



# **Kan tidlig intervensjon hjelpe elever med usikker bokstavkunnskap i begynneropplæringen?**

---

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk**

**Elisabeth Hvidsten-Smith**

**Mars 2015**

## **Forord**

Arbeidet med å skrive min masteroppgave har vært en lærerik, men også krevende prosess. Kunnskapen jeg har tilegnet meg har gitt meg mange nye tanker og ideer, som jeg vil ta med meg videre i mitt arbeid. Å være delaktig i en forskningsprosess på denne måten har gitt meg gnist til å videreutvikle eget arbeid og lyst til å arbeide videre med forskning som hovedområde. Om dette blir realiteten vil vise seg med tiden.

Jeg vil først rette en takk til rektor på min arbeidsplass som godtok og gjorde det mulig for meg å gjennomføre min studie der. Jeg vil også takke mine kollegaer for støtte og positive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Dernest vil jeg takke min kunnskapsrike veileder, Marie-Lisbet Amundsen, for konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du har fått meg trygt i havn.

Min flotte mann, og min vakre, lille sønn fortjener mer enn ordet takk kan uttrykke. De har gitt meg tid til studie, vært tålmodig med meg når alt har føltes håpløst, og gitt meg omsorg når jeg har trengt det som mest, og ikke minst hatt troen på meg. Jeg må også takke min tekniske bror som har hjulpet meg ut av mang en frustrerende IKT-krise, og lest korrektur. Også en stor takk til mine foreldre som alltid har støttet meg og vært der for meg. De har trodd på meg når jeg ikke har gjort det selv, og har aldri tvilt på at jeg vil lykkes med det jeg har satt meg fore.

Til slutt vil jeg takke de tre flotte elevene i mitt forskningsstudie, og deres foreldre, for at jeg fikk lov å gjennomføre mitt studie med de som de viktigste spillebrikkene.

12.03.2015

Tønsberg

Elisabeth

*« Hvis tall og bokstaver er fræne som  
skal vokse til kunnskap —  
er trygghet og omsorg jordsmonnet de  
skal vokse i. »*

*C. T. Carlsten*

## Sammendrag

Dagens 1.- klassinger kommer til skolen med ulike bokstavkunnskaper, men de aller fleste kommer med en forventning om å lære å lese og skrive. Noen barn kan allerede alle bokstavene, mens andre starter sin innlæring i det de entrer skolens bygning. Grunnet disse ulikhetene blir det viktig at skolen legger til rette for en best mulig innlæring for alle. Det er imidlertid ikke slik at alle barn er like parate til å henge med på lese- og skriveinnlæringen og disse må plukkes opp tidlig, for å redusere en negativ utvikling.

Formålet med denne studien var å systematisere et undervisningsopplegg, og måle effekten av den undervisningen som gis. Jeg ønsket å hjelpe elevene som viste mangelfull bokstavkunnskap, for å redusere avstanden til sine jevnaldrende. Med dette som bakgrunn ble min problemstilling:

«Kan tidlig intervensjon hjelpe elever med usikker bokstavkunnskap i begynneropplæringen?»

I henhold til Meld.St.18 (2010 – 2011) *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlig behov* skal skolen kartlegge, vurdere og prøve ut tiltak innenfor rammen av tilpasset opplæring, før det fattes vedtak om spesialundervisning.

I søken etter svar på min problemstilling tok jeg i bruk kvalitativ forskningsmetode med case som design. Studien består av tre singel-case, hvorav hver av de representerer en elev. Elevenes bokstavkunnskaper ble kartlagt, og med det som utgangspunkt satt jeg i gang en intervensjon: et bokstavinnlæringskurs med formål om å øke elevenes bokstavkunnskaper ytterligere. Samtidig ønsket jeg å se på helheten rundt intervensjonen. Elevene ble testet med tre ulike tester før, under og etter intervensjonen. Disse testene ble grunnlaget for mine funn, samtidig som mitt samvær med elevene under bokstavinnlæringskurset ble vurdert som en del av helhetsforståelsen rundt intervensjonen.

Funnene viser at alle tre elevene har en positiv progresjon både når det gjelder bokstavkunnskap, fonologisk og språklig bevissthet og motivasjon. Alle tre elevene viser sikker bokstavkunnskap på alle bokstavene som blir gjennomgått på bokstavinnlæringskurset. I løpet av bokstavinnlæringskurset viser også alle tre at de kan trekke sammen lyder, og lese og skrive enkle to- og trelydsord. Elevenes motivasjon for å lære understøttes av foreldrenes tilbakemeldinger om elevenes økende interesse og motivasjon for bokstavene på hjemmebane.

Mine funn, min teori og tidligere forskning tydeliggjør det eksisterende behovet for å hjelpe elever så tidlig som mulig, slik at deres neste 10 år på skolebenken skal kunne gi positive opplevelser på deres vei til ny kunnskap.

# Innhold

Forord .....	i
Sammendrag .....	iii
1.0 INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn for valgt forskningstema .....	1
1.2 Formålet med studien .....	2
1.3 Problemstilling .....	2
1.4 Organisering av oppgaven .....	3
2.0 TEORETISK TILNÆRMING .....	4
2.1 Språkutvikling – den gode starten .....	4
2.1.1 Teorier om språkutvikling .....	4
2.2 Skriftspråklige ferdigheter .....	5
2.2.1 Ordforråd .....	5
2.2.2 Språklig bevissthet .....	6
2.2.3 Faktorer som påvirker språkutviklingen .....	8
2.3 Hva er lesing? .....	10
2.3.1 Avkodingsferdigheter .....	12
2.3.2 De ulike lesestadier .....	12
2.4 Motivasjon for lesing .....	14
2.5. Hva med skriving? .....	16
2.6 Bokstavinnlæring .....	17
2.7 Metoder .....	19
2.7.1 Syntetisk metode .....	20
2.7.2 Analytisk metode .....	21
2.7.3 LTG - metoden .....	22
2.7.4 Den kombinerte metoden .....	23
2.8 Tilpasset opplæring .....	23
2.8.1 Tidlig innsats .....	24
2.9 Risikofaktorer .....	26
2.9.1 Dysleksi og arv .....	27
2.9.2 Språkvansker .....	27
2.9.3 Oppmerksomhetsvansker .....	28
2.9.4 Avsluttende ord .....	29

2.10	Forskning på feltet.....	29
3.0	METODE OG DESIGN .....	33
3.1	Samfunnsvitenskapelig retninger .....	33
3.2	Kvalitativ forskning .....	34
3.3	Casestudier .....	35
3.3.1	Singel-case-design .....	36
3.4	Utvelging av enheter og innhenting av empiri .....	37
3.5	Forskerrollen og relasjoner .....	39
3.6	Validitet og reliabilitet .....	39
3.6.1	Deskriptiv validitet.....	40
3.6.2	Fortolkningsvaliditet.....	41
3.6.3	Teoretisk validitet.....	41
3.6.4	Generaliseringsvaliditet.....	42
3.6.5	Evalueringsvaliditet .....	42
4.0	PRESENTASJON AV EMPIRI .....	44
4.1	Intervensjonen .....	44
4.2	Utvalget .....	44
4.3	Målgruppe .....	45
4.4	Beskrivelse av bokstavinnlæringskurset.....	45
4.4.1	Forberedelser .....	45
4.4.2	Kartlegging.....	45
4.4.3	Forarbeid til kursstart.....	47
4.4.4	Samarbeid med hjemmet.....	48
4.4.5	Gjennomføring: .....	49
4.5	Presentasjon av funn.....	54
4.5.1	Bokstavtest 1 .....	54
4.5.2	Bokstavtest 2 .....	54
4.5.3	Digital skrevetest .....	55
4.6	Drøfting av funn.....	59
4.6.1	Singel-case 1 .....	59
4.6.2	Singel-case 2 .....	60
4.6.3	Singel-case 3 .....	60
4.6.4	Bokstavkunnskap.....	61
4.6.5	Språklig og fonologisk bevissthet .....	64

4.6.6 Motivasjon.....	67
4.6.7 Risikofaktorer .....	68
4.6.8 Foreldresamarbeid .....	70
4.6.8 Helhetsvurdering.....	71
4.6.9 Metodekritikk.....	74
5.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE.....	75
KILDER.....	78
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD .....	87
Vedlegg 2: Samtykke fra rektor .....	89
Vedlegg 3: Samtykke fra foresatte .....	90
Vedlegg 4: Info til foresatte.....	91
Vedlegg 5: Midtveisevalueringsskjema til foresatte .....	93
Vedlegg 6: Sluttevalueringsskjema til foresatte.....	95



## 1.0 INNLEDNING

I det følgende vil det bli redegjort for valg av forskningstema, deretter presenteres studiens formål, samt problemstillingen. Til slutt beskrives oppgavens oppbygging.

### 1.1 Bakgrunn for valgt forskningstema

I følge læringsresultater hentet fra PIRLS 2011 vises det til at forskjellen på sterke og svake lesere er betydelig redusert fra 2001 til 2011 (Meld. St. 20 – på rett vei (2012- 2013)).

Samtidig viser også PIRLS-undersøkelsen at norske leseferdigheter generelt er lavere enn de andre nordiske landene. For å finne ut hvordan vi kan heve nivået i den norske skolen er det nødvendig å starte fra begynnelsen.

Lærerplanen i norsk etter 2. årstrinn påpeker blant annet at eleven skal kunne: «*bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift eller på tastatur*», «*snakke om sammenhengen mellom språklyd, og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk*», «*bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster*» (LK06, s.44-46)

Flertallet av elevene oppnår disse målene, men det er imidlertid ikke slik at alle elever er like parate til å henge med på lese- og skriveopplæringen. For at alle elever skal få et best mulig utgangspunkt i sin utdanning og sine samfunnsmessige forutsetninger er det vesentlig å ha en begynneropplæring som legger til rette for at alle elevene skal få tilstrekkelig utbytte.

Tidligere nevnte Meld. St. 18 *Læring og felleskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøet for barn, unge og voksne med særlige behov* vektlegger lærerens ansvar for å oppdage og legge til rette for undervisningen av barn som, av ulike årsaker, strever.

Bjørnsrud og Nilsen (2012) uttrykker at det er behov for å forbedre skolens arbeid både med tilpasset opplæring, og med spesialundervisning, slik at en blir bedre til å fange opp, og følge opp elevens behov tidlig. Det fremheves i Meld.St.18 (2010-2011) at tilpasset opplæring og tidlig innsats skal medvirke til best mulig læringsutbytte for elevene, og at spesialundervisning skal være en sikring for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning.

Frost (2010) hevder at den intensivering som et lesekurs innebærer er en av flere nødvendige faktorer som må være til stede for at elever som er disponert for å utvikle lese- og skrivevansker skal få mulighet til å utvikle seg. Et annet viktig poeng han trekker frem er kvalitetssikring av det spesialpedagogiske tilbudet som blir gitt.

Når spesialundervisning gjennomføres med kvalitet, er det dokumentert gode virkninger, ikke minst i forhold til ulike former for lærevansker som språk- lese- og skrivevansker. God spesialundervisning er gjerne tiltak av en viss varighet som fordrer intensiteten, og den utføres av, eller foregår under veiledning av, kvalifisert fagpersonale (Ramey og Ramey 2006)

I mitt arbeid som spesialpedagog møter jeg daglig barn som, av ulike årsaker, ikke klarer å følge klassens progresjon i begynneropplæringen. Jeg ønsker derfor selv å undersøke om det hjelper med tidlig innsats på dette området, og innhente funn som måler effekten av denne tidlige intervensjonen som elevene blir en del av. Tidlig intervensjon betyr, i studiens sammenheng, å gripe inn så tidlig som mulig når et barn viser tegn til negativ utvikling i sitt læringsforløp.

## **1.2 Formålet med studien**

Som spesialpedagog opplever jeg stor metodefrihet. Støtte og tillitt fra min øverste leder står sentralt som fundament for at jeg, i mitt arbeid, skal kunne legge til rette for best mulig undervisning for elevene. Et formål med denne studien er å systematisere et bokstavinnlæringskurs i henhold til teori og tidligere forskning, for å kvalitetssikre eget metodevalg. Det vil også legges til rette for målbare tester som synliggjør effekten av intervensjonen. Studiens hovedfokus vil være å få innblikk i elevenes læringsutbytte av metodene, med spesielt vekt på bokstavinnlæring, fundamentert i tilpasset opplæring og tidlig innsats som overordnede mål. Samtidig håper jeg også at bokstavinnlæringskurset kan bidra som et hjelpemiddel og inspirasjon til andre lærere og spesialpedagoger som har elever med lignende utfordringer som de tre elevene i mitt forskningsarbeid.

## **1.3 Problemstilling**

Med bakgrunn i overnevnte teori om forskningstema og dens aktualitet er min problemstilling:

*«Kan tidlig intervensjon hjelpe elever med usikker bokstavkunnskap i begynneropplæringen?»*

Forskningsarbeidet består i å la tre elever, som har falt ut av begynneropplæringen i norsk, delta på et intensivt kurs i bokstavinnlæring, med formål om å øke deres bokstavkunnskap. Elevene ble testet med tre ulike tester før, under og etter intervensjonen. Disse ble grunnlaget for mine funn, samtidig som mitt samvær med elevene under bokstavinnlæringskurset ble vurdert som en del av helhetsforståelsen rundt intervensjonen.

## **1.4 Organisering av oppgaven**

Masteroppgaven er fem-delt, og består av innledning, teoretiske tilnærminger, metode, presentasjon av empiri, konklusjon og veien videre.

I oppgavens første del legges det vekt på bakgrunn for valgt forskningstema, formålet med studien og problemstilling.

I oppgavens andre del fremlegges teoretiske tilnærminger med vekt på grunnlaget i lese- og skriveopplæringen. Hva lovverk sier om tilpasset opplæring, og tidlig innsats blir også belyst. Avslutningsvis fremheves ulike risikofaktorer som kan ha innvirkning på lese- og skriveopplæringen, samt tidligere forskning på feltet.

I tredje del foreligger valg av metode og design. Her redegjøres det for kvalitativ forskningsmetode, case som forskningsdesign, og singel-case-design. Forskerrollen og relasjoner, samt oppgavens validitet og etiske retningslinjer, belyses avslutningsvis.

I den fjerde delen presenteres oppgavens empiri. Her beskrives bokstavinnlæringskurset først, før funn fremlegges og drøftes.

Til slutt, i oppgavens siste del, oppsummeres funnene og refleksjoner rundt disse, samt en vurdering av veien videre.

## **2.0 TEORETISK TILNÆRMING**

### **2.1 Språkutvikling – den gode starten**

For å gi en bedre forståelse av det skriftspråklige grunnlaget vil jeg nå gå nærmere inn på språkutviklingen med bakgrunn i Hekneby (2011) presisering av at å lære å lese og skrive ikke er det samme som å lære å snakke, men at både muntlig og skriftlig språk må sees i sammenheng for å forstå barns språkutvikling. Jeg vil vise til teoretiske tilnærminger som har lagt grunnlaget for senere språkforskning, samt presentere den språkutviklingen som påvirker barns mestring av språklige ferdigheter.

I barnets første leveår er språkhverdagen knyttet til hjemme- og barnehagemiljøet (Gabrielsen og Oxborough 2014). Barnet kommuniserer med omgivelsene via blikk, lyder, kroppsspråk og gester, og den voksne fører på denne måten en «dialog» med barnet. Denne type kommunikasjon påvirker, ifølge Ochs og Schieffelin (1995), barnets ordforråd, ordproduksjon, innlæringshastighet og ordinnlæringsomfang i positiv retning. Hagtvet (1988) hevder videre at barnet stadig får utvidet sitt ordforråd i samspill med omgivelser som bruker språket aktivt. Lervåg og Aukrust (2010) hevder at utvikling av ordforråd har stor betydning for senere skriftspråkutvikling; da spesielt leseforståelse.

#### **2.1.1 Teorier om språkutvikling**

Behaviorismen var den rådende læringsteorien på 1950-tallet. Skinner stod sentralt som teoretiker på denne tiden, og hevdet at barnet lærer språk gjennom påvirkning fra miljøet i form av respons på stimuli (Gabrielsen og Oxborough 2014 og Hekneby 2011). Videre hevdes det også at gjennom det behavioristiske læringssynet lærer barn språk ved imitasjon av andres adferd og ved forsterkning og belønning. Det er blitt rettet ulik kritikk mot behaviorismen som blant annet gikk ut på at den ikke fanger opp hva barnet faktisk forstår, men som det ennå ikke kan uttrykke verbalt (Gabrielsen og Oxborough 2014).

Som kontrast til den behavioristiske tilnærmingen kom språkforsker Chomsky på 1960-tallet. Han mente at barn ikke bare lærer språk ved imitasjon, men at de er født med en genetisk betinget språkevne som gjør at de er i stand til å konstruere språket selv, ut fra grunnleggende språklig grammatikk som gjør at de kan lage setninger de aldri har hørt noen si tidligere (Hekneby 2011).

Den kognitive tilnærmingen fikk stor innvirkning på språklæring på 1970-tallet (ibid). Piaget og Vygotsky gjør seg sentrale under den kognitive utviklingen, tross for noe ulikt syn. Piagets

teori omhandler stadier som bygger på å inkludere hverandre, slik at hvert stadium bygger på det neste. Stadium utviklingen bygger på indre miljøavhengig prosesser (Gabrielsen og Oxborough 2014 og Hekneby 2011). Piaget ble kritisert fordi teorien hans forutsatte at språkutviklingen inngikk i en generell kognitiv utvikling (ibid). Vygotsky, på den andre siden, så på språkutviklingen som en del av generell kognitiv utvikling, og la vekt på sosiale påvirkningsfaktorer rundt barnet. Vygotsky mente at barn utvikler seg ved hjelp av en «signifikant annen»: en voksen som kan være med på å videreutvikle det barnet allerede mestrer gjennom samtale om den kunnskap barnet sitter med (ibid). Dette gjør seg gjeldende spesielt gjennom lek (ibid). Videreføring av Piagets og Vygotskys tanker gjorde Bruner gjennom begrepet stillasbygging. I begrepet ligger det at den voksne gir barnet hjelp i overgangen for å mestre noe, noe som kan sees i likhet med Vygotskys overnevnte teori. Bruner var spesielt kjent for forskning på språklige og kommunikative ferdigheter rettet mot sosial samhandling (Hekneby 2011). Gabrielsen og Oxborough (2014) nevner også funksjonalistene som hevdet at barns språkinnlæring var knyttet til barns nødvendige omsorgsbehov. Språket utviklet seg når de grunnleggende behov var ivaretatt (ibid).

## **2.2 Skriftspråklige ferdigheter**

Jeg ønsker nå å se nærmere på hvilke språklige ferdigheter som er spesielt gunstige som grunnlag for god skriftspråkutvikling.

### **2.2.1 Ordforråd**

Frost (2005) har funnet at størrelsen på ordforrådet til en treåring har signifikant betydning for hvilken leseforståelse barnet har når det er 16 år, og peker videre på at barns ordforråd også før treårsalderen har betydning for den senere leseutviklingen. Gjennom samspill med omgivelsene i bruken av språket får barnet stadig utvidet ordforrådet sitt; ifølge Hagtvet (2004).

Hekneby (2011) viser til forskning som peker på store individuelle forskjeller i omfanget av barns vokabular allerede i tidlig førskolealder. Den viser også at avstanden mellom barn som kjenner mange ord, og barn som kjenner få, øker i denne alderen (ibid). Hun dokumenterer også en nær sammenheng mellom familiens sosiale bakgrunn og barns vokabular.

Ordforråd påvirker ikke bare leseforståelsen, men har også innvirkning på ordavkoding (Lyster og Frost 2012). De viser til forskning av barns ordforråd i førskolealder, som peker på store individuelle forskjeller. Disse forskjellene øker gjennom skoleløpet hvis det ikke arbeides intensivt med. Gjennom studier gjort av National Reading Panel (2000) vet man at

lesing påvirker ordforrådsutviklingen, men også at ordforråd påvirker leseutviklingen. Selv om barnet har «knekt lesekoden» og mestrer ordavkodning, vil det likevel komme til kort om det ikke har ordforråd som støtter forståelsesprosessen (Lyster 2011).

### **2.2.2 Språklig bevissthet**

Begrepet språklig bevissthet brukes vanligvis om evnen til å se språket som form, uavhengig av innholdet (Hekneby 2004). Lyster (2011) knytter språklig bevissthet til bevissthet om en rekke språklige elementer, og til mange nivåer av bevissthet, nivåer som reflekterer det utviklingsnivået barnet har nådd. Hekneby (2011) legger videre vekt på at barnet skal kunne flytte oppmerksomheten fra det som sies, altså innholdet, til formen, altså det språklige. Dette skjer for de fleste i fem-seksårsalderen. Wold (1996) viser til samme definisjon som Hekneby (2011) der hun omtaler språklig bevissthet med at individet retter sin oppmerksomhet mot ulike sider ved språket. Språklig bevissthet handler først og fremst om bevissthet om språklige enheter som setning, ord, stavelser og språklyder (Hekneby 2011). Hun hevder at språklig bevissthet handler om bruken av å kunne kommunisere med et situasjonsuavhengig språk: Et språk som kan forstås uavhengig av konteksten. Hun fremhever videre leken som en viktig læringsarena for utvikling av språkkompetanse, som vil kunne øve opp evnen til å bruke et situasjonsuavhengig språk. Lundetræ og Walgermo (2014) poengterer også viktigheten av å utvikle kommunikasjonsferdigheter. I likhet med Hekneby (2011) presiserer de at lek vil kunne gi barnet verktøy til å gå fra et «der og da» -språk til å kunne metakommunisere om språket; beherske et utenfraperspektiv på språket.

I vårt alfabetiske skriftspråk har fonemene en grunnleggende funksjon, og det vil derfor være naturlig å rette oppmerksomheten mot de minste enhetene i talespråket for å kunne vurdere sammenhengen mellom språklig bevissthet og lesing og skriving.

#### **2.2.2.1 Fonologisk bevissthet**

Fonologisk bevissthet er en språklig ferdighet knyttet til evnen til å oppfatte ords lydmessige struktur (Lyster 2011). Hekneby (2011) definerer det som bevisstheten om de minste enhetene i talespråket; fonemene. Å ha fonologisk bevissthet dreier seg om å kunne lytte ut, og manipulere de språklige enhetene som er mindre enn ord (ibid). De første trinn i denne utviklingen er å være bevisst større lydmessige enheter som stavelser og rim (Lyster 2011). Videre i den fonologiske bevissthetsutviklingen er når barnet blir bevisst på de minste fonologiske enhetene, de enkelte lydene, i et ord.

Lyster (2011) viser til at elevers fonologiske minne er viktig for å lære å knekke lesekoden, og holde lydene i minnet til en «lydpakke» er skapt og identifisert. Videre trekker hun frem at ulike forskere hevder at språklig bevissthet og lese- og skriveferdighetene utvikles i samspill med hverandre i løpet av begynneropplæringen. Snider (1995) hevder at den ene ferdigheten virker inn på den andre, og forsterker utviklingen av begge.

Et barn kan være fonologisk bevisst på ulike nivåer. Første nivå starter med at barnet oppnår ferdighet i setningsanalyse: finne hvilke ord setningen er bygd opp av. Neste nivå i fonologisk bevissthet er å dele ord inn i stavelser. Det høyeste nivået er fonemisk bevissthet, og det er dette som legger grunnlaget for å tilegne seg det alfabetiske prinsipp (Frost 2003).

#### **2.2.2.2 Fonemisk bevissthet**

Fonemisk bevissthet er, ifølge Oftedal (2003), evnen til å rette oppmerksomheten mot hver enkelt språklyd i talte ord. Ved at barn oppdager at det de sier er sammensatt av språklyder som kan tas fra hverandre og settes sammen igjen til ord, vil de bedre kunne forstå hensikten med bokstavinnlæring: det at bokstaver i skrift representerer språklyder i ord (ibid). Et fonem defineres som den minste meningsskillende enhet i språket (Hekneby 2011). For å opparbeide seg fonemisk bevissthet kreves det systematisk undervisning i fonem-grafem-forståelse, som er essensen for å mestre det alfabetiske skriftspråket

Høien og Lundberg (2012) viser til forskning som på den ene siden hevder at for å oppnå fonologiske leseferdigheter er fonemisk bevissthet en nødvendighet, mens det på den andre siden mener at fonemisk bevissthet er resultatet av leseopplæringen. Stahl og Murray (1994) presiserer at dersom en leser har god fonemisk ferdighet vil dette bidra til å gjøre lesingen lettere.

Haugstad (2010) hevder at når barn lærer seg å bli bevisst på de fonemiske elementene i ord, vil barnet også lettere kunne lære seg prinsippet for assosiering av fonem-grafem-forbindelsen. Fonemisk bevissthet kan øves på ulike måter: for eksempel ved å finne første lyden i ord, finne siste lyd i ord og finne felles lyd i flere ord, for å nevne noen (Haugstad 1997). For å lære det alfabetiske prinsippet må barnet være fonemisk bevisst (Høien og Lundberg 2012). Fonemisk bevissthet kan innøves før barnet har lært bokstavtegnene, men det vil trolig være lettere når språklydene assosieres med sine respektive bokstavtegn (ibid). Barns møte med skriftspråket blir mer naturlig hvis barnet har fått fonemisk bevissthetstrening i førskolen.

Høien og Lundberg (2012) trekker frem forskning som viser til fonemisk bevissthet som en nødvendighet for å oppnå fonologisk leseferdighet, mens andre hevder at fonemisk bevissthet mer er et resultat av leseopplæringen. I det norske talespråket finnes det en rekke ord som skrives annerledes enn det uttales, og omvendt. Dermed vil grafem-fonem-korrespondansen bli utfordrende for mange

### **2.2.2.3 Morfologisk bevissthet**

Morfologisk bevissthet er evnen til å fokusere på ordenes morfologiske elementer slik som forstavelser, grammatiske elementer, m.m. (Lyster 2011). Morfologien beskriver hvordan ord er bygd opp (Hekneby 2011). Ord består av flere morfemer. Morfemer er den minste meningsbærende enheten i språket (Haugstad 1997). For eksempel ordet «løper» som består av de to morfemene «løp» og «er». De ulike morfemelementene må sees i sin sammenheng i ordet for å få sin fulle mening.

Morfologisk bevissthet dreier seg om det å holde både et innholdsaspekt og et formaspekt i fokus samtidig. Lyster (2009) peker på at morfologisk bevissthet først og fremst er knyttet til leseforståelse, men at det er vist at dette også er viktige faktorer for ordavkodingsferdigheten. Hun viser til en analyse gjort på 7. trinn om faktorer som påvirker leseforståelsen. Denne kunne vise at morfologisk bevissthet ved skolestart kunne forklare en del av variasjonen mellom barna utover hva ordavkodingsferdighet og lytteforståelse kunne forklare.

### **2.2.3 Faktorer som påvirker språkutviklingen**

Lyster (2011) viser til sosiale forskjeller og variasjoner i stimulering som årsaker til førsteklasingers varierende bevissthet om språket. Denne variasjonen skal skolen ta tak i. Men det finnes en rekke ulike faktorer som er med på å fremme barns språkutvikling i positiv retning, samt enkelte faktorer som kan sees som årsaksforklaringer på barns varierende kunnskap når de starter på skolen. Dette ønsker jeg her å se nærmere på.

Et uttrykk som en rekke ulike forfattere tar i bruk er «emergent literacy» (Gabrielsen og Oxborough 2014, Frost 2009, Hekneby 2011, Hagtvet 2004). «Emergent literacy» beskrives som en rekke grunnleggende ferdigheter som refererer til barns erfaringer med lesing og skriving før den formelle lese- og skriveopplæringen i skolen starter (Gabrielsen og Oxborough 2014). Disse grunnleggende ferdighetene dreier seg om barns ordforråd, forståelse av ord og begreper, evnen til å høre og differensiere mellom lyder og lek med ulike lydkombinasjoner. Barns interesse for, og erfaring med bøker sees også på som en viktig ferdighet og erfaring (ibid).



Høytlesning er, for de fleste barn, deres første møte med skrift (Hekneby 2011). Hekneby (2011) viser videre til viktigheten av at foreldrene tidlig tar del i barns lese- og skriveutvikling. Mye forskning viser at høytlesning for barn fra de er små av gir en språkstimulerende effekt (URL1).

Haugstad (1997) peker på ulike områder som gjør seg gjeldende som språkstimulerende tiltak. For å nevne noen: ordforråd og setningsoppbygging, turtakning, rollelek og språktrening og høytlesning. Hagtvet (2004) vektlegger også leken som en viktig arena for språkstimulering. Hun viser videre til Piaget som hevder at barnets intelligens utvikles gjennom lek. Wold (1996) nevner også rolleleken med fokus på språkstimulering der språket blir tatt i bruk for å definere personer og gjenstander. Hun påpeker videre at det spesielle med rolleleken er at språket brukes til å omskape konkrete gjenstander til noe annet.

Frost (2003) viser til viktigheten av bruken av blant annet rim og regler for god språkutvikling. Muntlige språkleker ser han også som viktig i den tidlige begynneropplæringen i lesing. Dette støtter også Haugstad (1997) der han hevder at det er viktig å ta rim og regler i bruk for å hjelpe barna å legge merke til lydstrukturen i språket. Frost har, i samarbeid med Lønnegaard, utviklet et eget materiell med språkleker. Både lesesenteret og skrivesenteret anbefaler bruken av Frost og Lønnebergs (1996) materiell om språkleker som retter oppmerksomheten mot disse områdene: regler, rim, setning, ord, stavelse og enkeltlyder (URL2).

Til tross for at barnehagen anses å være den viktigste språkstimulerende arena før barna kommer til skolen, vil også barnets arv og miljø ha en stor innvirkning. Barnets språkhverdag omhandler hvem som utgjør språkmodellene til barnet, og hvordan barnet blir stimulert gjennom samhandling med andre. Hagtvet (2004) viser til at det finnes solid empirisk støtte for å hevde at språket er et produkt av både arv og miljø. Hun påpeker at barn som befinner seg i et miljø uten aktiv kommunikasjon er en alvorlig risikofaktor for barnets språkutvikling (ibid). Lyster (2011) hevder at foreldrenes utdanningsnivå samsvarer høyt med barns leseutvikling og språklig kompetanse. Det vises til forklaring om at foreldre med en viss lengde på skolegangen sin ofte leser mer for sine barn, enn foreldre med kort skolegang. Hun legger spesielt stor vekt på at mors utdanning er viktig, da studier viser at det ofte er mor som tilbringer mest tid sammen med førskolebarnet (ibid). Lyster (2009) hevder også at forskjell i barns språk kan skyldes genetiske forhold. Hun trekker frem forskning som viser at det er

sammenheng mellom spesifikke språkvansker og dysleksi, og de genetiske forholdene til barnet (ibid).

Gabrielsen (2003) viser til fire hovedområder som naturlig peker seg ut når vi skal identifisere hva som bestemmer vårt leseferdighetsnivå: hjemmebakgrunn, utdanningssystemet, lese- og skriveaktivitet i arbeidslivet og leseaktivitet i fritiden.

### **2.3 Hva er lesing?**

Å kunne lese er, ifølge Læreplanverket for Kunnskapsløftet, en av de fem grunnleggende ferdighetene i norsk. Men hva som ligger i begrepet lesing er overlatt til hver enkelt skole å fastsette kriterier for. Kunnskapsløftets læreplan i norsk har formulert det slik:

*«Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver» (LK06 2013).*

For å få bedre innsikt i de sammensatte prosesser som lesing og skriving er, vil det være en fordel å se på de som to ulike prosesser, på tross av at de er gjensidige pådrivere i utvikling av skriftspråklig kompetanse. Både lesing og skriving involverer lyder, bokstaver, ord og setninger.

Hva vil det egentlig si å kunne lese? Hekneby (2011) hevder at lesing er å hente mening ut av en tekst. I likhet med blant annet Molander og Skauge (2009), Lyster (2011) og Hekneby (2011) viser Høien og Lundberg (2012) til definisjonen av lesing slik:

*avkoding x forståelse = lesing ( Høien og Lundberg 2012, s.49).*

Denne definisjonen av lesing inneholder begrepet avkoding, eller ordavkoding, som gjerne betegnes som den tekniske delen av leseprosessen, og begrepet forståelse som lesingens språklige faktor (Lyster 2011). Til tross for at Lyster (2011) bruker ordet *teknisk* hevder hun også at dette begrepet er noe uheldig. Hun viser videre til begrepet ordavkoding som sterkt relatert til bearbeidningen av språkets fonologiske elementer. Hun stiller dermed spørsmål om ordavkoding kan skilles fra forståelse. Både det å danne ord ved å sette sammen bokstaver, ordavkoding, og samtidig forstå budskapet, er like viktige komponenter. Svikter den ene ferdigheten vil det få konsekvenser for resultatet (Hekneby 2011). Det foregår hele tiden et samspill mellom de to ferdighetene, og de virker gjensidig innpå hverandre. Molander og

Skauge (2009) påpeker at dersom eleven ikke forstår det som avkodes kan det ikke kalles lesing.

Gough og Tunmer (1986) kaller den overnevnte definisjonen av lesing for «The simple view of reading». De understreker at lesing er produktet av avkoding og forståelse. I Gough og Tunmer (1986) sin «The simple view», understreker de at ordets forståelse ikke legger hovedvekt på leseforståelse, men at det heller er språkforståelse som menes. Kritikkk er blitt rettet mot «The simple view» i retning av at den er mangelfull. Den er ikke i seg selv gal, men at det er en stor del av variasjonen i leseferdighet som ikke kan forklares ut fra denne modellen (Lyster 2011). Molander og Skauge (2009) hevder at det er andre faktorer som også har stor betydning for det å bli en god leser. De støtter seg til Frost (2004) sin «produktlesing» som vektlegger elevens intensjon med lesingen i tillegg til forståelse og avkoding. Når eleven opplever mening med den leste teksten er det sannsynlig at eleven er motivert for lesingen. Motivasjon og emosjoner er begge momenter av betydning for elevers leseutvikling (Molander og Skauge 2009). Deres oppfatning av hvilke faktorer som har betydning for leseutvikling presenteres slik:

*Motivasjon x avkoding x forståelse / emosjoner (frustrasjon) = lesing*

(Molander og Skauge 2009, s.109)

Traavik (2014) vektlegger også motivasjon som vesentlig faktor for at elevene skal få lese så mye at de får utviklet ferdighetene sine videre. Leseferdighetene vil øke dersom frustrasjonsnivået er lavt, og synke dersom frustrasjonsnivået er høyt (Molander og Skauge 2009).

Lærerens kunnskap om de enkelte elevers leseutvikling sees som essensielt i begynneropplæringen i lesing. Med denne kunnskapen vil lærer ha forutsetning for å legge til rette for individuelle tilpasninger. Molander og Skauge (2009) vektlegger det å skape trygghet i lesesituasjonen som en nødvendighet i elevenes leseutvikling. Trygghet vil kunne gi forutsigbarhet og motivasjon som elevene trenger for å bli en god leser.

Haugstad (1997) vektlegger at lesingen må sees i sammenheng med lesingens mål og elevgruppens forutsetninger. Videre tar Haugstad (1997) i bruk begrepene sansing og persepsjon når han snakker om lesingens omformingsprosess. Han hevder at sansing er oppfatning av enkelt-stimuli, mens persepsjon er en mer omfattende prosess som knytter alle de ulike sansepåvirkningene sammen til et helhetlig, meningsfylt bilde i hjernen. Det legges

særlig vekt på å fremheve at flere sanser bør involveres i den første leseopplæringen, ikke bare synssansen. Humle (1987 i Haugstad 1997) hevder at multisensorisk trening etablerer sterkere identitet i minnet for de formene som skal læres.

Lundetræ og Walgermo (2014) hevder at førsteklasinger ikke kan bli gode lesere uten å kjenne til det alfabetiske prinsipp. Ved ulike utviklingsprosesser settes fokus på at barna må oppdage prinsippene som styrer det skrevne språket (Lyster og Frost 2012). Dermed blir det også viktig at lærerne i første klasse setter fokus på å bevisstgjøre barna sammenhengen mellom det skrevne og det muntlige ord. De må vise barna at lydene i talespråket kan skrives ned og settes sammen til en sammenheng: et ord.

Utviklingen av lesekunnskap er en kompleks læringsaktivitet som inneholder mange typer ferdigheter på ulike nivåer (Haugstad 1997). På et tidlig stadium i leseutviklingen vil de fleste bruke tid på å avkode, eller tolke ord for ord. Etter hvert som ordene etableres som minnebilder i hjernen blir avkodingen gradvis automatisert. For å forstå prosessen med å gå fra ordavkodning til minnebilder, og videre til å lese funksjonelt, ser jeg det som viktig å se nærmere på de ulike stadiene elevene går gjennom på deres vei mot å bli gode lesere.

### **2.3.1 Avkodingsferdigheter**

Avkoding er en ferdighet som kan automatiseres, som vil si at man med trening raskt vil kunne avkode de aller fleste ord uten at det krever mye arbeid (Hekneby 2011). For at all oppmerksomhet skal kunne rettes mot teksten som leses og mot tolkningen og forståelsen av denne, er en automatisert ordavkodning nødvendig (Lyster og Frost 2012). Tekstens egenart stiller ulike krav til hvilken ordavkodningsstrategi en velger å ta i bruk, noe som er essensielt å huske på når lesingen skal bedømmes.

### **2.3.2 De ulike lesestadier**

Lesing er ikke en naturlig utviklet ferdighet; en kan dermed ikke fastslå et allmenngyldig utviklingsforløp (Høien og Lundberg 2012). Individuelle variasjoner vil også forekomme, og derfor vil en ikke kunne si noe om nøyaktig hvor lenge et barn befinner seg på et stadium i leseutviklingen. Noen barn hopper også over enkelte stadier, og andre igjen kan befinne seg på to forskjellige stadier samtidig. Høien og Lundberg (2012) vektlegger viktigheten av at lesenivåene tidsmessig overlapper hverandre. I dette legger de at tidligere lærte strategier ikke går tapt om leseren tilegner seg en ny strategi. Den blir imidlertid brukt som en type «back-up», som tas i bruk når leseren har behov for det. Når jeg nå skal presentere de ulike

leseutviklingsstadiene ønsker jeg å ta utgangspunkt i blant annet Høien og Lundberg (2012), Traavik og Alver (2008) og Lyster (2011) sin inndeling av ulike stadier i leseutviklingen.

### **2.3.2.1 Pseudolesing**

Barnets første stadium i leseutviklingen kalles pseudolesing, eller «liksomlesing». På dette stadiet er det bare tilsynelatende at barnet leser, de gjetter hva som står ut i fra sammenhengen (Traavik og Alver 2008). Høien og Lundberg (2012) illustrerer barns pseudolesing ved å vise til en studie av svenske førskolebarn som skulle lese fra hva som stod på melkekartongen. Alle svarte at det stod skrevet «MELK», uten å nøle. Da de snudde melkekartongen, hvor det stod skrevet det finske ordet for melk, og stilte samme spørsmål, svarte de fleste det samme. Kun barna som kjente til mange bokstaver kunne skille de to skrivemåtene.

### **2.3.2.2 Logografisk lesing**

På dette stadiet leser barnet fremdeles på liksom, men har nå forflyttet oppmerksomheten fra omgivelsene til ordbildet. De husker nå hvordan ordet ser ut, og befinner seg på det logografisk-visuelt-stadiet (Traavik og Alver 2008, Høien og Lundberg 2012). Navnet logografisk viser til at ordene barnet leser ofte er logoer de har sett, som f.eks: McDonalds, LEGO, eller sitt eget navn. Barnet legger nå merke til hvordan grafiske trekk ved ord gjør de forskjellig, og bruker så denne tolkningen til å innhente sin informasjon (ibid). Barnet kan, kun ved hjelp av denne strategien, gjenkjenne ganske mange ord uten at det har lært noen bokstaver ennå, og på den måten tilegne seg god kunnskap om mange ord. Strategien svikter derimot når flere og flere skrevne ord skal læres. Både Lyster (2011) og Høien og Lundberg (2012) presiserer at det vil bli vanskelig for barnet når stadig flere skrevne ord skal læres og leses, da ordenes visuelle likheter blir store. Barnet vil da lett kunne blande sammen, og innlæringen vil stagnere. Samtidig vil logografisk lesestrategi, over tid, utvikles i positiv retning nå barnet begynner å lære seg bokstavene, ved at barnet bruker bokstavene som holdepunkter for logografisk avkoding (Høien og Lundberg 2012). På tross av at barnet kan ha en «fungerende lesing» på dette stadiet i forholdsvis lang tid, har det ennå ikke forstått det alfabetiske prinsippet: de har ikke knekt skriftens kode.

### **2.3.2.3 Fonologisk lesing**

Overgangen fra logografisk til fonologisk lesing, også kalt alfabetisk lesing, er en voldsom endring med ny holdning til det å lese. Nå stilles det krav til analytiske ferdigheter og kunnskap om bokstavenes form og lyd (Høien og Lundberg 2012). På dette stadiet har barnet forstått sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og at språklydene som hører til bokstavene må trekkes sammen til ord når vi leser (Traavik og Alver 2012). Å bruke

fonologisk strategi er tidkrevende og langt fra flytende. Barnet bruker ofte lang tid på å avkode hver enkelt lyd, og strategien er oppmerksomhetskrevende. Dermed vil innholdsforståelsen gjerne bli begrenset (Høien og Lundberg 2012 og Traavik og Alver 2008).

Tilegnelse av fonologisk bevissthet (jf. punkt 2.2.2) og fonologisk leseferdighet vil gi barnet en strategi som gjør det i stand til å kunne lese nye ord. Barnets oppmerksomhet rettes dermed mot ordets struktur, og bygger opp kunnskap om ordets stavemåte (Høien og Lundberg 2012). Denne måten danner også grunnlaget for hurtig og presis ordavkodning som vil omtales under.

#### **2.3.2.4 Det ortografiske stadiet**

På dette stadiet er avkodingsferdighetene automatisert. Når barnet nå mestrer det alfabetiske prinsippet er det i stand til å lese nye og ukjente ord, samt at kjente ord kan leses direkte. Videre er det nå mengden av lesing som vil avgjøre hvordan barnet gjør de ortografiske strukturene som representerer ord i tilgjengelig skrift (Lyster og Frost 2012). Lyster og Frost (2012) påpeker at forutsetningen for å utvikle ordavkodning til ortografisk lesing er at den fonologiske omkodingen er sikker. Nå som barnet begynner å oppdage ortografiske strukturer i språket vil ordavkodingen gå raskere (Høien og Lundberg 2012). Barna bruker nå mindre energi på selve avkodingen, og får på den måten mer energi til å fokusere på innholdet i det de leser (Traavik og Alver 2008).

Avkodingen på dette stadiet skjer hurtig, og blir ofte omtalt som «helordslesing» (Høien og Lundberg 2012). I utviklingen av ortografisk strategi vil bevisstheten om ordets morfologiske oppbygging gi god støtte. Høien og Lundberg (2012) presiserer videre at ord alltid har en fonologisk form, som man ikke kan gå forbi på veien mot forståelse. Dette viser også Lyster og Frost (2012) til der de hevder at til tross for at ortografisk lesing er etablert vil det alltid være aktuelt å ta i bruk fonologisk omkoding når ukjente ord dukker opp. Lyster og Frost (2012) hevder likevel at et av målene i den grunnleggende leseopplæringen bør være at flest mulig ord kan leses ved hjelp av ortografisk strategi. Når ortografisk strategi tas i bruk benyttes både hele ord, og morfemer som enheter i avkodingsprosessen.

#### **2.4 Motivasjon for lesing**

Haugstad (1997) hevder at en viktig forutsetning for at lesing skal bli en voksende prosess er at eleven har erfart å lykkes i sitt første møte med lesingen. Molander og Skauge (2009) hevder at alle elever er motivert for å lære å lese når de begynner på skolen, og de gleder seg til dette. Dermed vil det si at elevenes motivasjon for å lære er på topp ved skolestart.

Hekneby (2011) viser til at det i vår kultur, som forventning til hva skole er, er innarbeidet å

lære å lese. Videre påpeker hun, i likhet med Molander og Skauge (2009), at det ikke er vanskelig å motivere barn til å lese når de begynner på skolen, men presiserer likevel at det også er viktig å starte på et nivå der eleven kan noe, slik at han får følelsen av å lykkes. Først da kan man gå videre til neste nivå i prosessen i leseopplæringen.

Fokus på motivasjon for læring står også nedfelt i kunnskapsløftets prinsipper for opplæringa. Her fremheves det blant annet at: «*Motiverte elever har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta.* (LK06 (2013), Prinsipp for opplæringa s.9)

Stangeland og Færevaag (2014) poengterer at mestring og selvtillit henger sammen på en slik måte at mestring på ett område kan gi tro på at dette er noe en faktisk kan, som vil kunne øke motivasjon i møte med nye utfordringer. I likhet med dette skriver Lyster (2011) om elevers selvbilde i tilknytning til motivasjon. Hun hevder at seksåringer ofte har høye tenker om seg selv, og egen mestring. Dette selvbildet kan bli truet hvis barnet ikke opplever å utvikle sine lese- og skriveferdigheter på lik linje med medelever. Videre peker Lyster (2011) på forskningsresultater som viser at grunnskoleelever fra tidlig alder av blir motiverte og utvikler et positivt læringsmønster når de opplever at de utvikler sine ferdigheter og kunnskap. Mestring støtter selvbildet. Godt selvbilde skaper motivasjon, og god motivasjon støtter læringsprosessen (ibid).

Når det gjelder barn som lenge strever med å knekke lesekode, hevder Lyster (2011) at barnets nysgjerrighet og forventinger kan svekkes når andre barn i klassen kan lese og skrive. For at barns utvikling og læring skal finne sted må de befinne seg i et trygt miljø, der de føler at det er akseptabelt å være forskjellig, og der selvbildet ivaretas (ibid). Videre presiseres det at den pedagogiske profesjonalitet som styrer undervisningen, og læringsmiljøet, påvirker barns faglig utvikling, og den motivasjonen som er grunnleggende for utviklingen. Et godt læringsmiljø vil kunne opprettholde motivasjonen når en faglig utvikling ikke utvikler seg som ønsket (ibid).

Motivasjon kan deles opp i indre og ytre motivasjon. Våre interesser for et emne eller læringsstoff vil kunne styre den indre motivasjonen. Hvis en aktivitet gir eleven inspirasjon og lyst til å fortsette, kan en si at en indre motivasjon er oppnådd (Hernes og Larsen 2013). Ryan og Deci (2009) tar i bruk lek og aktiv læring som eksempler på indre motivert adferd, og viser til at arbeid og aktiviteter som gir glede og tilfredsstillelse vil bidra til indre motivasjon. Videre påpeker de at den beste læringen oppnås når læringen er indre motivert. Elever vil kunne oppleve en ytre motivasjon dersom det gis positive tilbakemeldinger fra

andre (Hernes og Larsen 2013). De hevder videre at det er relasjonen mellom elevens atferd og ulike stimuli som påvirker og opprettholder motivasjonen (ibid).

## 2.5. Hva med skriving?

Et av kompetansemålene i læreplan i norsk for 1.-og 2.-trinn er skriftlig kommunikasjon som sier at elevene skal «*kunne skrive setninger med store og små bokstaver i egen håndskrift og på tastatur*» (LK06 2013).

Bråten (1996) påpeker at de to ferdighetene, lesing og skriving, utvikler seg i fullt samsvar med hverandre. De to ferdighetene er to sider av samme skriftspråklig system. Han hevder videre at undervisning ikke bør nøye seg med å vektlegge enten lesing eller skriving, men at undervisning bør rettes mot begge de to skriftspråklige ferdighetene. På den måten vil elevene få anledning til å «*skrive seg inn i lesingen*» (Bråten 1996, s.216). Traavik (2014) påpeker også at lesing og skriving er to sider av skriftspråket som utvikler hverandre gjensidig. Ut i fra dette vil det være fornuftig at elevene får lære å skrive, og lese bokstavene samtidig (ibid). Hun vektlegger videre bruken av datamaskin som verktøy for å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem, knekke skriftspråkkoden, og skrive, og etter hvert også lese egne tekster, men påpeker også viktigheten av å utvikle en funksjonell håndskrift.

Hekneby (2011) skriver om lang tradisjon, tilbake til 1850-tallet, for å la barn skrive bokstaven samtidig som de lærer den som lesebokstav. På den måten blir skriving knyttet til lesing. Hun viser videre til bruken av VAKT-prinsippet (visuell, auditiv, kinestetisk og taktil sans) som gunstig å bygge barns bokstavlæring på. Lundberg (2012) hevder at skriving er en vei til økt bevissthet om vårt eget språk. Videre påpeker han at når det skrevne ord foreligger synlig, gir det oss forutsetning for å kunne tenke på de på en ny måte. Han presiserer at både talt språk og skrevet språk er to likeverdige veier til betydning. Det er en motorisk ferdighet å lære å skrive (Hekneby 2011). Cunningham (2011) hevder at arbeid med skriving har vist seg å være en effektiv tilnærming for å fremme leseferdigheter, da særlig for elever med svak fonologisk bevissthet.

Hagtvet (2004) omtaler skriving som en kompleks prosess som omfatter kommunikasjon, teknisk mestring, motivasjon og følelser. Hun hevder at skriving består av to komponenter: en ideskapende komponent, budskapet, og en teknisk komponent, innkodingen av lyd til bokstav. Ut i fra dette viser hun til formelen:



*Skriving = budskapsformidling x innkoding x motivasjon*

(Hagtvet 2004, s. 276).

Videre skriver hun at førskolebarn som blir gitt anledning til å skrive, utforsker både budskapet, og innkodingen på samme tid. Skrivning med blyant gir tid til å tenke og «kjenne etter» med hånd, hode, øyne og ører, når de skriver. Videre påpeker Hagtvet (2004) at den feedbacken barna får fra mange sanser når de skriver, er spesielt viktig i forbindelse med at barn knekker den alfabetiske koden.

Hagtvet (2009) hevder at barns tidlige skriving kan si noe om barnets forståelse av språket som system, og forholdet mellom språklyder og bokstaver. Hun påpeker videre at skrivingen, og utforskningen av enkeltbokstaver, har til hensikt å bli kjent med bokstavene, og de språklydene de hører sammen med. Ved å redusere forventningene og stimulere på måter som sikrer mestring vil pedagoger best kunne legge til rette for at skriveaktiviteter øker barns sjanse for å mestre skriftspråket (Hagtvet 2009).

## **2.6 Bokstavinnlæring**

Førsteklassinger kan ikke bli gode lesere uten å kjenne det alfabetiske prinsipp (Lundetræ og Walgermo 2014). Det betyr at god og sikker bokstavkunnskap er helt avgjørende for å kunne beherske skriftspråket. I begrepet «god og sikker bokstavkunnskap» legger de det å gjenkjenne og forme både store og små bokstaver, og vite hvilke lyder de representerer i skrevne ord. De fleste førsteklassinger kan noen bokstavnavn og bokstavlyder når de starter på skolen. Derfor er det viktig at læreren som møter disse førsteklassingene, bygger videre på det de allerede kan, noe som innebærer mye individuell tilpasning.

Innlæringsrekkefølgen i bokstavinnlæringen er et viktig hensyn å ta. Haugstad (1997) vektlegger at en bør starte med de konsonantene og vokalene som lett kan kobles sammen til ord. Han viser videre til at de konsonantene som bør ligge nær hverandre i innlæringsrekkefølgen bør være ulike, med hensyn til artikulasjonsmåte og artikulasjonssted. Hekneby (2011) støtter dette ved å hevde at det bør tas hensyn til at noen konsonanter er lettere å lære enn andre. Lundetræ og Walgermo (2014) presiserer at det først og fremst er en fordel om de første bokstavene gir mulighet for å lese, og skrive enkle ord. Hekneby (2011) hevder at det er vanlig å unngå bokstaver som likner hverandre utseendemessig. Haugstad (1997) vektlegger viktigheten av å unngå å lære lydbeslektede bokstavlyder nær hverandre i tid, da dette synes å gi forvekslingsfeil, noe også Adams (1990) støtter seg til ved å anbefale å

unngå å introdusere lydlike bokstaver og bokstaver som er formlike samtidig. I Norge har det vært vanlig å starte med disse bokstavene: SOLIREMA, men i hvilken rekkefølge disse læres varierer noe fra læreverk til læreverk. Forskning har vist at bokstavene som kommer tidlig i alfabetet, eller som forekommer i barnets navn er enklest å lære (Lundetræ og Walgermo 2014).

En faktor som gjør at mange har store utfordringer med å forstå det alfabetiske prinsipp er forskjellen på bokstavens navn, og bokstavens lyd. Lundetræ og Walgermo (2014) hevder at siden bokstavlyden er den som brukes når vi leser, bør denne vektlegges sterkes i leseopplæringen. På den andre siden nevner de også at å lære barna både bokstavlyd, og bokstavnavn bygger videre på den kunnskap barna har når de begynner på skolen, og at kjennskapen til bokstavnavn kan være støttende for de barna med svake fonologiske ferdigheter (ibid). Lundetræ og Walgermo (2014) viser til forskning om at barn kan ha nytte av å bli undervist i bokstavnavn og bokstavlyd samtidig. Piasta og Wagner (2010) viser til en studie av barn som ble undervist i både bokstavnavn og bokstavlyd, hvorav alle lærte bokstavlydene. Av de barna som kun ble undervist i bokstavlyd, var det bare de med gode fonologiske evner som lærte alle bokstavene.

Haugstad (1997) legger frem viktigheten av assosiasjonslæring. Han hevder at en bør bruke assosiasjonsbilder for bokstavlydene, for å gi eleven læring i å se at bokstavlydene utgjør deler av et meningsfullt hele. Knyttes den enkelte bokstavlyd til et begrep vil eleven lettere kunne innse bokstavlydens betydning og funksjon. Artikulasjon fremhever også Hekneby (2011) da hun viser til bruken av et «lydhus», som tydeliggjør hvor i munnen lyden ligger for den enkelte bokstav. Haugstad (1997) tar i bruk en multisensorisk tilnærming ved å sentrere bokstavinnlæringen rundt fire hovedområder: Auditivt (høre), kinestetisk (lage/skrive) og visuelle (uttale- og synsområdet). Her legger han frem en rekke aktiviteter som jeg vil vise til senere når jeg omtaler mine egne valgte metoder.

Et spørsmål man også må ta stilling til i bokstavinnlæringen er bruken av små og store bokstaver. I Norge har trenden gått fra bruken av store bokstaver (brukt fra 1950 – 1960-tallet) til små bokstaver (brukt fra 1970- 1980- tallet), og etter innføring av M87 og L97 har de fleste abc-bøker benyttet seg av en kombinasjon av både store og små bokstaver (Dahle 2003). De store bokstavene er ofte kjente for en del elever som starter i førsteklasse, og de skriver navnet sitt i store bokstaver. Mens det i skrevne tekster oftest blir brukt små bokstaver (Lundetræ og Walgermo 2014). De store bokstavene er som regel enklest å forme, og lar seg

gjærne ikke forveksle. Samtidig vil også de store bokstavene kunne brukes når man skriver på et tastatur. De små bokstavenes fordel er at de har ulike høyde, som gir de ulike ordbilder, og kan dermed være lettere å skille fra hverandre rent visuelt. Adams (1990) trekker frem bruken av små bokstaver fordi disse bokstavtypene er mest anvendbare når barn skal lese andre tekster enn dem de finner i abc- bøkene. På den andre siden påpeker han det som lite hensiktsmessig å presentere både store og små bokstaver for barn som kommer til skolen med lite bokstavkunnskap. I en undersøkelse fra 2013 vises det at et flertall, 69,9%, av norske lærere (n = 1199) bruker både de store og de små bokstavene i bokstavinnlæringsen i første klasse (Rasmussen 2013).

Lundetræ og Walgermo (2014) hevder at norske skoler ikke har tradisjon for å ha særlig høyt læringsstrykk i begynneropplæringsen. Dette gjelder også bokstavinnlæringsen. De anbefaler å introdusere flere bokstaver per uke, slik at flest mulig kan komme tidlig i gang, og at det samtidig gis rom for individuelle tilpasninger. Videre vektlegger de at øktene ikke trenger å være mer enn ca. 15 minutter. Samtidig viser Rasmussen (2013) at hele 78 % (n = 1199) av lærerne i hennes undersøkelse lærer elevene en bokstav per uke.

Oftedal (2003) påpeker hvor viktig det er å være klar over at visuell bokstavinnlæringsen og visuell ordlæringsen uten form for forståelse av hva bokstavene symboliserer, kun representerer et forstadium til skriftspråklig læringsen. Bokstavenes språklige funksjon oppnås først når de relateres til språklidene i ords språklidmønster. Først da er den alfabetiske koden knekt (ibid)

## **2.7 Metoder**

Hvordan vi best skal kunne legge til rette for at elevene skal nå målet med lese- og skriveopplæringsen har det lenge vært uenigheter om. Det finnes ulike måter og metoder å undervise på i den første lese- og skriveopplæringsen, og det er ikke gitt at en skal måtte velge en metode. I kunnskapsløftet (LK06 2013) presiseres det at lærerne skal ha metodefrihet, og selv kunne avgjøre og bestemme hvilke metoder de mener er mest gunstig å bruke på sine elever. Samtidig må også individuelle hensyn som elevers evner, forutsetninger og læringsstiler tas i betraktning.

Den første skriftspråkundervisningsen i lese- og skriveopplæringsen var lenge delt inn i to hovedretninger: den syntetiske metoden, og den analytiske metoden (Traavik 2014). Traavik og Alver (2008) påpeker at lærerne må bruke en kombinasjon av metoder for å kunne oppfylle det overordnede prinsippet om tilpasset opplæringsen for alle elever, både de sterke, og de som strever.

### 2.7.1 Syntetisk metode

Ordet syntese kommer opprinnelig fra gresk, og betyr å sette deler sammen til en helhet. Det er nettopp dette man gjør i den første lese- og skriveopplæringen: elevene setter delene (fonemene) sammen til en helhet (ord) (Traavik 2014). Denne metoden blir sett på som den indirekte vei inn til elevenes leksikon i leseutviklingsprosessen (Molander og Skauge 2009). Metoden tar utgangspunkt i at språklydene i talespråket representeres ved bokstaver i skriftspråket, og er dermed med på å vise elevene det alfabetiske prinsipp. Metoden kalles på engelsk «phonics», og Molander og Skauge (2009) og Alver og Traavik (2008) omtaler metoden som en «bottom-up»-metode. Dette fordi den tar utgangspunkt i de laveste nivåene i skriftspråket, nemlig bokstavene, og stavelsene. De mest kjente metodene å bruke er derfor lydmetoden, og stavelsesmetode, som jeg vil omtale under.

Lydmetoden tar utgangspunkt i språklydene, og bokstavene som hører til. Elevene skal lære å kjenne skriftegnene, og assosiere disse med de tilhørende bokstavlyder, for så å sette lydene sammen til stavelser og ord (Haugstad 1997). Etter hvert som flere og flere bokstaver, og lyder er gjennomgått, kan ordene bli til setninger, og deretter hele tekster. Sammentrekning av lydene står i fokus (Traavik og Alver 2008). Hekneby (2011) omtaler lydmetoden som en delmetode. I dette legges det at vi går fra del til helhet og begynner med de minste enhetene i språket, nemlig lydene, og dernest knytter den til bokstaven den tilhører, og bygger teksten videre opp til stavelser, ord og setninger. Lydmetoden var stort sett dominerende i Norge fra 70- tallet til midten av 1980-tallet (Traavik og Alver 2008).

Stavelsesmetoden fokuserer på stavelsene i ordene, i tillegg til lydene og bokstavene. Elevene skal, ved bruk av denne metoden, lære seg stavelser som ordbilder, for så å sette disse stavelsene sammen til lengre ord. Etter hvert som de lærer flere og flere stavelser, vil de oppdage sammenhengen mellom lyd og bokstav, og kan lese flere ord (Traavik 2014). Derimot kan man se elementer fra denne metoden, som fremdeles tas i bruk blant annet ved å klappe stavelser i barns, og tings, navn. På den måten vil elevenes oppmerksomhet rettes mot stavelser fordi de deler av ord og knytter de til rytme i språket, som igjen vil kunne ha positiv innvirkning på utviklingen av elevens morfologiske bevissthet (Traavik og Alver 2008).

Siden norsk er ansett å være et ortofont språk, det vil si et lydrett skriftspråk, kan syntetisk metode anses å være en nyttig innfallsvinkel i tilegnelse av skriftspråk, og i lese- og skrivebegynneropplæringen. Fordeler som systematisk tilrettelegging, planmessig instruksjon og progresjon kan legges til rette for ved bruk av syntetisk metode (Traavik og Alver 2008).

Ved syntetisk metode øves først og fremst avkodingsferdighetene. Blir disse ferdighetene forsterket vil det også ha en avgjørende forutsetning for å kunne lese. Dette kan også sees som en utfordring, der det legges lite vekt på komponenten lesing som innholdsforståelse. Å kunne lese innebærer både avkoding og forståelse, der begge komponentene må være til stede (Traavik 2014). En annen viktig utfordring er elevene som allerede har knekt lesekode når de kommer til skolen. For dem kan syntetisk metode raskt oppfattes som kjedelig, da tekstene utelukkende består av ord satt sammen av bare de bokstavene som er gjennomgått i undervisning. Det blir da lærerens rolle å sørge for at disse elevene får møte tekster av en viss kvalitet, og med passende vanskelighetsgrad, slik at motivasjonen opprettholdes (ibid).

Dahle (2003) hevder, i likhet med Traavik (2014), at lesetekstene fort kan bli for enkle, og virke lite motiverende. Hun kritiserer også metoden ved å trekke frem at barn med fonologiske vansker, og svakt korttidsminne lett kan stagnere tidlig i leseutviklingen ved kun å bruke syntetisk metode. Dette fordi metoden fokuserer så sterk på bokstav- og lydforbindelser, og synteser, og at det fra starten av legges opp til en fonologisk ordlesningsstrategi. På den andre siden fremhever hun de positive sidene som at metoden gir rask og effektiv lesing gjennom trening og repetering, samt at lydmetoden styrker fonologisk bevissthet.

Macmillan (1997) trekker spesifikt frem et eksperiment som viser at dyktighet i å kjenne igjen ord avhenger av at det er ordets lydmessige form og lydbilde som blir avkodet. Med dette som grunnlag fremhever hun syntetisk metode, med vekt på lydmetoden, som klart best i begynneropplæring i lesing.

### **2.7.2 Analytisk metode**

Ordet analyse kommer fra gresk og betyr å løse opp en helhet i enkeltdeler. Analytiske metoder tar utgangspunkt i hele tekster, og går via arbeid med setninger og ord, ned til den enkelte bokstav/lyd (Traavik og Alver 2008). Derav blir metoden ofte kalt «top down»-metoden. I engelsk litteratur blir denne metoden kalt «Whole language». Whole language fokuserer på at barn må lære å sette ordene inn i større språklige sammenhenger for å finne rett mening (Tønnessen og Uppstad 2014). Metoden bygger på en direkte vei inn til leksikon. Lyster (2011) hevder at de som støtter denne metoden mener at lesingen fra starten av skal ha et klart kommunikativt siktemål, slik at barnet da vil oppdage sammenhengen mellom skrift og tale. Traavik og Alver (2008) fastslår at leselest og lesing som meningssøkende aktiviteter står sentralt innenfor analytiske leseopplæringsmetoder. Analytisk metode har derimot ikke

stått sterkt i Norge, mens enkelte prinsipper fra denne metoden har blitt brukt gjennom LTG, som omtales under.

Barns erfaringer fra de er små er at ting henger sammen. På den måten kan en knytte paralleller til analytisk metode ved at de lærer i helheter. Talespråket læres som helhet, uten tanke på at det kan deles inn i mindre enheter, som setninger, ord og stavelser. Derfor blir gjerne denne metoden kalt «helordsmetoden» eller «ordbildemetoden» (Hekneby 2011). Metoden går ut på å lære en rekke ord utenat som ordbilder, og dernest analysere seg frem til fonem-grafem-sammenhengen i orda sammen med lærer. Ut i fra denne analysen forstår de fleste etter hvert sammenhengen mellom språklyd og bokstav (Traavik 2014). En utfordring ved denne metoden vil likevel være å sikre at de elevene som trenger det får nok trening i lydering. En annen begrensning vil være at det er umulig å huske ordbildene for uendelig mengde med ord. Denne metoden ble kjent på 50-tallet her i Norge, men fikk aldri den helt store utbredelsen (Hekneby 2011).

Tilhengere av analytisk metode har oppmerksomheten rettet mot meningsaspektet som grunnlag for lesingen (Molander og Skauge 2009). I følge Dahle (2003) er hensikten med denne metoden å forstå innholdet i tekster, og at kunnskapen som trengs for å kunne lese, blir gitt gjennom erfaringen leseren har med lesing. Lyster (2009) nevner at kritikerne av analytisk metode vektlegger faren for at barna forblir logografiske lesere. Hun hevder videre at det bare er barn som er blitt lest mye for som vil ha utbytte av denne metoden.

### **2.7.3 LTG - metoden**

Tidlig på 70-tallet utviklet Leimar prinsippet som kombinerer analytisk og syntetisk metode (Molander og Skauge 2009). Metoden ble kalt LTG-metoden, en forkortelse for «Lesing på Talespråkets Grunn». LTG fokuserer på tekstskeping i samarbeid med barnet, og den friheten barnet har i sitt møte med skriftspråket. Teksten barnet er med på å skape vil gi grunnlaget for ord- og bokstavinnlæringen (Lyster 2009). Barnets eget språk og ordforråd skulle være utgangspunktet for undervisningen i lesing og skriving (Traavik og Alver 2008). Leimars tanker var at en gruppe elever hadde som helhet et rikere ordforråd enn hver enkelt, og dette felles ordforrådet skulle hjelpe den enkelte til å finne frem til mer korrekte betegnelser (ibid).

De fleste lærere som bruker denne metoden, bruker også syntetisk metode som en kombinasjon til den analytiske (Hekneby 2011). Hekneby (2011) presiserer videre at den enkleste måten å ivareta fonem- og grafemnivået og avkodingsferdigheten på, er å kombinere LTG-metoden med en bokstavinnlæringsmåte i tråd med syntetiske leseopplæringsmetoder.

Det rettes enkelte utfordringer til LTG-metoden. Molander og Skauge (2009) nevner at det vil være vanskelig å følge prinsippet med kun én lærer i en klasse, da metoden krever nøye oppfølging av hver enkelt elev. Dette støtter også Hekneby (2011) der hun påpeker at lærere, av praktiske og ressursmessig årsaker, ikke får til å arbeide med bokstavinnlæring enkeltvis for hvert barn, på den måten som LTG-metoden forutsetter.

#### **2.7.4 Den kombinerte metoden**

Valg av riktig lesemetode i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen har lenge vært omdiskutert. Tross for at syntetisk metode synes å ha lengst utbredelse i Norge, skifter synet på hva som er «rett» metode stadig. I dagens skole er det blitt mer vanlig å ta i bruk kombinerte metoder, kalt interaktive metoder (Hekneby 2011). Hekneby (2011) hevder at bruken av denne metoden best ivaretar det at barn oppfatter helhet som lettere enn deler, og at kunnskap om delene er nødvendig for å kunne oppnå sikker og automatisert avkodingsferdighet. I et av kunnskapsmålene i norsk for 2. årstrinn i Kunnskapsløftet, fremlegges det at elevene skal «*bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster*» (LK06 2013). Vi må dermed ha både forståelse-, og avkodingsaspektet med fra starten av, noe som indikerer at en kombinasjon med elementer fra begge metoder vil kunne forsvares etter gjeldende læreplan. Lyster (2011) støtter dette ved å presisere et ønske om et «både- og», i stedet for et «enten- eller» når det kommer til metodevalg. Frost (2003) viser også til at begge de to retningene representerer tilnærminger som bør kunne overlappes hverandre, fremfor å opprettholdes som motsetninger. Tønnessen og Uppstad (2014) poengterer at det er hvordan vi oppfatter de ulike tilnærmingene som er viktig, og fremhever hermeneutikken med sine retningslinjer. De viser til den grunnleggende tanken om at helhet og del alltid må forstås i forhold til hverandre. Løsningen ligger i å løse opp skillene mellom de to metodene (ibid).

#### **2.8 Tilpasset opplæring**

Vårt skolesamfunn skal kunne gi opplæring som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger. Elevene skal være i fokus, både gjennomsnittseleven, og eleven med spesielle behov. Dette er en lovfestet rett for alle elever:

*«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen.»*  
(Opplæringslova §1-3)

Skogen og Holmberg (2005) poengterer at både elever med lærevansker og elever med gode forutsetninger for læring skal gis en opplæring som tar hensyn til deres muligheter. De

fremhever videre at alle skal føle at de mestrer oppgavene de får på skolen, og samtidig få utfordringer som vil være med på å utvikle de videre. Individuelle tilpasninger må foretas kontinuerlig. Læringsplakaten fremhever at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (LK06 2013). Det poengteres videre at tilpasset opplæring kjennetegnes ved bruk av variasjon av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av, og intensitet i opplæringen (ibid). Det finnes ingen fasit på hvordan dette skal gjøres, og det gis i stor grad lokal frihet i valg av metoder, og læringsmidler.

Meld. St.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* vektlegger at lærere skal kunne oppdage og legge til rette for undervisning for barn som strever. Elever med spesielle behov har en særskilt rett utover det overnevnte. Har eleven så dårlig utbytte av det ordinære undervisningstilbudet, at den kan sies ikke å være likeverdig, har eleven rett til spesialundervisning (Skogen og Holmberg 2005). En sakkyndig vurdering av eleven vil gi grunnlag for utløsning av tiltak, og det blir gjort et enkeltvedtak.

*«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning».*

(Opplæringslova § 5-1).

En sakkyndig vurdering fra PPT gir grundige beskrivelser av elevenes vansker, og danner grunnlag for enkeltvedtaket, men utfordringen i skolen er prosessen før eleven kommer innunder dette systemet. Det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring vil da være fremtredende.

### **2.8.1 Tidlig innsats**

Barns stimulering i muntlige aktiviteter og skriftspråkbruk er varierende fra hjem til hjem (Skjelbred 2012). Derfor vil det bli barnehagen og skolens arbeid med disse aktivitetene som bør sees som den tidlige innsatsen når en snakker om lese- og skriveopplæring.

Tidlig innsats er et nasjonalt satsingsområde innenfor blant annet opplæring. Tidlig innsats defineres som tidlig inngrep i tilknytning til alder, og i tilknytning til utvikling av vansker (URL 3). Hagtvet og Horn (2012) presiserer at «forebyggende tidlig innsats» omfatter intensiverte tiltak tidlig i et lærings- og utviklingsløp ved mistanke om risiko eller åpenbare problemtilstander. Bjørnsrud og Nilsen (2012) hevder at tidlig innsats dreier seg om å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, og å ta raskt fatt i problemer og



sette inn tiltak tidlig. Forebygging og tiltak i tidlig alder er viktig for å snu en negativ utvikling og for å avhjelpe vansker (ibid). Kunnskap om hva som betegnes som normal utvikling, og hvordan man kan bidra til å stimulere denne utviklingen ytterligere er viktige forutsetninger for å lykkes med tidlig innsats. I tillegg må fagpersoner ha kunnskap om hva som kan være avvikende eller forsinket utvikling. Utdanningsdirektoratet (2009) fremhever at tidlig og god hjelp til barn som trenger ekstra oppfølging kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet.

Wigfield og Eccles (2002) viser til egne studier som kan rapportere om at elevers positive holdning ved skolestart avtar i løpet av barneskolen. Studien viser videre om en negativ utvikling i løpet av barneskolen når det gjelder tiltro til egne ferdigheter og forventninger om å lære. Dermed vil det være viktig å sette inn tiltak før elevene opplever nederlag. Lundetræ og Uppstad (2014) fremhever viktigheten av og ikke «vente å se» når det oppdages at elever henger etter i leseutviklingen. Forebyggende tiltak har vist seg å ha god, og langvarig effekt, samt at jo tidligere man setter inn tiltak, desto bedre er effekten (Morrow, Tracey og Del Nero 2011). Traavik og Alver (2008) presiserer at det er viktig å ikke sette merkelapper på barn for tidlig grunnet tegn på forsinket utvikling, men at man skal følge årvåkent med på utviklingen deres. Samtidig påpeker de at for sen diagnostisering av reelle problemer kan bli et problem fordi kvaliteten på læring, trivsel og selvtilit kan bli dårlig hvis problemene vedvarer ute å bli oppdaget, og uten at hjelpetiltak blir satt inn.

Hagtvatn og Horn (2012) viser til longitudinelle studier som hevder at dersom en ikke satser intensivt og tidlig for å styrke barn som av ulike grunner er risikobelastet, vil utfallet med stor sannsynlighet bli negativt. De viser videre til fire forhold som i særlig grad begrunner forebyggingens betydning:

1. Tidlig forebygging er hjelp mens barnet og systemet er i positiv balanse
2. Tidlig forebygging er hjelp mens hjernen er i optimal utvikling
3. Språkutviklingens «snøballeffekt»
4. Et stort antall barn er avhengig av intensiverede innsatser.

(Hagtvatn og Horn 2012 s.566)

Molander og Skauge (2009, s.172) støtter seg også til det overnevnte, der deres innstendige råd er: «*Ikke vent og se! Gi elevene hjelp tidlig!*». De viser til ulike typer intensiv og systematisk opplæringsprogram basert på det fonetiske prinsipp, som brukes på elever som

ikke har forventet leseutvikling. De påpeker at systematikken, og den tidlige innsatsen som brukes i programmene fører til at de fleste elever tar igjen de andre i løpet av noen uker i begynnelsen av 2. årstrinn.

Politikerne har nå tatt konsekvensen av forskningsbildet på overnevnte område, og vil nå ikke «vente og se», men «fange opp tidlig, og følge opp» (St. Melding 18: Læring og fellesskap, OECD- rapport 2010). Opplæringsloven poengterer at det er elevenes behov, og ikke årsaksforklaringer til deres vansker som skal utløse midler for spesialundervisning. Til tross for dette vil tidlig forebyggende hjelp avhenge av å komme i kontakt med de aktuelle barna, og deres familier på et tidlig stadium før problemtilstanden har fått utvikle seg. Hagtvet og Horn (2012) viser til at ulike risikotilstander oftest gir økt sannsynlighet for å falle utenfor utdanningsløp og sosialt fellesskap.

Gabrielsen (2003) hevder at det er lettere å forebygge enn å reparere. Med dette som grunnlag vil forebyggende arbeid foregå på ulike nivåer i opplærings- og utdanningssystemet vårt. Hun viser videre til at det alltid bør være barns beste som gjelder, og en «vente og se»-holdning ofte ikke er til barns beste.

Erfaringer fra finsk forskning viser at der skolen går tungt inn med tiltak tidlig, har god effekt på utviklingen av leseferdigheter (Sarrmaa og Sarrmaa 2008). Den finske forskningen på spesialskole, og spesialklasser viser også at kvaliteten på den spesialpedagogiske undervisningen utført av spesiallærere er tilfredsstillende. Spesialpedagogisk undervisning jobber ut ifra prinsippet om tidlig intervensjon. Språklig relaterte problemer får mest fokus i barnehagen og tidlig i skoleløpet (ibid).

## **2.9 Risikofaktorer**

Skolen vil alltid måtte forholde seg til elever som av ulike grunner får vansker med å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. I en klasse vil det være stor spredning i elevenes ferdigheter både muntlig og skriftlig. For at en lærer best skal kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev, er det nødvendig å finne ut hvor langt barnet er kommet i sin utvikling mot lesing og skriving, samtidig må læreren vurdere barnets ulike funksjonsområder som biter i et stort puslespill (Gabrielsen 2003). Han konstaterer at det er svært mange faktorer som er med på å bestemme elevens leseferdighetsnivå. Lyster (2011) påpeker at en forklaring på hvorfor en elev har vansker med å utvikle aldersadekvate ferdigheter, vil kunne gi viktig informasjon om hvordan eleven best mulig kan hjelpes. Elevene i min studie viser alle mangelfull bokstavkunnskap. Hva dette kan skyldes går ikke min studie inn på, da det vil være å bevege

meg utenfor mitt undersøkelsesfelt. Men å være bevisst de ulike risikofaktorer som finnes, vil kunne bidra til økt bevissthet om bakenforliggende forklaringer rundt elevenes læringsprosess.

### **2.9.1 Dysleksi og arv**

Nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse eller språklig svikt, er det vi kaller dysleksi (Hekneby, 2011). Dysleksi er en forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av svikt i det fonologiske system (Høien og Lundberg 2012). Vanskene består i å oppnå automatisert ordavkodning (ibid). I dag blir dysleksi sett på som en sammensatt vanske med særegne vansker som forandrer seg i tråd med barnets utvikling (Stangeland og Færevaa 2014). Dysleksi går ofte i arv. Høien og Lundberg (2012) viser til familiestudier der mellom 30 og 40 % utvikler dysleksi dersom en av barnets foreldre har dysleksi. Stangeland og Færevaa (2014) viser også til studier av barn med dyslektiske foreldre. De skårer lavere på kognitive prøver som har med lesing og skriving å gjøre, enn barn som ikke har foreldre med dysleksi. Informasjon fra barnets foreldre om familiære, dyslektiske forhold vil derfor være av stor nytteverdi for lærere. Barnet er i faresonen for å møte utfordringer i lese- og skriveopplæringen grunnet sin arv og vil derfor profitere på at læreren vet om dette, slik at undervisningen så tidlig som mulig kan bli tilpasset slik at de skal bli gode lesere (Stangeland og Færevaa 2014).

I tillegg til arv har også sosioøkonomisk bakgrunn og understimulering vist seg å ha sammenheng med barnets lese- og skriveutvikling (ibid). Haugstad (1997) påpeker at språket er en av de funksjonene i et barns liv som er mest avhengig av miljøet for at positiv utvikling skal finne sted. Stangeland og Færevaa (2014) poengterer at miljøet er den største påvirkningsfaktoren, og at det derfor er en selvfølge at lærer følger godt med i alle barns utvikling (jf. punkt 2.2.3).

### **2.9.2 Språkvansker**

Spesifikke språkvansker innebærer forståelse av hva andre sier, i tillegg til å bruke språket selv, uten at det nødvendigvis er påvist tilleggsvansker som kan forklare språkvanskene (Bele 2012). Språklige faktorer spiller en grunnleggende rolle for utvikling av gode lese- og skriveferdigheter (Stangeland og Færevaa 2014). Det synes tydelig fra tidlig alder av at ordforråd, lengde på setninger, bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet viste tydelig sammenheng med elevens lese- og skrivekunnskaper når eleven begynte på skolen (ibid).

Bele (2012) hevder at noen barn ikke klarer å tilegne seg et funksjonelt språk, til tross for at de viser normale sensoriske og motoriske funksjoner, og i tillegg til å ha normal intelligens.

Men det er ikke alle språkvansker som er like enkle å oppdage. Skjulte språkvansker tar for seg barn som kan ha vansker med språkforståelse uten at det oppdages i tidlig alder (ibid). Disse barna kan blant annet ha lite ordforråd, dårlig språkforståelse og svake fonologiske ferdigheter. De skjulte vanskene synes like som vanskene som ikke er skjulte. De skjulte vanskene avdekkes ofte ikke før de blir mer tydelige, noe som skjer i forbindelse med økende krav til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, hukommelse, resonnement, og språk (Bele 2012). Barn med fattig vokabular og dårlig utviklede begreper vil få problemer med å forstå språk. Barn med språkforståelsesvansker kan også vise tegn til passivitet, dagdrømming, tilbaketrukkethet eller aggressiv atferd. Manglende fonologisk bevissthet kan også sees som en skjult språkvanske, som vil gjøre det vanskelig å koble sammen språklyd og bokstav. Det er påvist at spesielt intensiv fonologisk trening øker den fonologiske kompetansen hos barn med språkvansker (Lyster 2011).

### **2.9.3 Oppmerksomhetsvansker**

Oppmerksomhetsvansker er vedvarende manglende evne til å regulere, og styre sin egen oppmerksomhet mens man utfører en oppgave (Stangeland og Færevaa 2014). Både genetiske og nevrologiske forhold spiller inn. Den vanligste formen for oppmerksomhetsvansker er AD/HD. Det kjennetegnes ved store problemer med å opprettholde oppmerksomhet, kontrollere impulser og moderere aktivitetsnivå (ibid). Det antas å være genetisk betinget.

Bekymringer, stress og frykt er også forhold som har innvirkning på barns utvikling, og faller under kategorien sosioemosjonelle vansker (ibid). Et fellestrekk for barn med oppmerksomhetsvansker er at de har problemer med å stenge ute distraksjoner, de er lite fleksible og vil dermed ha problemer med å skifte mellom oppgaver og bevisst kontrollere sin egen oppmerksomhet (Stangeland og Færevaa 2014).

Selvregulering eller eksekutive funksjoner blir gjerne sett på som kjerne til oppmerksomhetsvansker (ibid). Mangler denne evnen vil det påvirke barnets evne til problemløsning, planlegging, dømmekraft og impulshemming som igjen kan sees i sammenheng med utfordringer knyttet til lesing og skriving.

#### **2.9.4 Avsluttende ord**

Barn med de overnevnte utfordringene er spesielt utsatt for lese- og skrivevansker. Men det finnes også barn som står ovenfor samme type utfordringer, hvor det kan være ulike grunner til at lese- og skrivevanskene oppstår. Det viktigste en lærer kan gjøre når han ser tegn til at noe «ikke stemmer» er å observere forholdet nærmere, og gjøre noe. Lærerens oppgave er å bidra til økt språklig- og sosialkompetanse, noe som kan lette møtet med lesing for barn som viser tegn til ulike type vansker.

#### **2.10 Forskning på feltet**

Ose (2010) undersøkte i sin masteravhandling hvordan tidlig intervensjon kan forebygge lesevansker. Studien ble gjennomført fra august til juni og målgruppen var på elever (n = 61) på 1. trinn. 32 i en eksperimentgruppe, og 29 i en kontrollgruppe. Elevene i eksperimentgruppen mottok undervisning i mindre grupper. Undervisningen la vekt på å lære grafem-fonem-forbindelser ved bruk av visuell, auditiv og taktil sans. Undervisningen var konsentrert rundt de store bokstavene. Resultatene hans viste likevel gode kunnskaper rundt de små bokstavene også. Studien viser at alle elevene hadde leseferdigheter på setningsnivå ved slutten av 1. trinn. Funnene viser også at eksperimentgruppen hadde signifikant bedre bokstavinnngang enn kontrollgruppen, da spesielt med vekt på kobling av bokstav og bokstavlyd (Ose 2010).

«Early step» er et lesetreningsopplegg som er laget for å brukes i 1. klasse utviklet av Santa (1998). Det ble utviklet på New Zealand og tanken bak metoden er prinsippet som ligger bak Adams (1990) sin poengtering av at den mest kritiske faktoren for utvikling av flytende lesing, er evnene til å gjenkjenne bokstaver, stavemønster og hele ord uten anstrengelse. En rekke langtidsundersøkelser (Santa og Høien 1999) av metoden viser god framgang i bokstavkunnskap, begrep om ord, fonemisk bevissthet og ordgjenkjenning. Metoden går ut på å hjelpe elever som ikke har kommet skikkelig i gang med leseutviklingen sin. Eleven får delta i en-til-en-undervisning i 30 minutter hver dag hvorav fokus ligger på systematisk fonologisk trening. Det blir jobbet med repetert lesing, ordanalyse, setningsskriving og lesing i lettlest bok og elevene får ikke avslutte opplegget før de ligger på samme nivå som klassens gjennomsnitt, eller bedre. Ved utprøving av denne metoden fant Santa og Høien (1999) at jo dårligere utgangspunkt elevene hadde før opplegget begynte, desto større var forbedringseffekten. Men deres mest imponerende funn var at «Early steps» -elevenes

framgang holdt seg i alle fall fram til 3. klasse, altså to år etter at lesetreningsopplegget ble avsluttet.

Lundberg med flere (1988) gjorde en longitudinell undersøkelse i Danmark med rundt 400 elever som ble fulgt fra førskolen til 4. klasse. Da elevene gikk på førskolen ble barna delt i to grupper med ca. 12 førskoler i hver gruppe. Fra starten av fikk den ene gruppa med førskolebarna daglige økter med leker og øvelser i språket med tanke på å øke barnas fonologiske bevissthet. Disse språklige øvelsene pågikk i 8 måneder, mens den andre gruppa drev normale førskoleaktiviteter men langt fra like intensivt. Resultatene viste at de elevene som mottok intensiv trening utviklet sin språklige bevissthet sterkt i løpet av denne tiden. Elevenes økning i evnen til å håndtere fonemer utmerket seg spesielt. De samme elevene ble fulgt videre inn i skolegangen hvorav funnene viste at lese- og skriveinnlæringen gikk signifikant bedre for forsøksgruppa enn for elevene i kontrollgruppa som deltok på vanlige førskoleaktiviteter. Videre i undersøkelsen la Lundberg (1994) frem resultater av barn som ble ansett som en risikogruppe. Fra både kontrollgruppa og forsøksgruppa ble det valgt ut 25 barn med dårlig prognose. Disse ble tett fulgt opp med jevnlig testing. Resultatene viste gjennomgående påfallende lavere resultater for risikobarna i kontrollgruppa, enn for de i forsøksgruppa. Dette indikerer at det er mulig å forebygge problemer tidlig i førskolen, men Lundberg poengterer også at ikke alle barn nødvendigvis vil dra nytte av førskoleprogrammet for stimulering av fonologisk bevissthet.

I en finsk studie av 7-åringer som ble fulgt fra 1. til 3. klasse, utført i 2011, ble det undersøkt hvordan en leseintervensjon med 166 elever hadde innvirkning på deres lesekunnskaper (Saine med flere 2011). Elevene ble delt inn i tre ulike grupper, hvorav en gruppe (n = 25) mottok undervisning i mindre grupper, med vekt på såkalt «vanlig» bokstavinnlæring for 1.-klassinger som bestod av blant annet førlesningsaktiviteter, orddelingsaktiviteter, avkodingsaktiviteter og vokabulartrening. Den andre gruppen (n = 25) mottok undervisning i mindre grupper på samme måte som over, men her ble førlesningsaktiviteter erstattet av et dataprogram kalt GraphoGame, som er spesialutviklet for barn med lærevansker som står i fare for å utvikle dysleksi. Den siste gruppen var en kontrollgruppe på 116 elever som mottok vanlig undervisning. Studien viste at gruppen som fikk dataassistert undervisning fikk mest gunstige resultater, og at risikobarna dro klar fordel av å delta på intervensjonen, med støtte av et program som GraphoGame. Samtidig viste også studien at de barna som var i gruppen som mottok vanlig bokstavinnlæring i mindre grupper, også syntes å ha gode resultater. Daglige korte økter med GraphoGame viste seg å være effektivt med hensyn til å oppnå en

sikker bokstavlyd-korrespondanse. Lundetræ og Walgermo (2014) hevder at en norsk versjon av dette programmet vil bli tilgjengelig på nett i nær fremtid.

Den overnevnte studien kan sees i sammenheng med en lignende studie gjennomført i USA i 2009 (Torgesen med flere 2010). Her ble det også tatt i bruk dataassistert undervisning, men to ulike programmer ble brukt («Read, type and write» og «The Lindamood phoneme sequencing program for reading, spelling and speech»), samt at det ble brukt spesialtrente lærere som veiledere på barn (n = 112) som stod i fare for å utvikle dysleksi. Alle som deltok var elever i 1.klasse, og de ble fulgt i to år. Begge programmene viste at utvalget fikk gode kunnskaper i blant annet fonologisk bevissthet, raskere ordgjenkjenning, og ordavkodning. Elevene som deltok på intervensjonen fortsatte å utvikle seg i positiv retning også etter intervensjonen.

Fasting (2005) benyttet et program ved navn MultiFunk for å måle effekten bruken av dette programmet ville ha for den skriftspråklige utviklingen hos elever med lese- og skrivevansker. Dataprogrammet ble tatt i bruk på grunnskolens mellomtrinn på 52 elever med lese- og skrivevansker fordelt på to elevgrupper som hver benyttet programmet i en utprøvsperiode på syv uker. Hans funn viste en økning av ordavkodingsferdigheter hos elevene som tok i bruk MultiFunk. Samtidig viste også studien at ved å tilpasse tekster på en dataskjerm, og ved å ta i bruk syntetisk tale kan dette være fruktbart for å stimulere den skriftspråklige utviklingen hos elever med lese- og skrivevansker. 87 % av elevene rapporterte om at lesing og skriving gikk bedre etter utprøving av Multifunk. Elevenes fritidslesing hadde også en markant økning etter utprøving.

Vellutino og Zhang (2008) gjennomførte en studie i USA av intervensjon i barnehage, og på 1. trinn med fokus på «emergent literacy»-ferdigheter. Funnene viser at intervensjon satt inn så tidlig som i barnehagen, gir gode resultater videre i skolealder. Omtrent 84 % av risikobarna (n=1373) som ble identifisert som dette i barnehagen, ble lesere på normalnivå enten ved kun å ha deltatt på intervensjon i barnehagen alene, eller både i barnehagen og i 1. klasse. Disse barna fortsatte også å prestere på normalnivå videre. Funnene i undersøkelsen viser også at risikobarna med tanke på senere lesevansker kan identifiseres i barnehagen, og kan bli brakt opp på klassenivå gjennom å delta i undervisning i mindre grupper i barnehagen. Det fremstod i undersøkelsen at kun en mindre andel av disse barna vil kreve mer intensiv intervensjon gjennom 1.klasse for å komme på klassenivå, og en enda mindre andel vil kreve den type undervisning etter første klasse.

Utvikling av sosiale og språklige ferdigheter står sentralt i det pedagogiske arbeidet i norske barnehager. I Norge brukes kartleggingsverktøyet TRAS av 90 % av landets barnehager (URL 5). TRAS er et pedagogisk kartleggingsverktøy for systematisk oppfølging av barns språkutvikling fra 2 til 5 år. Målsettingen med verktøyet er å formidle betydningen av tidlig innsats, øke kunnskapen om barns språkutvikling, samt å bidra til at barn som er forsinket i språkutviklingen får riktig og tidlig hjelp (ibid). Ramey og Ramey (2006) hevder at tiltak og intervensjonsprogrammer er viktig i førskolealder. De poengterer viktigheten av at barnehagen fremmer de grunnleggende atferdsmessig og språklige ferdigheter, og forbereder barnehagebarna til å begynne på skolen.

På den andre siden hevder Høien og Lundberg (2012) at tidlig iverksetting av tiltak forutsetter at vi har virkelige effektive preventive metoder, og at vi ikke vurderer feilidentifiseringer som alvorlige. De viser til et konstruert, men ikke helt urealistisk, eksempel på prognose når det gjelder identifisering av barn med dysleksi. Problemet i deres eksempel var at barn som feilaktig ble kategorisert som risikobarn, kan ta skade av å bli stemplet på et tidlig tidspunkt. De poengterer videre at en del barn i førskolealder kan vise tegn på fonologiske mangler som de egentlig er i ferd med å overvinne, og når de starter på skolen, har de nådd et tilstrekkelig nivå til å få et fruktbart møte med skriftspråket (Høien og Lundberg 2012).

Frost, Sørensen, Bone og Precht- Dolva (2005) var del av et intensivt lesekurs i Skedsmo kommune, med fokus på å kvalitetssikre leseopplæringen. Lesekurset bestod i at en ekstra lærerressurs ble tilført 1. trinn fra jul til sommeren, og fra 2. trinn sommer til jul. Læreren hadde ansvar for å legge til rette for, og følge opp smågrupper med språkleker og annen språkstimulering, og støtte gjennomføring av utforskende skriveaktiviteter. Formålet var å sikre at alle elevene forstod det skriftspråklige prinsipp, og fikk etablert funksjonell bokstavkunnskap. Kartlegging viste at resultatene generelt hadde blitt bedre, men det ble konstatert at innsatsen ikke var tilstrekkelig for å forbygge lese- og skrivevansker. Dermed utviklet de et intensivt lesekurs for årstrinn 3 i samarbeid med PPT og Bredtvet kompetansesenter. Innholdet i kurset arbeidet ut i fra helhetslesingsprinsippet (Frost 2003), og ble gjennomført med små elevgrupper på fire med 2 timers daglig undervisning i 4 dager ukentlig over to ulike perioder. Resultatene var positive. Umiddelbart etter kurset ble det rapportert fra klassene at elevene hadde fått mye mer energi, og interesse for å jobbe med skolefagene generelt.



Melby-Lervåg (2011) presiserer at forskning gjort på utenlandske og norske forhold ikke automatisk kan sammenliknes. Hun hevder at grunnet de språklige forskjellene engelsk og norsk talespråk bærer med seg, vil ikke funnene i studier gjort på engelskspråklige barn automatisk kunne overføres til norskspråklige barn. Sammenhengen mellom lyd og bokstav i engelsk er lite regulære, sammenliknet med det norske, og dermed viser også studier at fonologisk bevissthet oppnås raskere i transparente språk (ibid).

### **3.0 METODE OG DESIGN**

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode med case som design. Først har jeg redegjort for samfunnsvitenskapelige retninger, deretter hva kvalitativ forskning er. Videre følger en redegjørelse av case-design, etterfulgt av en begrunnelse for valg av designet singel-case. Videre beskriver jeg min empiri kort, samt rollen som forsker og validitetsbegrepet sett opp imot mitt forskningsarbeid, og til slutt fremlegges forskningsetiske betraktninger.

#### **3.1 Samfunnsvitenskapelig retninger**

Innenfor vitenskapen finnes ulike metoder og retningslinjer som skal sikre at vitenskapsvirksomheten er faglig forsvarlig (Grønmo 2011). Målet er å bygge opp, og utvikle en teoretisk forståelse av innhentet kunnskapen. Samfunnsvitenskapen handler om mennesker i ulike typer samfunn, deres sosiale bakgrunn, meninger, handlinger og relasjon, og helheten som samfunnet utgjør (ibid). Denne type vitenskap baserer seg på systematisk forskning om overnevnte emner gjennom utprøving og utforskning av eksisterende teori og systematisk anvendelse og applikasjon av ulike samfunnsvitenskapelige metoder.

Positivismen, innen samfunnsvitenskapen, bygger på systematiske undersøkelser av faktisk eksisterende empiriske fenomener i samfunnet (Grønmo 2011). Positivistiske studier tar for seg observerbare fakta, men tar høyder for at menneskene i samfunnet er selvstendige, som vil virke inn på fenomenets handlinger og konteksten de befinner seg i, og igjen må tas med som vurdering av validitet i ulike samfunnsvitenskapelige studier.

Hermeneutikken tar utgangspunkt i aktørens egen forståelse og synspunkter (Grønmo 2011). Den vektlegger relevansen av forskers forforståelse, helhetsforståelse og delforståelse. Mattson (2013) hevder at innen hermeneutikken står forsker utenfor feltet, men gjennom forskningsprosessen tar han seg inn i sammenhengen som skal studeres. Ringdal (2013) hevder at man må ha begreper om fenomenet for å kunne måle noe. Som forsker har jeg selv en etablert forforståelse fundamentert i min opparbeidede kunnskap om emnet som belyses,

samt praktisk erfaring på området. Måleinstrumentene jeg har valgt å bruke vil vise elevenes faktiske og målbare fremgang, men min helhetsforståelse av framgangen vil også avhenge av teori, bakgrunnsinformasjon, metodevalg og mitt samvær med elevene under testingen og under intervensjonen.

### **3.2 Kvalitativ forskning**

Kvalitativ metode legger vekt på meningsinnhold og struktur, mens kvantitativ metode egner seg bedre når man ønsker å få frem meningene til et større antall. Kvalitativ metode brukes når en ønsker å gå i dybden, og når forsker er tettere på sine informanter. Derav blir kvalitativ forskningsmetode naturlig å velge i mitt forskningsstudie.

Ringdal (2013) fremhever ulike punkter som har til hensikt å forklare kvalitativ forskningsmetode. Disse punktene er karakteristiske for kvalitative studier, og jeg ønsker å fremheve noen av disse punktene, som kan sees i lys av egen forskningsstudie. Ringdal (2013) presiserer at alle forskningsmetoder må ha et formål. Elevenes framgang i bokstavinnlæringskurset er mitt formål. Videre trekker Ringdal (2013) frem at nærhet til det som skal studeres er av spesiell interesse. Alle tre elevene i min studie har jeg kjennskap til fra før, noe som gir meg en umiddelbar nærhet til det som skal studeres. Få studieobjekter hevder Ringdal (2013) er karakteristisk for kvalitative studier. Ved å bruke kun tre elever gir det mulighet for å gå i dybden på hver enkelt. Forskingen bør foregå i aktørens eller informantens naturlig omgivelse, slik min studie forgår på egen arbeidsplass. Kvalitativ forskning vektlegger fleksibilitet fremfor struktur, hvor uttrykket «veien blir til mens en går» synes å være beskrivende for min studie. Bokstavinnlæringskursets form var fastsatt i forkant, men underveis i prosessen forekommer nødvendige justeringer, grunnet elevenes behov for individuell tilpasning. Data i kvalitativ forskning registreres som oftest i tekst med uformelle analyseteknikker. Dataene i min forskning er elevenes resultater på de ulike testene som består av både tallfestet data, og uformell tekst i form av feltnotater.

Sammen med de overnevnte punktene kan også noen av Grønmos (2011) hovedtrekk ved kvalitativ forskning nevnes for mitt forskningsarbeid. Blant annet kan min forskningsstudie sees i klar sammenheng til det Grønmo (2011) beskriver i forhold til viktigheten av helhetsforståelse i forhold til det fenomenet som eksplorerer.

Det finnes ulike typer design som defineres som vanlig å ta i bruk når det kommer til kvalitativ forskning. Ringdal (2013) nevner tverrsnitt-, langsgående-, case- og komparative studier som de mest vanlige forskningsdesignene. Han utelukker eksperimentelle studier da

kravene til ekte eksperimenter er vanskelig å tilfredsstillere i samfunnsvitenskapene. Samtidig poengterer han at naturlige eksperimenter er ikke-eksperimentelle undersøkelser av naturlige situasjoner som likner på eksperimenter, her nevnes eksempel om tiltak overfor ulike klientgrupper derav spesialundervisning i skole blir fremhevet. I et såkalt naturlig eksperiment, slik jeg vil definere mitt forskningsarbeid til å være ut i fra overnevnte informasjon, blir det mest nærliggende å ta i bruk casestudier som design.

### 3.3 Casestudier

I følge Andersen (2013) finnes det ingen klar enighet om hva et case er, i betydningen hvordan det inngår i en forskningsstrategi. Men det er bred enighet om at betegnelsen case understreker betydningen av det enkelte tilfelle. Yins (2009) definisjon av casestudier er at det dreier seg om en empirisk undersøkelse av et fenomen i sine naturlige omgivelser. I casestudier ønsker man å studere det unike ved akkurat de enhetene man velger ut, og det gir en mulighet for å gå i dybden på akkurat denne spesifikke enheten, og samtidig utvikle forståelse av samfunnsmessige faktorer og fenomener som en case tydeliggjør (ibid). Casestudiets styrke ligger i forklaringer av handlinger, prosesser og forståelse (Andersen, 2013). Eilertsen (2013) hevder at styrken ligger i å forstå fenomener i sin sammenheng eller kontekst.

Vitenskapelige studier av kasus skiller seg fra pedagogiske på nevnte områder: generelle krav til dokumentasjon, teoriforankring og utvikling, tilknytning til øvrig relevant forskning og formidling (Eilertsen 2013). Eilertsen (2013) viser videre til at forskning handler om å bruke hverdagscasene som grunnlag for profesjonslæring og utvikling.

Denne studie ble gjennomført på egen arbeidsplass. Dette kan ha både negative og positive konsekvenser, noe jeg vil komme tilbake når forskerrollen og relasjoner omtales (jf. punkt 3.5). Jeg ønsker, som Eilertsen (2013) viser til over, å ta i bruk hverdagscasene fra mitt ståsted som spesialpedagog. Jeg ønsker å gå i dybden med noen få enkelte tilfeller, for å få et bredere innblikk for hvordan prosessen i et intensivt bokstavinnlæringskurs fungerer for disse spesifikke elevene, og læringseffekten av denne intervensjonen. Jeg støtter meg her til Ringdals (2011) forståelse av casestudier som er intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter.

Casestudier ønsker ofte å generalisere ifølge Andersen (2013), mens idealet for case- studier er, for noen, å fange kompleksiteten i sosiale fenomener. Han hevder videre at analytisk generalisering bør ha et bevisst forhold til gyldighet. Noen case kan by på tolkningsproblemer

grunnet uoversiktlig og tvetydig data. Et bevisst forhold til data, vil gjøre det mulig å utnytte alle observasjoner, uten å miste kontroll (Andersen 2013).

En case-design kan beskrives ved hjelp av to dimensjoner: fler-case-design eller singel-case-design (Skogen 2006). Yin (2009) omtaler de som single- og multiple-case-designs. Singel-case-studier gjennomføres ved at man tar for seg én casestudie, mens multiple-case studier tar for seg flere casestudier etter hverandre, men bare en av gangen. Ringdal (2013) tar for seg komparative casestudier, som kan sees i sammenheng med Yins (2009) multiple-case studier. Komparativer casestudier tar sikte på å sammenligne ulike caser (Ringdal 2013). I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å ta for meg en case-studie, med tre enheter. Jeg ønsker å studere enhetene som individuelle, men også trekke slutninger om likheter. Beskrivelse av fenomener er også, ifølge Gall, Gall & Borg (2007) en av tre grunner til å velge casestudie som forskningsdesign. De to andre grunnene er å forklare eller å evaluere et fenomen.

### **3.3.1 Singel-case-design**

Innenfor de to dimensjonene nevnt ovenfor kan singel- case også sees på i to ulike kategorier; holistisk og sammensatt. Holistisk singel-casestudier har kun en analyseenhet, mens sammensatte casestudier består av flere analyseenheter (Skogen 2006, Yin 2009). Yin (2009) legger også til at en holistisk singel-case har fokus på hele casen ved at alle sider kan være av interesse for studien. I mitt forskningsarbeid velger jeg å ta utgangspunkt i et holistisk singel-case. Jeg har tre ulike elever, som hver utgjør et singel-case. For å bringe frem helheten ved singel- casene vil det være nødvendig å se på hvordan prosessen med intervensjonen påvirker hvert enkelt singel-case, i tillegg til hva de målbare testene viser. Samtidig ønsker jeg å se nærmere på alle de ulike sidene ved hvert enkelt case, da dette er av interesse for hele studien, slik Yin (2009) poengterer over. Ringdal (2013) presiserer at det i et caseperspektiv er fokus på å forstå hver case som en tolkbar enhet, og at dybdekunnskap om hvert case er en forutsetning for å etablere mønster mellom caser. I oppfølging til dette poengterer han at en strategi kan være å finne trekk ved flere caser som kan gi grunnlag for å forstå et felles utfall (ibid). Dette vil også være en sentral del av min studie. Samtidig vil min studie kunne trekke paralleller til det Ringdal (2013) omtaler som implisitt komparative studier, der fokus er å sammenligne sine caser med lignende undersøkelser, ettersom tidligere forskningsstudier tar en såpass stor del i min oppgave.

Eilertsen (2013) hevder at casestudier av enkeltelever vil være verdifulle når utgangspunktet er å studere faglige, læringsstrategiske, sosiale eller andre problemstillinger. Dette vil gi

mulighet til å forstå handlinger og motivere i den situasjonsbestemte konteksten. Postholm (2010) hevder at det må være problemstillingen og hensikten med studien som er avgjørende for valg av antall kasus.

Yin (2009) hevder at innen forskningslitteraturen kan singel-casestudier sees som sårbare sammenlignet med flere casestudier. Spørsmålet er om singel-casestudier vil kunne gi de nødvendige datagrunnlag. Årsaken til at jeg har valgt tre kasus er tidsaspektet, og oppgavens omfang, jf. Postholms (2010) presisering av at en kasusstudie er begrenset i både tid og rom. For å styrke validiteten ytterligere kunne jeg valgt å trekke inn en sammenlignbar kontrollgruppe. Dette ville, etter min vurdering, vært uetisk, for det ville bety at andre elever med lese- og skrivevansker ikke ville fått det tilbudet de hadde behov for fordi de havnet i en kontrollgruppe.

En måte å generalisere på er å studere enkelte case som en type fenomen man er interessert i, både empirisk og teoretisk (Andersen, 2013). Utgangspunktet for å generalisere ulike case er systematisk tolkning av data, påfølgende med spørsmål om dataens pålitelighet (ibid). Han poengterer videre at for at dette skal finne sted må man ta i betraktning at følgende punkter er ivaretatt: at observasjoner faktisk har funnet sted, riktig og systematisk avgrensning, og om det er mulig å trekke pålitelige slutninger. Mitt forskningsarbeid er avgrenset i tid ved at det skal foregå over åtte uker. De tre singel-case som inngår i denne studien skal være en del av en intervensjon ved at de skal testes i forkant, delta på et bokstavinnlæringskurs, deretter testes igjen. Søken etter pålitelige slutninger trekkes ut i fra hva de enkelte singel-casene viser på målbare tester, men også sees i lys av den prosessen de har vært gjennom på bokstavinnlæringskurset. Jeg ønsker å se de ulike casene hver for seg, men også trekke slutninger og tendenser mellom disse, sett i lys av hva som er gyldig for disse elevene. Når det gjelder generaliseringen vil det spekuleres i om det kan ligge noe mer allmenngyldig i intervensjonen, som det kan anbefales videre forskning på. Casestudier ønsker ofte å generalisere ifølge Andersen (2013), mens idealet for case-studier som viser seg å være sammenfallende er, for noen, å fange kompleksiteten i sosiale fenomener.

### **3.4 Utvelging av enheter og innhenting av empiri**

Mitt forskningsfelt foregår på egen arbeidsplass, og dermed ble første steg i forskningsprosessen å søke rektor om lov til å foreta min forskning der. Etter godkjenning fra rektor, ble det innhentet skriftlig tillatelse fra elevenes foreldre basert på informert samtykke (se punkt 3.7). Jeg vil presisere at ettersom mitt forskningsarbeid er en del av mitt daglige

virke på min arbeidsplass, ble intervensjonen igangsatt umiddelbart etter godkjenning fra de overnevnte. Prosessen med å få godkjenning fra NSD ble lenger enn antatt, grunnet misforståelser, og ikke mottatt søknad første gang. Dermed startet arbeidet med bokstavinnlæringskurset uten denne godkjenningen. Jeg så det allikevel som forsvarlig å starte opp, ettersom samtykke fra de impliserte var blitt innhentet.

Grønmo (2011) viser til fem ulike måter å gjøre sitt utvalg av analyseenheter på: utvalg lik universet, pragmatisk utvalg, sannsynlighetsutvalg, strategisk utvalg og strategisk valg av kasus. Strategisk utvalg vil være naturlig i mitt forskningsarbeid, da slik type utvalg har som formål å utvikle en helhetlig forståelse av den ene enheten som studeres. Utvalget mitt består av tre elever på 1. og 2. trinn, som hver utgjør en analyseenhet. Utvelgingen bygger på observasjoner av barna gjort av kontaktlærerne i klasserommet, samt ulike typer kartlegging gjort på trinnet. Kontaktlærerne kom til meg med spørsmål om disse elevene kunne få delta på bokstavinnlæringskurset fordi barna viste mangelfull bokstavkunnskap. Barnas kontaktlærere kunne også bidra med nyttig informasjon om barnets historie på skolen og hjemmeforhold. Dette hadde stor nytteverdi for meg, da jeg også ønsket å se på årsaksforklaringer til elevenes utfordringer, for å kunne legge til rette for et tilpasset undervisningsopplegg. Andersen (2013) hevder at forsker kan feile i sitt case-studie om han unngår spørsmål om kausalitet, altså forhold mellom virkning og årsak.

For å forstå helheten av singel-casene valgte jeg å foreta pretest, test etter fire uker og posttest på de ulike singel-casene, samt at jeg foretok feltnotater underveis i prosessen på bokstavinnlæringskurset, som ble brukt til å støtte oppunder resultatene fra testene. Jeg var også interessert i å ha et godt foreldresamarbeid. For å få til dette ble det sendt et evalueringsskjema til foreldrene midtveis i kurset, og når kurset var slutt.

Datainnsamling foregikk, som nevnt over, ved å ta i bruk tester. Jeg brukte tre ulike tester for å måle elevenes bokstavkunnskap. Bokstavtest 1 og 2 var hentet fra kartleggingsmateriellet SOL, og var skriftlige. Jeg tok også i bruk den digitale skrivetesten på Veiviseren til tross for at den i utgangspunktet er ment for barn som har tilegnet seg kunnskap om alle bokstavene. Denne testen ble brukt fordi det er den eneste testen på markedet som synliggjør individuelle framgang. I og med at elevene presenteres for tilfeldig utvalgte bokstaver og ord under testen, profiterer de ikke på at testen tas flere ganger. Mens testen pågikk satt jeg ved siden av barna, og på den måten kunne jeg se hvilke bokstaver de ikke mestret. Alle testene ble gjennomført i

samme rom som bokstavinnlæringskurset foregikk. Testenes varighet lå på mellom 15 og 20 minutter (jf. punkt 4.4.2).

### **3.5 Forskerrollen og relasjoner**

Grønmo (2011) hevder at i samfunnsvitenskapen er man, som samfunnsforsker, en del av sitt eget studieobjekt. Mitt forskningsfelt er min egen arbeidsplass, noe som tidligere nevnt gir meg en naturlig integritet, og jeg har fordel av å kjenne virksomheten fra innsiden. Grønmo (2011) poengterer at man hele tiden må vurdere sine feltroller. Videre hevder han at forskeren får større muligheter til forståelse av analyseenhetene dersom man ser på de innenfra, og kan dermed legge dette til grunn for tolkning av det forsker ser. Hoel (2000) stiller seg spørrende til om man faktisk kan innta en utenfraposisjon når man har et innenfraperspektiv.

Jeg gikk inn som barnas spesialpedagog i mitt forskningsarbeid. Bokstavinnlæringskurset ble ledet av meg, noe som ga meg muligheten til å se og forstå elevene innenfra. Barna i mitt forskningsarbeid kjente til meg, og jeg dem, fra før, noe som både hadde fordeler og ulemper. Først og fremst ga det meg et godt utgangspunkt, da både lærer, barn og foreldre var kjente for meg. Det ga meg en umiddelbar nærhet til elevene. Jeg trengte ikke bruke tid på å bli kjent med elevene, noe som ga meg mer tid til utførelse av bokstavinnlæringskurset. Grønmo (2011) hevder at det i feltarbeid hele tiden er en utfordring å finne den mest fruktbare balansen mellom nærhet og avstand. Det negative ved å ha kjennskap til elevene fra før var at min objektivitet kunne svekkes. Dette trekker også Hoel (2000) frem der hun poengterer at lærer har et naturlig omsorgs- og ansvarsforhold til elevene, og en må derfor ha et kritisk blikk rettet mot hvordan dette virker inn på elevene og tolkningen av datamaterialet. Samtidig hevder Furu (2013) at tiden mellom datainnsamling foregår, til analysene finner sted, vil kunne hjelpe forskeren til å få større avstand til datamaterialet. I mitt forskningsarbeid gikk det cirka et halvt år fra forskningsarbeidet ble avsluttet til datamaterialet skulle tolkes.

### **3.6 Validitet og reliabilitet**

Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet (Grønmo 2011). Reliabiliteten gir uttrykk for hvor stort samsvar det er mellom dataene fra gjentatte datainnsamlinger. Måling av reliabilitet måles ved at man får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger. Videre hevder Grønmo (2011) at det ikke alltid vil være mulig å gjennomføre dette da samfunnsmessige fenomener stadig er i endringer. Dette henger også sammen med at undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert i kvalitative

studier fremfor i kvantitative, samtidig som datainnsamlingen ikke kan skilles ut som en egen fase i forskningsarbeidet, men arter seg i nær tilknytning til analyse og tolkning (ibid).

Ringdal (2013) hevder at vurdering av reliabilitet, sett ut i fra kvalitative data, egentlig er forskers refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, og ved å bli bevisst mulige feilkilder. Vurderinger av reliabilitet under kvalitative studier er blant annet basert på at data ikke bygger på forskerens rent subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter, men at data er innsamlet på en systematisk måte (Grønmo 2011).

Jeg brukte samme måleinstrumenter i de tre studiene på tre ulike tidspunkter. De ytre rammene var også de samme under alle testtidspunkter. Det vil alltid være faktorer som vil kunne spille en rolle i testresultatene utfall, som man ikke får gjort noe med. Da må nevnes barnets dagsform, hjemmeforhold, med mer. Dermed ga det nyttig informasjon å observere barnet under testing, da mine observasjoner ville kunne grunnlegge mulige forklaringer på feilkilder.

Om forskningsarbeidet egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen vises ut i fra validiteten (Grønmo 2011). Datamaterialets gyldighet er hva validitet dreier seg om. Validiteten gir uttrykk for hvor bra det innsamlede datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med forskningsarbeidet (ibid). Maxwell (1992) skiller mellom fem ulike typer validitet: 1) deskriptiv validitet, 2) tolkningsvaliditet, 3) teoretisk validitet, 4) generaliseringsvaliditet og 5) evalueringsvaliditet. Jeg ønsker å drøfte mitt studie i lys av disse validitetstypene.

### **3.6.1 Deskriptiv validitet**

Deskriptiv validitet dreier seg om påliteligheten av gjengivelsen av den innsamlede data. Dataen skal etterstrebe en upartisk innfallsvinkel hvorav forsker sjekker sine gjengivelser opp mot dataene som er samlet inn. Denne validitetstypen omhandler hvor nøyaktig min datainnsamling har vært, og om jeg har fått med meg det som faktisk skjedde, da forskers rolle som referent står sentral under deskriptiv validitet. Som ansvarlig for gjennomføringen av testene på elevene i mitt studie, ble mine observasjoner under testtidspunkt relevant. Testene som ble brukt ga sannferdig svar, men mine observasjoner kunne understøtte disse svarene, og på mange punkter tydeliggjøre årsaker til elevenes ufullstendige svar.



### **3.6.2 Fortolkningsvaliditet**

Fortolkningsvaliditet refererer til gyldigheten av tolkningen av informantens forståelse (Maxwell 1992). Fortolkning av elevenes ufullstendig svar vil kunne oppfattes som syensing fra forskeren, og på så måte kunne være en trussel mot fortolkningsvaliditeten. For at forskers syensing skal kunne oppfattes som troverdig vil en utgreiing av forskers førforståelse kunne styrke validiteten. Jeg anser det som en nødvendighet å redegjøre for min førforståelse om temaet, da dette kan sees viktig for å imøtegå den kritikken som finnes mot subjektivitet i tolkningsarbeidet (Maxwell 1992). Til tross for at mitt studie ikke går ut på å forstå selve prosessen med hvordan en intervensjon vil kunne bedre tre elevers bokstavkunnskap, ser jeg min egen førforståelse som stor relevans for tolkningen av elevenes resultater. Min førforståelse bygger på erfaring med lignende tilfeller fra tidligere år, samt tilegnelse av teoretisk grunnlag i forkant av forskningsarbeidet. Temaet er tidligere belyst i en rekke forskningsprosjekter som jeg har tilegnet meg kunnskaper om (jf. punkt 2.10). Samtidig så jeg det som viktig og selv få erfare forskningseffekten av en tidlig intervensjon.

En annen trussel mot tolkningsvaliditet kan være at forskers tolkning kan bli farget av sin egen subjektivitet. Maxwell (1992) påpeker at det er nødvendig å se det som blir sagt og gjort i lys av en helhetlig kontekst, og på den måten få sin egen forståelse av virkeligheten. Min nære relasjon til elevene gjør at min objektivitet i tolkningen vil bli satt på prøve. Jeg ønsket likevel å bestrebe meg etter en mest mulig sannferdig tolkning av resultatene, noe som ble gjort ved kontinuerlig bevisstgjøring av min forskerrolle. Denne bevisstgjøringen ble gjort ved en kontinuerlig vurdering av hver økt av bokstavinnlæringskurset, samt at feltnotater og refleksjonene ble nedført i en logg.

### **3.6.3 Teoretisk validitet**

Teoretisk validitet krever at forsker tar i bruk teoretisk kunnskap og modeller. Ved bruk av dette bør forsker strebe etter å få frem sammenhenger. Det dreier seg også om forholdet mellom de teoretiske begrepene som tas i bruk og de overordnede teoretiske konstruksjonene og begrepene som forsker har med seg, og utvikler i løpet av sitt studie. Ved å definere begrepene, dernest å definere hvilke faktorer forskeren skal fokusere på innenfor ett begrep, vil kunne styrke den teoretiske validiteten (Befring 2007). For å styrke den teoretiske validiteten i mitt studie blir ulike begreper definert under teorikapitlet. Her forekommer en rekke ord og uttrykk som står sentralt under beskrivelse av begynneropplæring i lesing og skriving, og som vil danne grunnlaget for bruken av disse senere i oppgaven. Maxwell (1992)

knytter teoretisk validitet opp mot både begrepsvaliditet og indre validitet i andre validitetssystemer (Maxwell 1992).

Teoriutviklingsperspektivet har ikke vært det primære formålet med studien, men en mulig effekt av studien. Den formen for mål for validitet som her behandles har en mer abstrakt karakter enn de to for utnevnte fordi den innebærer mer enn konkret beskrivelse og tolkning.

#### **3.6.4 Generaliseringsvaliditet**

Generaliseringsvaliditet har til hensikt å belyse i hvilken grad forskningsprosjektet er overførbart til andre personer eller situasjoner enn de som var gjenstand for fokus under undersøkelsen. Innen kvalitative studier innebærer generalisering som regel utvikling av ny teori, som bare refererer til de situasjonene eller menneskene som ble studert, men at det også kan være nyttig for liknende situasjoner (Maxwell 1992). En kan skille mellom to aspekter av generalisering innen kvalitativ forskning; intern og ekstern. Intern generalisering handler om å generalisere innad i den gruppen, samfunnet eller institusjonen forskeren har undersøkt, til personer, hendelser eller situasjoner som ikke direkte er blitt berørt av forsker, men som er en del av den samme gruppen, samfunnet eller institusjonen. Ekstern generalisering omhandler å generalisere til en annen gruppe, et annet samfunn eller en annen institusjon (Maxwell 1992). Med det faktum at utvalget er valgt ut ifra hensiktsmessige kriterier som representerer det fenomenet jeg undersøker, øker funnenes anvendbarhetsområder (Gall, Gall & Borg 2007). Mine funn er relativt identiske, da alle elevene viser stor fremgang i løpet av intervensjonsperioden. Generaliseringsvaliditeten kan på så måte poengteres, men Maxwell (1992) presiserer at det å oppnå høy grad av generalisering ikke nødvendigvis er et poeng i kvalitativ forskning, ei heller i min forskning. I min undersøkelse har jeg kun tre analyseenheter, og en begrensning på oppgavens omfang, noe som vil kunne redusere overføringsverdien. Allikevel har det gitt meg økt innsikt i fenomenet, noe som samsvarer med min problemstilling.

En systematisk fremstilling av undervisningsopplegget under intervensjonen står sentralt i oppgaven, og vil kunne etterprøves på et senere tidspunkt, noe som gir grunnlag for økt overførbarhet. Samtidig må anbefalinger av videre forskning, sees i sammenheng med drøfting av funn, for å kunne fastslå om det ligger noe mer allmenngyldig i intervensjonen.

#### **3.6.5 Evalueringsvaliditet**

Evalueringsvaliditet skiller seg fra de fire overnevnte, da denne omhandler de rammene objektet ble studert under (Maxwell 1992), og kan betraktes som et spørsmål om hvor riktige,

hvor gode og hvor troverdige resultatene vi presenterer er. Ved å forklare de ulike trinnene i forskningsprosessen grundig, slik at andre senere kan etterprøve undersøkelsen, vil kunne bidra til å styrke evalueringsvaliditeten (ibid). Jeg har valgt å gå grundig inn på valg av de ulike metodene brukt under mitt undervisningsopplegg (se punkt 4.0). Alle metodene kan forankres i teori, noe som gjorde at jeg hadde stor tillitt til å ta disse i bruk. Samtidig ser jeg det som nyttig å dokumentere metodene grundig, slik at intervensjonen kan tas i bruk av andre. Evalueringen av hvordan metodene fungerte finnes i drøftingsdelen.

Evalueringer vil bygge på de beskrivelsene og fortolkningene vi har gjort på grunnlag av datainnsamlingen vår. Dette betyr at evalueringsvaliditeten styrkes dersom den deskriptive, fortolkende og teoretiske validiteten er god.

### **3.7 Etske retningslinjer**

I Norge er det utarbeidet de forskningsetiske retningslinjene: forskningsetiske retningslinjene for samfunnskunnskap, jus og humaniora (NESH 2006). Dette for å hjelpe forskere og forskersamfunn med å reflektere over sine egne etiske oppfatninger og holdninger.

Grønmo (2011) vektlegger ulike hovedpunkter som grunnlag for forskningsetisk regulering, som jeg ønsker å vurdere mitt forskningsarbeid ut ifra. Mitt prosjektet ble meldt inn til NSD med påfølgende tilbakemelding: «*Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33*» (vedlegg 1), i tråd med Grønmos (2011) poengtering av at informasjon om enkeltpersoner skal behandles konfidensielt.

Under beskrivelse av de ulike kasusene har jeg valgt, i samråd med min veileder, å oppgi minst mulig informasjon om elevene, for å sikre anonymitet. Opplysninger kan frigis på grunnlag av anonymisering i henhold til Forvaltningsloven §13a nr. 1 og 2.

Videre trekker Grønmo (2011) frem at de som blir bedt om å delta i en undersøkelse skal informeres om både formål og opplegg rundt undersøkelsen. Tillatelse fra rektor og elevenes foresatte ble innhentet før undersøkelsen kunne starte (vedlegg 2 og 3). I følge Forvaltningsloven §13 kan opplysninger bli innhentet til bruk i forskning. Et informasjonsskriv om bokstavinnlæringskursets formål og rammer ble deretter sendt ut til elevenes foresatte (se vedlegg 4).

Grønmo (2011) poengterer at de som deltar i en undersøkelse selv skal avgjøre om de vil delta, og om de eventuelt vil avbryte deltakelsen. Min studie vektla informert og frivillig samtykke. Dette betyr at de foresatte visste hva studien skulle brukes til. De visste også at de når som helst kunne trekke seg uten at dette ville få noen konsekvenser for deres barn. Befring (2007) poengterer at det vil være nødvendig med barns egen aksept fra de er gamle nok til å gi uttrykk for informert samtykke. Elevene i mitt forskningsarbeid fikk imidlertid ikke beskjed om at bokstavinnlæringskurset var et forskningsarbeid. Grunnen til dette var at jeg, i samråd med de foresatte, ikke ønsket å legge opp til noen form for prestasjonsangst hos barna, barnas alder ble også tatt i betraktning jf. Befring (2007). Barna var også godt vant med at elever ble tatt ut fra klassen i mindre grupper, og dermed ble ikke deres deltakelse på bokstavinnlæringskurset noe annerledes fra hva de var vant med.

#### **4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI**

Begynneropplæring i lesing og skriving fattet min interesse for noen år tilbake da jeg jobbet som lærer på 1.-trinn. Siden den gang har jeg jobbet som spesialpedagog. Mine arbeidsoppgaver er, i samarbeid med kontaktlærerne, å gi undervisning til elever som av ulike årsaker ikke klarer å følge klassens undervisning. Undervisningen som gis bestemmes ut i fra en faglig vurdering jeg som spesialpedagog og kontaktlærer gjør av eleven.

Undervisningsopplegg for elever som har falt ut av den ordinære begynneropplæringen i lesing, har jeg som spesialpedagog ansvar for. Jeg har lenge hatt et ønske om å systematisere og kvalitetssikre arbeidet jeg gjør, på en måte som kan synliggjøre effekt av spesialundervisning. Derfor ønsker jeg å legge vekt på dette i denne studien.

#### **4.1 Intervensjonen**

Et bokstavinnlæringskurs skulle gjennomføres på et utvalg elever på 1. og 2. trinn som viste mangelfull bokstavkunnskap i forhold til resten av sitt klassetrinn. Bokstavinnlæringskurset hadde som mål å gi elevene sikker bokstavkunnskap på flest mulig bokstaver i løpet av kursperioden. Kurset skulle vare i åtte uker. Kurset ble gjennomført i en 45 minutters økt, mandag, tirsdag, torsdag, fredag. Bokstavinnlæringskurset ble gjennomført på våren 2014.

#### **4.2 Utvalget**

Tre elever ble plukket ut til å være med på bokstavinnlæringskurset. To elever på 1. trinn, og én elev på 2.trinn. Alle elevene ble plukket ut på bakgrunn av at deres kontaktlærer meldte bekymring for elevene til meg som spesialpedagog. Alle elevene hadde jeg kjennskap til fra før.

### **4.3 Målgruppe**

Elevene går på en byskole med rundt 300 elever. I samråd med min veileder har jeg valgt å ikke gå inn i noen detaljert beskrivelse av elevene. Dette for å sikre anonymitet. Felles for gruppen er at det er elever på 1. og 2. trinn som har usikker bokstavkunnskap.

### **4.4 Beskrivelse av bokstavinnlæringskurset**

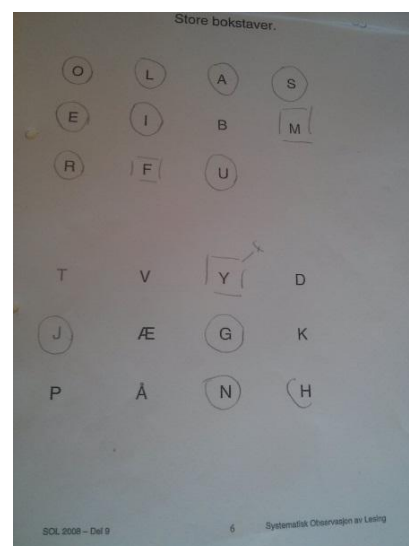
#### **4.4.1 Forberedelser**

Tillatelse fra rektor og elevenes foresatte ble innhentet. Deretter ble et informasjonsskriv om bokstavinnlæringskurset sendt ut til elevenes foresatte. Personlig forberedelser bestod av å finne utvalgte øvelser for å styrke elevenes bokstavkunnskap, og som kunne forankres i teori.

#### **4.4.2 Kartlegging**

Elevene ble testet med tre ulike tester. Testene ble gjennomført før bokstavinnlæringskurset som en kartlegging, men samme tester ble også brukt underveis i intervensjonen, og ved intervensjonsslutt. Test en og to er hentet fra kartleggingsmateriellet SOL, systematisk observasjon av lesing, som brukes aktivt i denne kommunen. Test tre er en digital skriveutvikling som heter «Veilederen», og er utarbeidet av Marie-Lisbet Amundsen. Testenes formål var å måle elevenes fremgang, samtidig som de kunne brukes som grunnlag for hvordan elevene kunne støttes videre i læringen som forgikk på bokstavinnlæringskurset. Buli-Holmberg Egeberg (2009) hevder at målet med kartlegging er å innhente informasjon om barnets forutsetninger og behov, og skal brukes som grunnlag for å utforme tilpassede tiltak som skal bidra til å stimulere barnas utvikling, og som kan gi barna den støtten de trenger for å komme inn i en positiv utviklingsprosess. Traavik og Alver (2008) påpeker at lærerne må være bevisste om at en test aldri kan gi oss hele svaret når det gjelder et barns lese- og skriveutvikling. Lærerens daglige observasjon av eleven er den viktigste formen for kartlegging (Traavik og Alver 2008).

Bokstavtest en gikk ut på å kartlegge hvilke bokstaver elevene har sikker bokstavkunnskap på fra før. Testen ble gjennomført ved at eleven fikk se en bokstav, og ble bedt om å fortelle hva bokstaven heter, og hva den tilhørende bokstavlyden heter. Testen tok kun for seg de store bokstavene med bakgrunn i Lundetræ og Walgermos (2014) og Hekneby (2011) sine presiseringer av at de store bokstavene ofte er kjent for barna når de kommer til skolen, og det er de som er enklest å forme, som gjør at de ikke lett kan feiltolkes.



Den neste testen, bokstavtest to, gikk ut på at elevene skulle skrive den tilhørende bokstaven til en gitt bokstavlyd, og tegne en ting som hadde denne lyden som sin første lyd. For eksempel: jeg sa lyden /l/, barnet skrev en L på arket sitt, og tegnet en løve ved siden av. Jeg spurte hva de hadde tegnet, og skrev ordet for de, ved siden av tegning. Testen vil kunne gi svar på hvor god språklig bevissthet barnet har tilegnet seg, og om elevene har begynt å tilegne seg fonemisk bevissthet, jf. Haugstad (2010). Lundberg og Herrlin (2008) hevder at lydverdien i begynnelsen av et ord gir en pekepinn på hva slags ord det kan være. Barnet vet nå at bokstavene har en lydverdi, men deres evne til å trekke dem sammen til ord er ennå relativt lite utviklet.



Lyster (2011) knytter språklig bevissthet til bevissthet om en rekke språklige elementer og til mange nivåer av bevissthet: nivåer som reflekterer det utviklingsnivået barnet har nådd.

Denne testen vil kunne gi svar på barnas bevissthet rundt kodesystemet som styrer skriftspråket og dermed fortelle hvilket utviklingsnivå barnet befinner seg på.

Den siste testen, en digital skrivetest, ble utført på data. Testen består av en skrivetest som tar for seg ord hvor man skal fylle inn bokstaven som mangler. Den første deltesten tar for seg at det er første bokstav som mangler, deretter bokstaven inne i ordet, til slutt er det siste bokstav i ordet som mangler. Så får eleven opplest et ord som består av to bokstaver, og skal deretter skrive dette ordet. Også på denne testen blir elevens bokstavkunnskap testet, samtidig som den også måler grad av fonologisk bevissthet. Haugstad (1997) bruker denne metoden som en

del av fremlydsanalyse. Testen er i utgangspunktet beregnet på elever som har lært seg hele alfabetet, og skal jobbe med syntesearbeid. Men siden den måler individuell framgang, og dette er viktig i mitt forskningsarbeid, har jeg valgt å bruke den til tross for at elevene ikke har lært seg alle bokstavene ennå. Ettersom dette er eneste digitale testen på markedet som måler individuell framgang, og således kan synliggjøre effekt av spesialundervisning, var det naturlig å bruke denne.

#### **4.4.3 Forarbeid til kursstart**

Bokstavinnlæringsrekkefølgen tok utgangspunkt i «Min første lesebok» av Amundsen og Zeiner. Jeg valgte videre å støtte meg til blant annet Lundetræ og Walgermo (2014) sin presisering av at det vil være en fordel å starte med de bokstavene som raskt ga mulighet for å lese og skrive enkle ord. Jeg vektla videre å unngå å lære elevene lydbeslektede, og formlike bokstavlyder nær hverandre i tid, da Haugstad (1997) og Adams (1990) hevder at dette lett kan gi forvekslingsfeil.

Lundetræ og Walgermo (2014) anbefaler å introdusere flere bokstaver per uke. Jeg valgte derfor å lære elevene to «nye» bokstaver per uke i tre uker, for deretter å stoppe opp og ha en uke med repetisjon. Til tross for at bokstavene var «nye», må det presiseres at alle elevene hadde deltatt på klassens bokstavinnlæringsprogram tidligere, og derfor var ikke bokstavene helt ukjente for dem.

Jeg valgte å la elevene ha to ulike leselekser ukentlig, en for hver nye bokstav de lærte. Leseleksen var hentet fra «Min første lesebok» av Amundsen og Zeiner. Mitt valg falt på dette læreverket fordi den kun tar for seg de store bokstavene, den har en langsom progresjon, og starter tidlig med å trekke sammen de lærte bokstavlydene til enkle ord.

Under bokstavinnlæringskurset lærte eleven bokstavens navn, og bokstavens lyd parallelt. Dette med bakgrunn i den tidligere nevnte studien til Piasta og Wagner (2010). Lundetræ og Walgermo (2014) presiserer likevel at når en leser, er det bokstavlyden vi bruker, og derfor må denne vektlegges sterkest. På den andre siden nevner de også at å lære barna både bokstavlyd, og bokstavnavn bygger videre på den kunnskap barna har når de begynner på skolen, og at kjennskapen til bokstavnavn kan være støttende for de barna med svake fonologiske ferdigheter (ibid).

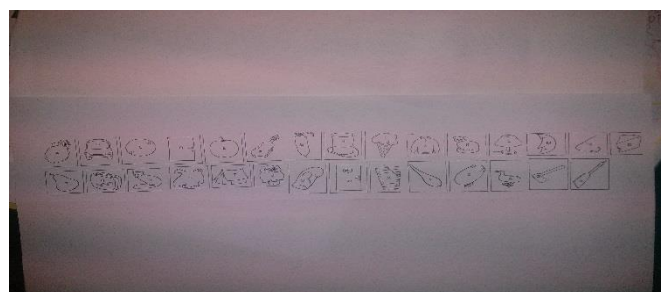
Syntetisk metode i form av lydmetoden ble tatt i bruk under bokstavinnlæringsprogrammet. Elevene skal lære å kjenne skrifttegnene, og assosiere disse med de tilhørende bokstavlyder,

for så å sette lydene sammen til stavelser og ord (Haugstad 1997). Denne metoden blir sett på som den indirekte vei inn til elevenes leksikon i leseutviklingsprosessen (Molander og Skauge 2009). Sammentrekning av lydene/bokstavene og lydering blir sterkt fokusert på ved bruk av lydmetoden (Traavik og Alver 2008).

I klasserommet, der undervisningen fant sted, ble bokstavene hengt opp på veggen etter hvert som de ble gjennomgått. På den måten var alltid bokstavene synlige for elevene. Det ble også hengt opp et assosiasjonsbilde knyttet til den enkelte bokstav med bakgrunn i Haugstads (1997) tidligere nevnte, fokus på assosiasjonslæring. Knyttet den enkelte bokstavlyd til et begrep, vil eleven lettere kunne innse bokstavlydens betydning og funksjon hevder Haugstad (1997), noe også Lundetræ og Walgermo (2014) støtter.



Elevene fikk også utdelt et alfabet med de store bokstavene, som de hadde klistret på pulten i sitt eget klasserom. På denne oversikten var hver bokstav plassert inne i en figur som representerte denne bokstavens lyd ved forbokstav, også her knyttet til Haugstads (1997) assosiasjonslæring.



#### 4.4.4 Samarbeid med hjemmet

Jf. Opplæringsloven §20-1 (LK06) skal skolen samarbeide med hjemmet. Opplæringsloven presiserer videre at foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling.

Lassen og Breilid (2012) poengterer at et godt samarbeid med foreldre vil være en viktig ressurs for skolen fordi positive foreldre vil kunne bidra til å utvikle læringsmiljøet på en god måte. På den måten vil de også kunne bidra til et godt læringsutbytte for eleven. Lærere skal



stå i et hjelpeforhold til foreldrene slik at hjemmet kan ha nytte av skolen i oppdragelsen av barna hevder Lassen Breilid (2012).

Hver uke fikk elevene med seg en lekseplan hjem med opplysninger om hvilke bokstaver de skulle lære, hva som var leselekse, tips til foresatte med muntlige oppgaver de kunne gjøre hjemme i tilknytning til bokstavene som ble lært, samt link til Gyldendal sitt nettsted tilknyttet lese- og skriveopplæring, hvor de kunne øve videre på data med bokstavlydene som ble gjennomgått på skolen.

Hagtvet (2004) hevder at barn som befinner seg i et miljø uten aktiv kommunikasjon er en alvorlig risikofaktor for barnets språkutvikling. Et stimulerende miljø er en forutsetning for utvikling av språklige ferdigheter. Derfor ønsket jeg å bidra til å gi elevenes foresatte de beste forutsetninger for å kunne stimulere barnets læring på hjemmebane ved å gi de noen nyttige tips på lekseplanen ukentlig. Gabrielsen (2003) hevder at noen foresatte gir uttrykk for at de er usikre på hvordan de best kan følge opp barna når det gjelder skolearbeid. Jeg sendte derfor et informasjonsskriv med nyttige lesetips ut i oppstarten av bokstavinnlæringskurset (vedlegg 4). Lassen og Breilid (2012) hevder at det vil være fordelaktig for foreldrene å få tips og nyttige innspill fra læreren om barnets og deres muligheter til å fremme vekst.

For at jeg, under hele intervensjonsperioden, skulle kunne strebe etter å best mulig møte elevene der de var, ble det sendt hjem et underveis-skriv til de foresatte med noen spørsmål (vedlegg 5). De foresatte besvarte, og skjema fikk jeg tilbake. Det samme ble gjort da intervensjonen var over. På den måten fikk jeg konstruktive tilbakemeldinger fra de foresatte, som jeg kunne bruke videre i mitt arbeid for å tilpasse bokstavinnlæringskurset best mulig til den enkelte elev.

#### **4.4.5 Gjennomføring:**

Med testene som grunnlag laget jeg et undervisningsopplegg tilpasset de tre elevene. Undervisningen ble stort sett gjennomført i samlet gruppe, men med noen justeringer underveis.

Alle øvelsene på bokstavinnlæringskurset skal bidra til å styrke elevens fonologiske og fonemiske bevissthet, noe Høien og Lundberg (2012) mener er en nødvendighet for å lære seg det alfabetiske prinsipp.

Bokstavinnlæringskurset ble delt inn i to ulike økter, en på mandag, og en på tirsdag. Deretter ble disse øktene gjennomført på samme måte torsdag, og fredag bare med en ny bokstav. Jeg

har erfart at rutiner skaper trygghet hos barn, og har derfor valgt å gjøre det likt hver gang, slik at elevene vet hva de har å forholde seg til. Dahle (2003) påpeker at barn som sliter med vansker knyttet til oppmerksomhet og konsentrasjon vil kunne ha god nytte av struktur i bokstavinnlæringen for å skape trygghet, og samtidig hjelpe de til å holde oppmerksomheten på det som skal læres. Molander og Skauge (2009) vektlegger det å skape trygghet i lesesituasjonen som en nødvendighet i elevenes leseutvikling. Trygghet vil kunne gi forutsigbarhet og motivasjon som elevene trenger for å bli en god leser.

Program 1 så slik ut. Dette programmet lå godt synlig på rommet undervisningen foregikk i, og den ble alltid gjennomgått før vi startet undervisningen. Jeg valgte å ta i bruk symboler og skrift, ettersom elevene ikke kan lese ennå. Strand (2000) påpeker at å ha en plan for skoledagen godt synlig, kan ha positiv virkning i klassen. På den måten kan elevene bedre følge med på hva som skal foregå, og det skaper forutsigbarhet for elevene. Strand (2000) påpeker videre at forutsigbarhet hjelper elevene til å se sammenhengen mellom nåtid, fortid og framtid.

Før timen begynner setter jeg klar gjenstander godt synlig, som har denne bokstavlyden først, i midten, og sist i ordet.

Gjenstandene er med på å skape nysgjerrighet hos elevene.

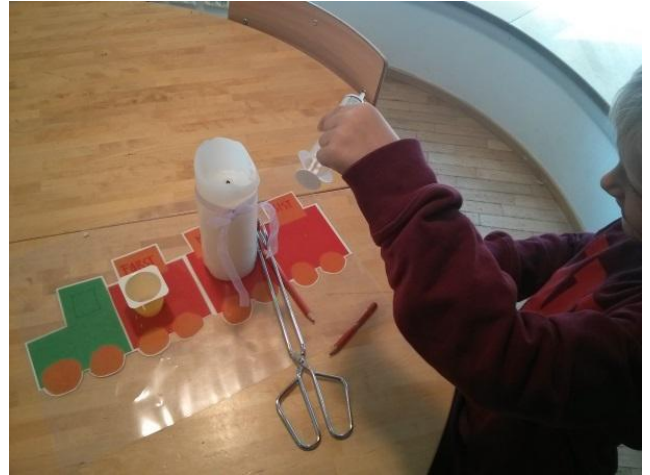


1) Økten starter med en ABC-sang. Via sangen vil elevene finne ut hvilken bokstav som skal læres den økten. Vi sier bokstavlyden i kor, og former bokstaven med munnen, og kjenner etter hvor i munnen lyden ligger. Både Hekneby (2011) og Haugstad (1997) fremhever at lyd og artikulasjonsbevissthet er viktige elementer i den språklige bevissthet. Elevene får også mulighet til å lytte etter om noen av elevene har denne bokstavlyden i navnet sitt.

2) Deretter lærer elevene et rim som forteller hvordan bokstaven skal formes. Dette rimet sies mens elevene skriver bokstaven på pulten med pekefinger, og deretter på hverandres rygg. Frost (2005) påpeker at bruken av rim og regler er viktig for god språkutvikling. Noe også Haugstad (1997) påpeker som viktig for å hjelpe barna til å legge merke til lydstrukturen i språket. Lundberg og Herrlin (2008) hevder at å kunne oppfatte rim er et tidlig kjennetegn på språklig bevissthet. Å fortelle måten en bokstav skrives på, samtidig som en skriver den, kaller Høien og Lundberg (2003) for verbal selvinstruksjon. De nevner dette som en metode

for elever som kan få vansker med å tilegne seg en sikker kunnskap om bokstavens visuelle form.

3) Gjenstandene som ble satt klare før timen begynte, skal nå utforskes. Hver elev henter en ting, og sier ordet høyt. Et laminert tog med tre vogner ligger på pulten, rødt tog for vokaler, blått tog for konsonanter. Eleven må finne ut om gjenstanden skal ligge i første vogn, vognen i midten, eller den siste, ut i fra hvor i ordet bokstavlyden forekommer. Her får alle elevene lov å hjelpe hverandre.



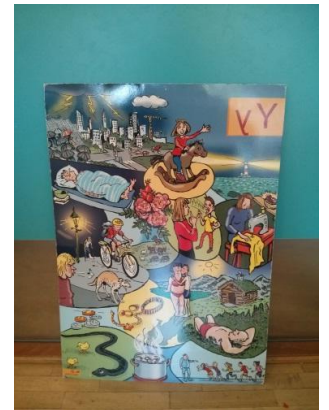
Molander og Skauge (2009) påpeker det å lytte ut enkeltlyder som en viktig leseforberedende aktivitet. Haugstad (1997) knytter arbeidet med lydene i ord til artikulasjon, som nevnt over. Han mener man bør starte med framlyd (lyd først i ordet), dernest utlyd (lyd sist i ordet), og til slutt innlyd (lyd midt i ordet).

4) Elevene får åtte kort foran seg, med bildesiden ned. De trekker kort etter tur. Hvis gjenstanden på kortet har dagens bokstavlyd først, får han beholde kortet, hvis ikke må han legge kortet tilbake på bordet, og det blir nestemann sin tur. Om å gjøre å finne alle kort med dagens bokstavlyd. Dette er også en øvelse som går på å lytte ut enkeltlyder, i tråd med teorien nevnt over. Lundberg og Herrlin (2008) påpeker at barn som er kommet til fonemnivået, er i ferd med å etablere grunnlaget for den alfabetiske koden.

5) Elevene skal skrive dagens bokstav ti ganger i bokstavboka si. Mens elevene skriver bokstaven oppfordres det til at de skal si rimet (som omtalt i punkt 2), som er huskeregelen for hvordan bokstaven skal formes. Hekneby (2011) hevder at skriving av bokstaven, samtidig som den læres som lesebokstav vil knytte lesing til skriving. Videre påpeker Hagtvet (2004) at den feedback barna får fra mange sanser når de skriver, er spesielt viktig i forbindelse med at barn knekker den alfabetiske koden.

6) Ordjakt går ut på å la elevene finne ord i sine omgivelser som inneholder dagens bokstavlyd. Denne øvelsen gjør vi sammen ved å gå en runde ute i skolegården. Elevene må selv lytte ut enkeltlyder og finne ut om dagens bokstavlyd befinner seg i ordet, som omtalt i punkt tre og fire. På denne måten vil de også «se» ordene i en naturlig kontekst.

7) Ordene vi fant på ordjakt skal nå skrives ned. Lyster og Frost (2012) poengterer at lærerne i førsteklasse bør sette fokus på å bevisstgjøre barna sammenhengen mellom det skrevne, og det muntlige ord. Ettersom elevene ikke har kunnskap om så mange bokstaver ennå, blir ordene skrevet for dem. Ordet skrives, og elevene får selv sette ring rundt dagens bokstav der den befinner seg i ordet. Her synliggjøres sammenhengen mellom skriving og lesing, og barnet vil kunne få forståelse av språket som system, slik Hagtvet (2009) vektlegger som viktig.



8) «Mitt skip er lastet med» er en lek som er hentet fra Frost og Lønnebergs (1996) materiell om språkleker. På bokstavinnlæringskurset gjennomføres denne leken ved at elevene får se et bilde som inneholder ulike ting som har dagens bokstavlyd først, i midten eller til slutt i ordet. Barna velger ut et ord etter tur. Vi stopper når hvert av barna har valgt tre ord.

På dag to av bokstavinnlæringskurset, ble et nytt program brukt. Her møter elevene noen av de samme øvelsene som dagen før, i tillegg til noen nye.

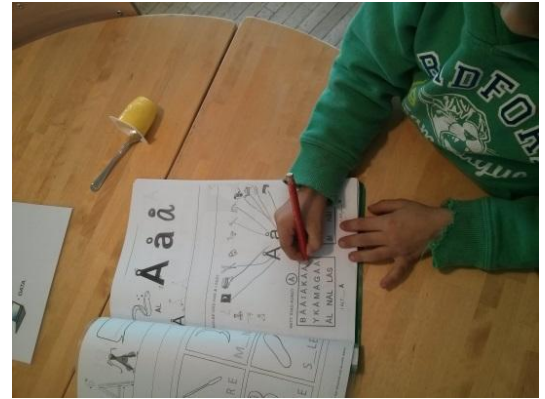
1) Elevene skriver bokstaven med pekefinger på pulten, mens de sier rimet som forteller om bokstavens form.

2) Elevene skal skrive tolydsord som har dagens bokstav i seg (etter hvert også trelydsord). Spesialpedagog dikterer, elevene skriver. Hagtvet (2004) fremhever at barna får tid til å «kjenne etter» ved å ta i bruk blyant når de skriver. De får også brukt mange sanser som syn, hørsel, artikulasjon og bevegelse, som er viktig for å knekke den alfabetiske koden (Hagtvet, 2004). Samtidig vil denne øvelsen gjøre barna bevisste på at talespråket kan deles inn i mindre segmenter. Fonologi og semantikk kombineres når bokstaver brukes til å lage ord, og vil på den måten utvikle funksjonell bokstavkunnskap (Hagtvet med flere 2015).

3) «Mitt skip er lastet med»-språklek som nevnt tidligere.



4) Barna har hvert sitt bokstavhefte med kopierte oppgaveark, som er hentet fra ulike læreverk i begynneropplæringen. Noen oppgaver løses i fellesskap, mens andre gjøres individuelt. Barna jobber her i eget tempo, noe som gir godt rom for individuelle tilpasninger.



5) Lytte. Jeg spiller av en lyd, og elevene skal gjette hva lyden er for noe. Hintet er at det har med dagens bokstavlyd å gjøre. Eks: Barna hører lyden av et fly, når vi har om bokstavlyden Y. Etter å ha gjettet lyden, får de se en liten filmsnutt av et fly.

6) Smake. Elevene får smake noe som har med dagens bokstavlyd å gjøre. Først kan de gjette hva de tror de kommer til å få smake på, deretter lukker de øynene og får smaken puttet i munnen. Elevene gjetter nå på nytt. Eks: Barna får en skje med litt yoghurt, når vi har om bokstavlyden Y.

Øvelse fem og seks er begge øvelser som er brukt i en forlengelse av det Haugstad (1997) omtaler som multisensoriske øvelser, altså øvelser som er ment for å utnytte elevenes totale sanseapparat. Samtidig er det også øvelser som skaper nysgjerrighet og motivasjon hos elevene. Motivasjon og emosjoner er begge momenter av betydning for elevers leseutvikling (Molander og Skauge 2009)



7) Som avslutning for hver lærte bokstavlyd fikk elevene se «Lesekorpset» hentet fra NRK Super sine nettsider. Dette er et program som tar for seg en bokstav i alfabetet i hvert program. Hvert program varer ca. 10 minutter, og inneholder humoristisk fremstilling av bokstavens form, bokstavlyd og ulike elementer som har denne bokstavlyden i seg. Programmet fungerte som en oppsummering av det elevene hadde lært på bokstavinnlæringskurset disse to dagene.

## 4.5 Presentasjon av funn

Barna gjennomgikk en pretest, en test etter fire uker, og en posttest. De ble testet med tre ulike tester. Her presenteres funnene:

### 4.5.1 Bokstavtest 1

Høyeste score = 23 (disse bokstavene inngår ikke i testen: C, Q, W, X, Z, Ø,)

Sikker = Elevene gjengir bokstavlyd og bokstavnavn umiddelbart.

Usikker = Nøler lenge før svaret kommer, eller gjengir feil bokstavlyd.

Kan ikke = Svarer at han/hun ikke kan bokstavnavn og bokstavlyden.

Elevene	Pre-test			Test etter fire uker			Post-test etter åtte uker		
	Sikker	Usikker	Kan ikke	Sikker	Usikker	Kan ikke	Sikker	Usikker	Kan ikke.
Elev 1	16	1	6	17	0	6	19	1	3
Elev 2	13	2	8	15	3	5	18	0	5
Elev 3	11	4	8	19	2	2	22	0	1

Bokstavtesten er, som nevnt i 4.4, en test for å kartlegge hvilke bokstaver elevene kan, hvilke de er usikre på, og hvilke de ikke kan. Jeg vil presisere at de bokstavene elevene nøler på, vil ikke dermed si at de ikke kan de, men mangler fremdeles nok kunnskap til at den er automatisert. Ved å nøle / bruke lang tid på å svare, viser de derfor at de er aktive i læringsprosessen. Over finnes en skjematisk fremstilling av bokstavtesten. Her kan en se at elev 1 har sikker bokstavkunnskap på tre flere bokstaver enn hva elev 2 viser, mens elev 3 ligger fem bokstaver under. Alle elevene viser en gradvis positiv progresjon. Elev 3 viser størst fremgang av elevene.

### 4.5.2 Bokstavtest 2

Tallet viser hvor mange bokstaver elevene kunne skrive ved kun å få oppgitt bokstavlyden. Rekkefølgen bokstavlydene blir opplest i på testen, tar utgangspunkt i samme progresjon som inngår i bokstavinnlæringskurset.

Høyeste score = 23 (disse bokstavene inngår ikke i testen: C, Q, W, X, Z, Ø,)

Testen stoppes etter at eleven har skrevet feil bokstavnavn tre ganger på rad.

Elevene:	Pre-test	Test etter fire uker	Post-test
Elev 1	9	13	17
Elev 2	10	11	15
Elev 3	8	11	16

I motsetning til bokstavtest 1 har ikke elevene bokstavene foran seg på denne testen. De har et blankt ark hvor de skriver ned tilhørende bokstav til bokstavlyden spesialpedagog oppgir. Funnene i denne testen viser en relativt mye lavere score hos alle elevene, enn hva vi ser i bokstavtest 1. Samtidig har alle elevene en positiv progresjon også her.

Det er også interessant å få med hvilke bokstaver elevene kunne etter intervensjonen, for å se om de hadde tilegnet seg kunnskap om alle bokstavene som ble gjennomgått på bokstavinnlæringskurset. Resultatene som er presentert i tabellen under har tatt utgangspunkt i post-test på bokstavtest 2.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Æ	Ø	Å
Elev 1	x	x			x	x			x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x							x
Elev 2	x	x			x	x			x			x	x	x	x			x	x	x	x				x				x
Elev 3	x			x	x	x		x	x		x	x		x	x			x	x	x	x				x				x

Her kan en se at alle tre elever har sikker bokstavkunnskap på alle bokstavene som ble gjennomgått på bokstavinnlæringskurset, med unntak av Elev 3, som mangler bokstaven M. I tillegg har de også kjennskap til bokstaver vi ikke har gjennomgått på kurset.

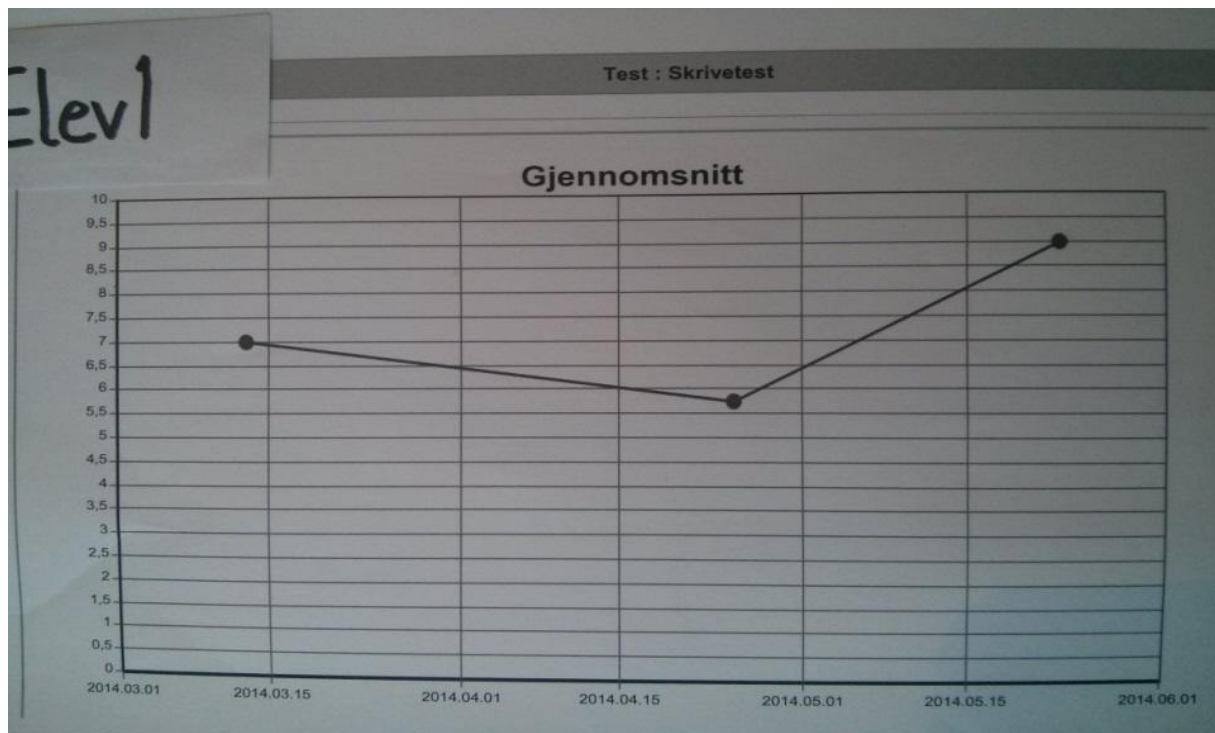
#### 4.5.3 Digital skrivetest

Denne testen ble gjennomført på PC. Den består av en skrivetest, som beskrevet i punkt 4.4. Under presenteres kun gjennomsnittet av de gjeldende testene, men det følger også en utdyping av de ulike elevenes resultater på testene.

På skrivetesten ble elevene testet i evnene til å finne forlyd, utlyd, og innlyd i ord. De ble også testet i å skrive ord med to og tre bokstavlyder. Resultatene er skalert fra 1 til 10. Jeg har her valgt å gjøre om til prosent, for enklest mulig å kunne fremstille resultatet.

Elev 3 viser størst forbedring fra pretest til posttest med en økning på 35 %. Elev 1 viser også stor forbedring med en økning på 30 %. Elev 2 har en økning på litt over 20 %.

### 4.5.3.1 Singel-case 1

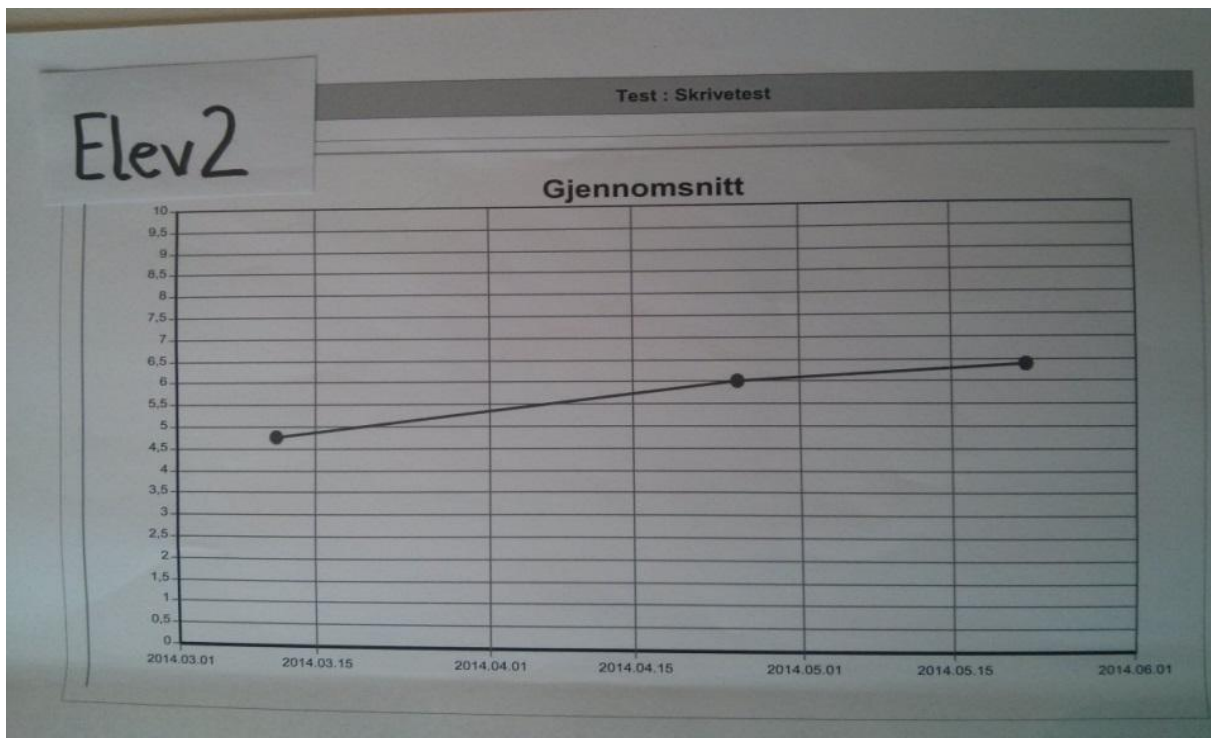


Elev 1 viser en økning fra 80 til 100% på både fremlyd og utlyd, mens innlyd synes å være vanskeligere der eleven står stabil på 80% på pre- og posttest. På fireukerstesten har eleven en drastisk nedgang, og faller ned på 30 %.

Elev 1 viser en økning fra 40 til 90% på ord med to bokstaver. I tillegg viser eleven en forbedring på hele 80 % i å skrive ord med tre bokstaver. Slik gjennomsnittet viser mestrer eleven 70 % av alle oppgavene på pretest, 60 % på fireukerstesten og 90 % på posttest.



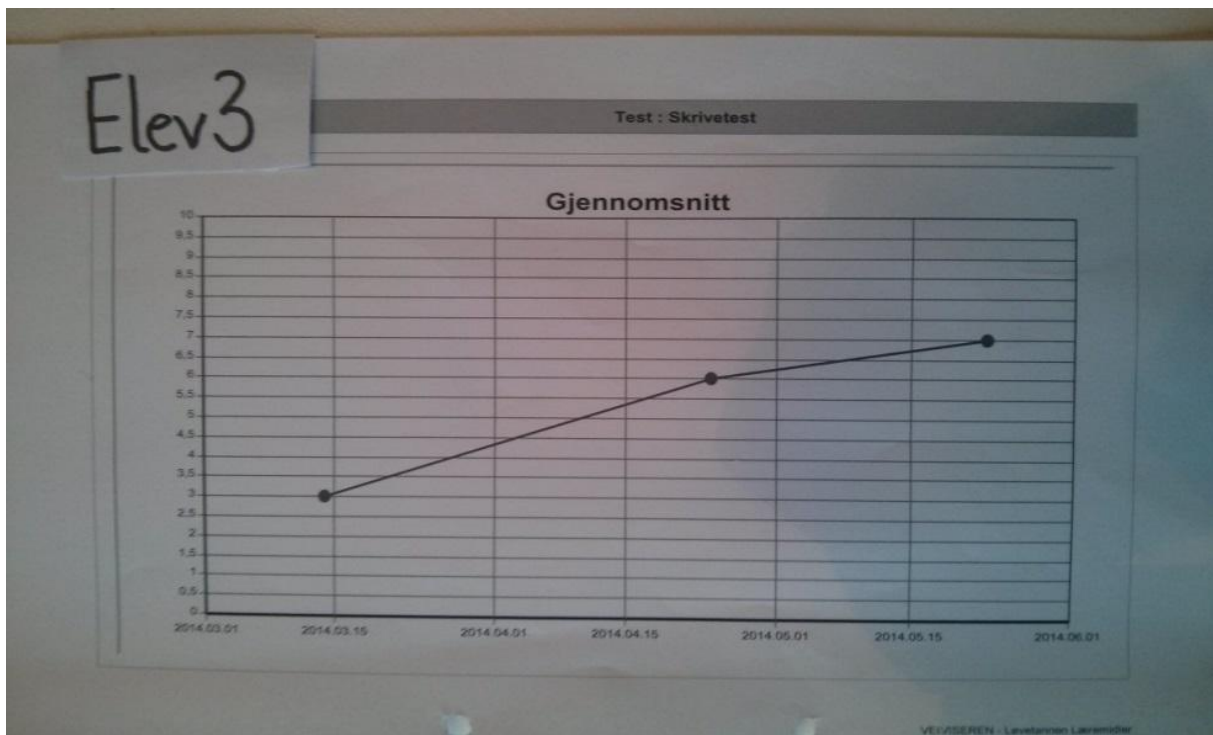
### 4.5.3.2 Singel-case 2



Elev 2 viser en økning fra 30 til 70 % på fremlyd, fra 70 til 75% på utlyd, og stabil på 60 % på innlyd. På utlyd og innlyd viser eleven best resultater på fireukerstesten, for deretter å ha en nedgang på posttest. Elev 2 viser derimot svært god forbedring på å skrive ord med to bokstaver, hvorav en økning på 60 %.

Elev 2 ligger rett under 65 % sammenlagt på testens oppgaver.

### 4.5.3.3 Singel-case 3



Elev 3 viser en økning fra 20 til 80 % på fremlyd, 40 til 100% på utlyd, og 0 til 90 % på innlyd.

Eleven viser svært god forbedring på fremlydsanalyse. Når det gjelder å skrive ord med to bokstaver viser eleven en økning på 70 %.

Elev 3 har en økning fra 30 % på pretest, til 70 % riktig på posttest, på testens sammenlagte oppgaver

## **4.6 Drøfting av funn**

Med bakgrunn i Ringdals (2013) tidligere nevnte strategi rundt forskning på kasus, der han presiserer at det å finne trekk ved flere caser som kan gi grunnlag for å forstå et felles utfall, ønsker jeg å legge frem en kort drøfting av hvert enkelt singel-case, for så å se på studiene samlet. I den samlede vurderingen vil det fremgå på hvilke måter de ulike elevenes forbedring av bokstavkunnskap kom til uttrykk under bokstavinnlæringskurset sett i lys av tidligere forskning og teori. Dette for å bedre helhetsforståelsen av det felles utfallet funnene peker i retning av. Utgangspunktet for denne drøftingen vil være disse hovedområdene hentet fra teoridelen: bokstavkunnskap, språklig og fonologisk bevissthet, motivasjon og risikofaktorer. Jeg vil også avslutningsvis skrive litt om foreldresamarbeidet. Selv om dette ikke inngår som en del av studiene, er det svært viktig for elevenes læring at et godt foreldresamarbeid er fundamentert. Det at foreldrene i alle de tre case-studiene var så positive til undervisningsopplegget deres barn fikk, bidro nok også positivt i forhold til de gode resultatene.

### **4.6.1 Singel-case 1**

Elev 1 sine bokstavkunnskaper har, ifølge funnene på bokstavtest 1 og 2, økt med åtte bokstaver. Det indikerer at eleven hadde kunnskap om noen av bokstavene som ble gjennomgått på bokstavinnlæringskurset fra før. I tillegg har eleven tilegnet seg kunnskap om flere bokstaver som ikke ble gjennomgått på kurset. Denne eleven går i 2.-klasse, noe som kan ha sammenheng med at vedkomne kan flest bokstaver av de som deltok på kurset.

På skrive testen viser eleven gode resultater på både fremlyd- og utlydsanalyse. På innlydsanalysen viser eleven en drastisk nedgang på fireuker testen. Dette kan ha sin forklaring i testens tilfeldige utvalg av bokstaver under testing. Som tidligere nevnt er denne testen beregnet på elever som kan alle bokstavene, men jeg har valgt å ta den i bruk fordi den måler elevens individuelle fremgang. Jeg satt ved siden av eleven under testens utførelse, og kunne derfor notere hvilke bokstaver vedkomne mestret. Selv om dette ga negativt utslag på testen var det av nytteverdi for den videre oppfølgingen av eleven på bokstavinnlæringskurset.

Elev 1 viser en meget god fremgang i å skrive to- og trebokstavsord, noe som antyder at eleven er kommet til et fonem-nivå i sin leseutvikling. Lundberg og Herrlin (2008) påpeker at barnet er i ferd med å etablere grunnlaget for å knekke den alfabetiske koden, når de er kommet til fonemnivå. Denne kunnskapen viste eleven tidlig i bokstavinnlæringskurset der oppgaven var å skrive ord i egen bok. Eleven var best av de tre til å skrive ord, og lydere de

riktig. Denne eleven fikk da tilpasset oppgavene ytterligere ved å noen ganger skrive fire- og fembokstavsord. Samtidig passet jeg på at eleven kun skrev ord med bokstavene som var lært, for å opprettholde elevens motivasjon.

#### **4.6.2 Singel-case 2**

Elev 2 sine bokstavkunnskaper har, ifølge funnene på bokstavtest 1 og 2, økt med fem bokstaver. I likhet med elev 1 kan det synes som om også denne eleven har kjennskap til en god del av bokstavene fra før. Eleven kan alle bokstavene som ble gjennomgått på kurset, samt noen flere som ikke ble gjennomgått. Dette kan indikere at elevens interesse for bokstaver har økt, da eleven har klart å tilegne seg kunnskap om bokstaver som ikke ble gjennomgått. Samtidig kan det også tyde på at eleven lærte disse andre bokstavene da vedkomne befant seg i eget klasserom, hvor denne bokstaven ble snakket om.

Eleven viser god fremgang på fremlydsanalyse, men er noe usikker på ut- og innlyd. På skrivetesten vises en nedgang på lik linje med elev 1, som nevnt over. Også her kan årsaken være den samme. Strategien eleven brukte for å lytte ut lyder i ord var at eleven sa ordet høyt mange ganger, mens eleven tok i bruk artikulasjonsstrategien med å «smake» på ordet, og hver enkelt lyd. Bokstavens lydverdi er nå kjent for barnet, men evnen til å trekke dem sammen til ord er ennå relativt lite utviklet (Lundberg og Herrlin 2008).

Eleven viser gode resultater på å skrive ord med to bokstaver. Denne store fremgangen antyder at eleven har fått en større forståelse for grafem-fonem-korrespondansen, og ytterligere forståelse av at sammensetting av fonemer danner meningsbærende ord.

#### **4.6.3 Singel-case 3**

Elev 3 sine bokstavkunnskaper har, ifølge funnene på bokstavtest 1 og 2, økt med åtte bokstaver. Eleven kan alle bokstavene som ble gjennomgått på kurset, med unntak av én: M. Årsaken til dette er mest sannsynlig at denne eleven mistet en del undervisning grunnet et sykehusopphold. Til tross for manglende kunnskap på den ene bokstaven, viser eleven derimot at vedkomne kan noen bokstaver som de to andre elevene ikke kunne. Grunnen til denne kunnskapen kan være at eleven har bokstaven i navnet sitt, eller kjenner noen som har det. Lundetræ og Walgermo (2014) har tidligere nevnt at forskning viser at bokstaver som forekommer i barnets navn er enklest å lære. Elevens kjennskap til bokstaven kan bidra til å gjøre assosiasjonen til denne letteren, eller det kan være at eleven har lært den i eget klasserom, slik nevnt for elev 2.

Når eleven ble testet i den digitale skrivetesten stavet eleven seg gjennom ordene som ble oppgitt, for å finne frem til frem-, inn- og utlyd. Eleven har rettet oppmerksomheten mot stavelser i ord, som knytter de til rytme i språket, slik tidligere nevnte Traavik og Alver (2008) hevder vil kunne ha positiv innvirkning på utviklingen av elevens morfologiske bevissthet.

Elev 3 er den av de tre elevene som hadde dårligst utgangspunkt, og viste kunnskap om færrest bokstaver ved intervensjonsstart. Derimot er vedkomne også den som viste størst forbedring, da spesielt nevnes på bokstavkunnskap, og fremlydsanalyse. Dette kan sees i sammenheng med det Santa og Høien (1999) finner i sin undersøkelse: jo dårligere utgangspunktet var, jo bedre var forbedringseffekten. Eleven viser også positiv progresjon på alle testområder, noe som kan antyde at hans fonologiske bevissthet har bedret seg betraktelig.

#### **4.6.4 Bokstavkunnskap**

Både bokstavtest 1 og 2 synes å teste den samme kunnskap som gjøres i Santas (1998) «Early steps» ERSI kartleggingsprøve delprøve en - bokstavkunnskap. ERSI kartlegger elevenes forutsetning for å lære å lese og skrive. I bokstavkunnskapstesten i «Early steps» blir elevene testet på samme måte som jeg valgte å teste mine elever; med først å gjenkjenne bokstavene, for deretter å gjenkalle de ved å skrive på eget ark. Santa (1998) poengterer at det er vanskeligere å gjenkalle bokstaver ved å måtte skrive de på eget ark ut fra eget minne, enn det er å gjenkjenne ved å se bokstaven visuelt foran seg.

Bokstavtest 1 viser at elevene, på pre-test, gjenkjenner henholdsvis 11, 13 og 16 bokstaver, og på bokstavtest 2 kan en se at elevene kan gjenkalle henholdsvis 8, 9 og 10 bokstaver. De kan dermed synes å ha nogenlunde samme utgangspunkt som eleven Nick, som er Santas (1998) elev for å illustrere prinsippene og progresjonen i «Early steps». Kartlegging viste at hans utgangspunkt var å gjenkjenne 18 og gjenkalle (skrive) 11 bokstaver. Dette viser at elevene tydelig hadde usikre bokstavkunnskaper i likhet med Nick. Nick ble kartlagt på høsten på 1. trinn, mens mine elever ble kartlagt tidlig vår på 1. trinn. At Nick har kunnskap om flere bokstaver enn mine elever, på et tidligere tidspunkt enn da de ble testet, understreker elevenes tydelige mangelfulle bokstavkunnskap. Elevene viser fin progresjon, og har gode bokstavkunnskaper ved intervensjonsslutt, da testen viser at de har sikker bokstavkunnskap på henholdsvis 19, 18 og 22 bokstaver. Derimot viser bokstavtest 2 noe lavere resultater med henholdsvis 17, 15 og 16. Denne forskjellen tydeliggjør Santas (1998) poengtering av at det er lettere for elevene å gjenkjenne bokstaver fremfor å gjenkalle den. Som tidligere nevnt

definerer Lundetræ og Walgermo (2014) god og sikker bokstavkunnskap ved å kunne gjenkjenne og forme både store og små bokstaver, og vite hvilke lyder de representerer i skrevne ord. Med dette som utgangspunkt vil funnene i bokstavtest 2 gi en større indikator på hvilke bokstaver eleven har sikker bokstavkunnskap om, fordi de må gjenkalle bokstavene fra eget minne når de skal forme den på arket.

I Santas (1998) tolkning av resultater vektlegges ikke høyre-venstre-reversaler (b for d) som feil, mens opp-ned-reversaler (p for b eller n for u) gjør det. Grunnen til dette er at høyre-venstre-feil er ganske vanlig, og vil ofte forsvinne av seg selv i løpet av et par måneder, men opp-ned reversaler vil de fleste elever trenge hjelp med å få korrigert. Jeg testet ikke reversaler på mine elever, da jeg tidlig valgte å ha fokus på kun de store bokstavene. Men et interessant funn var at samtlige av mine elever skrev N for M, og omvendt. Grunnen til denne forvekslingen kan sees i lys av både Haugstad (1997) og Adams (1990) teori om at disse bokstavene både er lydbeslektede og formlike, og det vil derfor være naturlig å ha vansker med å skille de. Elevene viste at de hadde kjennskap til både bokstavens form, og lyd, men var usikker på hva som hørte til hva. Elevene viste også stor usikkerhet på å skille Æ, Ø og Å. Til tross for at bokstaven Ø ikke inngikk i testen viste elevene at de hadde kjennskap til bokstavens form. Bokstaven Å var en av bokstavene som ble gjennomgått under intervensjonen, og alle elevene kan både gjenkalle, og gjenkjenne denne bokstaven ut i fra bokstavtest 2 på post-test.

Under intervensjonen jobbet elevene mye med fremlydanalyse ved bruk av bildekort som skulle assosieres med en bokstavlyd. Bildekortet skulle legges til riktig bokstavlyd. Alle elevene ble flinke til dette. Kunnskapen om hvilke bilder som hørte til hvilken bokstav kan synes å ha lagt seg på barnas netthinne, noe som kom tydelig frem under bokstavtest 2. Et eksempel på dette er fra elev 2: Eleven får i oppgave å skrive bokstaven som hører til lyden /k/. Han ser spørrende på meg og sier: «Er det kattepus?». Det samme skjer med lyden /h/. Eleven spør: «Er det helikopter?». Dette viser at eleven knytter den enkelte bokstavlyd til et begrep, og dermed vil eleven lettere kunne innse bokstavlydens betydning og funksjon, slik Haugstad (1997) har poengtert tidligere. Eleven er fremdeles noe usikker, og har dermed ikke helt klart å automatisere bokstaven. Samtidig mener jeg at eleven bruker en god strategi for å komme frem til rett svar. En strategi som senere kan hjelpe han til lettere å avkode ord slik Santa (1998) viser til i «Early steps». Her trekkes denne strategien frem som hjelp til eleven om å finne ut hvordan et ord skrives.

Som tidligere nevnt brukte jeg de store skriftbokstavene. De fleste elever synes de store er lettere å både kjenne igjen, og skrive, enn de små, blant annet fordi de store har flere diskriminerende holdepunkter (Santa 1998). Til tross for at de store bokstavene var i fokus, møtte også elevene de små bokstavene i enkelte sammenhenger. Oppgavene i elevenes arbeidshefter, som de jobbet med når de ikke var på bokstavinnlæringskurset, men i sin egen klasse, bestod av både de små og de store bokstavene. Amundsen (2001) viser til at når elevene har lært de store bokstavene, og er sikre på disse, lærer de som regel de små skriftbokstavene lett. Dette ble tydelig under bokstavinnlæringskurset da elevene etter hvert fikk jobbe på pc på Gyldendal-ABC sine nettsider. Her møtte elevene blant annet en oppgave hvor de skulle sette ring rundt like ord. Alle ordene var skrevet med små bokstaver. Til tross for at de kun hadde lært de store, viste de ingen problemer med å løse denne oppgaven. Dette støtter oppunder Oses(2010) funn som viser at elevenes kunnskap om de små bokstavene økte under intervensjonen, til tross for at fokus lå på de store bokstavene. Ingen av de tre testene mine elever tok, kartla kunnskap om de små bokstavene, derfor eksisterer det ingen oversikt over hvilke bokstaver, av de små, som elevene faktisk hadde kunnskap om.

Bokstavene elevene lærte, ble lært i en rekkefølge som skulle gjøre det enkelt og raskt å kunne sette bokstavene sammen til ord, slik tidligere nevnte Lundetræ og Walgermo (2014) hevder er en fordel. Under bokstavinnlæringskurset kom elevene raskt i gang med å sette bokstavene de hadde lært sammen til ord med to eller tre bokstaver. Jeg dikterte og elevene skrev ordet i skriveboka si. Etter som de lærte flere bokstaver øvde vi på konsonant- og vokalforbindelser som dannet ordenheter og morfologiske enheter, som senere skulle bli meningsfylte ord. Et eksempel: Vi hadde lært om bokstaven M, elevene skrev i boka si: ma, mi, me, mo i en kolonne, deretter startet vi i en ny kolonne hvor elevene skrev: mat, min, mor. Nå ga ordene på foregående side mening for elevene, og de klarte alle å lese ordene de hadde skrevet. Lyster (2011) presiserer at bevissthet om ordets oppbygging påvirker leseutviklingen fra tidlig alder, og at tidlig intervensjon med arbeid i morfologiske elementer kan forebygge at lesevansker utvikler seg, samt at det fremmer leseutviklingen. Elbro og Arnbak (1996) sin undersøkelse av dyslektiske barn viser at hvis dyslektikere får utviklet sin morfologiske kunnskap delvis, kan dette kompensere for fonologiske vansker.

Noen ganger stoppet elevene opp, og husket ikke hvordan bokstaven til den tilhørende lyden så ut. Da ble de minnet på dette på to måter. Den ene ved å bruke assosiasjonsbildet som hang på veggen. Jeg kunne da si: «lyden /t/ er samme som i tiger», eleven fant tigeren på assosiasjonsbildet på veggen, og skrev bokstaven. Den andre måten var å ta i bruk Høien og

Lundbergs (2003) begrep, verbal selvinstruksjon, ved å si rimet som hørte til denne bokstaven, for å få eleven til å huske bokstavens skrivemåte: «Strek ned og en som ligger flatt, T-en den har fått en hatt». På skrivetesten kommer også elevenes fine progresjon i å skrive lydrette to-tre-lydsord godt frem. Noe som viser at øvelsen nevnt over har båret frukter. Elevene er blitt bevisst de ulike lydene, og skrevet det for hånd, noe som er overførbart til å skrive på data, slik det er gjort på den digitale skrivetesten.

Jeg ønsker også å trekke frem en interessant observasjon gjort av Elev 2. Elevene lærer om bokstavlyden /a/. I den forbindelse har jeg med kanel, som skal plasseres på toget ut i fra hvor i ordet bokstavlyden /a/ forekommer. Eleven kikker på lokket på kanelen, hvor det står skrevet en stor K, og sier: «Den bokstaven lærer vi i klassen nå, den heter /k/». Med dette viser eleven evnen til å kombinere kunnskap tilegnet i egen klasse, med kunnskap som skal læres på bokstavinnlæringskurset.

#### **4.6.5 Språklig og fonologisk bevissthet**

Språklig bevissthet har vært, og er fremdeles, et sentralt tema innenfor leseforskningen de siste 10 til 15 årene (Lyster 2011). I min studie rettes søkelyset i første rekke mot den fonologiske bevisstheten, fordi denne bevisstheten vil hjelpe barna til å få innsikt i, og forstå kodesystemet som styrer skriftspråket. Men for å kunne lese og skrive må vi også, som tidligere nevnt, ha en god og bred språkforståelse, slik at den språklige bevisstheten må ligge i bånd. Lyster (2011) refererer til ulike trinn i den fonologiske bevisstheten til barn. Første trinn dreier seg om bevisstheten rundt rim og stavelser, trinn to tar for seg sammentrekking av lydelementer, og et mer avansert trinn er nådd når barn kan rette sin oppmerksomhet mot de minste enhetene, altså lydene, i et ord. Stahl og Murray (1994) hevder, som tidligere nevnt, at dersom en leser har god, fonemisk ferdighet vil dette bidra til å gjøre lesingen lettere.

På skrivetest kommer det tydelig frem at alle elevene har hatt en meget god progresjon i arbeidet med språkets lyder i fremlyd-, utlyd- og innlydsanalyse. Dette var også en ønsket forbedring da kurset vektla mye øving i fonologisk bevissthet ved bruk av denne type analyse. Dette kom også tydelig frem underveis i intervensjonen. Ved bruk av toget (se punkt 4.4) måtte elevene selv lytte seg frem til hvor i ordet dagens lyd forekom. Det samme gjaldt arbeidet med kortene, her med trening i kun fremlydsanalyse. Lyd og artikulasjonsbevissthet er viktige elementer i den språklige bevisstheten (Haugstad 2010) noe også tidligere nevnte Hekneby (2011) viser til med bevisstheten rundt setning, ord, stavelser og språklyder. Santa



og Høien (1999) støtter oppunder betydningen fonologisk bevissthetstrening har for leseopplæringen.

Lundbergs (1988) tidligere nevnte undersøkelse la vekt på leker og øvelser med språket for å øke barnas fonologiske bevissthet. Resultatene viste at språklig bevissthet utviklet seg sterkt i løpet av førskoleåret, da særlig mye for elevene i forsøksgruppa. De peker spesifikt på den markante økningen i evnen til å håndtere fonemer. De ulike øvelsene Lundberg viser til kan synes å ha mange likheter til øvelsene som ble brukt under min intervensjon. Lundberg trekker særlig frem bevisstheten rundt ords begynnelse- og sluttlyd som viktige momenter.

Hagtvatn (1996) viser til sin studie av 6-åringer, som inneholdt målrettet arbeid med språklig bevissthetstrening. Den språk- og kommunikasjonsutviklingen som barna opplevde i denne studien, hadde svært god effekt på deres lese- og skriveutvikling videre (ibid).

Bus og van Ijzendoorn (1999) sin undersøkelse omfatter en gruppe som deltar på et systematisk opplegg for trening av fonologisk bevissthet, enten i kombinasjon med bokstavn trening eller alene. De samlede resultatene kunne konkludere med at trening av fonologisk bevissthet fører til stor forbedring av fonologisk bevissthetsferdigheter. Resultatene viser at ren fonologisk bevissthetstrening uten bokstaver var mindre effektiv enn trening med bokstaver. Derav kan dette trekke klare paralleller til mitt studie, hvorav fokus lå på trening i fonologisk bevissthet for å oppnå større bokstavkunnskap, samtidig som trening med bokstavene foregikk. Funnene til Bus og van Ijzendoorn (1999) viser også at den fonologiske bevissthetstreningen var mer effektivt å gi i gruppe, enn individuelt.

Under bokstavinnlæringskurset fikk jeg stadig tilbakemeldinger fra elevenes foreldre. De kunne fortelle meg at barna deres hadde begynt å «se» og «høre» bokstaver overalt. De hørte at lyden /t/ var først i ordet tre, og de så at lyden /r/ var først i Rimi. Dette kom også tydelig frem under bokstavinnlæringskurset da vi hadde aktiviteten med å gå en runde i skolegården for å lete etter dagens bokstavlyd. Elevenes bevissthet rundt bokstavene synes her å komme til uttrykk med bakgrunn i Hekneby's (2011) presisering av at språklig bevissthet handler først og fremst om bevissthet om språklige enheter som blant annet ord og språklyder.

Haugstad (2010) hevder at trening i språklig bevissthet gir positiv effekt med hensyn til begynnerlesingen. Forskning på dette området er blitt fulgt opp av Lundberg, Frost og Pettersen (1988) med deres studie i «Bornholmsundersøkelsen». Elevene i prosjektet fikk daglig trening i bevisstgjøring med hensyn til språkets lyder og formsystem i 15 til 20

minutter. De fant også at utfallet av lese- og skrivevansker ble redusert sammenlignet med en kontrollgruppe. Disse funnene samsvarte med Lyster og Tingleff sin forskning i utprøving av Ringerikemateriellet, som viste at trening i språklig bevissthet reduserte forekomsten av lese- og skrivevansker (Haugstad 2010).

Manglende evne til språklig bevissthet synes å ha klare forbindelser med lese- og skrivevansker (Haugstad 2010). Tidligere nevnte Fasting (1997) fant i sin undersøkelse om lesenivåmatching at graden av fonologisk bevissthet alene, ikke kan forklare årsaken til lesevansker eller hvordan begynnerlesere utvikler leseferdighet. Men han slår fast at de fonologiske prosessene er viktige i den første fasen i leseutviklingen for at barn skal kunne avkode ukjente ord.

Under bokstavinnlæringskurset la jeg vekt på artikulasjonsbevissthet under innlæring av ny bokstavlyd. Elevene fikk tydelig instruksjon om hvor i munnen bokstavlyden skulle ligge. Noen få uker inn i kurset var det ikke lenger jeg som fortalte elevene hvor i munnen bokstavlyden lå, men omvendt. Elevene visste at vi skulle kjenne etter i munnen hvor lyden lå, noe som resulterte i at de, uten oppfordring fra meg, fortalte for eksempel: «Nå kjenner jeg den på leppa.» Å utvikle en bevissthet om den artikulatoriske sekvensen og ta i bruk artikulatorisk støtte kan hjelpe barn i prosessen rundt det fonologiske analysearbeidet (Lyster 2011). Lie (1991) har vurdert effekten av leseopplæring med fokus på artikulatorisk aspekt og lydenes sekvens i parallelt arbeid med fonologisk bevissthetstrening. Metoden Lie brukte var et lydarbeid rettet mot fonemenes posisjon. Resultatet hans viste at elevene med lavere evner profiterte best på fonologisk bevissthetstrening, mens de andre elevene profiterte på kombinasjonen av både sekvensarbeidet og den fonologiske bevissthetstreningen. Lyster (2011) nevner ulike intervensjonsstudier som viser at dyslektiske barn med store fonologiske vansker profiterer på å bli bevisstgjort om lydenes artikulasjon.

Med bakgrunn i det overnevnte, kan en konkludere med at elevenes fonologiske bevissthet bedret seg i løpet av bokstavinnlæringskurset. I henhold til Frost (2003) sin nivåinndeling av fonologisk bevissthet, befinner elevene seg, etter min vurdering, tidlig på nivå tre, fonemisk bevissthet, hvor de kan lytte ut hver enkelt lyd i ord. Deres videre arbeid vil da bestå i mengdetrening for å sikre den fonemiske bevisstheten ytterligere, slik at de gradvis kan bevege seg i retning av morfologisk bevissthet, hvor de forflytter oppmerksomheten over på ordoppbyggingsnivå.

#### 4.6.6 Motivasjon

Motivasjonsfaktoren spilte en vesentlig rolle i utvelgelse av de ulike øvelsene i intervensjonen. Tidligere nevnte Haugstad (1997) poengterer at en viktig forutsetning for at lesing skal bli en voksende prosess er at eleven har erfart å lykkes i sitt første møte med lesingen, og de som ikke lykkes med det de prøver å mestre, vil få store utfordringer med å holde motivasjonen oppe. Elevene som deltok hadde allerede gått på skolen i et halvt til litt over ett år, og vissheten om deres begynnende nederlagsfølelse lå meg bevisst i planleggingsprosessen.

Med bakgrunn i Lysters (2011) tidligere nevnte fokus på godt læringsmiljø som påvirkende motivasjonsfaktor, la jeg til rette for at ramme rundt bokstavinnlæringskurset skulle foregå på et fast sted, og ha en fast struktur. I oppstartsfasen av intervensjonen virket bokstavinnlæringskurset i seg selv som en motivasjonsfaktor for elevene. Elevene uttrykte glede ved å se meg, da de ble hentet fra sine klasser for å delta på kurset. Mens vi gikk sammen til rommet der undervisningen fant sted, uttrykte elevene sin nysgjerrighet ved å spørre: «Hvilken bokstav skal vi lære i dag? Å, skal vi lære den? Den har jeg i navnet mitt!» I et vindu plasserte jeg alltid gjenstander som hadde dagens bokstavlyd i seg. Disse gjenstandene var de første elevene studerte da de kom inn på rommet. Deretter startet de å gjette hvilken bokstavlyd de skulle lære ut i fra hvilke gjenstander de så. Denne nysgjerrigheten som fant sted i starten av timen, ble en motivasjonsfaktor videre inn i bokstavinnlæringskurset. Elevene skapte selv dette fellesskapet av nysgjerrighet, som tilsynelatende hadde en positiv, smittende effekt på resten av gruppa. Lyster (2011) viser til at samspillet elever imellom er viktig for den utviklingsprosessen eleven skal gjennom, og danner grunnlaget for læringen som skal finne sted.

Den øvelsen som tilsynelatende virket mest motiverende på alle elevene, var øvelsen der de skulle lytte på en lyd, og smake på noe som hadde denne bokstavlyden i seg. Fra de lærte bokstavlyden, til denne øvelsene skulle gjennomføres, viste alle elevene stor iver i å gjette seg til hva de skulle få smake på. Da vi lærte om bokstavlyden /a/ gikk diskusjonen heftig blant elevene: «jeg tror vi skal spise agurk», «jeg tror vi får ananas jeg», «eller kanskje vi får appelsin». I denne diskusjonen viser elevene begynnende fonemisk bevissthet, ved å ha klart for seg at alle de ulike tingene de gjetter på, har samme bokstavlyd først i ordet.

I begynneropplæringen er det viktig å bygge opp elevenes indre motivasjon for lesing. Den beste læringen finner sted når indre motivasjon er oppnådd (Ryan og Deci, 2009)

Elevene må se bokstavene som meningsfylte og kjente, i stedet for skremmende og ukjente. For å opparbeide dette legges det tidlig vekt på øvelser som bærer preg av lek, da lek er et begrep barn flest har et forhold til. Lundberg og Herrlin (2008) hevder at leken med språket kanskje er skolens viktigste oppgave. Vi må leke oss til læring, som igjen vil kunne gi den motivasjonen som trengs for å tilegne seg kunnskap om skriftspråket. Tidligere nevnte Forst og Lønnegaards (1996) språkleker ble tatt flittig i bruk under bokstavinnlæringskurset. Disse øvelsene bygger på å bruke språket til å leke seg inn i begynneropplæringen i lesing.

PC ble også tatt i bruk under intervensjonen. Den står ikke som en del av de ulike programmene, men ble et supplement underveis. Gruppen viste seg å ikke alltid fungere like godt sammen, derfor besluttet jeg å la en og en elev sitte på PC, mens jeg foretok undervisning med de to andre. Data fungerte godt som motivasjonsfaktor. Alle elevene likte å jobbe på PC, og gledet seg til det var deres tur.

Fasting (2005) fant i sin utprøving av dataprogrammet Multifunk at utprøvingen førte til at mange fikk mer positiv oppfatning av skriveaktiviteter og økt fritidslesing. Han hevder videre at teknologien synes å danne et fruktbart utgangspunkt for stimulering av skriftspråklig ferdigheter. Til tross for at hans utprøving ble gjort på mellomtrinnet, kan det synes å kunne trekke paralleller med bruken av PC i begynneropplæringen. Det tidligere nevnte programmet GraphoGame ble prøvd ut på 7-åringer i Finland. Programmet tar for seg drill av bokstav-/lyd-relasjon, fonologisk bevissthet, avkodning, taleferdighet og leseflyt. Ikke ulikt hva oppgavene i verktøyet (Gyldendal ABC) tar for seg, som ble benyttet på bokstavinnlæringskurset. Saine med flere (2011) fant at elevene som hadde brukt dataprogrammet GraphoGame fikk meget gunstige resultater på både bokstavkunnskap, og på fonologisk bevissthet.

Elevenes økende interesse for bokstavene kom klart til uttrykk gjennom deres nysgjerrighet og iver etter å lære, gitt i eksemplene ovenfor. Dette kunne også foreldrene rapportere om da de ga tilbakemeldinger om at barna viste stor interesse for bokstaver, også på hjemmebane. Tidligere nevnte Frost, Sørensen, Bone og Precht- Dolva (2005) viser til en undersøkelse av intensivt lesekurs på årstrinn 3. Etter kurset kunne også de rapportere om mer energi, og økt interesse for skolefaget blant elevene som deltok.

#### **4.6.7 Risikofaktorer**

Risikofaktorer er ulike forhold som kan bidra til at barn står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker (Stangeland og Færevaag 2014). I det følgende legger jeg frem en kort

vurdering av ulike faktorer, som kan være prediktorer som kan brukes for å forutse et gitt utfall.

Det ble ikke lagt nevneverdig vekt på informasjon fra tidligere leveår om elevene, ei heller om elevens familieforhold og bakgrunn. Men en informasjon av stor nytteverdi ble vektlagt: om det forekommer dysleksi i nærmeste familie til elevene. To, av de tre foresatte til elevene som deltok på bokstavkunnskapskurset, kunne konstatere at dysleksi foreligger i nærmeste familie. Tidligere nevnte Høien og Lundberg (2012) viser til familiestudier der mellom 30 og 40 % utvikler dysleksi dersom en av barnets foreldre har dysleksi. Stangeland og Færevaaag (2014) viser til undersøkelser som fremhever arv som faktor for utvikling av dysleksi. Undersøkelsen fulgte barn fra barnehagealder og opp til skolealder for å jevnlig kunne si noe om deres lesestatus. Dårlig bokstavkunnskap, dårlig utviklet fonologisk bevissthet og dårlige ekspressive språkferdigheter var alle prediktorer på dysleksi i denne undersøkelsen.

Vellutino og Zhangs (2008) tidligere nevnte studie av intervensjon med fokus på «emergent literacy» kan således trekkes frem som et forbyggende tiltak mot de overnevnte prediktorer. Dette var en barnehageintervensjon, som også viste seg å gi gode resultater i skolealder. Barn med mangelfull erfaring med lesing og skriving før skolealder, som begrepet «emergent literacy» refererer til (Gabrielsen og Oxborough 2014), står i fare for å utvikle vansker. Disse barna vil kunne profitere på å ha fokus på de grunnleggende ferdigheter som «emergent literacy» beskriver: ordforråd, forståelse av ord og begreper og evne til å differensiere lyder.

Stangeland og Færevaaag (2014) påpeker at benevningsvansker er noe lærere bør være oppmerksom på, som kan være et tegn på skjult språkvanske. Ingen av elevene som deltok på bokstavinnlæringskurset syntes å ha noen problemer med å raskt vite navn på ting, da de skulle navngi ulike gjenstander, med formål om å finne dens førstelyd. Elevenes språk ble derimot ikke målt i form av en test, og en kan derfor ikke si noe håndfast om elevenes språkutvikling. Samtidig hevder Stangeland og Færevaaag (2014) at både manglende bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet også her kan prediktere språkvansker.

Felles for barn med oppmerksomhetsvansker er at de har problemer med å stenge ut distraksjoner, og er ofte lite fleksible i skifter mellom oppgaver. Elevene i mitt studie viste alle stor evne til fleksibilitet da programmet noen ganger ble endret. Det samme gjelder de ulike skiftene mellom øvelser som ble gjort. Elevenes oppmerksomhet var stort sett rettet mot øvelsene som ble gjort, noe som sannsynligvis kan spores tilbake til barnas motivasjon.

Det finnes en rekke faktorer som kan indikere en mulig vanske. Det videre arbeidet med å foreta ytterligere kartlegging og utredning som kan fastslå vansken, vil bli gjort av PP-tjenesten dersom elevene henvises videre dit. Kartleggingsverktøyet jeg har tatt i bruk viser tydelig elevenes manglende bokstavkunnskap og fonologisk- og språklig bevissthet, noe som gir meg nødvendig informasjon for å kunne legge til rette for en hensiktsmessig undervisning. Testene jeg har tatt i bruk gir ikke informasjon som gjør at jeg kan fastslå en eventuell vanske, og dette er imidlertid ikke en del av min studie, derfor vil jeg heller ikke trekke slutninger om dette.

#### **4.6.8 Foreldresamarbeid**

Nordahl (2000) hevder, ut i fra ulike undersøkelser, at foreldre ser ut til å være opptatt av å støtte sine barn i skolegangen. De viser også stor interesse for skolen, og er relativt godt fornøyd med den informasjonen de får fra skolen.

Lassen og Breilid (2012) legger frem fire momenter som vesentlig for at et godt samarbeid skal kunne oppnås: toveiskommunikasjon, gjensidig tilbakemeldinger, felles fokus og reelt samarbeid. Med bakgrunn i disse fire momentene ønsker jeg å legge frem hvordan foreldresamarbeidet fungerte under intervensjonen. Under punkt 4.5 redegjøres det for hvordan jeg samarbeidet med elevenes foresatte. Under følger en vurdering av dette:

##### **4.6.7.1 Toveiskommunikasjon**

Når det gjelder informasjon i forkant opplevde jeg at foreldrene var positive, og glade for at deres barn ble sett, og at barnets utfordringer ble tatt tak i. Foreldrene ga uttrykk for dette i samtale med elevenes kontaktlærer. Foreldrene virket glade for at tiltak ble satt i gang, og de viste stor tiltro til skolens avgjørelser. Noe som samsvarer med hva Nordahl (2000) fant i sine undersøkelser, der kun et mindretall av foreldrene ønsker medvirkning i undervisningen, og resten viste stor tiltro til skolens beslutninger om undervisningen.

##### **4.6.7.2 Gjensidig tilbakemelding**

Halvveis ut i intervensjonen fikk foreldrene en muntlig tilbakemelding på hvordan jeg opplevde barnets utvikling, med et påfølgende spørreskjema til utfylling, for å kartlegge om mine observasjoner av elevene samsvarer med foreldrenes, og for å gi mulighet for å gi tilbakemeldinger på opplegget deres barn tok del i. Her kom det frem at alle foreldrene opplevde at deres barn viste større interesse for bokstavene etter å ha begynt på kurset. Barna tok selv initiativ til å vise hva de hadde lært. Fremgangen alle foreldrene også poengterte var

at barna selv ønsket å lese mer, og viste motivasjon for dette. Ingen av foreldrene ønsket noe annerledes videre i kurset

Da bokstavinnlæringskurset var slutt ble en ny tilbakemelding sendt til de foresatte, med et evalueringsskjema til utfylling. De samme tingene som nevnt over, ble også formidlet på sluttevalueringen.

#### **4.6.7.3 Felles fokus**

Nordahl (2000) poengterer at fokus i godt samarbeid mellom skole og hjem er barnas læring og utvikling. For at fokus under intervensjonen skulle ha en felles plattform fikk foreldrene informasjonsskriv i forkant om hva intervensjonen gikk ut på, samt et veiledningsskriv for leseopplæring. De fikk også ukeplan hver uke med informasjon om ukens bokstavlyder, barnas leseleker, samt tips og råd til praktiske oppgaver som kunne gjennomføres hjemme.

#### **4.6.7.4 Reelt samarbeid**

Samarbeidet med foreldrene fungerte stort sett slik som ønsket. Jeg møtte på de i gangen hvor de stadig kom med tilbakemeldinger om barnas positive utvikling, og at de var fornøyd med hjelpen deres barn fikk. Det eneste som bød på utfordring var å få tilbake vurderingsskjemaene fra foreldrene. På midtveisvurderingen fikk jeg skjemaene tilbake raskt, mens på sluttevalueringen fikk jeg kun tilbake skjema fra to av foreldrene.

Da bokstavinnlæringskurset skulle avsluttes fikk jeg tilbakemelding fra både elevenes foreldre, og elevenes kontaktlærere at de ønsket å fortsette kurset. Begge parter kom med tilbakemelding om at de så en såpass god utvikling hos elevene, at de ønsket å fortsette kurset. Ønsket ble imøtekommet, og kurset fortsatte i ytterligere fem uker, dog ikke som en del av forskningsstudie.

### **4.6.8 Helhetsvurdering**

Underveis i bokstavinnlæringskurset dukket det opp noen utfordringer som jeg ønsker å ta stilling til i det følgende, samt at en helhetlig vurdering av elevenes læringsutbytte av bokstavinnlæringskurset vil bli drøftet i det følgende.

#### **4.6.8.1 Utfordringer**

På tross av at elevene hadde det til felles at de hadde manglende bokstavkunnskap, var de meget forskjellige mennesketyper, som ga utslag i en lite homogen gruppesammensetning. Tidligere nevnte, Ringdal (2013) og Grønmo (2011) vektlegger begge kvalitative studiers fleksibilitet under undersøkelsens metodiske opplegg. Dette omhandler at det metodiske opplegget kan bli endret i løpet av datainnsamlingen, slik at nye erfaringer kan gjøre at

opplegget korrigeres mens undersøkelsen pågår. Grønmo (2011) fremlegger at fleksibiliteten også omfatter at opplegget brukes på forskjellig måte overfor ulike enheter i undersøkelsen. Løsning under mitt studie ble å dele gruppen i noen økter. PC ble innhentet som verktøy. En av elevene fikk skrive uforstyrret på pc bak en skillevegg, mens undervisning, som beskrevet i punkt 4.4.5, forgikk med de to andre, på vanlig måte sammen med spesialpedagog. Eleven som skrev på PC fikk tildelt en assosiasjonsbildeplakat (lik plakaten brukt under oppgaven «mitt skip er lastet med»), som det skulle skrives ord fra. Denne plakaten tok for seg bilder med dagens bokstavlyd som fremlyd, og eleven var mer eller mindre selvgående på denne oppgaven. Etter rundt 10 minutters arbeidsøkt byttet eleven plass med neste eleven, slik at alle elevene fikk muligheten til å skrive på PC i løpet av økten. Denne metoden kan sees i lys av Tragetons (2003) «Å skrive seg til lesing» prosjekt. Der ble elevene tidlig introdusert for PC som verktøy for å arbeide med skrivetrening i begynneropplæringen. Prosjektet hans er blitt utført i både Norge, Danmark, Finland og Estland hvorav barn fra 1. til 4. klasse er blitt fulgt opp i skriveopplæring med IKT som verktøy. Trageton (2003) hevder at bruken av PC vil kunne gi barna mulighet til å utvikle seg i eget tempo.

En annen utfordringen var at enkelte økter utgikk grunnet ulike aktiviteter i regi av skolen. Dermed ble bokstavinnlæringskurset forlenget med ytterligere to uker. Dette er en utfordring som lærere i skolen ofte kommer opp i. Det vil alltså dukke opp aktiviteter som gjør at planlagt opplegg må utgå. Grønmos (2011) overnevnte punkt med fleksibilitet vil også her tre i kraft.

#### **4.6.8.2 Helhetsvurdering av bokstavinnlæringskurset**

På bokstavinnlæringskurset ble det lagt stor vekt på øving av fonologisk bevissthet. Det er imidlertid usikkert om det var dette som var utslagsgivende som årsak til bedret bokstavkunnskap. Høien og Lundberg (2012) hevder, som tidligere nevnt, at tiltak må bygge på effektive og preventive metoder. Alle elevene i min studie viser god progresjon i bokstavkunnskap, noe som tydeliggjør at elevene profiterte på de tiltakene som ble gjennomført.

Det må rettes oppmerksomhet til at tiltakene som ble satt inn, de ulike øvelsene i bokstavinnlæringskurset, var et utvalg av en rekke øvelser som finnes på markedet. Øvelsene ble valgt på grunnlag av hva elevenes testresultater på pretest ga uttrykk for. Jeg ønsker å poengtere at tiltakene som ble satt inn, kan erstattes med lignende øvelser, som også kan gi samme effekt. Det viktigste vi gjør for barn som strever er å «gjøre noe». I punkt 2.10, om forskning på feltet, peker all den nevnte forskning i positiv retning. Ingen rapporterer om



tilbakesteg, og alle viser til fremgang. Der kan blant annet nevnes Saine med flere (2011) som viser til to ulike intervensjoner, elever som mottok undervisning med vekt på «vanlig» bokstavinnlæring, og elever som mottok både vanlig bokstavinnlæring, og øving i det dataassisterte programmet Graphogame. Funn i begge intervensjonene peker i retning av gode resultater, noe som støtter oppunder Molander og Skauges (2009) presisering av at det er systematikken, og den tidlige innsatsen som brukes i programmene, som fører til at de fleste elever kommer opp på aldersadekvat nivå.

De pedagogiske rammer rundt hvilke tiltak som blir utprøvd, må en sette sin lit til spesialpedagog for vurdering av. Frost (2010) viser til internasjonale undersøkelser av leseferdighet som understreker at det kreves intensive innsatsperioder og spesialpedagogisk kompetanse som kan supplere allmenne læringsaktiviteter med aktiviteter som passer individuelle behov hos elevene. Slik Torgesen med flere (2010) brukt spesialtrente lærere som veiledere på de barna som stod i fare for å utvikle dysleksi, i sin studie.

Engasjementet rundt tiltakene som ble satt inn kan også ha relevans for elevenes positive resultater. At systemet rundt eleven, der nevnes foreldre, kontaktlærer og spesialpedagog, uttrykte sin entusiasme og tillit til tiltakene som ble satt inn, vil kunne ha en psykologisk effekt på barnet. Denne effekten kan være med på økt motivasjon, som vist til i punkt 4.6.6. Etersom bokstavinnlæringskurset kun strakk seg over åtte uker er det lite trolig at noe av fremgangen kan tilskrives elevenes modenhetsnivå. Hadde derimot studien strukket seg over lenger tid hadde dette vært et aspekt av vurderingskarakter.

Tidsperspektivet synes også å ha en vesentlig rolle for lesenivå ved intervensjonsslutt. Tidligere nevnte Ose (2011) sine funn peker i retning av at alle elevene leste på setningsnivå ved intervensjonsslutt. Elevene i min studie leser på ordnivå. Forklaringen kan her ligge i tidsaspektet og tidspunkt. Ose (2011) sin intervensjon strakk seg fra august til juni, mens min studie kun var på åtte uker fra april og ut mai. Med tanke på elevene i min studie sin positive progresjon kan det spekuleres i om også disse elevene hadde kommet opp på samme lesenivå, hvis intervensjonen hadde blitt satt inn på et tidligere tidspunkt.

Elevene er ved intervensjonsslutt, i startfasen for tidligere nevnt definisjon på lesing: lesing = avkoding x forståelse (Høien og Lundberg 2012). Avkodingsferdigheter skal nå opparbeides for raskt å kunne avkode ord. Elevenes kjennskap til det alfabetiske prinsipp, og progresjon i lesingen, økte betraktelig underveis i bokstavinnlæringskurset. Dette ble ikke målt med de ulike testene, men kom til uttrykk ved at elevene skrev og leste ord i sin skrive- og lesebok på

bokstavinnlæringskurset. Ved intervensjonsslutt leste de tre elevene fonologisk ved at de avkoder hver enkelt lyd, samtidig som de fremdeles tar i bruk logografisk lesestrategi ved å bruke bokstavene som holdepunkter for ordavkoding, noe Høien og Lundberg (2012) tidligere har presisert er viktig ved at lesenivåene tidsmessig overlapper hverandre. Deres videre arbeid ligger nå blant annet i å opparbeide seg sikker bokstavkunnskap på alle alfabetets bokstaver, samt å avkode ord automatisk, for å bevege seg over til å ta i bruk ortografisk lesing, som vil kunne ta de til neste nivå i definisjonen av det å kunne lese: utvikling av leseforståelse.

#### **4.6.9 Metodekritikk**

Når forskningsarbeid utføres vil en kritisk vurdering av metodebruk og utfordringer underveis, være en nødvendighet for å kunne trekke troverdige slutninger. Feilkilder kan oppstå, og ha påvirkning på de forskningsmessige forholdene, og kan i verste fall føre til gale slutninger. Under fremlegges en kritisk vurderinger fra min studie.

Dataene ble samlet inn både skriftlig og digitalt. Den digitale testen forelå på PC, på min arbeidsplass. Dette er en passordbelagt PC, slik at testene skulle kunne oppbevares konfidensielt. Etter sommerferien besluttet kommunen å installere et nytt system på datamaskinene for alle arbeidstakere. I den prosessen gikk dessverre mine digitale tester tapt. Heldigvis hadde jeg sikret meg en papirutgave av testene slik at jeg fikk lest av data. Jeg hadde til hensikt å legge ved ulike grafer for å vise elevenes ulike fremgang, men dette lot seg ikke gjøre når testene var slettet fra mitt datasystem. Derfor finnes det kun bilder av testene i min oppgave.

Undervisningsopplegget måtte tilpasses de ulike elevene underveis, noe som resulterte i at elevene ikke fikk helt det samme undervisningsopplegget. Dette kan bidra til å svekke studiens troverdighet. Samtidig vil hver av elevene ha ulike årsaker for å måtte ha tilpasset opplegg underveis, og dermed blir ulikhetene i undervisningsopplegg en nødvendighet. Et felles element i alle elevenes undervisningsopplegg, er bevisst fokus på øvelser som er ment å styrke elevenes fonologiske bevissthet, i kombinasjon med bokstavinnlæring, da teori jeg tidligere har vist til (jf. 2.4.5 og 2.6) tilsier at dette vil være gunstig for elever med mangelfull bokstavkunnskap.

Singel-case-design ble valgt, da jeg ønsker å gå i dybden på hvert enkelt kasus. Jeg har imidlertid kun tre enkeltstående studier, noe som kan gjøre at det stilles spørsmål til troverdigheten. Med det faktum at alle de tre singel-casene viser til en positiv fremgang,

støtter validiteten. Jeg kunne valgt flere kasus, for fått et bredere bildet av intervensjonen, men grunnet tidsaspektet, og personlig arbeidssituasjon, lot ikke dette seg gjøre.

## **5.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE**

I denne studien har det overordnede målet vært tidlig innsats. Fokus har vært å finne ut om det hjelper barn som har usikker bokstavkunnskap ved å la de delta på et intensivt bokstavinnlæringskurs. Med dette som utgangspunkt ble min problemstilling:

«Kan tidlig intervensjon hjelpe elever med usikker bokstavkunnskap i begynneropplæringen?»

I søken etter svar på min problemstilling har tre elever deltatt på et intensivt bokstavinnlæringskurs over åtte uker. Jeg har fungert som elevenes spesialpedagog, og har vært ansvarlig for gjennomføring av kurset. Elevenes progresjon er blitt målt ved bruk av tester med god forankring i teori, mens helhetsforståelsen er bygget opp rundt tidligere forskning og mitt samvær med elevene underveis i bokstavinnlæringskurset.

For det første kommer det frem av funnene at elevene har hatt utvikling i positiv retning på bokstavkunnskap, da alle tre elevene viser en økning på dette området. Testene viser en økning på mellom fem og åtte bokstaver, hvorav alle tre nå har sikker bokstavkunnskap på alle bokstavene de ble introdusert for på bokstavinnlæringskurset.

For det andre peker funnene på at arbeid med fonologisk bevissthet har effekt på avkodning når det samtidig fokuseres på bokstavene. Alle tre elevene viser, ut i fra skrivetesten, en positiv fremgang i frem-, ut- og innlydsanalyse. Melby-Lervåg (2011) poengterer også at forskningsbasert evidens gir klar støtte for at fonologisk bevissthetsarbeid bør kombineres med bevisst stimulering av bokstavkunnskap.

Det kommer frem av funnene at alle tre elevene kunne avkode enkle to- og trelyds ord ved intervensjonens avslutning. Hagtvet (2015) hevder at den grunnleggende leseferdigheten da kan sies å være etablert. Elevene bruker alfabetisk strategi når de skal avkode ordene ved at de lyderer, noe som bygger på funksjonell bokstavkunnskap fordi det inkluderer fonembevissthet og meningsdanning.

For det tredje peker funnene på at elevene har økt sin indre motivasjon for bokstavinnlæring. Lyster (2011) poengterer at motivasjon er meget avgjørende for at eleven skal bevare troen på seg selv, og på den måten oppnå god støtte i læringsprosessen. Elevenes motivasjon kom til

uttrykk gjennom deres nysgjerrighet, genuine interesse for øvelsene på bokstavinnlæringskurset, og at ansiktsuttrykk var lette å lese i form av smil og utstråling. Foreldrenes tilbakemeldinger ga klare pekepinn på at observasjon av elevene på hjemmebane samsvarte med det jeg så av elevene på skolen. Foreldrene ga tilbakemeldinger om økt nysgjerrighet og interesse for bokstavene og lesing.

Fordelen med å ta i bruk singel-case er at jeg fikk gått i dybden på hvert enkelt kasus, og dannet meg et bilde av deres læringssituasjon og progresjon. Elevene ble vurdert ut ifra resultater på tester og mitt samvær med de under undervisningssituasjonen. Ettersom funnene til de ulike singel-casene var rimelig identiske, ble det naturlig å evaluere likhetene i en samlet vurdering. Dermed ble funnene drøftet samlet ut i fra hovedpunktene bokstavkunnskap, språklig og fonologisk bevissthet, motivasjon, risikofaktorer og foreldresamarbeid.

Årsaksforklaringene til elevenes resultater kan være mange, og ikke minst forskjellige da elevene er tre ulike individer med ulike bakgrunn. Helhetlig ser en at alle tre elevene profiterte på undervisningen som ble gitt, noe som styrker studiens validitet. Man vet at når man først har falt fra i et opplæringsløp blir forskjellen større og større, denne avstanden ble redusert i løpet av intervensjonen.

Ettersom mitt studie foregikk på egen arbeidsplass jobber jeg, per dags dato, fortsatt med en av elevene som deltok på bokstavinnlæringskurset. Vedkomne går nå i 2.klasse. Jeg fungerer som elevens spesialpedagog, og kan melde om en meget positiv utvikling. Eleven har automatisert de 15 første høyfrekventordene, leser enkle tekster flytende og har fremdeles en motiverende og positiv holdning til lesing og skriving. Både Lundberg (1988), Santa og Høien (1999) og Vellutino og Zhang (2008) kan også rapportere om at elevene i deres undersøkelse fortsatte å utvikle seg i positiv retning etter intervensjonsslutt.

Fokus på tidlig innsats i skolen har sitt utgangspunkt i St.melding 18 (2010 – 2011). «Forebyggende tidlig innsats» er i dag en utdanningspolitisk ambisjon som blant annet omfatter intensiverte tiltak tidlig i et lærings- og utviklingsløp ved mistanke om risiko eller ved åpenbare problemtilstander (Hagtvet og Horn, 2012). Jeg har tidligere vist til både longitudinelle studier og intervensjonsforskning som alle peker på resultater i positiv retning. Med dette, og mine egne funn, som grunnlag kan jeg trekke slutninger om at forebyggende innsats med kvalitet (tidlig intervensjon), påvirker barns utvikling positivt, og kan på så måte modifisere et negativt utviklingsløp. Både politikere og teoretikere slår nå fast at en «vente og

se» holdning ikke lenger er holdbart. Tidlig innsats for livslang læring bør være overordnet fra alle hold.

Et formål med denne oppgaven var å systematisere et undervisningsopplegg, og fremlegge funn som kunne understøtte bruken av de ulike metodenes troverdighet. Ved å gå i detalj på hver enkelt øvelse har jeg en bakenforliggende ambisjon om å etterprøve intervensjonen ved en senere anledning, enten av meg selv, eller andre. Først da kan en trekke slutninger om det kan oppnås en generalisering.

I søken etter svar på min problemstilling har jeg oppdaget ulike pågående forskningsprosjekter på samme felt, som tydeliggjør at skoler også i Norge nå har fått øynene opp for tidlig tiltak for å øke barns leseferdigheter. Her kan blant annet nevnes «Vi løfter i flokk» som tar for seg tidlig og forebyggende språkstimulering og fagsatsing i barnehager og skoler i Midt-Troms, og «På sporet» som Lesesenteret startet opp høsten 2014 i Rogaland. Sistnevnte prosjekt har blant annet som mål å utvikle kunnskap om tidlig leseintervensjon til nytte i praksisfelt og utdanningsmyndigheter. Det blir spennende å følge disse prosjektene, og kunne dra lærdom av deres funn.

Ifølge tidligere nevnte læringsresultater hentet fra PIRLS 2011 vises det at forskjellen på sterke og svake lesere er blitt betydelig redusert fra 2001 til 2011. (St. Meld. 20 – på rett vei (2012- 2013). Samtidig viser også undersøkelsen at barn i Norge, Sverige og Danmark leser omtrent like godt, mens barn i Finland leser betydelig bedre. Hva disse ulikhetene kan skyldes er et tankekors. Tidligere nevnte Sarromaa og Sarromaa (2008) legger frem erfaringer fra Finland der skoler går tungt inn med tiltak tidlig, noe som viser seg å ha god effekt på leseferdigheter. Frost (2010) presiserer at dyktige land karakteriseres ved at de evner å få de svake med. Målet i norsk skole bør være å redusere forskjellene ved bruken av forebyggende tiltak, samtidig som kvalitetsnivå på pedagogiske tilbud må kunne fange opp viktige risikotegn tidlig i utviklings- og læringsforløpet. Kanskje vil forskjellen på sterke og svake lesere i Norge bli ytterligere redusert de neste tiår med større fokus på tidlig innsats.

## **KILDER.**

Adams, M.J. (1990) *Beginning to read, Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Amundsen, M-L. og Zeiner, N. (2001) *Min første lesebok*. Oslo: Løvetannen læremidler

Andersen, S.S, (2013) *Casestudier – forskningsstrategier, generalisering og forklaringer* – Fagbokforlaget, 2.utgave, 1. opplag

Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*- 2. utgave, Det Norske Samlaget, Oslo.

Bele, I.V (2012) *Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt* – i I.V Bele (red.) *Språkvansker – teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* – Cappelen Akademiske forlag, 3.opplag 2012: Oslo

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red) (2012) *Tidlig innsats – bedre læring for alle*. Cappelen akademiske forlag.

Bråten, I.(1996) *Om forholdet mellom lesing og skriving* i Wold, A.H (red.) *Skriftspråkutvikling – om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademiske forlag.

Buli- Holmberg, J og Ekeberg, T.R. (2009) *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget

Bus A.G og Van Ijzendoorn M.H (1999) *Phonological awareness and early reading – a metaanalysis of experimental training studies*. Journal of educational Psychology 3, s. 403 – 414

Cunningham, P.M. (2011) *Teaching phonological awareness and phonics*. I Morrow, L. og Gambrell, L. (red.) *Best practices in literacy instruction* (s.199 – 223) New York: Guilford press

Dahle A.E. (2003) *Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet* – i Gabrielsen m.fl (red.) *Lese- og skriveutvikling – Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo. Cappelen akademiske forlag.

- Eilertsen, T.V. (2013) *Eksempelets makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap* - . I Brekke, M. og Tiller, T. (red.) – *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Elbro, C. og Arnbak, E. (1996) *The role of morpheme recognition and morphologic awareness in dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 46, s.209 – 240
- Fasting, R. (1997) *Språklig bevissthet og leseferdighet – fonologisk, morfologisk og syntaktisk bevissthet hos lavtpresterende lesere undersøkt ved hjelp av lesenivå-matching*. Hovedfagseksamen. Universitetet i Oslo
- Fasting, R.(2005) *IKT- basert læringsstøtte for elever med lese- og skrivevansker – Utprøving av MultiFunk, et hjelpemiddel i lese- og skriveopplæringen*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo
- Frost, J. (2003) *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo. Cappelen akademiske forlag
- Frost, J. (2005) *Læsemåleren*. København: Gyldendalske boghandel, Nordisk forlag
- Frost, Sørensen, Bone og Precht-Dolva (2005): *Leselærerprosjektet i Skedsmo*, *Spesialpedagogikk*, 9, s. 45-59
- Frost, J. (2004) *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo. Cappelen akademiske forlag.
- Frost, J. (2009) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Fagernes: Cappelen Akademiske forlag.
- Frost, J. og Lønnegaard, A. (1996) *Språkleker; praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gabrielsen, E. (2003), *Den viktige skriftspråkkompetansen* - i Gabrielsen m.fl (red.) *Lese- og skriveutvikling – Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo. Cappelen akademiske forlag.
- Gabrielsen, N.N. (2003), *Barn som strever – forebygging og tidlig registrering* - i Gabrielsen m.fl (red.) *Lese- og skriveutvikling – Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo. Cappelen akademiske forlag.
- Gabrielsen N.N og Oxborough G.H.O (2014), *Det gode grunnlaget*. I Lundetræ K. og Tønnessen F.E (red) *Å lykkes med lesing* (s.34 – 62) Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

- Gall, M.D., Gall, J.P., og Borg, W.R. (2007) *Education research – an introduction –* (8th edition) Boston: Allyn and Bacon
- Grønmo, S. (2011) *Samfunnsvitenskapelige metoder –* Fagbokforlaget, 4.opplag.
- Hagtvet, B.E. (1988) *Skriftspråkutvikling gjennom lek.* Oslo: Universitetsforlaget
- Hagtvet, B.E. (2004) *Språkstimulering – tale og skrift i førskolealder,* Oslo: Cappelen akademiske forlag, 2. utgave.
- Hagtvet, B.E (2009) *Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling* i J.Frost (red) – *Språk- og leseveiledning i teori og praksis.* Fagernes; Cappelen Akademiske forlag
- Hagtvet, B.E. og Horn, E. (2012). *Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket.* I Befring, E.(red.) og Tangen, R. *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Damm akademiske, 5. utgave
- Hagtvet, B.E., Frost J. og Refsahl V.(2015) *Den intensive leseopplæringen – Dialog og mestring når lesingen har låst seg.* Cappelen Damm, Oslo. Kapittel 3, s.66 – 116
- Haugstad, O. (1997) *Forberedende trening og begynnerlesing: 1. og 2. klasse.* Kristiansand: Pedagogisk forlag
- Haugstad, O. (2010) *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen – praktisk/teoretisk innføring.* Kristiansand: Pedagogisk forlag
- Hekneby, G. (2011) *Skrive – lese – skrive – begynneropplæring i norsk,* Oslo: Universitetsforlaget, 3. utgave
- Hernes, M. og Larsen, K. (2013) *Den gode starten – praktisk læring 1. – 4. trinn.* Oslo; Gyldendal akademiske forlag. Kapittel 1, s.35 - 62
- Hoel, T.L. (2000) *Forskning i eget klasserom – noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter.* Nordisk Pedagogikk, vol.20 nr. 3
- Høien, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : Fra teori til praksis.* Oslo: Gyldendal akademisk
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disability: Remedial and special education.* doi: 10.1177/074193258600700104



Lassen, L.M og Breilid N (2012) *Foreldresamarbeid i praksis – et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen. Fagbokforlaget.

Lervåg, A. og Aukrust V.G (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51 (5): 612 – 620.

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

LK06. (2013) *Læreplan i norsk: Nor1 -05: Kompetansemål etter 2. årstrinn*. Hentet 10.09.2014 fra [www.udir.no](http://www.udir.no)

Lundetræ, K. og Walgermo, B.R (2014) *Leseopplæring – å komme på sporet*. I Lundetræ, K. og Tønnessen F.E. (red.) *Å lykkes med lesing – tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademiske

Lundetræ, K. og Uppstad, P.H. (2014) *Leseopplæring – bevisstgjøring fram mot leseflyt*. I Lundetræ, K. og Tønnessen F.E. (red.) *Å lykkes med lesing – tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademiske

Lundberg, I., Frost, J. og Petersen, O. (1988) *Effect of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children*. *Reading research quarterly*, 23, s.263 - 284

Lundberg I. (1990) *Fonologisk medvetenhet och dyslexi – I T.Ogden og R. Solheim – Spesialpedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget

Lundberg I. (1994) *Reading difficulties can be predicted and prevented: A Scandinavian perspective on phonological awareness and reading*. I C. Hulme og M- Snowling (red.) *Reading development and dyslexia*. London: Whurr

Lundberg, I. og Høien T. (2003) *Lesing og lesevaner*. Oslo: Gyldendal

Lundberg, I. (2012) *God skriveutvikling – kartlegging og undervisning*. Cappelen akademiske forlag

Lundberg, I og Herrlin, K. (2008) *God leseutvikling – kartlegging og øvelser*. Cappelen akademiske forlag

- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988) *Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children*. Reading Research Quarterly, 23, 263-285
- Lyster, S.A.H og Frost, J. (2012) *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov*. I Befring, E. og Tangen R.(red) *Spesialpedagogikk* (s.341 – 368) Oslo: Cappelen Damm akademiske
- Lyster, S.A.H (2011) *Å lære og lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag
- Lyster, S.A.H (2009) *Ordforråd og leseutvikling*. I J. Frost (red.) *Språk- og leseveiledning i teori og praksis* (s.231 – 252) Fagernes: Cappelen Akademiske forlag
- Macmillan, B. (1997) *Why schoolchildren can't read*. IEA institute of economic affairs. Studies in Education, nr. 2, London.
- Mattson, M. (2013) *Vetenskapsteoretisk vägval*. I Brekke, M. og Tiller, T. (red.) – *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Maxwell, J. A. (1992) *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard educational Review, 32(3), 279-300.
- Melby- Lervåg M. (2011) *Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: hva kan forskning fortelle oss?* Spesialpedagogikk 76 (2) s. 41 – 51
- Meld. St. 18 (2010-2011) 2013. *Læring og fellesskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Meld. St. 20 (2012 – 2013). *På rett vei – kvalitet og mangfold I fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Molander, B. og Skauge, I.L. (2009) *Lese Lære Lykkes*. Oslo: Gyldendal akademiske
- National reading panel (2000) *Teaching children to read. An evidence- based assessment of the scientific research literature on reading*. Newark, Delaware: IRA
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet den 23.01.2015 fra [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)

Nordahl, T. (2000) *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA rapport 8

Ochs, E. og Schieffelin, B. (1995) *The impact of language socialization on grammatical development*. I Fletcher, P. og MacWinney (red.). *The handbook of child language*, s. 73 – 94. Cambridge, Massachusetts: Blackwell

Oftedal, M.P (2003), *Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring* - i Gabrielsen m.fl (red.) *Lese- og skriveutvikling – Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo. Cappelen akademiske forlag.

OECD: Education policy committee report (2010) *Revised literature overview for the 7<sup>th</sup> meeting of the network on early childhood education and care*. Network on Early Childhood education and care. Directorate for education, OECD

Opplæringsloven (2013) *Tilpasset opplæring*. Hentet 14.11.2014 fra [www.udir.no](http://www.udir.no)

Opplæringsloven (2013) *Rett til spesialundervisning*. Hentet 14.11.2014 fra [www.lovdatabank.no](http://www.lovdatabank.no)

Opplæringsloven (2013) *Foreldresamarbeid I grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 01.12.2014 fra [www.udir.no](http://www.udir.no)

Ose, K. (2010) *Hvordan kan tidlig intervensjon for elever i 1. klasse, der lydinnlæring, analyse og syntese blir særskilt fulgt opp i en språklig – kognitiv tilnærming, bidra til å forebygge lærevansker for elever med en svak utvikling i bokstavinnlæringen?*  
(Masteroppgave) Høgskolen i Agder

Piasta, S.B. og Wagner, R.K. (2010) *Learning letter names and sounds. Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill*. *Journal of experimental child psychology*, 105 (4): 324 – 344. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2009.12.008>

Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* – Universitetsforlaget, 2. utgave. Oslo

Rasmussen, A. (2013) *Begynneropplæring i norske skoler – en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg* (Masteroppgave) Universitetet i Stavanger

- Ramey, S.L. og Ramey C.T (2006) *Early educational interventions: Principles of effective and sustained benefits from targeted early education programs*. I Dickinson, D.K og Neuman, S.B. (red), *Handbook of early literacy research*. 2. Utg. New York: Guilford
- Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold, samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* – Fagbokforlaget, 3. utgave
- Ryan, R.M. og Deci, E.L. (2009) *Promoting self- determined school engagement – Motivation, learning and well- being*. I Wentzel, K.R og Wigfield, A. (red.), *Handbook of motivation at school* (s.171 – 195) New York: Routledge
- Saine N.L., Lerkkanen M.K, Ahonen T., Tolvanen A., Lyytinen H. (2011) *Computer- assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability*. *Child development* 82, nr.3, s.1013 - 1028
- Santa, C.M. (1998) *Lære å lese: «Early steps» beskrivelse av et treningsprogram for lesesvake småskoleelever*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning
- Santa, C.M. og Høien T. (1999) *Early steps: a program for early intervention of reading problems*. *Reading research quarterly*, 3, no.1
- Sarromaa, R. og Sarromaa, S. (2008) *Hva er finsk spesialpedagogikk?* *Spesialpedagogikk* nr. 7, 2008, s.28 -39
- Skjelbred, D.(2012) *Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats* i Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tidlig innsats – bedre læring for alle*. Cappelen Damm Akademiske
- Skogen, K. og Holmberg J.B (2005) – *Elevtilpasset opplæring – en innovasjonstilnærming* – Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2006) - *Case-forskning* - I Fugleseth, K & Skogen, K (red.) - *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo, s. 52-65.
- Snider, V. 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, 1995. S. 443 - 455
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). *Defining phonological awareness and its relationship to early reading*. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234. doi: 10.1037/00220663.86.2.221

Stangelang, E.B og Færevaa M.K (2014) *Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen*. I Lundetræ, K og Tønnessen F.E. (red) *Å lykkes med lesing – tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s.68 – 91) Oslo: Gyldendal norsk forlag

Strand, M.L (2000) *Læreren som leder i klassen – et temahefte om hvordan læreren kan utvikle godt lederskap i klassen*. Oslo. PEDLEX Norsk skoleinformasjon

Torgesen, J.K., Wagner, R.K, Rashotte, C.A., Herron, J., Lindamood, P. (2009) *Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches*. Ann. Of dyslexia (2010) 60, s. 40 – 56

Traavik H.(2014) *Vegar til skriftspråket* – i Frislid M.E. og Traavik H. (red) *Lese, skrive, regne – pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (s.83 – 106) Oslo: Universitetsforlaget

Traavik, H og Alver (2008) *Skrive- og lesestart: Skriftspråsutvikling i småskolealder*. Bergen: Fagbokforlaget

Trageton, Arne (2003) *Å skrive seg til lesing – ikt i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Tønnessen F.E og Uppstad P.H (2014) – *Leseundervisning* – i Lundetræ K.og Tønnessen F.E (red.) *Å lykkes med lesing – tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s.137 – 147) Oslo. Gyldendal norsk forlag

Utdanningsdirektoratet (2009) *Spesialundervisning* . Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.

Vellutino, F.R. og Zhang H. (2008) *Preventing long-term reading difficulties through kindergarten and first grade intervention: the case for early intervention*. American Speech-language- hearing association (ASHA) University at Albany. Hentet den 25.02.2014 fra. <http://sig1perspectives.pubs.asha.org/>

Wigfield, A. og Eccles, J.S. (2002). *The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence*. I Wigfiels, A. og Eccles, J.S (red.) *Development of achievement motivation*. (s.91 – 120). San Diego, California. Academic Press

Wold, A.H. (1996) *Skriftspråkutvikling – om hvordan barn lærer å lese og skrive*, Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Yin, R.K, (2009) *Case study research – design and methods*. Applied social research methods series – volum 5. London: Sage publipublications

URL1: <http://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom/2008/05/les-hoyt-barnet>

URL 2: <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/spraakleiker.pdf>

URL 3: <http://www.statped.no/overby/tidlig-innsats>

URL 4:

<http://www.udir.no/kl06/NOR15/Kompetansemaal/?arst=372029328&kmsn=502670254>

URL 5: <http://www.statped.no/tras>

## Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Marie-Lisbet Amundsen  
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling Høgskolen i Buskerud og Vestfold  
Postboks 2243  
3103 TØNSBERG

Vår dato: 19.12.2014

Vår ref: 40504 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40504</i>	<i>Kan tidlig intervensjon bidra til å sikre bokstavnunnskap hos elever som tidlig viser tegn til lese- og skrivevansker?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marie-Lisbet Amundsen</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Hvidsten-Smith</i>

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elisabeth Hvidsten-Smith [elisabeth.hvidsten@gmail.com](mailto:elisabeth.hvidsten@gmail.com)

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
*TROMSØ:* NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40504

Vi viser til telefonsamtale med Elisabeth Hvidsten-Smith 18.12.2014. Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.



## Vedlegg 2: Samtykke fra rektor

**Innhenting av tillatelse for forskningsarbeid ved**

**skole**

10.03.14

Jeg er student ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, i master i spesialpedagogikk og vil i perioden uke 11 til og med uke 19 foreta et forskningsarbeid på min arbeidsplass, skole.

Forskningsarbeidet innebærer at 3 elever på 1. trinn vil få tilbud om å delta på et intensivt bokstavinnlæringskurs. Kurset vil foregå i gruppe i økter a' 45 minutter, 4 ganger i uka. Barna vil i denne perioden tas ut av klassens ordinære undervisning i faget norsk, og ha eget tilpasset opplegg både på skolen, og hjemme. Målet med kurset er å gi barnet størst mulig grad av sikker bokstavkunnskap (klare å koble bokstav med lyd).

Barna får tilbud om dette kurset på grunnlag av bokstavtester alle barna på 1. trinn har vært igjennom. Her kom det frem at disse barna har noe usikker bokstavkunnskap, og dette ønsker jeg nå å ta tak i ved å gi han/henne et intensivt bokstavinnlæringskurs.

Informasjon om elevene og kurset vil bli brukt i min masteroppgave, under full anonymitet slik at ingen opplysninger skal kunne spores tilbake til skolen, eller elevene.

Barnas foresatte vil bli informert.

Med vennlig hilsen Elisabeth Hvidsten-Smith

---

-----

Jeg er informert om Elisabeth sitt forskningsarbeid og samtykker i at hun får gjennomføre sitt arbeid ved skole under full anonymitet.

---

Daro

rektor

### Vedlegg 3: Samtykke fra foresatte

Kjære \_\_\_\_\_ sine foresatte.

10.03.2014

Ditt barn vil i en 8 ukers periode få tilbud om å delta på et intensivt bokstavinnlæringskurs. Kurset vil foregå i grupper på 3 elever i økter a' 45 minutter, 4 ganger i uka. Barna vil i denne perioden tas ut av klassens ordinære undervisning i faget norsk, og ha eget tilpasset opplegg både på skolen, og hjemme. Målet med kurset er å gi barnet størst mulig grad av sikker bokstavkunnskap (klare å koble bokstav med lyd).

Ditt barn får tilbud om dette kurset på grunnlag av bokstavtester alle barna på 1. trinn har vært igjennom. Her kom det frem at ditt barn har noe usikker bokstavkunnskap, og dette ønsker vi nå å ta tak i ved å gi han/henne et intensivt kurs.

Bokstavinnlæringskurset vil utføres av meg, Elisabeth Hvidsten-Smith. Jeg er lærer og spesialpedagog ved skolen, og studerer samtidig ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Jeg er nå i ferd med å skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk. I den forbindelse ønsker jeg å bruke erfaringene fra bokstavinnlæringskurset i min masteroppgave. Dette innebærer at jeg kommer til å skrive informasjon om barna og deres resultater i min oppgave, men under full anonymitet. Det vil si at jeg ikke kommer til å nevne noe informasjon i oppgaven som kan spores tilbake til skolen, eller barna.

Kurset starter i uke 12, varer frem til påskeferien, og deretter 5 uker etter påske. Dere vil få nærmere informasjon om hvordan dere hjemme kan støtte deres barn under perioden de deltar på bokstavinnlæringskurset, slik at barnet vil ha best mulig utbytte av det.

Ønskes ytterligere informasjon, ta kontakt på mail eller mobil.

Med vennlig hilsen Elisabeth Hvidsten-Smith

Mail: \_\_\_\_\_ mob: \_\_\_\_\_

-----

Jeg/vi ønsker at vårt barn skal delta på bokstavinnlæringskurset, og samtykker samtidig om at informasjon om barnet kan brukes i Elisabeth Hvidsten-Smith sin masteroppgave under full anonymitet.

\_\_\_\_\_ Ja, jeg/vi samtykker

\_\_\_\_\_ Nei, jeg/vi samtykker ikke.

\_\_\_\_\_

Dato

foresattes underskrift

\_\_\_\_\_

dato

foresattes underskrift

## Vedlegg 4: Info til foresatte

### Bokstavinnlæringskurset – info til foresatte

Ditt barn har nå gleden av å bedre sin bokstavkunnskap over en periode på 8 uker. Kurset vil foregå på barnas premisser i den forstad at fleksibilitet og impulsivitet vil kunne styre kurset noe. Deltagende undervisning er en selvfølge, slik at barna hele veien er en del av sin egen læring.

Det må presiseres at fokus er å lære rett LYD til rett BOKSTAV. Bruk derfor kun bokstavlyden når dere prater med barnet om hvilken bokstavlyd han har lært i dag (eks: i dag har vi lært bokstavlyden nnnn, ikke ennn). Dette for at barnet lettere skal kunne koble lydene sammen til ord. Vi kommer også kun til å ta for oss de store bokstavene.

#### På skolen:

- Undervisning på grupperom med 3 elever mandag, tirsdag, torsdag og fredag.
- Hver økt a' 45 minutter
- Bokstavinnlæringsprogram forankret i teori fra bl.a Jørgen Frost, Greta Hekneby, Solveig-Alma Halaas Lyster, Odd Haugstad, m.fl.
- Fokus på praktisk tilnærming av bokstavene (sang, rim, konkretisering, spill, leker og data)
- Lekende læring

#### Hjemme:

Dere vil hver uke få en egen bokstavinnlæringsplan for uka, i tillegg til klassens vanlige ukebrev.

Elevene får: egen lesebok, en plastperm med bokstaver, en skrivebok (bokstavboka) som skal ligge inni plastpermen.

Dette MÅ gjøres hver dag:

- Lekse i egen lesebok
  - o se på bildene sammen med barnet. Si ordene høyt, og la barnet fortelle hvor i ordet han hører bokstavlyden.
  - o La barnet skrive minst tre ord av ordene fra leseboka. Skriv i bokstavboka. Hvis barnet ikke kan alle bokstavene i ordet, be han om å lekeskrive (skrive det han tror er riktig evt. en strek/krøll på bokstaver han ikke kan), eller skriv ordet for han, og be han om å sette ring rundt den riktige bokstavlyden.

Dette ANBEFALES å gjøres:

- Data: [www.gyldendal.no/abc](http://www.gyldendal.no/abc) - bokstavoppslag - finn dagens bokstav  
(jobb med samme bokstav på mandag + tirsdag, deretter ny bokstav på onsdag + torsdag. Jobb med dette i ca. 10 minutter hver dag, eller mer, hvis barnet er motivert og ønsker selv).
- I bokstavpermen vil det hver uke finnes nye bokstaver, ta de ut av permen og heng på kjøleskapet eller et annet sted, godt synlig for barnet. Bytt ut bokstavene ettersom når vi har om den.
- Gå på ordjakt på frokostbordet/middagsbordet. Er det noen ting her som har dagens bokstavlyd i seg? Hvor i ordet finner du bokstavlyden?
- Finn en ting hjemme som har dagens lyd i seg, ta den med på skolen dagen etter.

Barnet vil gjennomføre en bokstavkartleggingstest i forkant av oppstart på kurset, og samme kartleggingstest vil gjøres når kurset er omme. Resultatene på kartleggingen vil dere som foresatt få full tilgang hvis ønskelig. Målet er bedring av bokstavkunnskap, og all bedring er god bedring.

Dere hjemme har nå mulighet til å støtte og hjelpe barnet godt på vei ved å ta del i dette intensivkurset på hjemmebane. Skulle det oppstå spørsmål underveis er dere alltid velkommen til å sende meg en e-post eller ringe meg mellom kl. 14.00 – 17.00.

Lykke til!!

Med vennlig hilsen Elisabeth Hvidsten-Smith

Mail:

mob:

## Vedlegg 5: Midtveisevalueringsskjema til foresatte

Kjære foresatte

07.04.14

Vi er nå kommet halvveis i bokstavinnlæringskurset. Jeg opplever at barna mestrer oppgavene de får, og viser god forståelse. Det vil hjelpe meg i det videre arbeidet, om dere hjemme tok dere tid til å reflektere litt rundt de siste 4 ukene hvor barnet ditt/deres har deltatt på kurset. Svar på spørsmålene som står på baksiden, og føy til eventuelle andre opplysninger som dere anser som viktig.

Jeg vil ta deres svar til etterretning i mitt videre arbeid, og håper dere vil kontakte meg hvis det er noe som er uklart.

Mvh

Elisabeth Hvidsten-Smith

(spesialpedagog, skole)

- Hvordan har dere gjennomført oppgavene som er gitt på ukeplan?

---

---

---

- Hvordan har barnets interesse for bokstaver kommet til uttrykk hjemme?

---

---

---

- På hvilke områder merker dere fremgang?

---

---

---

- Har dere støtt på noen utfordringer underveis?

---

---

---

- Hvis ja, hvordan har dere løst de?

---

---

---

- Er det noen av bokstavene vi har lært til nå, som barnet fremdeles er usikker på?  
Hvilke?

---

---

---

- Har dere noen ønsker for det videre arbeidet med kurset?

---

---

---

Annet:

## Vedlegg 6: Sluttevalueringsskjema til foresatte

Evaluering av bokstavinnlæringskurs som \_\_\_\_\_ har deltatt på.

(barnets navn)

1.

Hvordan har barnets interesse for bokstaver kommet til uttrykk hjemme?

---

2. Har barnet vist mer interesse for enkelte bokstaver enn andre? (f.eks: bokstaver som han selv har i navnet, familiemedlemmer har i navnet)

---

3. Har barnet vært mer motivert i enkelte perioder enn andre? Hvis ja, ser dere noe som kan være årsaken til dette?

---

4. Hva har barnet fortalt om det han lærer på skolen i bokstavinnlæringskurset?

---

5. Er det noen bokstaver vi har lært til nå, som barnet fremdeles er usikker på? Hvilke?

---

6. Er det noe dere skulle ønske ble gjort annerledes?

---

7. Andre kommentarer/opplysninger som kan være nyttig: