigheten mer enn jentene. Riming hadde fortsatt høyeste score. (Prøve 1, 2, 3, 4 og 5.) Det gjennomsnittlige resultatet var noe høyere for alle grupper årene 1997/98 enn i 94/95.

Fonologisk bevissthet, målt som gjennomsnitt rette svar i prosent for gutter, jenter, og alle, viste bedre resultat både for gutter og jenter i gruppen fra skole x. Resultatet var dårligere, og ganske likt, for gruppene fra skole y og w. Bortfall av første lyd var den delprøven elevene ved skole w scoret svakest på. Å finne likelydende ord var også vanskelig for denne gruppen. Disse elevene hadde altså ikke fått noen trening i oppøving av fonologisk bevissthet, og scoret i gjennomsnitt ganske likt gruppe x høsten et år tidligere. En kan ellers merke seg at minnefunksjon er løst bra for gruppe w. Denne delprøven hadde høyeste score av de 5 prøvene.

Vårprøven for elevene i 1. klasse/seksårsgrupper viser at det gjennomsnittlige nivået av fonologisk bevissthet var likt for alle gruppene som hadde fått trening i dette i løpet av året. Nivået var lavere for de gruppene som ikke hadde hatt et fonologisk bevissthetsstimulerende tilbud.

Den språklige bevisstheten økte altså for de gruppene av seksåringer som fikk trening i å rette oppmerksomhet mot språkets lydstruktur gjennom et år. Økningen var størst for den gruppen som hadde fått mest systematisk trening.

Resultatene samsvarer med forskning gjort på feltet.

3.1.2 Elever i 2. klasse

Del 2c

Tabell 3

Fonologisk bevissthet	Gj.sn. % gutter	Gj.sn. % jenter	Gj.sn. % alle
Prøve 13 (5 oppgaver)	81	82	82
Prøve 14 (5 oppgaver)	61	66	63
Prøve 15 (5 oppgaver)	56	74	65
Prøve 18 (6 oppgaver)	81	82	83
Prøve 19 (6 oppgaver)	62	76	69
Prøve 20 (6 oppgaver)	81	92	86
Prøve 21 (6 oppgaver)	69	61	65

Gjennomsnitt skåre for elevene om høsten i 2. klasse

3.1.2.1 Sammenfatning

Prøvene som måler fonologisk bevissthet viste stort sett like resultater for alle grupper om høsten når elevene begynte på skolen. Dette var tilfelle uansett om elevene begynte på skolen som seksåringer (1997 og 98), om de begynte som sjuåringer (1998), eller som seksåringer i seksårsgruppe før læreplanen av 1997.

Tabell 19 og 21 viser resultat for prøver tatt om høsten for elever som begynte i 2. klasse etter ny læreplan i 1997. Elevene hadde ikke hatt seksårstilbud. Tabell 13 er også prøve tatt om høsten i 2. klasse. Elevene hadde vært med på trening i seksårsgruppe året før. Prøven viser noe nedgang i nivå fra vår til høst, (gjennomsnitt 89% vår, 82% høst.) Til tross for denne nedgangen, må en kunne regne med at elevenes nivå av fonologisk bevissthet er ganske likt om våren og om høsten like før/ved skolestart i 2. klasse.

3. 1. 3 Oppsummering fonologisk bevissthetstrening

Utvikling av fonologisk bevissthet for alle grupper som hadde disse prøvene. (Elever i 1. klasse og elever i 2. klasse.)

Tabell 1, 2 og 3

Guttene skåret i gjennomsnitt lavere enn jentene i alle gruppene om høsten ved skolestart/ start seksårstilbud, bortsett fra gruppe w h 97. (Tabell 21) Gjennomsnitt score for gutter i denne gruppen var 69%, for jenter 61%. Forskjellen mellom gutter og jenter (der jentene scorer best) varierer fra ca. 5% forskjell til ca. 46%. Den var mer enn 10% i 5 av 9 grupper, og mer enn 20% i fire av de 9.

Forskjellen ser ut til å være mindre for prøvene tatt i 1994 enn senere. Forskjellen mellom gutter og jenter var i %:

Prøve 1 : jenter 5% bedre (Prøve 1)
Prøve 3 : jenter 4,7% bedre (Prøve 3)
Prøve 4b: ikke medregnet (Prøve 5)
Prøve 5: jenter 46,2% bedre (Prøve 7)
Prøve 7: jenter 9,2% bedre (Prøve 9)
Prøve 9: jenter 23% bedre (Prøve 10)
Prøve 11: jenter 30% bedre (Prøve 12)
Prøve 14: jenter 8,6% bedre (Prøve 14)
Prøve 15: jenter 24,3% bedre (Prøve 15)
Prøve 18: jenter 18,7% bedre (Prøve 19)
Prøve 20 : gutter 12,2% bedre (Prøve 21)

Om våren det samme skoleåret, (kalenderåret etter), var resultatene bedre i gjennomsnitt for alle gruppene.(Prøve 2, 8, 11 og 20)

Økningen er mer enn 17% i gjennomsnitt for alle grupper. (22,6% for x 94/95, 37,5% for z 98/99, 20,9% for w 97/98 og 17,5% for z 97/98) Økningen var altså større for seksåringene enn for andreklassingene.

Spesielt for vårprøvene er at resultatene for guttene viser at økningen var større i gjennomsnitt for dem enn for jentene. (Bortsett fra x 95, prøve 2, der økningen var ganske lik for gutter og jenter.) Dette gjaldt også for guttene i 2. klasse. (Prøve 20.) Elevene i denne gruppen hadde ikke vært med på et fonologisk bevissthetsstimulerende opplegg året før. De hadde våren 98 gjennomgått det første året med lese- og skriveopplæring. Økningen for hhv. gutter og jenter var :

Prøve 1 og 2 (x94/95) 1.kl.: gutter 28%, jenter 29,2%.
Prøve 5 og 6 (z98/99) 1.kl.: gutter 52,5%, jenter 22,5%
Prøve 9 og 10 (w97/98) 1 kl.: gutter 26,4%, jenter 15,3%
Prøve 18 og 19 (z97/98) 2. kl.: gutter 19%, jenter 16%.
Økningen var størst hos førsteklasingene/seksåringene.

3.2 Leseprøver Del 2a og 2b

3.2.1 Elever som hadde hatt fonologisk bevissthetstrening

Tabell 16, 24 og 26

Som for prøvene i fonologisk bevissthet har jeg også når det gjelder leseprøvene slått sammen resultatene for enkeltelever slik at gjennomsnitt score for henholdsvis gutter, jenter og alle framstår som endelige tall. I det følgende har jeg vist ved et tilfeldig valgt eksempel hvordan utregningene er gjort for hver klasse.

Skole z 1999

Lesepr. 99		Hefte 1			
10 elever	Bokst.,tall, ord, setn., tegn	Ordlengde	Fonologisk an. Ord i setn	Fon. analyse, stavelser i ord,	Fon.an., lyder i ord
	9	7	5	11	11
g1	7	7	5	8	10
g2	8	2	3	4	10
g3	6	6	5	11	11
g4	8	7	5	8	11
g5	7	6	5	9	11
Alt rett g.	0	2	4	1	3
U. kr. gr. g.	0	1	1	1	0
j1					
j2	8	7	5	11	10
j3	8	7	5	11	11
j5	7	7	4	11	11
j6	9	7	5	10	11
Alt rett j.	1	4	3	3	3
U. kr. gr. j.	0	0	0	0	0

Leseprøve

Hefte 1. Resultater i % for gutter, jenter, alle.

Alt rett alle	Alt rett gutter	Alt rett jenter	U. kr. gr.alle	U. kr. gr. gu.	U. kr. g. je.
53,2	40	70	6	12	0

Resultat for hefte 1. Tabell 24

Leseprøve

Hefte	% alt rett alle	% under kr.gr. alle %	% utvalg alt rett	% utv. under kr.gr. (utv.)
1	53	6	52	20
2	78	2	67	16
3	31	10	38	22

Samlet resultat tabell 24

Samlet oversikt over resultater som inngår i del 2a

Leseprøve Skole x 1996.2. klasse Tabell 16

Hefte	% alt rett alle	% under kr.gr. alle %	% utvalg alt rett	% utv. under kr.gr. (utv.)
1	34	29	52	20
2	60	10	67	16
3	23	13	38	22

Leseprøve Skole z 1999. 2. klasse **Tabell 24**

Hefte	% alt rett alle	% under kr.gr. alle %	% utvalg alt rett	% utv. under kr.gr. (utv.)
1	53	6	52	20
2	78	2	67	16
3	31	10	38	22

Leseprøve Skole w 1999. 2. klasse **Tabell 26**

Hefte	% alt rett alle	% under kr.gr. alle %	% utvalg alt rett	% utv. under kr.gr. (utv.)
1	34	22	52	20
2				
3	22	25	38	22

(Av spesielle årsaker ble bare prøve av hefte 1 gjort i mai 1999. Prøve av hefte 3 ble gjort august, like etter skolestart. Elevene ble ikke prøvd i hefte 2.)

3.2.1.1 Sammenfatning

Tabell 16, 24 og 26

Tabell 16

Resultatene viste at elevene ved skole x scoret bedre enn utvalget for kategori under kritisk grense for hefte 2 og 3 (avkodning og forståelse), men ikke for hefte 1. Dette heftet måler i hovedsak elevenes kjennskap til symboler og til språkets lydstruktur. Videre scoret elevene lavere enn utvalget med hensyn til "alt rett" på alle prøver (hefte 1, 2 og 3). Jeg fant resultatene påfallende med hensyn til hefte 1, ettersom dette i store trekk måler språklig bevissthet. Resultatet skyldtes at mange av guttene scoret dårlig på oppgave 1 og 5.

Færre elever hadde alt rett på alle prøver (hefter) enn gjennomsnitt for utvalget. Gutter og jenter hadde ganske likt resultat for hefte 1. For hefte 2 og 3 scoret jentene bedre enn guttene. Omtrent like mange gutter som jenter scoret under kritisk grense for hefte 1. Resultatet her er ganske likt resultatet for utvalget. For hefte 2 og 3 er det færre av jentene som er under kritisk grense enn utvalget, mens guttene har noen færre for hefte 2.

Tabell 24

Hefte 1:

9 elever; 5 gutter og 4 jenter.

Elevgruppen hadde omtrent samme resultat som utvalget når det gjelder prosent rette svar i gjennomsnitt på alle oppgavene (50% av elevene, 52% av utvalget.), men færre av elevene var under kritisk grense enn i utvalget. Her var 21% under kritisk grense, mot 8 % av elevgruppen.

Jentene scoret best på de fleste oppgavene, unntatt på oppgave 3. Her hadde guttene noe bedre resultat. Forskjellen mellom gutter og jenter var forholdsvis stor for oppgave 2 (Ordlengde) og 4 (Stavelser i ord). 40% av guttene hadde i gjennomsnitt alt rett på oppgave 2. Alle jentene hadde alt rett på denne. På oppgave 4 hadde 20% av guttene alt rett, mens 75% av jentene hadde det.

Ingen av jentene scoret under kritisk grense på noen av oppgavene. På oppgave 1 og 5 er heller ingen av guttene under kritisk grense. På oppgave 2, 3 og 4 er 20% av guttene under kritisk grense.

Hefte 2:

10 elever var med på prøven.

I gjennomsnitt hadde 50% av elevene alt rett på oppgavene i hefte 2, mens 25% av utvalget har det. I utvalget er 18% under kritisk grense i gjennomsnitt for alle oppgaver. Av elevene var ingen under kritisk grense.

Alle elevene i gruppen hadde alt rett på oppgave 2, 3 og 4. Forskjellen mellom elevgruppen og utvalget var størst for oppgave 4 (synteseoppgave). Her hadde 70% av utvalget alt rett. (100% av elevene.)

Guttene og jentene scoret altså likt på halvparten av oppgavene. På oppgave 4 var resultatet noe bedre for guttene enn for jentene. (80% av guttene hadde alt rett. 60% av jentene.), mens jentene scoret 20% bedre enn guttene på oppgave 1 og 6.

Hefte 3:

Av elevene hadde 30% alt rett i gjennomsnitt for alle delprøvene. I utvalget hadde 38% av elevene alt rett. 10% av elevene var under kritisk grense i gjennomsnitt for alle oppgavene, mens tallet for utvalget her er 22.

Gutter og jenter hadde lik score på delprøve 1 (40% hadde alt rett. På oppgave 2 og 3 hadde ingen av guttene alt rett, mens 40% av jentene hadde alt rett på oppgave 2, og 60% av dem hadde alt rett på oppgave 3. Jentene hadde i gjennomsnitt 30% bedre resultat på denne delprøven enn utvalget. (I utvalget er gjennomsnittet regnet ut fra resultatene sammenlagt for gutter og jenter.

På oppgave 1 og 3 var ingen av jentene under kritisk grense. 20% av jentene scoret under kritisk grense for oppgave 2, mot 28% av utvalget. 20% av guttene var under kritisk grense for oppgave 1 og 3. Dette er omtrent som gjennomsnittet for utvalget på disse delprøvene. På oppgave 2 var ingen av guttene under kritisk grense, mens 28% av utvalget var det.

Tabell 26

(Av spesielle årsaker ble bare prøve av hefte 1 tatt i mai 1999. Prøve av hefte 3 ble gjort i august, like etter skolestart. Elevene ble ikke prøvd i hefte 2.)

Hefte 1: (24 av 28 elever var med på prøven)

Elevene skåret lavere enn gjennomsnittet for samtlige deloppgaver (under kritisk grense) enn gjennomsnitt for utvalget, og færre hadde alt rett i gjennomsnitt enn utvalget. Forskjellen var påfallende særlig for oppgave 5 som går ut på å kunne lytte ut lyder i ord. Av utvalget skåret 19% under kritisk grense for denne oppgaven, mens det for elevene i gruppen var 38% som skåret under kritisk grense.

Hefte 3: (28 elever var med på prøven.)

Gruppen hadde i gjennomsnitt færre rette svar enn utvalget på alle delprøver. Forskjellen var størst for prøve 3, Skriftlig instruksjon – fargeleggingsoppgave. Her hadde 47% av utvalget alt rett, mot 33% av elevgruppen. Men på denne delprøven var antall elever under kritisk grense litt i underkant av gjennomsnitt for utvalget. (19% – 20%.) For de to andre oppgavene var det flere blant elevene enn i utvalget som var under kritisk grense.

Jentene scoret bedre på alle oppgavene enn guttene. Forskjellen mellom gutter og jenter var størst for oppgave 2 og 3. Ingen av guttene hadde alt rett på oppgave 3, mens 20% av jentene hadde det. På oppgave 2 hadde 27% av jentene alt rett, mens 8% av guttene hadde alt rett her.

3. 2. 2 Elever som ikke hadde hatt fonologisk bevissthetstrening

Tabell 23 og 25

Samme framgangsmåte for behandling av tallmaterialet ble gjort for disse prøvene som for prøvene under 2a

Lesep prøve Skole z 1999. 2. klasse Tabell 23

Hefte	% alt rett alle	% under kr.gr. alle %	% utvalg alt rett	% utv. under kr.gr. (utv.)
1	44	11	52	20
2	70	18	67	16
3	60	0	38	22

Lesep prøve Skole z 1999. 2. klasse Tabell 25

Hefte	% alt rett alle	% under kr.gr. alle %	% utvalg alt rett	% utv. under kr.gr. (utv.)
1	34	12	52	20
2	44	25	67	16
3	25	38	38	22

Bare 19 (20 for hefte 3) elever av 27 var med på prøven. Dette virker inn på vurdering av resultatet.

3.2.2.1 Sammenfatning

Tabell 23 og 25

Tabell 23

Hefte 1:

På de to første oppgavene var det i gruppen som helhet i gjennomsnitt flere elever som hadde alt rett enn i utvalget. På de tre siste var det færre. Og færre scoret under kritisk grense for de to første oppgavene enn i utvalget. På oppgave 5 og 6 scoret gruppen langt under gjennomsnitt av utvalget. Forskjellene mellom gutter og jenter var påfallende ved at guttene scoret bedre enn jentene på oppgave 1 og 6, og at de scoret svært mye lavere på oppgave 5. Ellers er det verdt å merke seg at verken gutter eller jenter hadde alt rett på oppgave 4 (stavelsesdeling), og at 36% av gruppen lå under kritisk grense for denne delprøven, mot 22% av utvalget.

Hefte 2:

Gruppen som helhet scoret i gjennomsnitt høyere enn utvalget på alle delprøver, (færre hadde alt rett), unntatt for prøve 1, der forskjellen var stor. (19% hadde alt rett, mot 60% av utvalget.) Gutter og jenter scoret tilnærmet likt på oppgave 1, 2 og 3, mens jentene scoret høyest på delprøve 4, 5 og 6. Gruppen som helhet lå i gjennomsnitt noe under landsgjennomsnittet for kategori Under kritisk grense. (Oppgave 1, der 63 % av elevene scoret under kritisk grense, mot 18 % av utvalget, oppgave 2; 18% mot 16 i utvalget.)

Hefte 3:

Oppgavene måler leseferdighet. Oppgave 1 måler setningsforståelse, oppgave 2 inneholder fortellende tekster/gåteoppgaver, og oppgave 3 er en fargeleggingsoppgave som løses på grunnlag av tekstforståelse.

Elevene scoret i gjennomsnitt bedre enn utvalget på alle oppgavene (det var flere som hadde alt rett), og ingen var under kritisk grense for noen av oppgavene. Men det var påfallende forskjell mellom prestasjonen til hhv. gutter og jenter. Forskjellen var særlig stor for oppgave 2 (gåteoppgave. Gutter 17% alt rett, jenter 80% alt rett)

Tabell 25

Her er det viktig å merke seg at bare 19 (20 for hefte 3) elever av 27 var med på prøven. Dette virker inn på vurdering av resultatet.

Hefte 1: Det var færre elever i gruppen som helhet enn i utvalget som hadde alt rett på alle oppgaver, unntatt for delprøve 2. Flere elever var under kritisk grense i gruppen for delprøve 1 og 3, mens færre var under denne grensen enn utvalget for delprøve 2, 4 og 5.

Guttene hadde bedre resultat enn jentene (flere hadde alt rett) på 1, 2 og 3. Ingen hadde alt rett på oppgave (delprøve) 4. (Stavelsesdeling.) Flere jenter enn gutter var under kritisk grense for oppgave 1 og 5, mens resultatet var tilnærmet likt for oppgave 3 og 4.

Hefte 2:

Gruppen som helhet skåret i gjennomsnitt lavere enn utvalget (færre hadde alt rett) på alle delprøver. Forskjellen var særlig stor for oppgave 2 (fonem – grafemforbindelse.) Her hadde 35% av gruppen alt rett, mot 88% av utvalget. Flere av elevene i gruppen var under kritisk grense enn i utvalget for delprøve 1, 2, 4 og 6. Flere av guttene hadde alt rett enn jentene på delprøve 1, 4 og 5, og flere av jentene var under kritisk grense enn guttene på oppgave 1, 5 og 6. Forskjellen var særlig stor for oppgave 6, der 64% av jentene var under kritisk grense, men ingen av guttene. (I utvalget er 18% under kr. grense. I utvalget er det for øvrig ikke skilt mellom gutter og jenter på noen av prøvene.)

Hefte 3:

Elevene skåret i gjennomsnitt lavere enn utvalget (færre hadde alt rett) på alle oppgaver. På oppgave 1 var det flere elever enn i utvalget som lå under kritisk grense. På oppgave 2 var det færre under kritisk grense, og på oppgave 3 var resultatet likt for gruppen og for utvalget.

Guttene hadde flere oppgaver der alt var rett enn jentene på delprøve 1 og 2. På delprøve 3 scoret jentene høyest. Færre gutter enn jenter var under kritisk grense for alle delprøvene. (På delprøve 2 var ingen av guttene under kritisk grense.) Forskjellen mellom gutter og jenter var særlig stor her for delprøve 1. (11% av guttene scoret under kr. grense mot 36% av jentene).

3. 3 Fonologisk bevissthet og leseferdighet

Del 1 og 2

Elevene i fem klasser ved tre skoler gjennomførte kartleggingsprøven i norsk om våren i 2. klasse. Av disse hadde tre grupper vært med på skriftspråkstimuleringsopplegg året før. (Tabell 16, 24 og 26.) De to andre hadde ikke hatt et slikt tilbud. (Tabell 23 og 25.)

% av elevene som hadde alt rett:

a) Fonologisk bevissthetstrening i seksårsgruppe/1. klasse:

	Hefte 1	Hefte 2	Hefte 3
Skole x, 96. Prøve 16	34	60	23
Skole z, 99. Prøve 24	53	79	31
Skole w, 99. Prøve 26	34		22

b) Ikke fonologisk bevissthetstrening i seksårsgruppe/1. klasse:

	Hefte 1	Hefte 2	Hefte 3
Skole z, 98. Prøve 23:	44	70	60
Skole w, 98. Prøve 25:	34	44	25

% av elevene som scoret under kr. grense:**a) Fonologisk bevissthetstrening i seksårsgruppe/1. klasse:**

	Hefte 1	Hefte 2	Hefte 3
Skole x, 96. Prøve 16:	29	10	13
Skole z, 99. Prøve 24:	6	2	10
Skole w, 99. Prøve 26:	22		25

b) Ikke fonologisk bevissthetstrening i seksårsgruppe/1. klasse:

	Hefte 1	Hefte 2	Hefte 3
Skole z, 98. Prøve 23:	11	14	0
Skole w, 98. prøve 25:	12	25	17

Elevene som hadde hatt skriftspråkstimulering i seksårsgruppe/1. klasse hadde ikke gjennomgående færre elever som scoret under kritisk grense for hefte 1 enn elevene i grupper som begynte med lese- og skriveopplæringen uten å ha deltatt i slikt pedagogisk opplegg.

Skole z, 99 (prøve 24) hadde gode resultater både for antall elever under kr. grense, og for elever som har alt rett. Det samme har skole z året før. (Prøve 23.)

% av elevene som hadde alt rett

Gutter/jenter

Prøve	Hefte 1		Hefte 2		Hefte 3	
	Gutter	jenter	Gutter	jenter	Gutter	jenter
x96, 16*	76,1	76,6	50	66,3	13	33,7
z98, 23	36	48,8	58,5	76,7	39,3	73,3
z99, 24*	40	70	76,7	80	13	46,7
w98, 25	37,8	23,3	50	40,7	25,6	24
w99, 26*	20,2	48			11	29

a) Fonologisk trening i seksårsgruppe/1. klasse:

Prøve	Hefte 1		Hefte 2		Hefte 3	
	Gutter	jenter	Gutter	jenter	Gutter	jenter
x96, 16*	76,1	76,6	50	66,3	13	33,7
z99, 24*	40	70	76,7	80	13	46,7
w99, 26*	20,2	48			11	29
Gj.nitt,utv.	52,4		66,5		37,7	

b) Ikke fonologisk trening i seksårsgruppe/1. klasse:

Prøve	Hefte 1		Hefte 2		Hefte 3	
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
z98, 23	36	48,8	58,5	76,7	39,3	73,3
w98, 25	37,8	23,3	50	40,7	25,6	24
Gj.sn.utv.	52,4		66,5		37,7	

% av elevene som scoret under kritisk grense

Gutter/jenter

Tabell/prøve

Tabell/prøve	Hefte 1		Hefte 2		Hefte 3	
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter

x96, 16*	24	22,8	13	10,2	26,7	4,3
z98, 23	24	4,4	19,7	16,7	0	0
z99, 24*	12	0	3,3	0	13	6,7
w98, 25	4,4	14	18,3	31,6	7,3	24
w99, 26*	35	9			33,3	17,7

a) Fonologisk trening i seksårsgruppe/1. klasse:

Tabell/prøve

Hefte 1

Hefte 2

Hefte 3

	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
x96, 16*	24	22,8	13	10,2	26,7	4,3
z99, 24*	12	0	3,3	0	13	6,7
w99, 26*	35	9			33,3	17,7
Gjennomsnitt, utvalget	19,8		15,7		22	

b) Ikke fonologisk trening i seksårsgruppe/1. klasse:

Tabell/prøve

Hefte 1

Hefte 2

Hefte 3

	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
z98, 23	24	4,4	19,7	16,7	0	0
w98, 25	4,4	14	18,3	31,6	7,3	24
Gjennomsnitt, utvalget	19,8		15,7		22	

% elever i gjennomsnitt som scoret under kritisk grense

Av gruppene elever som hadde hatt fonologisk bevissthetstrening før 2. klasse, har elevene ved skole x og z færre elever under kritisk grense enn gjennomsnitt for utvalget. (13% - 10%, utvalget 22%.) Skole w hadde flere. (25%)

Skole z (98, tabell 23) hadde ingen elever under kritisk grense, mens skole w (98, tabell 25) hadde 17% elever under kritisk grense. Elevene i disse to gruppene hadde ikke hatt et fonologisk bevissthetstreningssopplegg før skolestart.

3. 4 Oppsummering, fonologisk bevissthetstrening og lesing

3.4.1 Oversikt leseprøver, systematisert etter oppgavetyper

Hefte 1

% elever i gjennomsnitt som har alt rett

Resultatet for skole z 99 er påfallende bedre enn for de andre to skolene der elevene har hatt et pedagogisk tilbud med vekt på fonologisk analyse året før leseopplæring. (53%, mot 34 for de to andre.) Resultatet for skole z er omtrent som resultatet for utvalget. (Tabell 24)

Gruppen elever ved skole z (98, tabell 23) har bedre resultat enn gruppen ved den andre skolen av de to der elevene ikke hadde hatt fonologisk bevissthetstrening året før skolestart. (44% - 34%.) Resultatet er lavere enn det for elevene ved samme skole som hadde hatt slik trening.

% elever i gjennomsnitt som scoret under kritisk grense

Skole x (96, tabell 16) hadde flere elever som scoret under kritisk grense enn utvalget. Elevene i de to andre gruppene som hadde fått fonologisk bevissthetstrening før leseopplæring, hadde færre elever under kritisk grense enn elevene i grupper som ikke hadde hatt slik trening. Men alle de fire gruppene hadde bedre resultat enn utvalget for dette heftet.

Hefte 2

% elever i gjennomsnitt som hadde alt rett

Elevene ved skole x scoret noe lavere enn utvalget. Elevene ved skole z (99, tabell 24) scoret bedre enn utvalget (78% - 67%). Skole w99 var ikke med på denne prøven. Elevene ved skole z som ikke hadde hatt fon. bev. trening (prøve 23) scoret noe over gjennomsnitt for utvalget, mens elevene ved skole w (tabell 25) scoret langt under. (44% rett.)

% elever i gjennomsnitt som scoret under kritisk grense

Elevene i de gruppene som hadde hatt fonologisk bevissthetstrening hadde i gjennomsnitt færre elever under kritisk grense enn gruppene som ikke har fått slik trening. Resultatet for skole z skiller seg ut her, ved at 2% av elevene under kritisk grense, mot 22% av utvalget. Resultatet for skole x er 10% og for skole z (98, tabell 23) 14%. Elevene ved skole w (98, tabell 25) har 25% av elevene som scoret under kritisk grense for dette heftet. De to siste gruppene (tabell 23 og tabell 25) hadde ikke hatt fonologisk bevissthetstrening før leseopplæring i 2. klasse.

Hefte 3

% elever i gjennomsnitt som hadde alt rett

Elevene ved skole z som har hatt fonologisk bevissthetstrening før 2. klasse, har bedre resultat enn elevene ved de to andre skolene der gruppene også hadde hatt slik trening. (31% alt rett.) Elevene ved skole x og skole w har omtrent likt resultat (22% - 23%), men alle gruppene (x, w, z) skåret under gjennomsnitt for utvalget. (38% alt rett.)

Elevene ved skole w (98, tabell 25) hadde i gjennomsnitt 25% alt rett. Resultatet er altså noe i overkant av resultatet for to av gruppene som hadde fått et fonologisk bevissthetstreningsopplegg året før, men lavere enn for skole z. Resultatet for skole z er ellers påfallende ved at

elevene i gruppe 98 (tabell 23) scoret langt bedre enn noen av de andre gruppene. Resultatet var også bedre enn gjennomsnitt for utvalget. (60% - 38%)

Resultatene viser at elevene som deltok i skriftspråkstimulerende pedagogisk opplegg i 1. klasse/seksårsgruppe med vekt på fonologisk bevisstgjøring økte sitt nivå av språklig (fonologisk) bevissthet gjennom året. Økningen var i gjennomsnitt stor, (mer enn 15% for alle grupper), men guttene hadde større framgang enn jentene i tre av fire grupper. (Hhv. 10,%, 30% 11% økning.)

I den fjerde gruppen var framgangen omtrent like stor for guttene som for jentene. (3% økning. Elevene i denne gruppen gikk i 2. klasse da prøven ble tatt.)

Elevene som begynte i 2. klasse i 1997 uten å ha hatt førskoletilbud, økte også sitt nivå av fonologisk bevissthet gjennom året. Våren 98 hadde de i gjennomsnitt omtrent samme score på prøven som førsteklasingene/seksåringene hadde om våren etter et år med fonologisk bevissthetstrening. Elevene i 2. klasse hadde bare deltatt i den ordinære lese- og skriveopplæringen gjennom året.

Delferdigheten stavelsesdeling var den oppgaven elevene mestret dårligst. Forskjellen mellom resultatene for denne ferdigheten og andre var påfallende både for gutter og jenter.

% elever i gjennomsnitt som scoret under kritisk grense

Forskjellen mellom gutter og jenter når det gjelder kategori under kritisk grense, viser også best resultat for skole z. Hos elevene som hadde deltatt i fonologisk bevissthetstreningsopplegg var forskjellen mellom gutter og jenter liten. Hos elevene som ikke har deltatt i et slikt opplegg, scoret ingen under kritisk grense. Gruppen ved skole x hadde i gjennomsnitt færre elever som var under kritisk grense enn gjennomsnitt for utvalget. Men resultatet også for denne kategorien (alt rett) var bedre for skole z.

3. 4. 2 Sammenfatning, fonologisk bevissthet og lesing

Den fonologiske bevisstheten økte hos alle seksåringene som var med i prosjektet i løpet av året. (1.klasser/seksårsgrupper). Guttene hadde størst framgang. Høsten året etter (2. klasse) hadde elevene bedre skåre på samme type prøve (med unntak av en gruppe) enn elever som ikke hadde hatt fonologisk bevissthetstrening året før.

Også sjuåringene (2. klasse) som ikke hadde hatt fonologisk bevissthetstrening som seksåringer økte sin fonologisk bevissthet i løpet av året målt med samme prøve. Forskjellen mellom gutter og jenter var større for sjuåringene ved slutten av året enn for seksåringene. (Jentene scoret best.)

Resultatene av leseprøvene viser at hefte 1, som bl.a. måler kjennskap til språkets lydstruktur, har ingen systematiske forskjeller mellom elevgruppene som har deltatt i fonologisk bevissthetstreningsopplegg og de som ikke har det. Elevene ved skole z (en av tre andreklasser der elevene hadde deltatt i fonologisk skriftspråkstimulerende tiltak året før) hadde gode resultater. Elevene gjorde det bedre enn de andre skolene for kategorien alt rett, men resultatet er om lag som gjennomsnitt for utvalget. Det er for kategorien under kritisk grense at denne gruppen (skole z) scorer svært bra. Ved skole x scoret gutter og jenter likt for kategori alt rett, og for kategori under kritisk grense.

Resultatene for hefte 2 (avkodingsferdighet) viser at færre elever enn i utvalget skåret under kritisk grense hos dem som har hatt fonologisk bevissthetstrening før den formelle lese- og skriveopplæringen. (Skole x og z.) Forskjellen mellom gutter og jenter var noe mindre enn for gruppene som ikke har hatt trening som seksåringene. Skole z hadde gode resultater (bedre enn utvalget) for kategori alt rett.

Resultatene for hefte 3, som måler leseforståelse, viser ingen systematisk sammenheng mellom fonologisk bevissthetstrening før den formelle lese- og skriveopplæringen, og lesing. De elevene som skåret best for kategori alt rett, var elevene ved skole z. Av disse var det de som ikke hadde hatt et pedagogisk tilbud året før som skåret best. Forskjellen mellom gutter og jenter når det gjelder kategori under kritisk grense, viser også best resultat for denne skolen. Hos elevene som hadde deltatt i fonologisk bevissthetstreningsopplegg var forskjellen mellom gutter og jenter liten. Hos elevene som ikke har deltatt i et slikt opplegg, scoret ingen under kritisk grense. Gruppen ved skole x hadde i gjennomsnitt færre elever som var under kritisk grense enn gjennomsnitt for utvalget. Men resultatet også for denne kategorien (alt rett) var bedre for skole z.

Seksåringene som fikk trening, økte sin fonologiske bevissthet i løpet av året. Særlig guttene profitterte på slik trening. Elevene i 2. klasse økte også sin bevissthet om lydstrukturen i språket i løpet av året. De hadde da ingen spesiell trening, men var gjennom vanlig lese- og skriveopplæring. På slutten av året hadde de to gruppene 2. klassinger, de som hadde fått et fonologisk bevisstgjørende tilbud året før, og de som ikke hadde det, omtrent samme resultat. Forskjellen mellom gutter og jenter er litt større hos andreklassingene som ikke hadde fått fonologisk bevissthetstrening enn hos seksåringene som hadde hatt slik trening. (Jentene scoret ca. 12% bedre) For seksåringene som hadde fått trening, var forskjellen mellom gutter og jenter 4% ved slutten av året.

3. 5. Elever som skåret under kritisk grense på leseprøven

Når det gjelder sammenheng mellom fonologisk bevissthetstrening og lesing, er resultatene for gruppen elever som skåret under kritisk grense på leseprøven interessante fordi de sier noe om evt. utbytte av fonologisk bevissthetstrening før leseopplæring for de svake elevene.

Det er færre gutter som er under kritisk grense ved to av de tre skolene (den tredje skolen var ikke med på denne prøven) der elevene hadde fått fonologisk trening enn der elevene ikke hadde fått trening. Dette gjelder avkodingsferdighet. (Hefte 2.) For delferdigheten avkoding kan det se ut for at fonologisk bevissthetstrening før lese- og skriveopplæring har vært gunstig på den måten at færre elever i disse gruppene scorer svært dårlig enn i grupper som ikke hadde hatt slik trening.

God avkodingsferdighet regnes av mange som en nødvendig forutsetning for lesing definert som forståelse.

For å finne ut om det i mitt materiale kan påvises sammenheng mellom avkodingsferdighet og forståelse, plukket jeg ut de to elevene i hver gruppe som var hhv. under kritisk grense for hefte 2 og 3, (de to svakeste) og to elever som hadde alt eller nesten alt rett. (De to beste.)

3. 5.1. Sammenheng mellom resultater for hefte 2 og for hefte 3 for noen elever

A. Elever som hadde hatt fonologisk bevisstgjøringstrening før lese- og skriveopplæring

1. Elever av disse som har gode resultater på oppgavene i hefte 2

Skole. Tabell	Elev	Hefte 2 (maks. 88 rette)	Hefte 3 (maks. 29 rette)
x 95 (16)	J7	88	26
	J6	86	27
z 99 (24)	J6	88	29
	J3	87	28

A Elever som hadde hatt fonologisk bevisstgjøringstrening før lese- og skriveopplæring

2. Elever av disse som har dårlige resultater på oppgavene i hefte 2

Skole. Tabell	Elev	Hefte 2 (maks. 88 rette)	Hefte 3 (maks. 29 rette)
x 95 (16)	J1	54	22
	G5	45	22
	J2	76	13*
	G1	75	7*
z 99 (24)	G2	78	8
	J5	79	14

**Elevene som scoret dårligst på oppgavene i hefte 3*

B Elever som ikke hadde hatt fonologisk bevissthetstrening før lese- og skriveopplæring

1. Elever av disse som har gode resultater på oppgavene i hefte 2

Skole. Tabell	Elev	Hefte 2 (maks. 88 rette)	Hefte 3 (maks. 29 rette)
z 98 (23)	J4	88	29
	J1	88	29
w 98 (25)	G7	84	22
	G12	83	19
	G13	71	29*
	G9	83	28*

**Elevene som scoret best på oppgavene i hefte 3*

B Elever som ikke hadde hatt fonologisk bevisstgjøringstrening før lese- og skriveopplæring

2. Elever av disse som har dårlige resultater på oppgavene i hefte 2

Skole. Tabell	Elev	Hefte 2 (maks. 88 rette)	Hefte 3 (maks. 29 rette)
z 98 (23)	G6	69	22
	G2	65	21
	J8	72	16*
	G1	73	19*
w 98 (25)	G15	51	15

	J 13	53	17
	J17	64	5*
	J16	60	8*

* Elevene som scoret dårligst på oppgavene i hefte 3

Tabell/prøve 16 og 24: Her er det samsvar mellom hefte 2 og 3 for de elevene som har gode resultater. Mange av dem som gjorde det dårlig på hefte 2, hadde bra resultat for hefte 3, og omvendt. Dette gjelder begge skolene.

Tabell/prøve 23 og 25: Her er det samsvar mellom hefte 2 og 3 for de elevene som har best resultat. De svakeste finner vi på skole w for hefte 2 og 3. For disse elevene er det ikke samsvar mellom avkodingsferdighet og forståelse. Ved skole z er resultatet jevnt over bedre, og det er derfor vanskelig å se sammenheng her.

Det er altså vanskelig å se sammenheng i dette materialet mellom delferdighetene avkodning og forståelse, bortsett fra at det for elevene ved to skoler er samsvar mellom de to kategoriene i gruppen elever som scorer bra på begge.

3. 5. 2 Forholdet mellom svar for de to elevgruppene (del 2a og 2b)

3. 5. 2. 1 Elevene som hadde fått fonologisk bevissthetstrening før formell lese- og skriveopplæring

Del 2a. Tabell 16, 24 og 26

Av elevene som hadde fått fonologisk bevissthetstrening før formell lese- og skriveopplæring hadde en av de tre gruppene i gjennomsnitt omtrent samme resultat på leseprøven i 2. klasse for hefte 1 som måler språklig bevissthet som utvalget. (Skole z.) De to andre gruppene skåret lavere enn utvalget. (Skole x og skole w.) For heftet som måler avkodingsferdighet skåret den ene gruppen (av to) bedre enn utvalget (skole z), og for hefte 3 (forståelse) skåret alle de tre gruppene dårligere enn utvalget. Resultatene gjelder skåre for kategori alt rett, altså % i gjennomsnitt av elevene som har alt rett på oppgavene.

For kategorien under kritisk grense skåret elevene i to av de tre gruppene under gjennomsnitt for utvalget for hefte 1 (fonologisk bevissthet). Den tredje gruppen skåret bedre (Skole z; 6% – 19,8%). For avkodingsferdighet skåret begge gruppene (den tredje gruppen var ikke med på denne prøven) bedre enn gjennomsnitt for utvalget for kategorien under kritisk grense.

For leseforståelse skåret elevene i to av de tre gruppene bedre enn gjennomsnitt for utvalget. (Skole x og z.) Den tredje gruppen skåret noe lavere enn gjennomsnitt for utvalget (25% - 22%)

3. 5. 2. 2 Elevene som ikke hadde fått fonologisk bevissthetstrening før formell lese- og skriveopplæring

Del 2b. Tabell 23 og 25

Elevene ved den ene skolen skåret bedre for kategori alt rett enn gjennomsnitt for utvalget for avkodning og forståelse, men dårligere enn utvalget for språklig bevissthet. (Skole z) Elevene ved den andre skolen skåret i gjennomsnitt lavere enn utvalget på alle delprøver. (Skole w)

For kategori under kritisk grense skåret elevene ved skole z noe lavere enn utvalget for avkodningsferdighet, mens elevene ved skole w skåret bedre enn gjennomsnitt for utvalget for språklig bevissthet. For avkodning skåret elevene ved skole z i gjennomsnitt noe lavere enn utvalget (18% - 16%), mens elevene ved skole w skåret lavere (24,5 - 15,7). For leseforståelse hadde skole z ingen elever under kritisk grense, mens elevene ved skole w skåret betydelig lavere enn gjennomsnitt for utvalget. (38% - 22%)

Ut fra resultatene kan jeg trekke den konklusjonen at fonologisk bevissthetstrening har hatt positiv innvirkning på leseferdigheten, men på to ulike måter.

Den ene er virkningen av slik trening før formell lese- og skriveopplæring for svake elever. Jeg tolker resultatene for kategori under kritisk grense på den måten at det er færre elever som skårer lavt på prøven(e) enn det ellers ville vært, ut fra resultatet for gruppen som helhet, slik de skåret for kategori alt rett sammenlignet med utvalget. Elevene ved skole x hadde en lese- og skriveopplæring med vekt på helordslesing. Elevene fikk altså liten trening i avkodning gjennom det første året med formell opplæring. Likevel var færre av elevene under kritisk grense enn gjennomsnitt for utvalget både for avkodning og forståelse. men forskjellen var størst for ferdigheten forståelse.

De elevene som hadde hatt fonologisk bevissthetstrening før formell lese- og skriveopplæring i tillegg til at de hadde hatt en lese- og skriveopplæring i 2. klasse med vekt på lydnivået (fonemnivået) og fonem-/grafem- korrespondansen hadde påfallende få elever som skåret under kritisk grense for avkodningsferdighet. Under halvparten av elevene sammenlignet med gjennomsnitt av utvalget skåret under kritisk grense for leseforståelse.

De elevene som hadde en lese- og skriveopplæring i 2. klasse uten spesiell vekt på fonemnivået og fonem-/grafem- korrespondansen hadde i gjennomsnitt omtrent like mange elever som i utvalget som skåret under kritisk grense. Disse hadde hatt fonologisk bevissthetstrening før formell lese- og skriveopplæring. Dette så altså ikke ut til å ha hatt betydning for denne gruppen.

Forskjellen mellom x og z er ikke stor. Begge har hatt fonologisk bevissthetstrening før formell lese- og skriveopplæring. Den gruppen som gjorde det best av de to, var den som hadde hatt en lese- og skriveopplæring i 2. klasse med vekt på lydnivået (fonemnivået) og fonem-/grafem- korrespondansen. Men forskjellen er liten, og jeg trekker den konklusjonen at elevene har hatt nytte av å bli gjort bevisst om språkets lydstruktur.

Kan en da gå ut fra at lesemetoden er likegyldig? Resultatet fra skole z 98 viser at elevene kan "ta igjen" det de ikke har fått med seg av fonologisk bevissthet tidligere ved å arbeide med lydnivået i språket i den formelle lese- og skriveopplæringen. En må gå ut fra at det er mer meningsfylt for elevene å fokusere på gjøre dette i 2. enn i 1. klasse.

3.6 Metodekritikk

Det er mange usikkerhetsmomenter knyttet til metoden (jf. Del 2.2), og dermed også til tolking av de resultatene som kommer fram. Forhold som kan virke inn på resultatet er den påvirkningen barna blir utsatt for andre steder enn på skolen. Her vil den enkeltes hjemmemiljø ikke være uten betydning. Det gjelder både utvikling av fonologisk bevissthet, og det gjelder lese- og skriveferdighet ved slutten av 2. klasse. Forskning har dokumentert klar sammenheng mellom det hjemmemiljøet barn har, og lese- og skriveferdighet i skolen. (Clark 1976, Durkin 1966.)

Forhold knyttet til lærerens kvalifikasjoner er forhold som sannsynligvis influerer på elevenes læring. Det gjelder for eksempel lærerpersonlighet, erfaring, og utdanning. Rapporten som legger fram resultatene av kartleggingsprøven i lesing for elever i 3. klasse konkluderer med at lærerens person er den viktigste enkeltfaktoren når det gjelder resultatet av leseferdighet i klassen. (Senter for leseforskning 1998, s. 47) Andre forskere har også pekt på at læreren er en viktig faktor i barns læring.

Forhold ved skolen, arbeidssituasjon, trivsel og motivasjon er faktorer som kan tenkes å innvirke på den totale arbeidssituasjonen og dermed også for lese- og skriveopplæringen. Stress var en faktor jeg registrerte i noen sammenhenger ved et par av skolene. Men små forhold i en liten kommune gjør at jeg har valgt å ikke kommentere faktorer knyttet til lærernes kompetanse, eller til arbeidsforhold ved den enkelte skole. Dette er gjort for å sikre skolenes og lærernes anonymitet.

Undersøkelsen strekker seg over et tidsrom på 5 år. (1994 til 1999) Fordi kunnskapen om språklig bevissthet definert som fonologisk bevissthet økte blant pedagoger i denne perioden (hele tiåret), kan det tenkes at de som arbeidet med seksåringer var mer bevisst på dette i slutten av prøveperioden enn ved starten.

Videre er det forskjeller i klassestørrelse og andre rammefaktorer som jeg ikke har tatt hensyn til i vurderingen. Resultatet av prøve 25 (leseprøve, skole w 1998), tabell 25, kan være noe misvisende fordi ikke alle elevene var med. I klassen var det 16 jenter og 11 gutter. 19 elever var med på prøven for hefte 1 og 2 og 20 elever var med på prøven knyttet til hefte 3. At ca. 25% av elevene ikke var med på denne prøven vil virke inn på vurdering av resultatet, noe jeg også har tatt hensyn til. (Jf. s. 14)

Prøve 26 (leseprøve, skole w 1999), tabell 26, er ufullstendig. Elevene fikk ikke tatt prøven for hefte 2. Prøven som måler leseferdighet (hefte 3) ble tatt om høsten like etter at elevene var tilbake på skolen etter ferien. Dette forholdet vil jeg tro har mindre på si for tolking av resultatet enn det som er nevnt angående prøve 25.

Det kan være andre forhold enn de en har regnet med som er årsak til resultatene. At resultatene på en eller annen måte er påvirket av forhold en som prøvetaker ikke har kontroll over, gjelder her som i alle eksperimenter. Jeg er derfor varsom med å trekke absolutte slutninger av de resultatene som foreligger. På den annen side er det nettopp resultatene, og bare disse, jeg har å forholde meg til. Konklusjonen må naturlig nok basere seg på dem. Prøven som ble brukt for å måle fonologisk bevissthet var satt sammen av meg. Delprøvene var valgt ut på grunnlag av kriterier som bl.a. dokumentert sammenheng mellom disse og senere leseferdighet. (Lyster 1993). Prøvene er et treningsprogram og er ikke standardisert til bruk for testing av elevers ferdigheter. Materialet kan likevel brukes for å kartlegge elevers nivå av fonologisk bevissthet. Dette er gjort i andre undersøkelser. Bl.a. er materialet brukt i

Jåttenprosjektet, et utviklingsprosjekt i regi av Senter for leseforskning i Stavanger. (Austad 1996.)

Resultatene for leseprøvene er vurdert i forhold til utvalget i prøvematerialet utarbeidet i 1995. (Nasjonalt Læremiddelsenter 1995.) Det er ikke tatt hensyn til de regionale forskjellene i leseferdighet som ble dokumentert i rapport fra Senter for leseforskning tre år senere. (KUF 1998.) Elevene som var med i prosjektet totalt tilhørte grupper og klasser av ulik størrelse. Noen grupper var små (10 til 14 elever), og en må ta dette med i vurderingen av resultatene.

Lærerne som deltok i prosjektet, gikk inn i samarbeidet med noe ulike forutsetninger. Motivasjonen for å delta var god for alle ved starten av prosjektene, men forhold knyttet til fordeling av ressurser ved skolene og generelle arbeidsforhold virket inn på graden av oppfølging. Slike forhold førte bl.a. til at elevene i 2. klasse ved skole w ikke fikk tatt kartleggingsprøven i lesing, hefte 2. Hefte 1 ble tatt om høsten med en gang elevene begynte på skolen etter sommerferien.

Elevene ble ikke testet for generelt evnenivå eller for andre forhold som kan virke inn på utbyttet av opplæring før eksperimentet startet. Det er derfor mange feilkilder knyttet til ulike variabler i materialet.

Skolene og klassene var tilfeldig valgt på grunnlag av rent praktiske forhold som for eksempel skolens beliggenhet. Skolens ledelse, og lærere og foreldre til de aktuelle elevene, var innformert om/deltok i prosjektet.

I prosjektets del 1 var de to skolene som deltok, med fordi disse hadde et pedagogisk tilbud til seksåringene før innføring av 10- årig grunnskole i 1997.

4 Drøfting

Med de forbehold som er nevnt, viser resultatene, ikke uventet, at den fonologiske bevisstheten økte for seksåringene som fikk slik trening, og at økningen var størst for de gruppene som hadde hatt mest systematisk trening. Guttene viste større framgang enn jentene i løpet av året.

Resultatene er ikke entydige når det gjelder sammenheng mellom fonologisk bevissthetstrening året før den formelle lese- og skriveopplæringen og leseferdighet ved slutten av 2. klasse. De elevene som hadde best resultat på leseprøvene (målt som ferdighet i henholdsvis avkodning og forståelse) var de som hadde hatt det mest systematiske tilrettelagte opplegget for lese- og skriveopplæringen med tanke på arbeidet med å kunne manipulere fonemene. Resultatene var best for elevene ved den skolen som hadde et slikt systematisk lese- og skriveopplæringsprogram, uavhengig av om elevene hadde hatt fonologisk bevissthetstimulerende tilbud året før. (At ikke alle elevene ved skole w var med på leseprøven våren 1989 får ikke konsekvenser for denne vurderingen.)

Dette tyder på at den fonologiske bevisstheten utviklet seg i løpet av 2. klasse, altså i løpet av den perioden elevene arbeidet med den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, og at det nivået av fonologisk bevissthet elevene befant seg på før lese- og skriveopplæringen startet, ikke hadde avgjørende betydning med tanke på god leseferdighet for alle elevene i klasse. Men det er svært interessant å se at det var færre elever i gruppen som scoret under kritisk grense for avkodningsferdighet og forståelse blant dem som hadde hatt fonologisk bevissthetstrening som seksåringer ved to av de tre skolene. (x og z) Dette kan tyde på at de svakeste elevene hadde nytte av slik trening før den formelle leseopplæringen. Men for leseforståelse var det elevene ved skole z (som ikke hadde hatt slik trening), som kom best ut av samtlige.

Når flere av de svakeste elevene i mitt utvalg gjorde det bra på avkodingsoppgaven, mens dette ikke alltid var tilfellet for oppgaven som måler forståelse, kan forklaringen være at det tar lengre tid, og sannsynligvis særlig for de svake, å nå fram til forståelse av det som leses. Svake lesere vil med andre ord befinne seg på et nivå der de har nok med å mestre avkodingen over lengre tid enn gode lesere.

Leseopplæringsmetoden i 2. klasse vil selvsagt ha innvirkning på dette. En metode som tar utgangspunkt i helhet og forståelse, vil vektlegge avkodingen mindre enn en metode med utgangspunkt i enkeltdelene. I min undersøkelse (utviklingsarbeidet) var hensikten nettopp å få med begge sidene ved leseprosessen på en hensiktsmessig måte. De lærerne som var med i prosjektet, brukte en lese- og skrivemetode med utgangspunkt i helhet og forståelse, men der arbeid med lyd- og bokstavanalyse og -syntese ble vektlagt. Som før omtalt var det ved skole z at arbeidet med enkeltlydene og bokstavene (avkodingen) forgikk mest systematisk. Det er derfor rimelig å anta at nettopp disse elevene, og altså først og fremst de svake elevene, hadde nytte av å fokusere på avkodningsferdigheten. Det at de elevene som hadde arbeidet med lydstrukturen i språket året før den formelle lese- og skriveopplæringen profitterte mest på slik trening, og at det av dem var de svake som hadde best utbytte av treningen målt som skåre for avkodning, gjør at en kan trekke konklusjonen at treningen har vært nyttig for de svake elevene, og at den har vært mest utbytterik for dem som begynte slik trening før 2. klasse. Når vi i tillegg ser at guttene hadde større framgang enn jentene i seksårsgruppene i løpet av året når det gjaldt fonologisk bevissthet, er det rimelig å anta at det er de svake guttene av seksåringer som i særlig grad har hatt utbytte av denne typen trening.

Samlet resultat for 2. klassingene viste at elevene ved skole z scoret bedre enn elevene ved de andre skolene, og at flere elever her enn i utvalget hadde alt rett på prøven avkodning. På prøven som måler forståelse, var det den ene av gruppene ved skole z som scoret best. Den andre gruppen fra samme skole skåret noe under resultatet for utvalget, men bedre enn gruppene ved samtlige andre skoler. Det får ingen konsekvenser for denne vurderingen at ikke alle elevene ved skole w var med på leseprøven våren 1999.

Påfallende for den elevgruppen som skåret best på oppgavene som måler leseforståelse, var at elevene gjorde det dårlig på den delprøven i hefte 2 som måler bokstavkunnskap. Elevene lå også litt under resultatet for utvalget i kategori under kritisk grense for avkodning, i motsetning til den andre gruppen ved samme skole, der elevene hadde hatt fonologisk bevissthetstrening som seksåringer. Ingen elever var under kritisk grense for prøven som målte leseforståelse. Dette tyder på at elevene lærte å lese, og at alle klarte seg bra, til tross for at avkodningsferdigheten, (som vi må anta er avhengig av sikker bokstavkunnskap) var under kritisk grense for noen elever. (2 av 16.)

Dette kan ha ulike årsaker, men en forklaring kan være den som læreren gav uttrykk for, nemlig at mange elever hadde en noe usikker bokstavkunnskap, som igjen skyldtes at de små bokstavformene var lært bare som lesebokstav. Elevene hadde altså ikke lært å skrive grunnformen av bokstavene. At de likevel gjorde det bra på den leseprøven som måler forståelse, kan da forklares med at elevene benytter ulike strategier i ordavkodningen, og at det å være vant til å lete etter mening i det de leser, hjelper dem i avkodingsarbeidet.

Min undersøkelse er gjort med et tilfeldig utvalg elever. Dette er ikke representativt, og resultatene kan ikke generaliseres, eller overføres til andre grupper av elever. Videre har jeg pekt på at det er feilkilder i prøvene som gjør at en må være forsiktig med å legge for stor vekt på resultatene. Det er likevel naturlig å vurdere forutsetningene for en hensiktsmessig lese- og skriveopplæring bl.a. på bakgrunn av den undersøkelsen jeg har foretatt.

Som nevnt i innledningen, har den mest brukte leseopplæringsmetoden i skolen i dag, LTG-metoden, en analytisk tilnærming. Metoden er kommet i miskreditt hos mange lærere og spesialpedagoger som mener at metoden ikke er heldig. Særlig de svake elevene risikerer å ikke lære å lese ved denne metoden, fordi det ofte blir lagt for liten vekt på syntesearbeidet. Elever som har problemer med å kunne manipulere segmenter på lydnivået i talespråket, ser ut til å få problemer med lesing og skriving. Ikke minst av den grunn blir det anbefalt å sikre at alle elevene mester avkodningsferdigheten. Konsekvensen av dette har vært en dreining tilbake mot en mer syntetisk tilnærmet lese- og skriveopplæringsmetodikk i skolen de siste årene. Sammen med kjennskapen til hvor viktig det er at elevene er språklig bevisste, helst før lese- og skriveopplæringen tar til, trekker mange lærere den konklusjonen at det er viktig og nødvendig for elevene å arbeide grundig med bokstav- og lydnivået i språket i begynneropplæringen i lesing og skriving.

Min undersøkelse viser at de svake elevene så ut til å ha behov for å arbeide mer enn gjennomsnittselevne med lydstrukturen i språket. Undersøkelsen viste også at elevene ved den skolen som hadde en leseopplæring med vekt på helordslesing, hadde færre elever under kritisk grense enn utvalget for kategoriene avkodning og leseforståelse. (Prøve 16, tabell 16.) Disse elevene hadde hatt et svært systematisk metodisk opplegg for fonologisk bevissthetstrening før formell lese- og skriveopplæring. Dette antar jeg er grunnen til at elevene ved denne skolen skåret bedre enn elevene ved skole z for kategori under kritisk grense. (Prøve 26, tabell 26.)

Men undersøkelsen viste at elever også kan bli gode lesere uten å ha hatt en lengre treningsperiode der en har fokusert på lydnivået. Den fonologiske bevisstheten ser ut til å ha utviklet seg mens lese- og skriveopplæringen forgår. Det er rimelig å anta at lese- og skriveopplæringen har påvirket bevisstheten om lydnivået i språket.

Mitt prosjekt begynte i 1994 og ble avsluttet i 1999. I ettertid kan jeg altså med glede konstatere at problemstillingen som lå til grunn for mitt arbeid i 1994 kom til å bli svært aktuell. Forskning gjort i løpet av denne tiden bekrefter mine funn, og konsekvensen av den forskningen og de erfaringene som er gjort ellers har ført til at begynneropplæringen i lesing og skriving har et annet innhold og en annen progresjon nå enn for bare få år siden. Ved siden av å legge vekt på systematisk bokstavlæring og på avkodingsferdighet, arbeider lærerne bevisst forebyggende, dvs. at kartlegging og oppfølging av den enkelte elev kommer inn som obligatorisk del av lese- og skriveopplæringen som middel til å kunne fange opp risikoelever tidlig.

Forutsetningen for at elevene skal kunne lære bokstavene, og lære å kunne avkode ord, er altså at de tidlige har etablert fonologisk bevissthet, eventuelt at denne bevisstheten utvikles i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Systematisk arbeid på delnivå (fonem-grafem-korrespondansen) vil etter mitt syn kunne sikre utvikling av denne bevisstheten.

Mulige praktiske konsekvenser

En naturlig slutning ut fra dette er at det må være riktig å konsentrere arbeidet med fonologisk bevissthetstrening for de svake elevene. De svake elevene kan ha nytte av å få slik trening før formell lese- og skriveopplæring (altså i 1. klasse). Dersom en har gitt et slikt tilbud før begynneropplæringen, kan det se ut for at også de svake elevene kan lære å lese og skrive selv om en ikke fokuserer spesielt på lyd- og bokstavnivået i 2. klasse. Men mine resultater viser at det er de elevene som har fått en lese- og skriveopplæring med systematisk vekt på å sikre lyd- og bokstavnivået som gjorde det best på leseprøven (hefte 3) både for kategori alt rett og for kategori under kritisk grense. Disse elevene hadde ikke hatt fonologisk bevissthetstrening som seksåringer. Deres nivå av språklig bevissthet om høsten i 2. klasse var omtrent som nivået hos seksåringene som fikk slik trening før 2. klasse.

De fleste barn vil sannsynligvis lære å lese og skrive ved at de på egen hånd blir klar over lydstrukturen i språket, og det må derfor være mest hensiktsmessig med tanke på ressursbruk i skolen, at arbeidet med å manipulere lydene blir fokusert på først og fremst for risikoeleven, altså de elevene en må anta kan få problemer med å lese og skrive. De undersøkelsene som det er vist til tidligere, og som dannet grunnlaget for problemstillingen min, viste nettopp at trening i å arbeide med språkets lydstruktur før den formelle lese- og skriveopplæringen, reduserte antall elever som fikk hemmet/forsinket lese- og skriveutvikling senere. Dermed er det ikke sagt at alle barn har behov for slik trening, noe som har vært en utbredt oppfatning i enkelte pedagogiske miljøer, og som bl.a. førte til sterk fokusering på begrepet språklig bevissthet. For å kunne knekke den alfabetiske koden, dvs. for å kunne lære å lese og skrive, måtte barn være bevisst språkets form, dvs. lydstrukturen. (For eksempel Mattingly, 1974)

Ut fra dette må det være fornuftig og hensiktsmessig å prøve å finne fram til de elevene tidlig som en antar vil få problemer med å lære å lese og skrive, og bruke ressurser på forebygging ved å gjøre barna kjent med språkets lydstruktur på en lekbetont og meningsfylt måte i 1. klasse.

Men dette er sannsynligvis ikke god nok garanti for at også de svake elevene vil få en positiv lese- og skriveopplæringen senere. Den formelle lese- og skriveopplæringen i 2. klasse skiller seg ut fra begynneropplæringen i norsk på småskoletrinnet på ett viktig punkt, og det er ved at det er nå den systematiske bokstavlæringen foregår. Dette tilsier arbeid med lydstrukturen i språket, fordi barn må bli klar over og kunne utnytte, forbindelsen mellom språklyd og bokstav. (Fonem-/grafemforbindelsen.)

Det er bred enighet i pedagogiske miljøer om at metodene i den første lese- og skriveopplæringen må ta hensyn til både helhet/forståelse og enkeltdel som lyder og bokstaver. (Syntese/analyse) Jeg kunne tenke meg en mer differensiert lese- og skriveopplæring på begynnertrinnet enn det som er vanlig i dag. Nettopp fordi det først og fremst er de svake elevene som trenger å arbeide spesielt med lydnivået, ville jeg tro at ressursene i skolen kunne brukes på denne gruppen, mens gjennomsnittselevne fikk en mer fleksibel og individuelt tilpasset opplæring.

De pedagogiske konsekvensene av en slik tenkning går jeg ikke nærmere inn på her. Det er likevel interessant å se denne problemstillingen i sammenheng med det faktum at svært mange barn lærer å lese og skrive av andre enn læreren. De fleste barn i andre land enn de skandinaviske lærer dessuten å lese tidligere enn det året de fyller sju år, og mange barn lærer å lese og skrive hjemme eller i førskole/barnehage ned til fire- femårsalder. I vår skandinaviske tradisjon er det slik at det er på skolen barn skal lære skriftspråket. Dette er ingen naturlov, og forskere som Vygotsky og pedagoger som Maria Montessorri hadde det synet at skriftspråket kan læres før sjuårsalder, og ikke nødvendigvis i skolen.

Synet på hvem som har ansvar for barns lese- og skriveopplæring er formet av sammenhengen mellom behovet for lesekyndighet og opprettelse av allmueskolen etter at reformasjonen ble innført i Danmark - Norge i 1536/37. Lese- og etter hvert skriveopplæringen er uløselig knyttet til skolen i vår tradisjon. Denne tradisjonen preger fremdeles synet på hvor barn bør og skal lære å lese, og den hindrer, etter min oppfatning, en grunnleggende diskusjon om hvem som er best egnet til å lære barn skriftspråket.

Talespråket læres og utvikles i samhandling med nære omsorgspersoner fra barnets første leveår. Det utvikles i kommunikasjon med andre i naturlige, sosiale sammenhenger med både barn og voksne.

Det er vanskelig å se noen prinsipiell forskjell mellom verbalspråket og skriftspråket når det gjelder innføring, opplæring og utvikling. At skriftspråket i tidligere tider ble formidlet gjennom skolen er naturlig, fordi lese- og skriveferdigheten ikke var utbredt hos alle i befolkningen før tidligst i begynnelsen av 1900 - tallet. I løpet av de siste tiårene er den allmenne lese- og skriveferdigheten antakelig på nivå med den vi finner hos gjennomsnittslæreren med ansvar for lese- og skriveopplæringen på begynnertrinnet i skolen. Med andre ord er det ikke noe som tyder på at ikke foreldre og andre voksne som barnet omgås kan lære barn å lese og skrive. Dette gjelder for de aller fleste barn, de som utvikler skriftspråkkompetanse uten store vansker.

Dersom lærere som underviser i den første lese- og skriveopplæringen har gode kunnskaper om leseprosessen slik at de kan legge til rette for en optimal lese- og skriveopplæring for den enkelte elev, og dersom ressursene i skolen først og fremst ble brukt til å hjelpe de elevene som trenger ekstra oppfølging i sin lese- og skriveutvikling, kunne en tenke seg en omlegging av den tradisjonelle lese- og skriveopplæringen på begynnertrinnet.

Tidlig kartlegging av elever som er i risikozonen for å få en hemmet eller forsinket språkutvikling er viktig. I 1. klasse bør en være spesielt oppmerksom på disse elevene og prøve å gi dem kjennskap til språkets lydstruktur på en måte som virker naturlig og meningsfylt. Men det er i 2. klasse den formelle lese- og skriveopplæringen foregår, og det er da det er mest naturlig å fokusere på lydnivået fordi en da arbeider systematisk på ord- og bokstavnivå.

Trening i å manipulere språkets lydstruktur kan være nyttig for alle, men den er spesielt viktig for svake lesere. En bør konsentrere arbeidet med lydnivået (utlytting av lyder, syntese og analyse) for de svake elevene, og la de som utvikler leseferdighet ”normalt” få større frihet, fleksibilitet og variasjon i det pedagogiske opplegget for den systematiske lese- og skriveopplæringen på begynnertrinnet. Slik vil en kunne bruke ressursene mest effektivt, samtidig som de elevene som lærer å lese og skrive uten store vansker, får den utfordringen det ligger i å kunne arbeide og utvikle seg etter eget tempo og ut fra det nivået den enkelte til enhver tid befinner seg på.

Litteratur:

- Adams, M.J. (1990): *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: The MTM Press 1990
- Ball, E., & Blackman, B. (1988): "Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness." *Annals of Dyslexia*, 38: 208 – 225
- Blackman, B. (1984): "Language analysis skills and early reading acquisition". I G.P. Wallach & K.B. Butler (Edt.): *Language learning disabilities in school-age children*. Baltimore. Williams & Wilkins
- Ball, E., & Blackman, B (1991): "Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and development of spelling?". *Reading Research Quarterly*. Vol. 26, : 49-66.
- Bisantz, G.L., Ferreira, f., McClure, K. (1996) : "Effects of Grade, Syllable segmentation, and Speed of Presentation of Children's Word- Blending Ability". *Journal of Educational Psychology* 1996. Vol. 88. No 4, 670 – 681
- Bradly & Bryant (1983): Categorizing sounds and learning to read- a casual connection. *Nature*, 301:746-747
- Greany, K.T., Tunmer, W. E., Chapman, J. W. (1997): "Effects of Rime-Based Orthographic Analogy Training on the Word Recognition Skills of Children With Reading Disability". *Journal of Educational Psychology* 1997. Vol. 89. No 4, 645 – 651
- Haugstad, Odd (1999): "Lærer barna våre å lese?" *Fædrelandsvennen* 30.10.1999
- Hekneby, Greta (2001): *Skrive, lese, skrive. Begynneropplæringen i norsk*. Universitetsforlaget
- Høigård, Anne (1999): *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. Tano
- Kirke -undervisnings -og forskningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen*. Norskplanen. Grunnleggende lese- og skriveopplæring. Språklære. S. 133.)
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980): "Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten." *Scandinavian Journal of Psychology*, 21:159 – 173.
- Lundberg, Frost og Petersen (1988): " Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children." *Reading Research Quarterly*, 23:263-284
- Lyster, S.A.H.(1995): *Preventing reading and spelling failure: The effects of early intervention promoting metalinguistic abilities*. Doktoravhandling. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo
- Lyster, S.A.H. (1993): Forutsetninger for utvikling av gode lese- og skriveferdigheter. *Ringeriksmaterialet*. Hosle
- Macleon, M., Bryant, P. and Bradley, L. (1987): "Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood." *Merrill-Palmer Quarterly*, 33,3. 225 – 281.
- Mann, V. A. (1984): "Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty." *Annals of Dyslexia*, 34, 117 – 136. 1984
- Mattingly, J.G. (1972): "Reading, the linguistic process, and linguistic awareness." I J.F. Kavanagh og I.G. Mattingly, red. : *Language by ear and by eye. The relationship between Speech and reading*. Cambridge, Mass.: The MTM Press
- Olaussen, Bodil S. (1996): "Fonologisk bevissthet. Et sentralt begrep i senere års leseforskning." I Wold, Astrid Heen: *Skriftspråkutvikling* Oslo
- Senter for leseforskning. (1988): *Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 2. klassetrinn*. Rapport. KUF. Stavanger

- Siegel, L.S.(1993): "The development of reading". *Advances in Child development and behavior*. Vol 24. p. 63 – 97
- Siegel, Linda S., Vandervelden, Margaretha C.(1995): "Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy. A developmental approach.". *Reading Research Quarterly*. Vol. 30. No.4, 854 – 875
- Snider, Vicki E.(1995): "A primer on phonemic awareness: What it is, why it's important, and how to teach it." *School Psychology Review*. Vol. 24, no 3, pp. 443 - 455
- Stanovich, K.E. (1986): "Explaining the variance in reading ability in terms of psychological processes: What have we learned?" *Annals of Dyslexia*, 35, 67 – 96.
- Troia, Gary A. (1999): "Phonological awareness intervention research: a critical review of the experimental methodology." *Reading Research Quarterly*. Vol. 34. No.1. pp. 28 - 52
- Skjelfjord, V.J.(1976): *Foneml ring I skolen*. Oslo 1976
- Treiman, R. og Zukowski, A. (1996): "Children's Sensitivity to Syllables, Onsets, Rimes, and Phonemes." *Journal of Experimental Child Psychology* 61: 193-215
- Wagner, R.K. & Torgersen, J.K. (1987): "The nature of phonological processes and its casual role in the aquisition of reading skills." *Psychological Bulletin*, 101: 192 – 212

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1

Oversikt over samtlige prøver som inngår i prosjektet s. 1

Vedlegg 2

Prøve 10 s. 4

Vedlegg 3

Prøver og tabeller del 1 s. 5

Vedlegg 1

Oversikt over samtlige prøver som inngår i prosjektet

1 (x)	1	h 94	Skr.spr.bev.het (6 oppg.)		
			Rim, st.deling, o.m.s.l., bortfall1.lyd, smtr. minne.		
			Gj.sn. % gutter	jenter	alle
			59	62,1	60,5
3 (y)	1	h 94	Skr.spr.bev.het (6 oppg.)		
			Rim, st.deling, o.m.s.l., bortfall1.lyd, smtr. minne		
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle
			62,3	91,7	76,9
4 (y)	1	V 95	Skr.spr.bev.het (6 oppg.)		
			Rim, st.deling, o.m.s.l., bortfall1.lyd, smtr. minne		
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle
			62,7	80,9	71,7
5 (z)	1	h 97	Skr.spr.bev.het (4 oppg.)		
			Rimord, ko.og lange ord, smtr., minne		
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle
			34	63,2	48,6
6 (z)	1	V 98	Skr.spr.bev.het (4 oppg.)		
			Rimord, ko.og lange ord, smtr., minne		
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle
			86,5	85,7	86,1
7 (z)	1	h 98	Skr.spr.bev.het (5 oppg.)		
			Rimord, ko.og lange ord, smtr., st. deling, minne		
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle
			69,7	76,8	73,2
9 (w)	1	h 97	Skr.spr.bev.het (4 oppg.)		
			Rimord, ko.og lange ord, smtr., minne		
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle
			53,6	69,7%	61,6
10(w)	1	V 98	Skr.spr.bev.het (4 oppg.)		
			Rimord, ko.og lange ord, smtr., minne		
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle
			80	85	82,5
11 (w)	1	h 98	Skr.spr.bev.het (5 oppg.)		
			Rimord, ko.og lange ord, smtr., st. deling, minne		
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle

			53,8	77,3	65,6			
13 (x)	2	h 95	Skr.spr.bev.het (5 oppg.)					
			Ko.og l.ord, bortf. 1.lyd,smtr., minne, likel.o.					
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle			
			81,3	82,2	81,8			
14 (w) Kontr.gr.	2	h 95	Skr.spr.bev.het (5 oppg.)					
			Ko.og l.ord, bortf. 1.lyd,smtr., minne, likel.o.					
			Gj.sn. % gutter	jenter	alle			
			60,6	66,3	63,4			
16 (x)	2	V 96	Leseprøve					
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%	
			1	33,74	29,2	52,4	19,8	
			2	59,9	10,2	66,5	15,7	
			3	23	12,8	37,7	22	
20 (w)	2	h 97	Skr.spr.bev.het					
			Rim, ko.og lao, st.deling, o.m.s.l., smtr. minne					
			Gj.sn. % gutter	jenter	alle			
			69,4	60,9	65,2			
22 (z)	2	h 98	Skr.spr.bev.het					
			Rim, ko.og lao, st.deling, o.m.s.l., smtr. minne					
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle			
			80,7	82	81,3			
23 (z)	2	v 98	Leseprøve					
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%	
			1	44,4	11,2	52,4	19,8	
			2	70	18,2	66,5	15,7	
			3	60,3	0	37,7	22	
24 (z)	2	v 99	Leseprøve					
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%	
			1	53,2	6	52,4	19,8	
			2	78,3	1,7	66,5	15,7	
			3	31	10	37,7	22	
25 (w)	2	v 98	Leseprøve					
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%	

			1	33,8	11,6	52,4	19,8
			2	44,2	24,5	66,5	15,7
			3	25	37,7	37,7	22
26 (w)	2	v 99	Leseprøve				
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%
			1	34	22	52,4	19,8
			2	-	-		
			3	22,3	24,7	37,7	22

Vedlegg 2

Prøve, oktober 1997
Skole w. Prøve 10

	Rimord 4 (%)	Ko. og l. o. 3 (%)	Smtr. 3 (%)	Minne 2 (%)	
G1	2/4 (50)	1/3 (33)	2/3 (67)	2/2 (100)	
G2	1/4 (25)	2/3 (67)	1/3 (33)	2/2 (100)	
G3	2/4 (50)	1/3 (33)	1/3 (33)	2/2 (100)	
G4	3/4 (75)	2/3 (67)	2/3 (67)	2/2 (100)	
G5	4/4 (100)	2/3 (67)	2/3 (67)	2/2 (100)	
G6	4/4 (100)	1/3 (33)	1/3 (33)	1/2 (50)	
G7	4/4 (100)	2/3 (67)	2/3 (67)	0/2 (0)	
G8	1/4 (25)	2/3 (67)	3/3 (100)	0/2 (0)	
G9	1/4 (25)	2/3 (67)	0/3 (0)	0/2 (0)	
G10	3/4 (75)	1/3 (33)	2/3 (67)	0/2 (0)	
G 11	2/4 (50)	0/3 (0)	2/3 (67)	0/2 (0)	
Sum:	61,4%	48,5%	54,6%	50%	Gj.sn. g.: <u>53,6%</u>

Jenter, 1. klasse skole w okt. 1997
Prøve 10

J 1	0/4 (0)	1/3 (33)	1/3 (33)	1/2 (50)	
J 2	2/4 (50)	1/3 (33)	2/3 (67)	2/2 (100)	
J 3	2/4 (50)	2/3 (67)	2/3 (67)	1/2 (50)	
J 4	2/4 (50)	3/3 (100)	3/3 (100)	0/2 (0)	
J 5	2/4 (50)	2/3 (67)	3/3 (100)	2/2 (100)	
J 6	3/4 (75)	2/3 (67)	3/3 (100)	1/2 (50)	
J 7	4/4 (100)	3/3 (100)	3/3 (100)	2/2 (100)	
J 8	3/4 (75)	2/3 (67)	3/3 (100)	2/2 (100)	
J 9	2/4 (50)	3/3 (100)	2/3 (67)	2/2 (100)	
J10	2/4 (50)	0/3 (0)	1/3 (33)	2/2 (100)	
J11	3/4 (75)	2/3 (67)	2/3 (67)	0/2 (100)	
J12	3/4 (75)	1/3 (33)	2/3 (67)	0/2 (100)	
J13	3/4 (75)	3/3 (100)	3/3 (100)	1/2 (50)	
J14	1/4 (25)	2/3 (67)	3/3 (100)	1/2 (50)	
J15	4/4 (100)	2/3 (67)	3/3 (100)	1/2 (50)	
J16	3/4 (75)	3/3 (100)	2/3 (67)	1/2 (100)	
Sum:	60,9%	66,8%	79,3%	71,9%	Gj.Sn. j.: <u>69,7%</u>

Resultatet framkommer slik:

Skole w høst 1997
Tabell 10

10 (w)	1	h 97	Fonologisk bevissthet (5 oppg.) Rimord, ko.og lange ord, smtr., minne		
			Gj.sn.% gutter	jenter	alle

			53,6	69,7%	61.6
--	--	--	------	-------	------

Oppsummering av resultatene for prøve 10, slik jeg har gjort det for samtlige:

Skole w høst 1997

Tabell 10. Fonologisk bevissthet målt før tilrettelagt undervisning

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
54	70	62

Fonologisk bevissthet (4 delprøver)

Vedlegg 3

Prøver og tabeller del 1

De fleste prøveresultatene er framstilt grafisk. Framstillingene er mer detaljerte og omfattende enn det som går fram i oversikten her. Det er et stort tallmateriale som ligger til grunn for resultatene. Materialet er interessant med tanke på videre arbeid. Det kunne for eksempel være aktuelt å se på forholdet mellom gutter og jenter for ulike variabler ved fonologisk bevissthet.

Videre kunne det være interessant å gå mer i dybden i tallmaterialet og se på sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og lesing knyttet til variablene stavelsesdeling og minnefunksjon.

Tabell 1

Prøve 1

Gj..sn. % gutter	jenter	alle
87	91	89

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

Prøve 2

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
62	92	77

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

Prøve 3

Gj.sn. % gutter	jenter	alle

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

Prøve 4

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
63	81	72

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

Prøve 5

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
58	85	72

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

Prøve 6

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
57	86	72

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

Tabell 2

Prøve 7

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
34	63	49

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)

Prøve 8

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
87	86	86

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)

Prøve 9

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
70	77	73

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)

Prøve 10

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
54	70	62

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)

Prøve 11

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
80	85	83

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)

Prøve 12

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
54	77	66

Tabell 3

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
54	77	66

Fonologisk bevissthet (5 oppg.)

Prøve 13

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
81	82	82

Fonologisk bevissthet (5 oppg.)

Prøve 14

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
61	66	63

Fonologisk bevissthet (5 oppg.)

Prøve 15

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
56	74	65

Fonologisk bevissthet (5 oppg.)

Prøve 18

Gj..sn. % gutter	jenter	alle
81	82	83

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

Prøve 19

Gj..sn. % gutter	jenter	alle
62	76	69

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

Prøve 20

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
81	92	86

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

Prøve 21

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
69	61	65

Fonologisk bevissthet (6 oppg.)

**Del 2a og 2b
Tabeller**

**Leseprøver
Skole x, vår –95 Prøve 16**

16 (x)	2	V 96	Leseprøve				
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%
			1	34	29	52	20
			2	60	10	67	16
			3	23	13	38	22

Skole z, vår –98 Prøve 23

23 (z)	2	v 98	Leseprøve				
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%
			1	44	11	52	20
			2	70	18	67	16
			3	60	0	38	22

Skole z, vår –99 Prøve 24

24 (z)	2	v 99	Leseprøve				
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%
			1	53	6	52	20
			2	78	2	67	16
			3	31	10	38	22

Skole w, vår –98 Prøve 25

25 (w)	2	v 98	Leseprøve				
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%
			1	34	12	52	20
			2	44	25	67	16
			3	25	38	38	22

Skole w, vår –99 Prøve 26

26 (w)	2	v 99	Leseprøve				
			Hefte	Alt rett%	Under kr.gr. %	Utvalg alt rett%	Under kr.gr. (utv.)%
			1	34	22	52	20
			2	-	-		
			3	22	25	38	22

Samlet oversikt del 1

Skole x høst 1994.

Prøve 1. Fonologisk bevissthet målt før tilrettelagt undervisning

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
59	62	61

Skole x vår 1995.

Prøve 2. Fonologisk bevissthet målt etter tilrettelagt undervisning

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
87	91	89

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)

Skole z høst 1997

Prøve 7. Fonologisk bevissthet målt før tilrettelagt undervisning

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
34	63	49

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)

Skole z vår 1998

Prøve 8. Fonologisk bevissthet målt etter tilrettelagt undervisning

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
87	86	86

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)

Skole w høst 1997

Prøve 10. Fonologisk bevissthet målt før tilrettelagt undervisning

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
54	70	62

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)

Skole w vår 1998

Prøve 11. Fonologisk bevissthet målt etter tilrettelagt undervisning

Gj.sn. % gutter	jenter	alle
80	85	83

Fonologisk bevissthet (4 oppg.)