

Rikke Aunet og Stine Rovelstad Smeby

Språkforståelse i et litterasitetsperspektiv

En kvalitativ dokumentanalyse



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Rikke Aunet og Stine Rovelstad Smeby

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne oppgaven undersøkes barnehagens og skolens arbeid med litterasitet som grunnlag for personlig utvikling og senere samfunnsdeltakelse. Språkforståelse utvikles allerede fra tidlig barndom, og gjennom hele livet. Den utgjør et sentralt område innen litterasitetsteorien, og er avgjørende for deltakelse i dagens medie- og kunnskapssamfunn.

Opgavens problemstilling er:

Hvordan kan en arbeide med språkforståelse i et litterasitetsperspektiv i barnehage og skole?

For å konkretisere problemstillingen ytterligere stiller vi følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan kan arbeidet med språk- og leseforståelse i barnehagen og begynneropplæringen utformes?*
- 2. Hvilke sammenhenger finner vi mellom litterasitetsarbeidet i barnehagen og begynneropplæringen?*
- 3. Hvordan kan arbeid med tidlig litterasitet virke forebyggende for vansker med leseforståelse?*

Formålet med oppgaven er å belyse hvordan arbeidet med litterasitet kan utformes i barnehagen og i begynneropplæringen. Det teoretiske grunnlaget presenterer sentrale perspektiver for litterasitetsbegrepet, og avgrensingen som blir gjort mot språkforståelse og leseforståelse. Vi vil også se hvordan vansker med litterasitet og leseforståelse har sammenheng med tidlig litterasitet og språkforståelse. Studien er kvalitativ med hermeneutisk forankring, og baserer seg på dokumentanalyser av den nasjonale strategien Språkløyper.

Hovedfunn

Vi finner at arbeidet med litterasitet i barnehagen innebærer et stort fokus på språkforståelse. Arbeidet med litterasitet i skolen har derimot et større fokus på avkodning og tekniske ferdigheter. Det kommer frem at det er viktig å etterstrebe en sammenheng mellom barnehage og skole. Samtidig finner vi en diskontinuitet mellom noen av delene i datamaterialet, hvilket kan synliggjøre utfordringene med å konkretisere arbeidet med litterasitetsforståelse i begynneropplæringen. I tillegg blir det tydelig at tidlige tiltak har større effekt enn senere, og arbeid med tidlig litterasitet er vesentlig for utviklingen av leseforståelse.

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	6
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.2	Avgrensning og begrepsavklaring.....	7
1.3	Innhold og oversikt for oppgaven	8
2	<i>Tidligere forskning</i>	9
3	<i>Teori</i>	10
3.1	Litterasitet	10
3.1.1	Begrepet literacy og litterasitet	10
3.1.2	Sosialkonstruktivistisk tilnærming	12
3.1.3	Et utvidet tekstbegrep	13
3.1.4	Litterasitet i barnehagen	14
3.1.5	Litterasitet i skolen	16
3.1.6	Begrepet forståelse	18
3.2	Leseforståelse	18
3.2.1	Begrepet leseforståelse	19
3.2.2	Sentrale komponenter for leseforståelse	19
3.2.3	Avkodingsferdigheter	21
3.2.4	Komponenter for forståelse	22
3.2.5	Tidlig språkforståelse som grunnlag for senere leseforståelse.....	26
3.2.6	Den første leseopplæringen	28
3.3	Vansker med litterasitet og leseforståelse	29
3.3.1	Eksplisitt undervisning mot og for vansker med leseforståelse	30
3.3.2	Forebygging av vansker allerede i barnehagen	31
4	<i>Metoder</i>	32
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring	32
4.1.1	Den hermeneutiske sirkel	32
4.2	Metode og forskningsdesign	34
4.2.1	Kvalitativ metode.....	34
4.2.2	Dokumentanalyse.....	34
4.3	Beskrivelse av utvalg og kriterier	36
4.3.1	Utvalgsriterier	36
4.3.2	Presentasjon av språkløyper.....	37
4.4	Analytisk prosess	38
4.4.1	Fase en – materialinnsamling og tidlige analyser	38
4.4.2	Fase to: del en – koding	40
4.4.3	Fase to: del to – kategorisering	41
4.4.4	Fase tre – å skrive ut analysene.....	41

4.4.5	Fase fire – diskursanalyse og videreutvikling av analysepresentasjonene	42
4.4.6	Fase fem – drøfting	42
4.5	Forskningens kvalitet	43
4.5.1	Begrepsvaliditet og troverdighet	43
4.5.2	Forskerrefleksivitet og transparens	44
4.6	Forskningsetiske betraktninger	45
5	Analyse	46
5.1	Utvalg, struktur og referering til datamaterialet	46
5.2	Strategiplan og sluttevaluering av språkløyper	49
5.3	Forståelse i et litterasitetsperspektiv	50
5.3.1	Språkforståelse	51
5.3.2	Språkforståelsens betydning for leseforståelse	52
5.3.3	Tidlig språk predikerer senere leseforståelse	54
5.3.4	Lesing, leseforståelse og begynneropplæring	55
5.3.5	Strategier for leseforståelse	57
5.4	Utforming av arbeid med litterasitet i barnehagen og skolen	58
5.4.1	Aktiviteter i barnehagen	59
5.4.2	Aktiviteter i skolen	63
5.5	Metoder for begynneropplæring i lesing	64
5.5.1	Intensive tiltak: På sporet	65
5.6	Vansker med språk og lesing	67
6	Diskusjon	70
6.1	Litterasitetsbegrepet	70
6.2	Forståelse i et litterasitetsperspektiv	72
6.2.1	Vektlegging av forståelse i barnehagen og begynneropplæringen	72
6.2.2	Litterasitet i leseformelen	76
6.3	Språkarbeid i barnehage og skole	78
6.3.1	Språk og leseaktiviteter i barnehagen og skolen	80
6.4	Vansker med leseforståelse	83
7	Avsluttende kommentar	87

Forord

Det er med glede og stolthet at vi nå avslutter seks års høyere utdanning med vår masteroppgave! Gjennom våre grunnutdannelse som barnehage- og grunnskolelærer, samt videreutdanningen her på USN, har vi blitt oppmerksomme på og interessert i hva barns språklige ferdigheter i barnehagen har å si for ferdigheter og utvikling i videre skolegang. Vi er begge svært motiverte for å danne en bredere og dypere forståelse for hvordan vi kan skape gode utviklingsmuligheter for barn, fra barnehagen og gjennom grunnskolen. Når vi først oppdaget at språkferdigheter i barnehagen kan virke avgjørende og predikerende for leseferdigheter i skolen, ble vi svært interesserte i å undersøke hvordan arbeid med dette kan utformes, og hvordan vi som lærere kan bidra til en god utvikling. Det er med denne motivasjonen vi har utformet vårt masterarbeid.

Vi er svært glade for at vi valgte å samarbeide om denne masteren. Det har vært godt å være to med et like brennende engasjement for et skriftlig materiale. Arbeidet har bestått av spennende diskusjoner, mestringsopplevelser og hyggelige skriveøkter i sola. Det har vært et tøft arbeid som har krevd mye, men som samtidig har utviklet oss og vår forforståelse på en berikende måte. Vi føler oss nå trygge på at viktige perspektiver ved barnehagens språkarbeid og skolens leseopplæring er blitt løftet frem og satt i fokus. Nå gleder vi oss til å ta med oss våre nye perspektiver og forståelse inn i arbeidet i barnehagen og skolen, som barnehage- og kontaktlærer.

Proessen har vært lang og omfattende, og det har opp til flere ganger vært nødvendig å tre ut av arbeidet for å få et overblikk over hvor vi faktisk er på vei. Tusen takk til vår flotte veileder Hein Lindquist som har bidratt med viktige perspektiver, tydelig veivisning der veien har vært uklar og ikke minst for hyggelige veiledningsmøter. Takk til fleksible arbeidsgivere som har gjort det mulig for oss å gjennomføre denne studien. Og til slutt, tusen takk til alle våre nærmeste, til Magnus og Vegard, for støtte, tålmodighet og forståelse for en krevende prosess.

Asker, 31. mai 2021

Rikke Aunet og Stine Rovelstad Smeby

1 Innledning

I dagens kunnskapssamfunn, der tekst er en naturlig del av vår hverdag, er det å kunne lese en helt sentral ferdighet (Bråten, 2007, s. 9). Det å samhandle med og å skape mening ut ifra tekst beriker hverdagslivet vårt og skaper sosiale relasjoner, samt faglig og personlig utvikling. Litterasitetsbegrepet utvider tekstbegrepet til å omfatte et bredere utvalg semiotiske ressurser, hvilket fordrer andre kognitive ferdigheter for lesekompetanse enn kun avkoding (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15). Litterasitetsteorien gir en forståelse for hvordan vi gjennom tekst utvikler oss og våre personlige egenskaper, hvordan forståelse av tekst er sentralt for deltakelse i sosiale sammenheng og i samfunnet generelt (Westlund, 2010, s. 56).

Gjennom tidlig innsats vektlegges språkarbeid i barnehagen som grunnleggende for møtet med lesing i skolen og videre utvikling av litterasitet (Hjetland et al., 2020). Barnehagens arbeid med språkutvikling gjennom blant annet lek, høytlesingsstunder og utvidende samtaler skaper et viktig grunnlag for barnets videre språk- og leseutvikling. I begynneropplæringen møter barnet skriftspråket, og arbeid med avkoding sammen med videre utvikling av språkforståelse er sentralt.

Sammenhengen mellom språklige ferdigheter i barnehagen og senere leseferdigheter har gjennom nyere forskning vist seg å være signifikant (Hjetland et al., 2020). Enkelte språklige ferdigheter har vist å ha en direkte sammenheng med komponenter for leseforståelse (Bråten, 2007). Svakheter i språklige ferdigheter i barnehagen er både risiko og årsak til senere vansker med leseforståelse, særlig på mellomtrinnet. En kan altså i barnehagen oppdage sentrale prediktorer for senere vansker med leseforståelse (Catts et al., 2006). Det virker derfor sentralt å vektlegge barnehagens arbeid med språk og språkforståelse i sammenheng med skolens arbeid med lesing og leseforståelse.

I denne studien vil vi gjennom forskning fra de siste 15 årene sammen med sentrale teorier presentere ulike komponenter som er avgjørende for utvikling av språk- og leseforståelse i et litterasitetsperspektiv. Vi ønsker gjennom vår oppgave å skape dypere innsikt i hvordan barnehagens arbeid med språkferdigheter og mot leseferdigheter kan videreføres og styrke leseopplæringen i skolen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Språk er en mental ferdighet og er et av våre viktigste redskap for kommunikasjon (Rygvold et al., 2019, s. 301). Språkferdigheter kan opptre både som verbale, nonverbale og skriftlige. For denne oppgaven vil vi se hvordan språkforståelse i både verbal og skriftlig form kan utvikles gjennom et litterasitetsperspektiv.

Dette har ført til følgende problemstilling:

Hvordan kan en arbeide med språkforståelse i et litterasitetsperspektiv i barnehage og skole?

Slik vi fremhever i innledningen ovenfor velger vi for denne oppgaven å undersøke arbeid med språk- og leseforståelse i et litterasitetsperspektiv. Det er med utgangspunkt i dette perspektivet vi har utformet tre forskningsspørsmål, som bidrar til å konkretisere oppgavens problemstilling:

- 1. Hvordan kan arbeidet med språk- og leseforståelse i barnehagen og begynneropplæringen utformes?*
- 2. Hvilke sammenhenger finner vi mellom litterasitetsarbeidet i barnehagen og begynneropplæringen?*
- 3. Hvordan kan arbeid med tidlig litterasitet virke forebyggende for vansker med leseforståelse?*

1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

I arbeidet med denne oppgaven har det hele veien vært sentralt å finne teori samt empirisk forskning som viser en tydelig sammenheng med oppgavens problemstilling. I dette arbeidet har vi hatt et utvalg kriterier som har bidratt til å ta valgene om hva som skal inkluderes samt ekskluderes i oppgaven. I denne oppgaven undersøkes det hvordan sentrale litterasitetsteorier og perspektiver kan gjenspeiles og komme til uttrykk i barnehagen og skolens språkarbeid. For denne oppgaven avgrenses datamaterialet til det innholdet som er relevant for barnehagen og grunnskolen i dag.

Det er benyttet forskning gjort på barns språkutvikling fra barnehage til skole, fra de siste 15 årene for å bidra til å vise dagsaktualitet. Vi ønsket å benytte teori og forskning gjort i en dagsaktuell kontekst, for å få et praksisnært inntrykk. Teori om litterasitet, tidlig litterasitet og litterasitet i barnehagen og grunnskolen ble inkludert i arbeidet, samtidig som vi ekskluderte arbeid med litterasitet i ungdomsskole, videregående og annen opplæring samt samfunnsliv.

Begrepet litterasitet benyttes som oversettelse av det engelske ordet *literacy*, og for denne oppgaven er det forståelsesaspektet i litterasitetsteorien som vektlegges. Det er med utgangspunkt i språkforståelse og leseforståelse, i et litterasitetsperspektiv, at vi gjennom dokumentanalyse undersøker hvordan Språkløyper kan eksemplifisere arbeid med litterasitet i barnehagen og skolen.

1.3 Innhold og oversikt for oppgaven

I denne oppgaven benyttes titler for å synliggjøre studiens ulike deler for leseren. I kapittelet tidligere forskning viser vi til oppgavens relevans i dagens forskning innen barnehage og skole. Her presenteres et utvalg studier som viser til hvordan barnehagens arbeid med litterasitet er sentralt for den videre utviklingen i skolen. Det vil gjennom teorikapittelet presenteres teorier som er relevante for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Innen litterasitetsteorien benyttes perspektiver fra bøkene *Literacy i læringskontekster* (Skjelbred & Veum, 2013), *Literacy i skolen* (Blikstad-Balas, 2016) og *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet* (Gjems, 2016). I tillegg benytter vi blant annet faglitteraturen *Leseforståelse* (Bråten, 2007), *Leseforståelse* (Westlund, 2010) og *Språk og dysleksi* (Helland, 2019).

I oppgavens fjerde kapittel presenteres studiets metode, og vi synliggjør hvilke valg som har preget prosessen og videre studiens resultater. Metoden som er valgt for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, er dokumentanalyse. Studiet er kvalitativt, og vi opererer gjennom et hermeneutisk forskningsperspektiv der deler og helhet til stadighet ses i sammenheng. Gjennom tematisk- og diskursanalyse undersøkte vi utvalgte dokumenter for å søke mening og sammenheng.

Funnene fra analysene er presentert i oppgavens femte kapittel, og er systematisert gjennom de valgte analysekategoriene. I kapittel seks diskuteres funnene fra analysen, og ser de i sammenheng med oppgavens teoretiske perspektiver. Det syvende kapittelet presenterer våre avsluttende kommentarer, der vi oppsummerer studien samt foreslår hvilke perspektiver videre studier kan ta utgangspunkt i.

2 Tidligere forskning

Interessen for å finne sammenhenger mellom tidlige ferdigheter i språk og tidlig litterasitet med barns senere lese-skriveferdigheter, har preget både nasjonal og internasjonal utdanningsforskning de siste 10-15 årene. Ved å begynne med et enkelt søk i Oria etter forskningsartikler fra siste 15 år på området litterasitet og leseforståelse, forstod vi raskt at tematikken er svært aktuell. Vi har valgt ut tre publikasjoner som er spesielt interessante for denne oppgavens tematikk, der det siste prosjektet er en metastudie av relevant forskning på feltet fra de siste 15 årene.

I 2006 publiserte Catts et al., en forskningsartikkel der de gjennom studier av elever i barnehage, 2., 4., og 8. trinn viser til en tydelig sammenheng mellom barns språkprofil i starten av opplæringen og deres språk- og leseforståelse ved 8. klasse (s. 289-290). Elwér et al. viser i sin longitudinelle studie hvordan barns språklige kompetanse i barnehagen virker predikerende for senere leseforståelse. I begge studiene ble elevgruppen med lesevansker delt inn i gruppene «poor comprehenders» og «poor decoders». De to gruppene presenterer komponentene for lesing, sett gjennom modellen «the simple view of reading», nemlig avkoding og forståelse. Elevgruppen, poor decoders, representerer de elevene som har vansker med avkodingen av ord, sammenheng mellom fonem og grafem. Disse elevene får ofte diagnosen dysleksi (Elwér et al., 2013). Den andre gruppen lesevansker, poor decoders, kjennetegnes av vansker med forståelsen. Elevene med forståelsesvansker avkoder normalt, men har vansker med å forstå meningsinnholdet i teksten. Et sentralt funn var at elever som var «poor comprehenders» i 4. klasse hadde dårlige leseforståelse enn elever med dysleksi (Elwér et al., 2013). Catts et al. viste til hvordan det å se avkoding og forståelse som helhet, og gjensidig avhengige virker mer hensiktsmessig enn å se de atskilt.

En ny metastudie fra 2020 av 64 ulike studier fra de siste 15 årene på området leseforståelse, viser blant annet til språkferdigheter i barnehagen som en nøkkelferdighet for utvikling av leseforståelse (Hjetland et al. 2020, s. 18). Metastudien viste hvordan barnets «code-related skills» altså bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, bidrar til å utvikle de senere ordavkodingsferdighetene. I tillegg viste studien til hvordan barnets språkkompetanse, og da vokabular og grammatikk direkte påvirket barnets senere leseforståelse. De understreker at barnets språklige kompetanse er både grunnlag for senere avkodings- og forståelsesferdigheter. Melby-Lervåg siteres i en artikkel fra UiO om det overnevnte forskningsarbeidet med «siden våre funn peker på det brede språklige grunnlaget som trengs for å lese bedre, bør dette gjenspeiles i undervisningen» (Melby-Lervåg, 2020, sitert i Vartun, 2020).

3 Teori

Det vil i følgende kapittel presenteres teorier knyttet til oppgavens tematikk og problemstilling. Vi vil presentere og operasjonalisere begrepene litterasitet og leseforståelse, samt vise til hvordan litteraturen vektlegger arbeidet med litterasitet i barnehage og skole. Det vil også i teorikapittelet vises til hvilke vansker barn kan ha med litterasitet, språk- og leseforståelse, hvordan vanskene henger sammen og hvordan en kan arbeide for å forebygge videre utvikling av vansker. Disse teoretiske perspektivene vil utgjøre et viktig grunnlag for den senere analysen samt diskusjonskapittelet.

3.1 Litterasitet

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven bygger på teorier om begrepet litterasitet. Vi har derfor viet begrepet et eget kapittel i oppgaven, slik at vi kan gi en grundig gjennomgang av begrepets betydning, komponenter og relevans i barnehage og skole.

3.1.1 Begrepet literacy og litterasitet

Skjelbred og Veum (2013) definerer literacy som «en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn» (s. 19). Den samme forståelsen benyttes i boken *Literacy i skolen* (Blikstad-Balas, 2016), der det fremheves at literacy i hovedtrekk handler om «å skape mening ut ifra ulike tegn i egne og andres tekster» (s. 15). Blikstad-Balas henviser videre til UNESCO sin definisjon av begrepet, der literacy beskrives som en kompleks kompetanse som gjør individet i stand til å handle med tekst, og hvordan dette virker som en forutsetning for aktiv deltakelse i samfunnet (2016, s. 15). For denne oppgaven vil vi benytte det nordiske begrepet litterasitet fremfor literacy. Litterasitet aktualiserer begrepets kompleksitet og hvordan forståelsen av litterasitet både er en individuell kyndighet samt en sentral del av det samfunnet vi deltar i (Gjems, 2016, 11). Mer om begrepsdiskusjonen kan blant annet leses i Skjelbred og Veum (2013, s. 11-14).

Litterasitet forbindes ofte med prosesser i skolen, men arbeid med tidlig litterasitet både kan og bør være en sentral del av barnehagens innhold (Gjems, 2016, s. 22). Tidlig litterasitet utvikles gjennom språklig aktivitet om ting barn opplever og blir kjent med gjennom lek, erfaringer, tekster, bilder og ikke minst digitale medier. Litterasitet er altså en kompleks kyndighet man utvikler gjennom hele

livet, på samme måte som selve begrepet litterasitet endres i et samfunn som endrer seg (Westlund, 2010). Tidlig litterasitet vil bli redegjort for videre senere i teorikapittel 3.1.4.

Skjelbred og Veum argumenterer for bruken av begrepet *kyndig* for beskrivelsen av de egenskapene den «litterate» må ha (2013, s. 18). Dette da mer brukte begreper slik som kompetanse og ferdigheter kan virke instrumentaliserende og avgrensede i forhold til kyndig som kan romme mer. Dagens litterasitetsbegrep anerkjenner hvordan tekster er knyttet til kontekst og sammenhenger, og gjennom kyndighetsbegrepet anerkjennes et bredere spekter ferdigheter og kunnskaper hvilket virker passende for moderne litterasitet (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18-19). Vi vil benytte både begrepet kyndighet og kompetanse i denne oppgaven da vi mener litterasitet nettopp består av et sett ferdigheter som i samspill danner en kompetanse for egen utvikling og deltakelse i samfunnsliv.

I Meld. St. 30 *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)) finner vi litterasitetsbegrepet beskrevet eksplisitt under kapittelet *Dannelse og grunnleggende ferdigheter*. Det vises til hvordan stortingsmeldingens operasjonalisering av de grunnleggende ferdighetene samsvarer med det engelske begrepet *Literacy* (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 32-33). Literacy anses som fagovergripende, og skal være tilstede i alle utdanningssystemets nivåer. Det henvises til UNESCO sin strategi «United Nations Literacy Decade 2003-2012, Literacy as Freedom» der literacy beskrives som «[...] a fundamental tool for every form of learning» (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 33).

Gjennom Meld. St. 30 presiseres det videre hvordan litterasitetsteorien gjenspeiles i den grunnleggende ferdigheten lesing. Det vises til hvordan lesing tidligere har blitt sett på som ferdigheter i å kunne avkode tekst, men i dag anses leseferdigheter både som en avgjørende faktor for personlig utvikling samt samfunnsdeltakelse. Lesing som grunnleggende ferdighet i et litterasitetsperspektiv defineres i Stortingsmelding 30 som:

[...] en ferdighet som er nødvendig for å delta i samfunnet som en kritisk og reflektert borger og en forutsetning for personlig utvikling. Det er avgjørende for å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for derigjennom å utvikle sine egne kunnskaper og sin viten. Mål for leseferdighet kan uttrykkes på flere måter, fra det enkle til det mer komplekse. Det samme gjelder det å kunne uttrykke seg muntlig. Det er vesentlig for å kunne kommunisere, samhandle og holde kontakt med andre i alle sosiale sammenhenger: i skole, arbeid, hjem og fritid. (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 33)

Litterasitetsperspektivet blir altså eksplisitt og tydelig anvendt i stortingsmeldingen som utgjør et viktig grunnlag for læreplanen LK06, der grunnleggende ferdigheter får et stort fokus. Disse ferdighetene blir også tatt med videre inn i læreplanen for 2020, LK20, men i stortingsmeldingene

for denne læreplanen er ikke begrepet literacy tatt med. For eksempel ser vi ved å gjøre et ordsøk i Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, at begrepet literacy ikke er nevnt i noen av de 85 sidene meldingen består av. Heller ikke begrepet litterasitet er benyttet. I stedet finner vi begrepene fordypning, forståelse, dybdelæring og livsmestring. Hvilket er begreper vi ser at beskriver mye av det samme innholdet som litterasitetsteorien består av. I Meld. St. 28 finner vi liknende beskrivelser av de grunnleggende ferdighetene:

I Kunnskapsløftet er det definert fem ferdigheter som utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Disse er *å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter*. Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag, og samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin faglige kompetanse. Disse er ikke bare ferdigheter på et elementært nivå, som for eksempel det å knekke lese- og skrivekoden, men nødvendige redskaper for læring og utvikling på alle trinn, og elevene utvikler dem kontinuerlig gjennom opplæringsløpet. (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 30)

Samt «For eksempel er det å kunne lese nødvendig for å delta i samfunnet som en kritisk og reflektert samfunnsborger, og det er viktig for den enkeltes personlige utvikling» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 30).

Litterasitetsteorien kan slik gjenspeiles i utdanningens styringsdokumenter, og utgjør selve kjernen i de grunnleggende ferdighetene. Litterasitetskyndigheten går utover de tekniske ferdighetene med å avkode og dekode tekst. Kyndigheten innebærer både å forstå tekstens mening, og å gjennom bruk av forforståelsen utvide og utvikle sin forståelse og viten, samt bruke dette for utvikling av og i samspill med andre. Slik vi skal se videre har litterasitetskyndigheten med fokus på lesing, sterk forbindelse til begrepet leseforståelse.

3.1.2 Sosialkonstruktivistisk tilnærming

Den forståelsen av litterasitet og leseforståelse som benyttes i denne oppgaven bygger på kognitive teorier, med særlig vekt på konstruktivistisk og sosiokulturell teori. Den konstruktivistiske teorien har som utgangspunkt at kunnskap konstrueres av individet selv (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). Det er et stort spenn i hvordan denne konstruksjonen forstås, og vi kan se at ulike teoretikere vektlegger individets posisjon i ulik grad. Olga Dysthe, som selv betegner seg som konstruktivist, vektlegger elevens samspill med andre som sentralt for konstruksjon av kunnskap (Dysthe, 1995, sitert i Westlund, 2010, s. 19). Dette synet på konstruktivisme forutsetter at individet er aktivt i konstruksjonen av kunnskap. Det blir videre sentralt for læreren å undersøke hvordan det enkelte barn

konstruerer sin kunnskap, for så å kunne hjelpe det videre gjennom engasjerende og reflekterende arbeid.

Det sosiokulturelle perspektivet tar utgangspunkt i Vygotskij sine teorier om det som opprinnelig ble kalt sosiokonstruktivistisk teori (Westlund, 2010, s. 19; Gjems, 2016, s. 15). Fra et sosiokulturelt perspektiv oppstår kunnskapen i sosial kontekst, og ikke i et vakuum. Individets språk og kommunikasjon henger sammen med kulturen, og det er gjennom samspill med andre individer at læring og kunnskap oppstår. «Mediering av kulturelle kunnskaper og sosiale forståelser finner sted i alle former for samtaler, og interaksjoner vi har med andre» (Gjems, 2016, s. 15). Ettersom læringen skjer interaktivt, blir det umulig å ikke se betydningen av individets kulturelle og språklige kontekst i sammenheng med læring og utvikling (Westlund, 2010, s. 20).

Westlund (2010) viser til Michail Bakhtin og hans språkteori, som viser hvordan en kan forstå språkets betydning i samspill mellom individer, mellom tale og skrevne ytringer og intertekstuell (s. 21). Dette virker særlig interessant i et leseforståelsesperspektiv og fremhever områder som også virker sentrale for litterasitetsbegrepet. For eksempel områder slik som intertekstualitet, hvordan leseforståelse skapes gjennom aktivering av forforståelse og i et sosialt samspill med andre. Tekstens innhold får først en mening når den leses og deles med andre. I arbeidet med tekster preges innholdet av leserens sosiokulturelle bakgrunn, dens vurderinger og forforståelse, som gjennom samspill med andre og deres erfaringsbakgrunn kan utvide og utvikle ny mening og kunnskap.

3.1.3 Et utvidet tekstbegrep

I denne oppgaven opererer vi med et utvidet tekstbegrep, basert på Tønnesens (2010, s. 11) beskrivelse av sammensatte tekster, der tekst forstås som et sammensatt fenomen, bestående av ulike semiotiske ressurser. En semiotisk ressurs kan innebære tegn, handlinger eller objekter med potensiale for å skape mening. Denne operasjonaliseringen av tekstbegrepet finner vi også i litterasitetsteorien, og det diskuteres om det vil være mer dekkende å utvide litterasitetsbegrepet til «multiliteracies», for å synliggjøre den brede kompetansen dagens litterasitet fordrer (Sjøhelle, 2013, s. 109). I de tekstene vi møter i dagliglivet benyttes et flere semiotiske ressurser for å skape sammenhenger og skape mening i tekstene (Tønnessen, 2010, s. 15). Alt fra vekkerklokken på mobilen om morgenen, til logoen på frokostblandingen, videre til plakater om koronavirus og reklamevideoer på nettavisen. I denne masteroppgaveteksten benyttes i hovedsak verbaltekst for å kommunisere innholdet, samtidig som vi benytter et utvidet tekstmateriale som analysemateriale, i

form av transkriberte fagfilmer. For denne oppgaven utvides, men også avgrenses begrepet tekst til å omfatte skrevne tekster, både digitale og papirbaserte, med tilhørende modaliteter slik som grafiske fremstillinger, symboler, bilder og layout/utforming.

3.1.4 Litterasitet i barnehagen

Innledningsvis i kapittelet så vi hvordan litterasitet utvikles gjennom hele livet, og allerede kan styrkes og arbeides med i barnehagen. Barnehagen blir sett på som en del av hele utdanningsforløpet, og klassifiseres som en læringsarena der det skal legges gode grunnlag for barnets videre læring når det senere går over til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Sentralt for dette arbeidet er språk, tekst og overgangen mellom barnehage og skole. Samtidig er det viktig for barnehagefeltet å opprettholde en drift som i stor grad fokuserer på læring gjennom lek og barnestyrt aktivitet, hvilket har preget den skandinaviske barnehagepedagogikken i flere tiår (Gjems, 2016, s.18). Gjennom høytlesing, tekstsamtale og tekstskaping kan barnas litterasitet utvikles allerede i tidlig alder. «I all form for skriftlig språkbruk er det verbalspråket som bærer aktiviteten» (Maagerø, 2013, s. 94). At barnet er språklig aktivt deltakende i arbeidet med tekst bidrar til at barnet får utviklet og utvidet sitt ordforråd, samt viktige kognitive prosesser slik som å koble ny kunnskap til egen forkunnskap og å se sammenhenger i og utover teksten.

Ved at barna gjenskaper hendelser eller personer fra tekst, både muntlig og konkret realiseres og visualiseres barnets forståelse og tanker om teksten. Tegninger, formingsoppgaver og collager er eksempler på hvordan en i barnehagen kan bearbeide inntrykk fra tekster, og viser hvordan barnet tidlig i sin utvikling kan uttrykke seg gjennom abstrakte symbolsystemer (Maagerø, 2013, s. 93). Materialer, farger, former og ulike digitale verktøy er eksempler på semiotiske ressurser som barnet kan ta i bruk for å visualisere og kommunisere sine tanker og meninger, og skaper et viktig grunnlag for inkluderingen av skriftspråket som semiotisk ressurs. Barnets arbeid og kjennskap til ulike semiotiske ressurser slik som bilder, farger og materialer bidrar til at barnets litterasitetsforståelse utvides, og skaper et godt grunnlag for en senere arbeid med komplekse multimodale tekster. I barnehageprosjektet *Pulverheksa og Grønnskollingen* (Maagerø, 2013, ss. 83-87) ble barnas litterasitet utviklet gjennom flere testaktiviteter. Prosjektet bestod av høytlesing fra egen bok, deretter utformet barna i samarbeid en collage med bilder av ulike materialer, fra det de hadde hørt og visste om pulverheksa fra før, for til slutt å samtale om barnas egne tekster og den leste teksten (Maagerø, 2013, ss. 80-95). Prosjektet eksemplifiserer hvordan arbeidet med tidlig litterasitet kan utvikles

gjennom barnehagens tekstpraksis, og barnas samtale rundt både lest tekst og egne fremstillinger og tekster.

Samtidig vil det være områder innen litterasitet som ikke lar seg jobbes med i barnehagen, da barna ikke har knekt den alfabetiske koden på dette tidspunktet. Barnehagelærerens kunnskaper og kompetanse om både tidlig og videre litterasitet blir derfor viktig, da arbeidet med språkutvikling mot litterasitet legger et nødvendig grunnlag for den fremtidige litterasitetskyndigheten, der skriftspråket er sentralt (Gjems, 2016, s.20). Det er derfor flere teoretikere som operer med begrepet tidlig litterasitet eller pre-litterasitet, som innebærer de erfaringene og den kyndigheten barnet gjør seg allerede fra fødsel og frem til den første leseopplæringen (Gjems, 2016, s.14; Helland, 2019, s. 51-52).

3.1.4.1 Tidlig litterasitet

Slik vi har forklart litterasitet tidligere i oppgaven dreier det seg om en forståelse av et utvidet tekstbegrep, samt kompetanse til å aktivt benytte seg av tidligere erfaringer og kunnskap for å skape mening. Dette er sentrale kunnskaper i vårt medie- og kunnskapssamfunn der å trekke linjer mellom tidligere erfaringer, lese mellom linjene og se helheter er av helt avgjørende betydning for sosial deltakelse i samfunnslivet (Gjems, 2016, s. 21). Gjems (2016) skriver i sin bok om tidlig litterasitet i barnehagen at «Barnehagen er en pedagogisk institusjon der barn vil gjøre erfaringer som er sentrale for litterasitet, og det er viktig for litterasitetslæring senere i skolen» (s.14). Dette dreier seg naturligvis om direkte hverdagslige møter med språket, men også erfaringer med andre kognitive prosesser som å tenke, huske på noe, planlegge for så å gjennomføre handlinger f.eks. i lek eller andre aktiviteter og å løse problemer (Helland, 2019, s.49). Mye av dette fordrer at en har en språkkompetanse og erfaring med språk, og Gjems (2016) henviser til Vygotskij sin bruk av begrepet *medierende redskaper* for å forklare hvilken avgjørende rolle språket har i slike sammenhenger (s.15).

Litterasitet i barnehagen er et mindre utforsket område enn i skolen. Likevel har temaet tatt større plass også innenfor barnehageforskningen de siste årene (Gjems, 2016, s. 16). Den tidlige litterasiteten er den språklige utviklingen som skjer fra barnet blir født til det er ca. åtte år gammelt (Gjems, 2016, s. 177). Med utgangspunkt i dette vil definisjonen tidlig litterasitet også inkludere barn som går på barnetrinnet i skolen. Definisjonen har tre hovedkomponenter, og disse er kritiske for videre utvikling av litterasitet og støttes gjennom forskning på feltet. Den første er muntlig språk, den andre er språklig bevissthet og den siste er kjennskap til skrift (Gjems, 2016, s. 18).

Når det gjelder komponenten muntlig språk for utvikling av litterasitet dreier dette seg om et sett ferdigheter i å bruke språket aktivt og forstå. Her nevnes blant annet impressivt og ekspressivt vokabular, syntaktiske ferdigheter og kunnskap om begreper og begrepssystemer. I tillegg blir erfaring med flere ulike samtalesjangre omtalt som viktige for videre utvikling av språk og senere leseferdigheter (Gjems, 2016, s. 25). Blant disse finner vi for eksempel fortelling og gjenfortelling, og det blir presisert at det er sentralt for utvikling av tidlig litterasitet at barnehagepersonalet er støttende i samtaler med barn (Gjems, 2016, s. 129). Gjems skriver også om hvordan leken, gjennom glede og meningsfulle aktiviteter for barna, bidrar til å fremme barnas språklæring og tidlige litterasitet. Leken og spesielt rollelek omtales som en viktig aktivitet som fremmer forestillingsevne, kategorisering og problemløsning. Dette er de samme kognitive prosessene som ligger til grunn for litterasitetsutvikling (Gjems, 2016, s. 134).

Språklig bevissthet blir også omtalt som en av de tre kritiske komponentene for utvikling av tidlig litterasitet, og senere videre utvikling av litterasitetskyndighet. Dette handler om å rette oppmerksomheten bort fra forståelsen av ord og setninger, til språkets form. Gjennom lek med rim og regler kan barna bli kjent med hvordan endring av form kan gi ord en helt ny mening, og dermed får de en større språklig bevissthet (Gjems, 2016, s. 26).

Den siste komponenten er ferdigheter og kunnskap knyttet til skrift. I barnehagealder dreier dette seg blant annet om erfaringer med at vi leser fra venstre til høyre, fra toppen og nedover. Innledende kjennskap til skriving er noe barn bør få i barnehagen, for eksempel gjennom å lære å skrive navnet sitt. Det blir også skrevet at barn som har kjennskap til flere ordlyder og kan knytte de til bokstaver har store fordeler i videre litterasitetslæring, og for å knekke lesekoden (Gjems, 2016, s. 25).

3.1.5 Litterasitet i skolen

I skolen dreier litterasitet seg i større grad om skriftspråklig tekstpraksis, og ferdigheter i lesing og skriving (Blikstad-Balas, 2016, s. 17). Her vektlegges kunnskap om skriftspråket som et viktig grunnlag for lese- og skriveutviklingen. Slik får det muntlige språket en mindre betydningsfull rolle i skolen enn i barnehagen. Blikstad-Balas (2016, s. 72) argumenterer for at litterasitet i skolen dreier seg om å kunne forstå samt evaluere informasjon og kunnskap. Dette innebærer å vurdere tekster og deres relevans i den situasjonen du er i. Selv om kunnskapen er lett tilgjengelig, særlig i dagens digitale samfunn, kreves det kompetanse i å vurdere tekstenes gyldighet og relevans. Dette krever

avanserte kognitive og tekniske ferdigheter. Litterasitet i skolen dreier seg både om kompetanse i å lese og i å skrive (Blikstad-Balas, 2016, s. 17). Litterasitet og lesing handler om tekstforståelse, og hvilke kognitive komponenter som er sentrale for forståelse av tekst. Skrivning i et litterasitetsperspektiv handler om hvordan vi produserer tekst og hva som påvirker de ulike skriveprosessene. Dette sees i sammenheng med kognitive og sosiale komponenter, motivasjon og engasjement samt evne til metakognitiv bevissthet og selvregulering. For denne oppgaven avgrensers vi litterasitet i skolen til områdene litterasitet og lesing med vekt på leseforståelse.

En vanlig tekstpraksis i skolen dreier seg om å kunne gjengi et faglig innhold med egne ord. Blikstad-Balas henviser til NOU (2015:8, s. 10) som viser at en utfordring med den overnevnte tekstpraksisen er at det ofte blir et for stort fokus på overflatisk gjengivelse av fagstoff, fremfor dybdelæring og forståelse. Dybdelæring kjennetegnes som en dypere forståelse der ny kunnskap knyttes til allerede kjente begreper og prinsipper, for så å utvide og utdype forståelsen for området (Blikstad-Balas, 2016, s. 70). Tekstpraksis der målet er å gjengi et fagstoff leder oftest til en overflatisk forståelse, samt ferdigheter i reproduksjon fremfor interaksjon. Elevens valg av tekstpraksis gjenspeiles i de oppgavene og utfordringene de får. I et litterasitetsperspektiv bør derfor skoleoppgavene kreve mer enn gjentakelse av etablert kunnskap. Gjennom oppgaver som krever at eleven stiller spørsmål til teksten, er kritisk og vurderer informasjonen opp mot tidligere og annen informasjon utvikles elevens dybdeforståelse, og videre elevenes litterasitet. «Skoler som legger bedre til rette for læringsprosesser som fører til forståelse, kan bidra til å styrke elevenes motivasjon og opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen» (NOU, 2015: 8, s. 11).

Den verbalspråklige siden ved litterasitet i skolen fremtrer oftest gjennom klasseromsamtaler. Forskning på slike samtaler viser at de som oftest består av lærerens undervisning og spørsmålsstilling (Blikstad-Balas, 2016, s. 81). Lærerne benytter ofte lukkede spørsmål med svar de allerede selv vet, for å avdekke elevenes forkunnskaper samt nåværende kunnskaper. IRE-mønstre illustrerer mønstrene i de fleste klasseromsdialogene. Mønstrene kjennetegnes ved at læreren initierer ved et spørsmål (I for initiation), elevene responderer (R for response), og læreren vurderer elevens svar (E for evaluation) (Blikstad-Balas, 2016, s. 81). Denne dialogen og bruk av språket står i kontrast til den beskrivelsen av språkets betydning vi finner for litterasitet i barnehagen, samt litterasitet og leseforståelse i skolen. Selv om denne formen for dialog og bruk av språket virker motstridende med presenterte perspektiver, viser forskningen også at lærere ofte tar elevenes respons på alvor og benytter denne til å utdype og utvide meningsinnholdet (Blikstad-Balas, 2016, s. 83).

3.1.6 Begrepet forståelse

I det innledende kapittelet om litterasitetsbegrepet så vi hvordan litterasitetsteorien kan forankres i en sosiokulturell utviklingsteori, med røtter i blant annet Vygotskij sine sosialkonstruktivistiske teorier. For å forstå hva begrepet forståelse innebærer viser vi til den samme teorien, om at forståelse og kunnskap er kognitive prosesser som utvikles i individets samspill med andre (Westlund, 2010, s. 19-20). Gjennom kognitivismen beskrives mennesket som meningsøkende, med egne ressurser til å lære. Ved aktiv medskapning innlemmes ny kunnskap i tidligere kunnskapsskjemaer, og forståelsen utvikles (Westlund, 2010, s. 18). Her finner vi også begrepet metakognisjon, hvilket innebærer menneskets evne til å tenke over og være bevisst sine egne tankeprosesser og vurdere dem. Det er gjennom en slik interaksjon med ulike meningsbærere, der ens egne kunnskapsskjemaer utvikles, at vi danner vår forståelse for et område.

Forståelse er et mye brukt begrep innen hermeneutikken, og handler om å gjennom fortolkning skape forståelse (Anker, 2020, s. 50). I det som omtales som den hermeneutiske spiralen beveger en seg hele tiden mellom en helhetsforståelse, til en delforståelse, for så tilbake til helhetsforståelsen (Anker, 2020, s. 51). Slik visualiseres sosialkonstruktivismens syn på konstrueringen av kunnskap og forståelse. Den forståelsen som utvikles underveis om helhetens ulike deler påvirker helhetsforståelsen vår, og slik kan vi se forståelse som en dynamisk og uavsluttet prosess. Gjennom hermeneutikken fremheves menneskets forforståelse, som både bidrar til å tolke og kritisk vurdere ny kunnskap, samt utvikler seg på bakgrunn av disse vurderingene. Dette er et sentralt poeng både for denne oppgavens metodikk, men også for litterasitet, språk- og leseforståelse generelt.

3.2 Leseforståelse

For å avgrense det omfattende litterasitetsbegrepet har vi for denne oppgaven valgt å vektlegge hvordan leseforståelse er en sentral komponent for litterasitet. Slik vi har sett tidligere innebærer litterasitet flere ulike områder, der lesing er en av dem. Vi vil i følgende del av oppgaven gjøre rede for hvordan begrepet kan forstås i et litterasitetsperspektiv, og hvordan leseforståelse er en sentral del av dagens kunnskapssamfunn.

3.2.1 Begrepet leseforståelse

Bla I boken *Leseforståelse* (Bråten, 2007) presenteres begrepet leseforståelse i et historisk-, samfunnsrelevant- og forskningsbasert perspektiv. Bråten (2007) definerer og avgrenser begrepet ved å si at «leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (s. 11). Slik både kobles og avgrenses begrepet leseforståelse med begrepet litterasitet. Leseforståelse innebærer kompetanse i bruk av verbal tekst, og avgrenser derfor det brede tekst- og kyndighetsbegrepet som litterasitet presenterer. Denne måten å forstå begrepet leseforståelse på finner vi også i Westlund (2010) som gir en fyldigere og mer utdypende definisjon. Her inkluderes også begrepene ferdigheter, strategier, tidligere kunnskap og motivasjon i definisjonen.

For å oppsummere kan man si at leseforståelse er en dynamisk og målorientert prosess som inkluderer ferdigheter, strategier, tidligere kunnskap og motivasjon. Man leser for å skape mening, og forståelsen påvirkes av formålet, dvs. oppgaveformuleringen for lesing. Leseren skal både iakttå og føle seg bundet til tekstinnholdet, samtidig som han eller hun skal gå utover innholdet og tilføre teksten noe nytt. Leseren og teksten interagerer på denne måten for å skape mening. (Westlund, 2010, s. 58)

Vi støtter oss til Bråten (2007) og Westlund (2010) når vi definerer leseforståelse som både en prosess, og som en kompetanse i å utvinne samt skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst.

3.2.2 Sentrale komponenter for leseforståelse

Leseforståelse er som vi har sett ovenfor en kompleks og dynamisk prosess. Forskere har likevel brutt ned denne komplekse bruken av et flertall ferdigheter og funksjoner, for å finne hvilke komponenter som virker sentrale for å skape god leseforståelse. Følgende kapittel vil presentere de ulike komponentene hver for seg, samtidig som vi vil peke på sammenhengen de imellom. Vi ønsker å presisere at når vi nå bryter ned leseforståelseskompetansen i ulike komponenter presenterer dette ikke et syn på at et instrumentalistisk arbeide med de enkelte komponentene vil være tilfredsstillende for økt leseforståelse. Forståelse og kunnskap om de ulike komponentene virker heller utviklende når de benyttes i samspill med hverandre, og for å forklare hvilke områder som bør styrkes hos den enkelte i deres arbeid med og mot leseforståelse.

3.2.2.1 Leseformelen og komponentene avkodning og språkforståelse

Gjennom leseformelen, presentert av Gough og Tunmer sitert i Westlund, likestilles avkodingsferdigheter med språkforståelse som gjensidig avhengige forutsetninger for lesing (Westlund, 2010, s. 82). Den matematiske fremstillingen av komponentene synliggjør denne sammenhengen. Dersom en av faktorene for lesing er lik null, blir også resultatet lik null. For å oppnå høyest mulig resultat må begge faktorer ha lik verdi, for eksempel avkodning (=4) x forståelse (=4) = lesing (=16) (Uppstad & Solheim, 2006). Likevel ser en at vektleggingen av de to komponentene ofte er svært ulik i både forskningslitteraturen og opplæringens praksis, hvilket utgjør en viktig diskusjon av problemstillingen for denne masteroppgaven. For selv om komponentene er avgjørende ferdigheter i seg selv samt avhengige av hverandre for å kunne skape mening, er det forskjellige syn på hvordan en bør vektlegge dem gjennom leseopplæringen.

En viktig kritikk av leseformelen viser til hvordan avkodning på den ene siden representerer et bestemt sett ferdigheter og slik virker svært spesifikt og målbart, mens forståelse på den andre siden virker tilsvarende uspesifisert (Uppstad & Solheim, 2006, s. 3). Et produkt av denne ulike spesifiseringen kan lede til at avkodning vektlegges da det er et begrep som kan operasjonaliseres. Forståelse blir stående som et uspesifikt og altomfattende begrep som det er vanskeligere å måle. Selv om vi tidligere i oppgaven har gitt en forklaring på forståelsesbegrepet gjennom hermeneutikken, vil forståelse alltid være preget av subjektivitet og kontekst. Hvordan en vektlegger og benytter forståelsesbegrepet i leseformelen har også sammenheng med hvordan selve begrepet lesing defineres.

Tidligere anså leseforskere avkodningen som den mest grunnleggende ferdigheten, og forståelse som en tilleggsferdighet som ble utviklet naturlig ut ifra avkodingsferdighetene (Westlund, 2010, s. 59). Dette synet på lesing og vektleggingen av avkodning utgjør bottom up-perspektivet. Innen faglitteraturen finner vi ofte igjen bottom up-perspektivet, og vi ser hvordan ferdigheter som leseflyt, lesehastighet og automatisert avkodning fremheves (Bråten, 2007, s. 46). Nå viser forskning at språkforståelse allerede utvikles i tidlig barndom og er til stede før barnet begynner å utvikle avkodingsferdigheter. De ser også at barnets språkbevissthet og språklige ferdigheter før skolealder har betydning for senere ferdigheter i lesing og skriving (Westlund, 2010, s. 82).

Det å se leseferdigheter fra et forståelsesperspektiv kjennetegner det motsatte synet for bottom up, hvilket er top down-perspektivet. Her vektlegges det at lesing, slik det kreves i dagens kunnskaps-samfunn, avhenger av mye mer enn grunnleggende avkodingsferdigheter. Perspektivet hevder at leseforståelsen først og fremst avhenger av leserens kunnskaper om tekstens innhold og struktur

(Bråten, 2007, s. 46). Slik leseformelen viser, og både Bråten (2007, s. 46) og Westlund (2010, s. 81) presiserer, er både avkoding (bottom up) og forståelse (top down) avgjørende og gjensidig avhengige komponenter for lesing, og virker sammen når leseren forsøker å hente samt skape mening ut ifra tekst. Det er med dette synet at vi videre vil redegjøre for hvilke komponenter forskerne vektlegger som sentrale for leseforståelse.

3.2.3 Avkodingsferdigheter

Gode ferdigheter for avkoding av skrevet tekst er som vi har sett ovenfor avgjørende for god leseforståelse. For denne oppgaven ønsker vi å vektlegge de sidene av leseforståelse som har med selve forståelsesområdet i leseformelen å gjøre, og velger derfor å kort beskrive hva gode avkodingsferdigheter innebærer samt hvorfor dette virker sentralt for leseforståelsen. Avkoding eller ordavkoding innebærer ferdigheter i å identifisere de enkelte ordene i en tekst (Bråten, 2007, s. 45). Dette er ferdigheter bestående av flere komponenter der flere er basale ferdigheter, altså grunnlegg-ende basisferdigheter. Bråten henviser til Vellutino (2003) som viser til at ordavkoding er en kompleks ferdighet i seg selv, og innebærer bevissthet om skrift, fonologisk og ortografisk bevissthet, alfabetisk kunnskap, ordforråd, staving, gjenkjenning av hele ord samt basale kognitive evner slik som fonologisk minne og evne til å knytte forbindelser mellom visuell og verbal informasjon (Vellutino, 2003, sitert i Bråten, 2007, s. 48-49).

Kjennskap til og bevissthet om språk og skrift virker som en grunnkompetanse som behøves for å kunne lære å lese (Bråten, 2007, s. 48). Dette innebærer å forstå og å være bevisst sammenheng mellom fonem og grafem, at skrevne ord består av bokstaver og at disse har navn og representerer enkeltlyder, altså fonemer, i talte ord. Kunnskap til at tanker og ideer kan skrives med ord i bestemt rekkefølge, at ordene har mellomrom og at ordene leses fra venstre til høyre er viktig kunnskap for å forstå og anvende tekst. Kjennskap til alfabetet og fonologisk samt ortografisk bevissthet innebærer at man kan segmentere ord i lyder, manipulere lydenheter i ord og at man kan bruke kjennskapen til bokstaver og bokstavkombinasjoner til å trekke sammen lydene som bokstavene/bokstavkombinasjonene representerer til meningsbærende ord (Bråten, 2007, s. 48-50). Denne måten å avkode ord på henvises ofte til som fonologisk avkoding da den benytter ordets lydbilde for å avkode ord.

Etter hvert som elevene avkoder ord på denne måten vil bokstaver og bokstavkombinasjoner automatiseres, og det blir enklere og raskere å lese da man identifiserer dem som hele ord (Bråten, 2007, s. 48). Slik helordslesing har særlig betydning for utviklingen av leseflyt, og bidrar til at leseren

bruker mindre av sin bevisste oppmerksomhet på avkoding og heller på forståelsen (Bråten, 2007, s. 49). Leseflyten innebærer nøyaktig og hurtig ordavkoding med en naturlig setningsmelodi, og er svært vanlig å vektlegge samt kartlegge i leseopplæringen. Det å kunne gjenkjenne regelmessigheter og mønstre i det ortografiske systemet virker derfor svært sentralt for barns avkoding og lesing. Kjennskap til høyfrekvente bokstavkombinasjoner bidrar til raskere identifisering og avkoding, da barnet kan bruke denne kunnskapen for å trekke sammen både kjente og ukjente ord (Bråten, 2007, s. 49-50).

Ordavkoding er altså en kompleks og sammensatt ferdighet som kan virke krevende for leserens bevisste oppmerksomhet dersom en opplever utfordringer. Lesing er en aktivitet som krever oppmerksomhet og desto mer oppmerksomhet som rettes mot avkodingen, desto mindre overskudd har en til å utvinne mening og skape forståelse. Dersom en elev har vansker med å identifisere ord eller deler av ord mot slutten av en setning vil det lett skje at en glemmer meningsinnholdet i tidligere og samme setning. Slik vi har sett av leseformelen tidligere skjer lesing når avkoding og språkforståelse er i balanse med hverandre (Bråten, 2007, s.46; Westlund, 2010, s. 82). Hvordan en fordeler oppmerksomhetsressursene mener leseforskere kan være selve nøkkelen til å forstå hvordan avkoding og forståelse forholder seg til hverandre, og hvorfor elever med like avkodingsferdigheter opplever ulik forståelse (Westlund, 2010, s. 82).

3.2.4 Komponenter for forståelse

Følgende avsnitt vil presentere sentrale komponenter for leseforståelse med vekt på forståelsesaspektet. Vi har i kapitlet lagt vekt på komponenter ved leseren, og avgrenset området ved å velge bort komponenter som omhandler tekster, kontekst og ytre faktorer. De valgte komponentene har vi kategorisert innunder overkategoriene språkforståelse, forforståelse og kognitive evner. Videre er disse delt inn i flere ferdigheter og faktorer som vi skal se har sterk sammenheng med leseforståelsen.

3.2.4.1 Språkforståelse

Det å forstå språk, enten nedskrevet eller muntlig, har stor betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 53). Slik vi har sett ovenfor virker kjennskap til språkets meningsbærende enheter, altså bokstaver, bokstavkombinasjoner og ord, avgjørende for deres ferdigheter i ordavkoding. På samme måte virker kjennskap til og kunnskap om det muntlige språket samt individets eget ordforråd avgjørende for leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 53). For å kunne forstå hva ordene en leser betyr og

hvordan de kan tolkes kreves det kjennskap til ordene. De må være en del av barnets ordforråd, eller kunne knyttes til ord de har kjennskap til fra før. Bråten er svært tydelig når han presiserer at «lesere med større ordforråd ser ut til å forstå det de leser bedre enn lesere med mindre ordforråd» (Bråten, 2007, s. 54). Barnets ordforråd er aldersadekvat og utvikles gjennom hele livet. Barnehagen har slik en viktig mulighet til å berike barnets ordforråd gjennom språkstimulerende aktiviteter, for å skape et godt grunnlag for senere lese- og skrivekompetanse (Westlund, 2010, s. 82).

God språkforståelse innebærer også en aldersadekvat grammatisk kompetanse, samt en metakognitiv bevissthet om språkets syntaktiske samt pragmatiske side (Bråten, 2007, s. 54). Dette innebærer kjennskap til grammatikalske enheter i talen, hvilken funksjon ulike ord samt ulike deler av ordet har og forståelse av ulike typer setninger. Med typer setninger mener vi hoved-, ledd-, aktive og passive setninger. Bevissthet om språkets syntaks, og hva som er grammatisk korrekt og feil både i tale- og skriftspråk, bidrar til at elevene også oppdager feillesing som kan føre til meningsløse setninger (Bråten, 2007, s. 54). Bevissthet og forståelse for språkets pragmatiske side, hvordan språket brukes for å kommunisere ulike budskap, bidrar til at eleven enklere forstår hensikten og innholdet i de beskrevne dialogene. Westlund henviser til Naucélér og Magnusson (2003) som hevder at seksåringens språkforståelse, ordforråd og syntaktiske evner har klar sammenheng med senere leseforståelse (Naucélér og Magnusson, 2003, sitert i Westlund, 2010, s. 111).

Som en overgang til hvilke kognitive evner som kreves for leseforståelsen vektlegges blant annet den verbale hukommelsen. Verbal hukommelse innebærer de evnene en har til å hente frem meningsfulle språklige enheter fra korttids-, arbeids- og langtidsminnet (Bråten, 2007, s. 55). Dette påvirker den enkeltes evne til å hente mening ut fra den bokstavelige teksten som står, i tillegg til å skape mening ut ifra det en leser. Ved bruk av korttidsminnet lagres det som er avkodet lenge nok til at en klarer å oppfatte hva ord og setninger betyr, forstå ordenes innholdsrepresentasjon. I arbeidsminnet oppbevares og knyttes det forståtte innholdet til flere av tekstens deler for å skape større menings-sammenheng. På samme måte bidrar langtidsminnet med å skape sammenheng med tekstens innhold og tidligere kunnskap fra langtidsminnet. Det er ved å skape sammenheng mellom tekstens ulike deler og ens egne tidligere erfaringer og kunnskaper at leseforståelsen utvikles og utdypes (Bråten, 2007, s. 55). Denne måten å forstå leseprosessen på bidrar til at vi kan se relevansen av aktivering av arbeids- og langtidsminnet under lesing av tekst.

Gjennom leseprosessen skapes interaksjon mellom leseren og teksten, og det er i dette møtet at det skapes inferenser (Westlund, 2010, s. 84). Inferenser kan forklares som den forståelsen leseren

opplever når den aktiverer relevant bakgrunnskunnskap og forholder seg aktivt til tekstinformasjonen. Hvordan en opplever og henter mening fra tekst påvirkes av leserens kulturelle og sosiale bakgrunn, alder, leseerfaring, kontekst og bakgrunnskunnskaper. Bevissthet samt ferdigheter i å balansere egne bakgrunnskunnskaper opp mot tekstens innhold virker svært viktig for en god leseforståelse, og bør være en del av lærerens undervisning i lesestrategier.

3.2.4.2 Forforståelse

Dersom en skal oppnå en meningsutveksling med teksten ut over dens bokstavelige betydning, er det helt avgjørende at det en leser knyttes til det en kjenner fra før. Bråten (2007) vektlegger forforståelsen som den viktigste enkeltfaktoren for leseforståelsen (s. 61). Forforståelsen kan innebære både bredde- og en dybdekunnskap, hvilket handler om hvordan en kan ha en bred forståelse for et tema, eller en dyp forståelse, eller begge deler. Den bredde- og dybdekunnskapen en har innen et område, samt organiseringen av denne har stor betydning for både læring og leseforståelse (Bråten, 2007, s. 61). Det er forkunnskapene som gjør det mulig for leseren å skape inferenser samt fortolke informasjonen teksten formidler i lys av allerede forstått kunnskap, for å skape dypere og videre forståelse (Westlund, 2010, s. 85). På samme måte virker forkunnskapene viktige for å kunne forutsi hva for informasjon en kan forvente å lese videre i teksten, på bakgrunn av det en vet om liknende tekster og temaer fra før (Bråten, 2007, s. 62).

I tillegg til å ha relevant forforståelse er det sentralt at leseren evner å anvende forståelsen i møtet med tekst for å utvikle leseforståelse (Westlund, 2010, s. 93-94). Det å vite hvordan en kan utnytte sine egne forkunnskaper er ikke en gitt ferdighet som utvikles naturlig av seg selv, men som man må gjøres bevisst på og gjerne øve på gjennom eksplisitt opplæring i forståelsestrategier (Bråten, 2007, s. 63). Hvilke forkunnskaper en har henger sammen med alder, og en kan ikke forvente at en femåring har den samme lese/lytte-forståelsen som det en tolvåring har. Vi synes det er interessant å følge utviklingen av barns erfaringsspekter og muligheter for utvikling av en bred forforståelse i tidlig alder, som en følge av digitaliseringen av samfunnet. Et perspektiv vi vil ta med oss videre i oppgaven.

3.2.4.3 Kognitive ferdigheter

For å kunne aktivt benytte seg av de ferdighetene og strategiene som er nevnt i avsnittene over, kreves det at leseren er oppmerksom og konsentrert. Den oppmerksomme leser evner å ikke la seg avlede av ytre eller indre påvirkninger, og konsentrerer sin oppmerksomhet inn mot å forstå og skape mening ut ifra den teksten de leser (Bråten, 2007, s. 59). Selv om noen vansker med oppmerksomhet kan skyldes nevrologiske forhold, tilknyttet definerte diagnoser, så er det også ofte andre faktorer som virker avgjørende for elevens konsentrasjon. Slik vi så i avsnittene ovenfor kan vansker med avkodning føre til mindre oppmerksomhet og konsentrasjon. I tillegg er elevens motivasjon, og opplevelse av mening og mestring faktorer som påvirker oppmerksomheten (Bråten, 2007, s. 73).

Elevens evne til å danne seg indre visuelle fremstillinger av det den leser, som representerer personlige tolkninger, kan også føre til en dypere forståelse av det leste (Bråten, 2007, s. 59). Indre visuelle bilder utgjør også en form for inferenser, og kan virke særlig forsterkende ved arbeid med multimodale tekster der både verbaltekst, bilde og komposisjon bidrar med informasjon i teksten (Westlund, 2010, s. 87). Visuelle fremstillingsevner kan en derfor også arbeide med i barnehagen, gjennom at barn gjennom å konkretisere indre bilder, for eksempel gjennom tegning, tekst og collage, blir bevisst og presenterer sin forståelse av for eksempel høytlest tekst (Westlund, 2010, s. 116). Det vil også kunne oppstå tilfeller der elever ikke nødvendigvis mangler evnen til å danne visuelle bilder, men hvor eleven ikke benytter disse evnene aktivt i lesing av tekst (Bråten, 2007, s. 60). Dette eksemplifiserer hvorfor det er viktig at en gjennom eksplisitt strategiundervisning synliggjør hvordan barna kan nyttiggjøre seg av indre visualiseringer.

Gjennom høytlesing utvikles lytteforståelse, som er en sentral komponent for inngangen til leseforståelse. Ved at en lytter til lesing av tekst eller i dialog med andre, kan en skape visuelle fremstillinger av det en hører, og utvikle sin forståelse (Westlund, 2010, s. 92). Høytlesingen er en verdifull arena for utvikling av høreforståelse, ved at barnet kan få se teksten samtidig som det hører den. I starten vil det være hensiktsmessig å benytte støtte i bilder og illustrasjoner for å utvikle visualiseringsevnen, og etter hvert kan en kun lytte til opplesningen. Høreforståelse har gjennom forskning vist å ha sterk forbindelse med både ordforråd og leseforståelse (Westlund, 2010, s. 92).

Generell intelligens kan bidra til å forklare variasjoner i elevenes leseforståelse. Logisk tenkning, kritisk analyse og å skape mening ut ifra tekstens bokstavelige mening er avgjørende ferdigheter for leseforståelse, og anses som en del av menneskets generelle intelligens (Bråten, 2007, s. 60). Gjennom standardiserte intelligens tester har en vist funnet en sterkere sammenheng mellom generell

intelligens og leseforståelse, enn ved generell intelligens og ordavkodning (Bråten, 2007, s. 60). Dette er et svært interessant funn som bidrar til å understreke hvordan lesing og leseforståelse avhenger av flere komponenter enn kun presis ordavkodning.

Ved å ha et metakognitivt perspektiv over egne handlinger, tanker og ferdigheter i lesesituasjonen, blir leseren bevisst hvilke strategier den benytter og da få en forståelse for egen læring og utvikling (Westlund, 2010, s. 105). Dette bidrar til at leseren kan aktivt være bevisst og velge strategier ut ifra hvilke tekster og målsettinger de har. Når leseren er klar over bakgrunnskunnskaps betydning kan den benytte denne aktivt under lesing for å forstå og utvide tekstens betydning. Dersom de opplever vansker med å forstå et innhold kan de reflektere over egne utfordringer, eventuelt manglende kunnskap på området eller om de bare er ukonsentrerte (Westlund, 2010, s. 106). Slik identifiserer leseren selv problemene den støter på, og blir videre mer bevisst på hvordan gå frem for å mestre teksten.

3.2.5 Tidlig språkforståelse som grunnlag for senere leseforståelse

Metaundersøkelsen fra 2020 (Hjetland et al., 2020) viser til språkforståelse som en nøkkelferdighet for senere leseforståelse (s. 18). Studiens resultater viser til varierende og moderate sammenhenger mellom førskolebarns språkforståelse og deres senere leseforståelse. I vår oppgave er vi særlig interessert i å se hvordan barnets tidlige språk har betydning for senere leseforståelse. Westlund (2010) viser til at desto mer barn eksponeres for varierte ord de første leveårene, jo bedre grunnlag får det for å senere forstå skrevne tekster (s. 111). Gjennom barnehagen skal barnet få muligheter til å leke seg med språket, både det verbale og det skriftlige (Westlund, 2010, s. 20). Det er ikke barnehagens ansvar å lære bort hvordan barnet kan knekke lesekoden, men heller å leke med språket slik at barnet utvikler en språklig bevissthet, hvilket utgjør et viktig grunnlag i skolens videre leseopplæring.

Fonologisk bevissthet har sterk sammenheng med tidlig lesing, og dreier seg om å være bevisst språkets lydmessige oppbygging. Westlund viser til Arnqvist (1993) som presenterer tre språk-områder som barnehagelæreren bør være oppmerksom på og som har sammenheng med senere leseforståelsesferdigheter; språkets form, innhold og anvendelse (Arnqvist, 1993, sitert i Westlund 2010, s. 112). Det handler om barnets bevissthet om språkets form, dets innhold og anvendelse, hvordan barnet former og forstår språklyder, forståelse av ordenes oppbygging til videre setningsbygning, samt forståelsen av ordenes innhold og bruk, og anvendelsen av ord og uttrykk i ulike sammenhenger. Sagt med faguttrykk, fonologisk-, morfologisk- og syntaktisk forståelse (språkets

form), utvikling av ordforråd og semantikk (språkets innhold) og av pragmatisk forståelse (språkets anvendelse). De voksnes kunnskap om hvordan barn utvikler språkforståelsen gjennom disse områdene vil være viktig for både å støtte deres utvikling, samt kartlegge og oppdage elever i risiko for utvikling av lese- og skrivevansker.

Hvor ofte barnet deltar i språkstimulerende aktiviteter avhenger av deres oppvekstmiljø (Westlund, 2010, s. 113). Hvordan barnehagen møter barna og hvor bevisste de ansatte i barnehagen er på eget språk samt arbeid med barnas språkutvikling, har også betydning for det enkelte barns språkutvikling. Ved å bevisst utdype og utvikle barnets språk gjennom språkstimulerende samtaler, der en knytter ny kunnskap til etablert og erfart kunnskap utvikles et godt grunnlag for senere leseforståelse (Westlund, 2010, s. 115). Gjennom samtale fra høytlesning har barnehagelæreren med barna mulighet til å utvikle både barnets bakgrunnskunnskaper og forståelse av tekstinformasjonen, som videre utvikler leseforståelse. Slik kan barnet også tidlig skape inferenser, altså en forståelse for det den lytter til, utover det som uttrykkes direkte i teksten. Høytlesing av bildebøker kan også hjelpe barna til å støtte seg til illustrasjoner for å utvide tekstinnholdet, og aktivt benytte den bakgrunnskunnskapen de har. Ved å dekontekstualisere tekstens innhold, altså bevege seg frem, tilbake og ut av teksten, oppøves barnets egne tekstbevegelse (Westlund, 2010, s. 115).

Selv om barnet i barnehagen etter hvert lærer seg å gjenkjenne bokstaver og ord, viser forskningen at slik lesing ofte er kontekstavhengig og ikke et resultat av at det har knekt lesekode (Westlund, 2010, s. 119). Leseformen der barnet gjenkjenner tegn og symboler kalles logografisk lesing. Flere barnehager har hatt mål om å utvikle barnas leseferdigheter gjennom logografisk lesing med fokus på helordslesing. Samtidig viser forskningen at dersom en endrer på bokstavene i ordbildet, men lar ordet se likt ut (layout, farger, plassering) vil ikke barnet oppdage forandringen. Westlund argumenterer derfor at barnehagen heller bør ha et fokus på lek med ord og språk gjennom sang, rim og regler, enn å drive eksplisitt undervisning i lesing av ordbilder (Westlund, 2010, s. 119). Gjennom varierende bruk av språk, pedagogens bevissthet om eget språk og generell språkutvikling kan barnehagen være en berikende arena for barnets språk- og videre leseutvikling, samt litterasitetskyndighet.

3.2.6 Den første leseopplæringen

I avsnittet ovenfor om sentrale komponenter for leseforståelse så vi hvordan de to perspektivene *top down* og *bottom up* har preget, og fremdeles preger leseopplæringen. Forskning på lesing og leseopplæring fra de siste ti årene peker på at det er viktig at de to perspektivene balanseres, og sees som utfyllende samt avhengige av hverandre. Historisk sett er det *bottom up* perspektivet som i størst grad har preget leseopplæringen, og særlig den første leseopplæringen. Fremdeles ser man at mye av den første leseopplæringen har utgangspunkt i *bottom up*, og forståelseskomponenter er noe som først tas tak i og vektlegges etter 3. klasse (Westlund, 2010, s. 131). Westlund (2010) argumenterer for at begynneropplæringen bør ta med seg barnehagens lystbetonte lektilnærming, for å skape en myk overgang som ivaretar barnas motivasjon og iver etter å lære nye ting (s. 130). «Muntlig og skriftlig språkutvikling bør fortsette å gå hånd i hånd, siden disse ferdighetene styrker hverandre og sies å være to sider av samme sak» (Westlund, 2010, s. 130).

Så hvordan kan man tilrettelegge den første leseopplæringen på en balansert måte, der elevene opplever både mestring av avkodning samtidig som de opplever forståelse, sammenheng og ikke minst mening i eget arbeid? Dette eksemplifiserer Øystein Anmarkrud (2007) i sitt kapittel *Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse* i boken *Leseforståelse* (Bråten, 2007). Her viser han til hvordan spesielt dyktige lærere evner å skape en balanse og samspill mellom leser og tekst i undervisningen, som leder til økt leseforståelse for elevene. Ettersom vi i vår oppgave ønsker å ha fokus på begynneropplæringen vil vi trekke frem hvilke faktorer ved læreren og undervisningen Anmarkrud (2007) eksemplifiserer fra en leseundervisningsøkt for 1. klasse (s. 226-235).

Det trekkes raskt frem at det stilles høye krav til læreren som underviser i lesing rettet mot leseforståelse. Selv om barnet møter skolen med varierende forkunnskaper og utgangspunkt har lærerens undervisningsegenskaper stor påvirkningskraft for læringsutbyttet. Barnehagens arbeid med og mot språk- og leseforståelse har blant annet stor innvirkning på hvordan barnet møter tekst. De spesielt gode lærerne evner å løfte elevenes lesekompetanse høyere enn det en kan forvente ut ifra elevenes forutsetninger (Anmarkrud, 2007, s. 223). Slik Anmarkrud (2007) selv skriver vil flere oppleve det overraskende at en skriver om leseforståelsesundervisning i 1. klasse, da det tradisjonelt er undervisning i avkodingsferdigheter som preger begynneropplæringen (s. 226). Begynneropplæringen bør inneholde høy grad av arbeid med avkodingsferdigheter, men må også bestå av arbeid med andre komponenter, som er sentrale for utviklingen av den lesekompetansen og forståelsen som kreves i dagens kunnskapssamfunn.

Sentralt for balansert undervisning var lærernes evne til å kombinere arbeid med både del og helhet på en naturlig og meningsfull måte. Undervisningen ble tilpasset barnet, og ikke barnet undervisningen. Den eksplisitte tekniske undervisningen i avkodning ble kombinert med omfattende lesing av reell barnelitteratur og faktabøker, på en måte som skapte mening og forståelse blant elevene. Lærerne hadde gode kunnskaper om elevenes kunnskapsnivå, og så behovene som oppstod for så å dekke disse gjennom minileksjoner eller felles eksplisitt undervisning. På denne måten virket undervisningen skreddersydd elevgruppens ferdighetsnivå, og ikke minst interesser, hvilket skapte mestringsopplevelser og motivasjon. I disse klasserommene arbeidet lærerne aktivt for et godt læringsmiljø, med klare forventninger og regler. Lesing var en sosial aktivitet like mye som det var individuell utvikling. Det var tydelig at lærerne hadde forventninger til elevene og hva de kunne mestre på egenhånd. Med utgangspunkt i teori om proksimal utviklingszone ga alltid lærerne elevene den hjelpen de trengte for å oppleve mestring, men aldri mer. Dette gjerne gjennom veiledning på hvordan eleven selv kunne finne svaret.

Anmarkrud (2007) viser til hvordan forskjeller i lesing ofte skyldes forskjeller i leseforståelsen, og at disse forskjellene kan skyldes det spesialpedagogiske opplegget svake lesere får (s. 223-224). Disse oppleggene er som regel preget av mye arbeid med tekniske avkodningsferdigheter, hvilket er sentralt for forståelsen, men som fort kan føre til at en mister selve forståelsesperspektivet. Undervisningen bør også være en integrert del av fagundervisningen. Undervisning i leseforståelsesstrategier løsrevet fra elevenes faktiske lesing av tekster, kan føre til at elevene opplever liten grad av overførbarhet. Det å integrere undervisning i lesestrategier i alle fag og gjennom hele utdanningsløpet er viktig for å bygge opp elevenes egne evne til å vurdere, velge og benytte lesestrategier på en hensiktsmessig måte (Anmarkrud, 2007, s. 224).

3.3 Vansker med litterasitet og leseforståelse

Litterasitet og leseforståelse er omfattende begreper som i denne oppgaven benyttes om et vidt spenn ferdigheter og kunnskaper. Disse ferdighetene skal læres og utvikles, og det kreves både implisitte og eksplisitte lærings situasjoner for å utvikle litterasitetskyndighet. Vansker med litterasitet og leseforståelse kan innebære vansker innenfor ett eller gjerne flere av de overnevnte komponentene, og kan både være forbigående utfordringer samt vedvarende vansker (Bråten, 2007, s. 78). Vedvarende vansker med lesing og skriving blir som regel forbundet med dysleksi, og innebærer at ordavkodningsferdighetene ikke utvikles på en tilfredsstillende måte (Lyster et al., 2019, s. 348). Avkodnings-

ferdighetene virker slik hemmende for barnets videre utvikling og læring. Slik vi så i tidligere kapittel om sentrale komponenter for leseforståelse vil en usikker avkoding kreve mye av leserens konsentrasjon, hvilket kan lede til mindre bruk av strategier for uthenting av tekstens innhold, og slik lede til dårligere leseforståelse. Samtidig er det viktig at en tar tak i vanskene og tilrettelegger der barnet har behov for det. Det kan innebære systematisk arbeid med fonologisk bevissthet, fonologisk lesing, staving og/eller arbeid med høyfrekvente ord (Bråten, 2007, s. 51).

Vansker med avkoding presenterer kun vansker innenfor ett av mange områder som virker sentrale for god leseforståelse, og videre litterasitet. På samme måte som vi ovenfor presenterte en rekke komponenter for leseforståelse, for eksempel språkforståelse, visualiseringsevne og hukommelse, kan vi vise til disse som potensielle områder for vansker. Gruppen som i kapittel om tidligere forskning ble henvist til som «poor comprehenders» (Elwér et al., 2013) avkoder gjerne tilfredsstillende, men forstår lite av det de leser (s. 2). Denne elevgruppen kan ha et mangelfullt vokabular eller en manglende språkforståelse, hvilket påvirker forståelsesutbyttet av lesingen. Dersom en ikke har erfaring med eller kan knytte teksten til egen erfart forforståelse vil det også være vanskelig å forstå samt utvide tekstens meningsinnhold (Lyster et al., 2019, s. 344). Vi så også i kapittelet om forforståelse hvordan flere kan inneha relevant erfaring og kunnskap i møtet med en tekst, men mangler strategier for å benytte dette på en hensiktsmessig måte.

3.3.1 Eksplisitt undervisning mot og for vansker med leseforståelse

Eksplisitt undervisning i strategier bidrar til at eleven får bruke den erfarings- og kunnskapsbasen den har, for å oppnå en leseforståelse som ikke bare utvider, men også beriker forståelsen. Gjennom eksplisitt undervisning skapes et metaperspektiv på lesesituasjonen og de strategiene som kan virke hensiktsmessige (Andreassen, 2007, s. 253). Læreren modellerer og forklarer effektive strategier, hvordan de virker og hvorfor de bør benyttes. Målet er at elevene selv skal bli bevisste sine egne muligheter og sin egen strategibruk, og slik se hva de selv kan gjøre for å oppnå best mulig leseforståelse. Samtidig tyder mye på at det i skolen arbeides mest med leseforståelsesstrategier gjennom implisitt undervisning. Gjennom kontrollspørsmål, notering av vanskelige ord eller diskusjon av hva de har lest er det tenkt at eleven indirekte øker sin leseforståelse. Forskningsprosjekter gjennom flere år viser at det er gjennom eksplisitt undervisning, der elevene på sikt konstruerer sin egen forståelse og sine egne strategier, som skaper de beste forutsetningene for leseforståelse (Andreassen, 2007, s. 274-275). Gjennom modellering, åpne og utdypende spørsmål

og elevenes egen utprøving samt vurdering av egen strategibruk, utvikles strategiene til å bli en integrert del av elevenes eget arbeid med tekster.

3.3.2 Forebygging av vansker allerede i barnehagen

Slik det er vist til i flere av denne oppgavens deler viser flere forskningsbaserte undersøkelser at barns språkkompetanse i barnehagen virker predikerende for dets senere leseforståelse. Slik Melby- Lervåg uttaler i Vartun (2020) viser forskningen at ved å arbeide med et bredt sett språklige ferdigheter i barnehagen, skaper man et godt grunnlag for utviklingen av leseforståelse og litterasitet (Melby- Lervåg, 2020, sitert i Vartun, 2020). I barnehagens arbeid med litterasitet kan man tidlig oppdage elever med manglende språklig kompetanse, slik som mangelfullt ordforråd og svak språklig bevissthet. Lyster (2019) undersøkte effekten av et intensivt morfologisk treningsprogram, som viste en sterk sammenheng mellom tidlige tiltak for barns språkutvikling og senere leseforståelse (Lyster et al., s. 345). Barna som mottok tiltakene viste en langvarig effekt, og hadde etter seks år en signifikant bedre leseforståelse enn kontrollgruppen.

Den overnevnte sammenhengen mellom tidlig språkferdigheter og senere leseferdigheter synliggjør barnehagens verdi som arena for språkutvikling, og hvordan tidlig arbeid med språk kan bidra til å skape gode forutsetninger for senere lese- og skriveferdigheter. På samme måte vil tidlig avdekking av og innsats for elever med mangelfull språkutvikling være et viktig forebyggende arbeid for eventuelle senere lese- og skrivevansker. Dysleksinorge viser til Foorman et al. (1997) at effekten av tiltak for elever med dysleksi reduseres med 70% fra 1.-5. trinn (Foorman et al., 1997, sitert i Dysleksinorge, u.å.). Fra 1.-2.trinn avtar effekten med hele 80%, før den videre i de neste trinnene avtar 10-15% ved 5. trinn og videre. Selv om dette er effekter tilknyttet tidlige intervensjoner for elever med dysleksi, mener vi de allikevel synliggjør hvordan effekten av tidlig innsats virker spesielt avgjørende innen arbeid med språk.

4 Metoder

Dette kapitlet tar for seg oppgavens metodologi. Vi begynner med å presentere vår vitenskapsteoretiske forankring i hermeneutikken, for deretter å gå videre inn på hvilken metode og forskningsdesign som ligger til grunn for analysene i studien. Deretter kommer grunnlaget for utvalg av datamateriale presentert gjennom utvalgskriteriene, og en presentasjon av datamaterialet som brukes i analysen. Den analytiske prosessen går grundig gjennom i underkapittel 4.4, for å gjøre forskningsarbeidet transparent for leseren. Til slutt går vi inn på kvaliteten i studien og begrunner valg og fremgangsmåter før vi har noen etiske betraktninger som avslutning i kapitlet.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vi har i denne studien valgt å gjøre en dokumentanalyse med hermeneutisk forankring. Et valg som preger hele forskningsprosessen fra problemstilling til samhandlingen mellom teori, analyse, utvalg av datamateriale og selve sluttproduktet. Hermeneutikk handler i stor grad om forståelse og det å skape mening i det ukjente og uforståelige gjennom fortolkning (Nilssen, 2014, s. 71). I tolkningen av våre utvalgte dokumenter tar vi med oss en forståelsesramme som består av egen forforståelse, teori, analysedokumenter og totale fortolkningsramme. Sammen gjør dette at kunnskapen som kommer ut av fortolkningen er kontekstuell og dermed ikke kan trekkes ut over den fortolkningsrammen som er gitt i studien (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Vi forsøker likevel gjennom dette kapitlet å gjøre studien vår så transparent at resultatene er etterprøvbare ut fra samme fremgangsmåter og teorigrunnlag. Det er samtidig sannsynlig at bruk av en annen fortolkningsramme med andre teorier og en annen forforståelse vil synliggjøre andre interessante aspekter ved dokumentene vi har analysert, enn det vi fremlegger senere i studiens analyse og drøftingsfase.

4.1.1 Den hermeneutiske sirkel

For å gjøre denne studien mer transparent er det nødvendig at vi skildrer prosessen så godt som mulig for å synliggjøre at vi har en refleksivitet som fører til økt forståelse og endring av eksisterende kunnskaper i oss og andre. Den hermeneutiske sirkel er i så tilfelle et middel mot målet om å hele tiden se de unike delene og helheten opp mot hverandre. Det handler i utgangspunktet om en prosess der vi går inn i analysematerialet med en forforståelse, presentert i innledning, tidligere forskning og teorikapittel, som gjør at vi kan forstå deler av teksten. Deretter vil vi gjennom arbeid med teksten som helhet få en økt forståelse og sitte igjen med en ny forforståelse i neste analysefase. Dette er et

dialogisk prinsipp, en vekselvirkning mellom del og helhet, i den hermeneutiske læren som kalles den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Målet med denne fremgangsmåten er å skape det Gadamer kaller en sammensmelting av forståelseshorisonter (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Det er dog et kriterium at vi som forskere stiller oss åpne overfor det som skal fortolkes slik at det blir rom for utvikling og en dypere meningsskapning gjennom tolkning av analyse-dokumentene. Dersom vi ikke er empatiske overfor prosessen og det som eventuelt kommer frem av den, vil ikke denne sammensmeltingen kunne skje. Da står vi igjen med den samme forforståelsen vi gikk inn med, og kunnskaper og forståelse er ikke utviklet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190).

Vi har arbeidet med refleksivitet og dialog både i oss selv, mellom analysedokumenter og oss, mellom oss som to forskere med ulik forforståelse og mellom analysedokumentene og teorien som er benyttet i oppgavens første kapitler. Selve resultatet av studien og denne skriftlige oppgaven er dermed ikke bare et produkt av at vi har benyttet oss av den hermeneutiske sirkel i dialog med analysemateriale og egen forforståelse. Også teorien har blitt påvirket ved at vi har fått en utvidet forforståelse gjennom analysefasene av studien (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 188-190). Vi har fått ett større kunnskapsområde som har bidratt til at vi så noe teori som mer relevant og noe som mindre, og dermed endret oppgavens teorikapittel ut ifra nye gjennomganger av teori. Som et konkret eksempel fra denne studien så vi etter første analysefase det som mer relevant å ta med mer om arbeid med og forståelse av litterasitet og leseforståelse enn f.eks. typisk språkutvikling. Språkutvikling har fortsatt en sentral plass for forståelsen av studiens analyser, men utgjør ikke en like stor del som vi i utgangspunktet hadde tenkt at det kunne gjøre. Ytterligere justeringer av alle oppgavens deler er gjort kontinuerlig gjennom hele prosessen, fra begynnelse til slutt.

På samme måte som vi har hatt en slags diskusjon mellom teori og analyse, har vi vært bevisste på å diskutere med hverandre gjennom hele prosessen, og har tenkt at en diskusjon for mye er bedre enn en diskusjon for lite, da det i stor grad vil kunne føre til økt bevissthet rundt valgene vi har tatt i oppgaven. Vi har forsøkt å sette ord på refleksiviteten i møtet med hverandre, og på denne måten forsøkt å styrke studiens validitet ved å hjelpe hverandre til å se kritisk på egne refleksjoner og forforståelser (Nilssen, 2014, s. 139).

4.2 Metode og forskningsdesign

4.2.1 Kvalitativ metode

Med utgangspunkt i problemstillingen har vi valgt et kvalitativt forskningsdesign for vår studie, da vi mener det er riktig fremgangsmåte for å få svar på det vi lurer på. Vår problemstilling ble, etter mye bearbeiding, formulert slik; «Hvordan kan en arbeide med språkforståelse i et litterasitetsperspektiv i barnehage og skole?». Og er konkretisert ytterligere med tre forskningsspørsmål. Det første handler om utformingen av arbeid med språk og leseforståelse begrenset til barnehage og begynneropplæring. Med det andre forskningsspørsmålet ønsker vi å finne ut av om det finnes en sammenheng mellom arbeidet med litterasitet som blir gjort i barnehage og barneskole. Til slutt har vi et forskningsspørsmål som rettes mot hvordan dette arbeidet med tidlig litterasitet kan forebygge for vansker med leseforståelse. Slik dybdeforståelse av et mindre utvalg sammenfaller godt med det vi kaller for kvalitative studier (Krumsvik, 2014, s. 21).

Tidligere har vi skrevet om hvordan våre forforståelser har innvirkning på prosessen, og dette er en side som i kvalitative studier blir sett på som mer positiv enn om det hadde vært like fremtredende i kvantitative studier (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Det kan synes at resultater i kvalitativ forskning har en nærhet som ikke den kvantitative forskningen kan få gjennom nettopp disse subjektive elementene i analyseprosessen, men også i forarbeid og datainnsamlingen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). Forskeren blir en større del av studien og kan i større grad påvirke utfallet, noe som også representerer en fallgrube for studiens troverdighet. Det er med bakgrunn i dette at det vil være av stor betydning hvordan en legger frem forforståelse og gjør arbeidet transparent gjennom nøyaktige beskrivelser av alle prosesser som har ført til de resultater som fremlegges.

4.2.2 Dokumentanalyse

For å undersøke problemstillingen har vi valgt dokumentanalyse som metode. I en dokumentanalyse utvelges dokumenter på bakgrunn av bestemte utvalgs-kriterier, hvilket utgjør selve empirien i forskningen (Anker, 2020, s. 36). Det er den utvalgte empirien vi stiller spørsmål til og søker sammenhenger i, samt drøfter opp mot teori. Dokumentene er informantene vi skal forholde oss undrende samt kritiske til, og vi skal være systematiske og bevisste i tolkningen av data. Gjennom refleksivitet og grundig gjennomgang av prosessen forsøker vi å komme frem til kunnskaper som kan utvide og berike vår og andres forståelse om temaet for studien (Nilssen, 2014,

s. 139). Det er datamaterialet, de utvalgte dokumentene, som vil eksemplifisere hvordan arbeidet med språkforståelse i et litterasitetsperspektiv kan arbeides med.

Det finnes flere spesifikke metoder for å gå inn i en analyse av tekst, og nedenfor vil vi kort redegjøre for de to analyseprosessene vi har tatt i bruk i denne studien. Sammen har de gitt oss et godt innblikk i datamaterialets ulike tema og diskurser gjennom å legge føringer for analysene.

4.2.2.1 Tematisk innholdsanalyse

En tematisk innholdsanalyse kan sies å være den mest grunnleggende formen for analyse av tekst, og kan brukes både alene og i kombinasjon med andre teorier og analysemetoder (Anker, 2020, s. 40). Analysemetoden virker grunnleggende da den i en vid forstand kan betegne alle former for analyse som systematisk beskriver et tekstinnhold. Både ved innhenting av data gjennom kvantitativ og kvalitative metoder. I den kvalitative forskningen søker man ikke etter begrepers frekvens eller hyppighet, det er heller konteksten og tekstens innhold samt utforming som er interessant. Dette skaper en overordnet analyse av teksten, eller de ulike tekstenes tema. Når en her snakker om tema dreier det seg om kategoriseringer som kan sammenfattes gjennom utsagn eller sitater i dokumentene (Anker, 2020, s. 40). Her vil det være relevant å se på ulike formuleringer for oppgavens begrepsoperasjonalisering av litterasitet og språkforståelse. Det interessante kommer frem gjennom de ulike kategoriseringene, og vi vil på denne måten kunne få en orden og oversikt over hva datamaterialet inneholder.

4.2.2.2 Dirskursanalyse

Når vi bruker diskursanalyse i prosessen er vi ikke lenger opptatt av hva teksten formidler av kunnskap, men hva som ligger bak teksten (Johannessen et al., 2018, s. 68). Det handler i større grad om hvilke verdier teksten formidler, eller hvilken virkelighetsforståelse som blir fremmet gjennom formuleringene og teoriene i teksten. Det er selve teksten som er analysefaktoren og ikke innholdet i den (Johannessen et al., 2018, s. 69). I vår studie var det relevant å se på om det f.eks. blir fremmet et bestemt syn på språk, lesing og litterasitet, og om dette stemmer overens med de teorier vi har lagt til grunn for studien. Det mest relevante for vår oppgave var dog å se på hvilket arbeid med språk- og leseforståelse som fremmes i barnehagen og begynneropplæringen og hvordan kunnskapen om denne ble lagt frem. Det vil være interessant å se på hva som får fokus i leseopplæringen og om litterasitetsbegrepet er synlig gjennom bruk eller tolkninger.

Slik det ligger i ordet handler også diskursanalyse om å finne frem til tekstens diskurser, samt identiteter og praksiser (Johannessen et al., 2018, s. 70). Vårt utvalgte datamateriale vil naturligvis inkludere bestemte tenkesett, væremåter og handlemåter. I diskursanalysen ble målet å finne frem til disse, forstå de og forklare hvordan teksten fremmer enkelte sosiale virkeligheter, kanskje i kombinasjon med eller fremfor andre. Her var det i tillegg interessant å se på om de fremmet en eller flere ulike diskurser, den diskursive ordenen, og om disse i utgangspunktet er i kamp med hverandre om enerett til definisjon (Johannessen et al., 2018, s. 71).

4.3 Beskrivelse av utvalg og kriterier

4.3.1 Utvalgs-kriterier

Gjennom hele arbeidsprosessen er det gjort valg basert på ulike kriterier som har gjort oppgaven til slik den fremstår i dag. Vi vil i følgende kapittel presentere disse valgene, kriteriene og komponentene som vi mener er sentrale for vår oppgave og dens metodikk. Alle valgene er tatt med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, slik at disse blir besvart på mest hensiktsmessige måte.

Det var viktig for oss at vi benyttet et datamateriale, som gav oss et innblikk i hvordan dagens praksis kan utformes. Et sentralt kriterium var derfor at dokumentene vi ønsket å bruke måtte være aktivt brukt i både barnehage og skole innen de siste fem årene frem til dags dato. Vi ønsket å fokusere på det tilbudet som gis for hele barnegruppen, altså skolen og barnehagens ordinære tilbud, og valgte derfor også vekk spesialpedagogiske veiledere. Ettersom vi undersøkte områdene litterasitet, språk- og leseforståelse var det essensielt at dokumentene vi valgte hadde som hensikt å øke kompetanse eller ferdigheter innenfor disse områdene.

Etter å ha undersøkt flere ulike veiledere for språk, lesing og skriving i både barnehage og skole endte vi med den nasjonale strategien Språkløyper. Vi hadde da søkt i flere databaser, vært i kontakt med grunnskole- og barnehagelærere, samt fått gode råd fra vår veileder. Språkløyper er en strategi for kompetanseløft innen språk, lesing og skriving, og bidrar med kompetanseutviklingspakker for hele utdanningsløpet. Vi vil under kapittel om analytisk prosess redegjøre for den utvalgsprosessen som videre fulgte med utvalg og analyse av veilederne i språkløyper.

4.3.2 Presentasjon av språkløyper

Slik vi har fremstilt det i teorikapittelet til denne studien ser vi det er klare sammenhenger med språkkompetanse i førskolealder og senere leseforståelse. I 2016 opprettet kunnskapsdepartementet en nasjonal strategi for språk, lesing og skriving: Språkløyper. Dette var en strategi som tok sikte på at «[...]alle barn og unge skal få mulighet til å utvikle gode språk-, lese- og skriveferdigheter, slik at de lykkes i utdanning, arbeids- og samfunnsniv» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Strategien er unik da den tok sikte på å heve kompetansen til alle ansatte i barnehager, barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler i hele landet. Arbeidet foregikk i en periode på tre år (2016-2019), og det ble presentert tre hovedtiltak; årlige regionale oppstartsamlinger, gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker og støtte til lokalt utviklingsarbeid i kommunene/språkkommuner.

Det er de nettbaserte kompetanseutviklingspakkene som vil være utgangspunktet for analysen i denne studien da de er tilgjengelige som nettressurser, åpent og til bruk for alle. Det vil også være relevant for oss å supplere med informasjon vi kan hente ut fra strategiplanen og sluttevaluering av strategien. Her kan det komme frem interessante synspunkter som kan være relevante for våre analyser.

Det er lagt ut over 60 kompetanseutviklingspakker til sammen, som er delt inn i områder under de ulike inndelingene i utdanningsløpet. For denne studien vil det være relevant å se på pakkene som er lagt ut for barnehage og barnetrinn, samt det som er lagt ut om overgangen mellom barnehage og skole. Her presenteres en rekke kompetanseutviklingspakker med ulikt fokus som inneholder økter som inkluderer «fagtekster, eksempelfilmer, videoforelesninger, refleksjonsspørsmål, eksempler på foreldreinvolvering og oppgaver som skal utføres i praksis og deles i kollegiet» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3).

«Mange barn og elever strever med språkrelaterte vansker, samt med lese- og skrivevansker» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5) og strategien tok høyde for å fange opp spesielt fem grupper med barn. De to målgruppene strategien presenterte som vil være relevant for besvaring av denne oppgaven vil være barn og elever med språkvansker og barn og elever med lese- og skrivevansker.

4.4 Analytisk prosess

Denne delen av oppgaven tar for seg fremgangsmåten i den analytiske prosessen. I analyse av et datamateriale gjennom dokumentanalyse, er det nødvendig å skape struktur for å kunne analysere på en ryddig måte. I dette kapitlet forsøker vi å redegjøre for prosessen med utvalg og analyse av det valgte materialet. Vi tok utgangspunkt i Anker (2020) sin fremstilling av analysefasene da analysen ble utført. Gjennom analysene ble det klart for oss at skillene mellom Ankers (2020) inndeling og det som ledet oss mot nye interessante funn og vendinger i analysen ikke nødvendigvis samsvarte helt. Derfor vil den videre analytiske prosessen bli presentert i fem faser som hver for seg har ført til utvikling av våre analyser og nye funn. Disse fasene samsvarer stort sett med de inndelingene Anker (2020) gjør, men vi har valgt å dele opp analysefase to i del en og to for å tydeliggjøre videreføringene i analysene. I tillegg har vi lagt til en fase med diskursanalyser mellom fase tre (å skrive ut analysen) og Anker sin fase fire (drøfting og teoretisering). Slik blir vår fase fire diskursanalyse og fase fem tilsvare Ankers fase fire med drøfting og teoretisering (Anker, 2020, s. 93-103). På et tidspunkt ble vi nødt til å avslutte prosessen og dette ble gjort da vi følte analysene hadde gitt flere vesentlige punkter til diskusjon.

Vi startet med en utvelgelsesprosess (fase en), så transkriberte og kodet vi det skriftlige materialet (fase to – del en). Deretter delte vi inn i kategoriseringer med utgangspunkt i teori og kodene funnet gjennom de første analysefasene (fase to – del to). Fase tre representerer nedskrivningen av analysene i kategoriene vi kom frem til i fase to. Disse nedskrevne analysefunnene i kategorier, vil sammen med teorien skape en ramme for diskursanalysen som fjerde analysefase og deretter for oppgavens diskusjons- og drøftingsområder (fase fem). Nedenfor går vi gjennom de ulike fasene i analysen vår og hovedtrekk ved funnene på de ulike stadiene i, samt hvilke veier de førte oss videre til. Slik vil forhåpentligvis også inndelingen av fasene være med på å tydeliggjøre og understøtte videreutviklingen av analysene slik at studiens forløp blir mer transparent for leseren.

4.4.1 Fase en – materialinnsamling og tidlige analyser

I den første fasen av analysene begynte vi med å se over kompetanseutviklingspakkene som var lagt ut for å få en større forståelse for innholdet. Den tematiske analysen startet dermed allerede her, og fortsetter ut i den analytiske prosessen (Johannessen et al., 2018, s. 278-279). Vårt perspektiv er å finne frem til et datamateriale som på best mulig vis kan svare på vår problemstilling og forskningsspørsmål, og det er med forskningsspørsmålene, forforståelsen vår samt det teoretiske grunnlaget at vi klikker oss videre og slik avgrenser oss til et bestemt utvalg kompetanse-utviklings-

pakker og områder. I førsteomgang velger vi oss ut barnehage og barnetrinn. Vi kondenserer innholdet i pakkene for å skaffe oss en bedre oversikt og bli kjent med materialet (Anker, 2020, 73). På denne måten fikk vi en utvidet forståelse av innholdet, og kunne gjøre videre avgrensninger for hvilke pakker som egnet seg for besvarelse av problemstilling og forskningsspørsmål.

Ved å klikke på området for barnehage kommer man videre inn på en side som inneholder fem kompetanseutviklingspakker, se skjermbilde 1 (s. 48). I førsteomgang ser det ut til at det kan være interessant å se på alle områdene for barnehage, og vi går videre inn i analysefase to med det som utgangspunkt.

Vi fant fort ut at det var mye mer å ta til seg på sidene rettet mot arbeid i skolen, og her kunne en også klikke seg inn på flere ressursområder. Vi ble nødt til å avgrense utvalget videre fra å omhandle alle pakker for barnetrinn, som vi gjorde med barnehagen, til å kun omhandle de vi i førsteomgang så på som relevante for vår studie (Anker, 2020, s. 69). Vi tok et blikk tilbake på problemstilling og forskningsspørsmål for å gjøre utvalget så presist som mulig. Med bakgrunn i dette velger vi ut følgende tre ressursområder som relevante for vår oppgave; *lesing som grunnleggende ferdighet*, *begynneropplæring* og *vansker med språk, lesing og skriving*. Ut i fra dette valget gjorde vi et videre utvalg av pakker og endte med å inkludere seks pakker for barnetrinnet. Blant disse er pakken *lese- og skrivevansker 3.-7 trinn*. Dette er et bevisst valg til tross for at oppgaven fokuserer på begynneropplæring, da forskningen viser at det er i denne perioden det ofte oppdages vansker med leseforståelsen til tross for gode avkodingsferdigheter og god utvikling i begynneropplæringen (Elwér et al., 2013).

I utvelgelsen av kompetanseutviklingspakkene har vi gjort mange valg og flere avgrensninger som får stor betydning for oppgavens innhold og resultat. Vi er åpne for at inkludering av andre pakker og økter kunne ført til andre funn i oppgaven og at det ville vært relevant å inkludere dersom omfanget av studien var noe større. Vi har dog vært nødt til å velge ut områder som vi så som mer relevante og derfor utelatt andre mulige relevante kompetanseutviklingspakker for å svare så presist som mulig på problemstilling og forskningsspørsmål uten å overskride oppgavens rammer. Valgene vi har gjort er avgjørende for den videre analytiske prosessen, og det er de elleve utvalgte pakkene fra barnehage og barnetrinn vi tar med oss til analysefase to.

4.4.2 Fase to: del en – koding

Etter utvalgsprosessen i fase en gikk vi i gang med den videre tematiske analysen av datamaterialet. Nå hadde vi en tanke om hva som ville være mest hensiktsmessig å gå dypere inn i i denne neste analysefasen. Hver kompetanseutviklingspakke består av flere økter, som henger sammen. Nå gikk vi grundigere til verks og tok for oss de øktene i hver pakke som var relevant for vår problemstilling og forskningsspørsmål. I førsteomgang ble de sett gjennom for et nytt begrenset utvalg. Videre gikk vi inn og så gjennom alle utvalgte fagfilmer og -tekster vi hadde valgt oss ut med bakgrunn i problemstilling, teoretisk grunnlag og forforståelse på tema.

Deretter transkriberte vi det som ble sagt i fagfilmene slik at det videre analysematerialet vi skulle forholde oss til kun var skreven tekst. Vi gjorde oss også notater og markerte sitater fra fagtekstene. Underveis i transkriberingen ble det gjort markeringer i teksten av ord og uttrykk som ble hyppig brukt som språk, lesing og forståelse. Dette gjorde vi også med de som kunne likne på hverandre, f.eks. ble ikke bare ordet lesing markert, men også ord som lese og leseaktiviteter. Dette dannet grunnlaget for utvikling av koder for å begynne å systematisere analysematerialet (Anker, 2020, s. 75).

Når vi så gjennom transkriberingene i etterkant ble det tydelig at også mer av informasjonen kunne være nyttig å ta med, og vi tok et blikk tilbake på teorien for å forsøke å lage koder som var gjeldende for utsagn eller liknende som var relevant for vår studie. Her kom det frem koder som blant annet ordforråd, avkoding og utvikling. Denne måten å komme frem til koder på gjennom en kombinasjon av teori- og empiridrevne koder, kalles abduktiv analyse (Anker, 2020, s. 79). Gjennom en slik analytisk tilnærming beveger vi oss dynamisk mellom teori og empiri. Slik utvikles og utvides vår forforståelse. Også ved å se empirien og teorien i sammenheng kan vi finne frem til koder som synes relevante for å svare på vår problemstilling. Ved å systematisere datamaterialet på denne måten vil vi kunne oppdage ulike mønstre, samt avdekke brudd og spenninger. Dette er nyttige funn for våre videre analyser og kanskje spesielt for diskursanalysen som gjennomføres til slutt.

Vår tematiske analyse er blitt gjennomført ved å gjennomsøke datamaterialet, og samtidig gå tilbake til oppgavens teoretiske forankring for å knytte koder opp til problemstilling. Det er kodene som har kommet frem i analysefase to som er utgangspunktet for den videre kategoriseringen av datamaterialet.

4.4.3 Fase to: del to – kategorisering

For å samle kodene vi kom frem til i analysefase to, første del, brukte vi fargekoder tilknyttet hver kategori (Anker, 2020, s. 77). Ord og uttrykk som kunne knyttes til for eksempel språkforståelse, slik som ordforråd, morfologi, forståelse og syntaks, ble markert i samme fargekode. På denne måten var det enkelt for oss å gå tilbake i datamaterialet og hente ut kodene, for så å sammenfatte de i kategorier.

I analysefasens andre del var det kategorisering av kodene i analysematerialet som var fokuset. Vi gikk over kodene og samlet de i større kategoriseringer. De fire kategoriene vi ut i fra teori og koder av datamaterialet så som relevante for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål var litterasitetsbegrepet, forståelse i et litterasitetsperspektiv, arbeid med litterasitet i barnehage og skole og vansker med språk og lesing.

Ved å kategorisere innholdet systematiserer vi analysematerialet på en måte som «setter merkelapper på tekstutdrag» (Anker, 2020, s. 82), ble det tydeligere for oss hva som passet sammen. Slik så vi også mulighetene og utfordringene som ble presentert, og det ble enklere å oppdage mønstre, samsvar og eventuelle brudd i datamaterialet. En slik kategorisering var nødvendig for å skaffe denne formen for oversikt over oppgaven da kodene ble mange og kunne samordnes i større deler (Anker, 2020, s.77).

4.4.4 Fase tre – å skrive ut analysene

Det var kategoriseringen fra fase to som var utgangspunktet for oppgavens neste analysefase. Her tok vi for oss kategoriseringene en etter en, og samlet sammen funn fra analysene til avsnitt og større deler med tekst. Presentasjonen av analysefunnene er gjort i oppgavens kapittel fem, og vil derfor ikke være en del av metodekapittelet. Likevel er det vesentlig å forklare at det er med utgangspunkt i kategoriene fra fase to vi har skrevet ned funnene, og de blir dermed også presentert slik. Disse kategoriene samsvarer også med oppgavens forskningsspørsmål. For et ryddigere uttrykk i kapittelet har vi også delt inn i underkapitler.

I fremstillingen av analysefunnene er det ifølge Anker (2020) to fallgruver som er vanlig å gå i; gjenfortelling og påfunn (s. 83). Disse kan synes å motstride hverandre der det ene representerer nedskrivningen av datamaterialet som lange sitater og lite tilføring av f.eks. sammenfattinger, egne formuleringer og funn som leder til videre drøfting. Det motsatte er når presentasjonen av datamaterialet består av påfunn fra forskeren selv. Her handler det blant annet om å ikke trekke slutninger

med for lite grunnlag i datamaterialet. Idealet i fremstillingen av datamaterialet ligger mellom gjenfortelling og påfunn, og søker derfor å tilføre teksten noe med rimelige fortolkninger som «ligger tett opp til sitatet uten å være direkte gjenfortelling» (Anker, 2020, s. 88). Vi har forsøkt i vår fremstilling å etterstrebe denne måten å presentere funn på.

4.4.5 Fase fire – diskursanalyse og videreutvikling av analysepresentasjonene

Bla Selv om det har blitt oppdaget mange hint og dukket opp forslag til hva som kan sees nærmere på i form av diskursanalyse gjennom hele prosessen, valgte vi å gå over alt en siste gang for å sørge for at vi fikk med oss nok av det relevante for videre diskusjon på de ulike områdene. Dermed gjorde vi en gjennomlesing av de nedskrevne analysefunnene og stilte samtidig teksten noen prosessspørsmål for å synliggjøre diskurser i datamaterialet. Spørsmålene vi stilte i gjennomgangen av analysematerialet tok utgangspunkt i de Johannessen et al. presenterer (Johannessen et al., 2018, s. 85). Disse var om hvilke syn på språk, lesing og litterasitet som fremmes i språkløyper og om de samsvarer med det som indirekte, og direkte, fremmes av bestemte tenkesett, væremåter og handlemåter. Målet var å finne frem til disse for så å forstå de selv før vi inkluderte de i våre analysepresentasjoner. I diskusjonen blir funnene videre drøftet.

Funnene vi gjorde oss ble nedskrevet i de delene det var passelig med presentasjon av de, og førte dermed til en revidering av analysekapittelet. Videre blir de også diskutert i oppgavens diskusjonskapittel, hvor det blir lagt til teoretiske perspektiver. Samsvar mellom rådende teorier i datamaterialet og teroigrunnlag for oppgaven blir synlig, og eventuelle motstridende diskurser blir tydeliggjort.

4.4.6 Fase fem – drøfting

Med utgangspunkt i den nedskrevne analysen, inkludert revideringene etter gjennomgangen med et diskursivt blikk i analysefase fire, ble dette i den siste fasen av analysen drøftet. Her trakk vi inn teoriperspektiver for å bidra til diskusjon rundt hovedfunnene i analysene. Det er gjennom diskusjonen, i oppgavens kapittel seks, at vi drøfter og svarer på vår problemstilling og forskningsspørsmål (Anker, 2020, s. 93). Vi skiller analyse fra drøfting og står dermed i fare for å gjenta oss selv. Likevel mener vi at det er denne fremstillingen som er mest hensiktsmessig for å få frem de hovedfunnene vi har gjort oss og knytte dette til relevant teori, uten at empirien tar for stor plass (Anker, 2020, s. 93).

4.5 Forskningens kvalitet

4.5.1 Begrepsvaliditet og troverdighet

Det aller første vi går inn på for beskrivelse av studiens kvalitet er begrepsvaliditeten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96) og gyldigheten til at vi i studien har hatt fokus på det som var målet. Det handler rett og slett om å gi argumenter for at vi har besvart vår egen problemstilling gjennom teori, metodevalg, utvalg av analysemateriale og drøfting. Dersom det er noe i studien vi har gjennomført som strider imot å svare på problemstillingen er det viktig at vi i kapitlet redegjør for hvorfor dette er tatt med i oppgaven og på hvilke måter det styrker vårt arbeid.

For å lykkes i begrepsoperasjonaliseringen for studien hadde vi i teorikapitlet flere grundige forklaringer på begrepsbruk. Svært sentrale begreper for vår problemstilling ble her presentert i en historisk sammenheng, med flere ulike definisjoner og vår bruk av begrepet. Forståelse er blant disse begrepene, samt litterasitet, språk- og leseforståelse. Å gi dette en plass i oppgaven viser leseren hvilket utgangspunkt som ligger til grunn for den videre forskningsprosessen og det vil være mulig for også de utenforstående å gå inn og vurdere hvorvidt vi har klart å besvare vår egen problemstilling gjennom hele forskningsprosessen. Med andre ord vil dette si at leseren vil kunne avdekke dersom vi ikke lykkes i operasjonaliseringen av begrepene og dermed heller ikke måler det vi faktisk sier at vi gjør (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96-97). Ved at hovedtemaene og begrepene i studien er presentert tidlig sikrer vi at de som leser har samme utgangspunkt som det vi selv hadde gjennom arbeidet med denne oppgaven. På denne måten forsøker vi så godt det lar seg gjøre å unngå mistolkninger av begrepene vi har benyttet oss av som gir studien innhold.

I en slik begrepsoperasjonalisering gjennomgår begrepet en slags oversettelse og det vil være en risiko at vesentlige deler blir utelatt grunnet mangel på muligheter for å operasjonalisere. Sagt med andre ord kan det være deler av begrepene som vil være vanskelig å fange opp gjennom en slik studie vi har gjennomført, og som derfor også får mindre plass i operasjonaliseringene. Det er derfor viktig å understreke at f.eks. begrepet litterasitet eller forståelse også har aspekter ved seg som ikke vi har undersøkt og redegjort for i denne studien. Det vi derimot mener å ha fått til er å operasjonalisere det vi selv har hatt fokus på i analyser og drøfting og derfor har inkludert de delene av begrepet som var begripelig for oss gjennom analyser av språkløyper (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 97).

Gjennom vellykket operasjonalisering av sentrale begreper vil begrepsvaliditeten i studien bli styrket. Dersom leseren også ser at det vi har undersøkt er det vi har sagt vi skal undersøke vil det føre til en troverdighet på at resultatene kan fremstilles slik vi har gjort det i denne oppgaven (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 97-98).

4.5.2 Forskerrefleksivitet og transparens

I en kvalitativ forskningsprosess er det ofte forskere selv som har ansvar for utforming av studie og resultater. På denne måten er dette et design som ikke kan regnes å være objektiv, snarere mer subjektiv i form av at forskeren er den som går inn i studien med en forforståelse, velger teori, velger analysemateriale og deretter drøfter dette (Postholm, 2018, s. 127-128). Det at vi har vært to forskere gjennom hele prosessen kan være med å bidra til økt forskerrefleksivitet over våre subjektive ståsted (Postholm, 2018, s. 128). Vi har vært tydelige på at vi ønsker å være kritiske til både egne og den andres forforståelser, analyser og diskusjonsområder og har gjennom prosessen latt det være sentralt å diskutere alle funn med hverandre.

Selv om det flere steder kan formuleres som et mål at forskeren skal være så objektiv som mulig vil forskerblikket aldri kunne «bli helt nøytralt og objektivt, og det er et viktig ideal at forskeren går refleksivt inn i egen forskerrolle og beskrive sin posisjon tydelig» (Anker, 2020, s. 49). På denne måten blir det sentralt å synliggjøre vår subjektivitet i møte med blant annet datamaterialet, og legge til rette for at denne blir tydelig for leseren. Gjennom forskerrefleksivitet kan vi både selv bli bevisst og sørge for at andre blir bevisst våre forforståelser (Postholm, 2010, s. 128). Dette har vi forsøkt å gjøre gjennom begrunnelser av valg gjennom hele prosessen, samt å legge klart frem våre forståelser for ulike begrep. Kapitlene innledning og tidligere forskning, bidrar sammen med teorikapittelet til å synliggjøre vårt ståsted i valg av tema, problemstilling, teoretiske perspektiv og relevant litteratur både i forkant av og underveis i prosessen.

Ved å synliggjøre vår forskerrefleksivitet og tydeliggjøre hele analyseprosessen for leseren forsøker vi å gjøre studien så transparent som mulig. Dette er en av kravene til kvalitet i kvalitativ forskning (Nilssen, 2016, s. 42). Gjennom metodekapittelet har vi forsøkt å gjøre rede for valg som er gjort i den analytiske prosessen fra start til slutt og hvordan disse videre har påvirket resultatene av studien. Et eksempel på hvordan vi har synliggjort vår fremgang er blant annet gjennom inndelingen av analysefasene. Her benyttet vi i utgangspunktet en inndeling presentert i Anker (2020), men endte med å dele inn fase to i to deler for å synliggjøre hvordan kodene funnet i del en bidro betydelig til

inndelingen av kategorier i del to av fasen. Ved å være tydelig med leseren på hva som er gjort når og hvorfor vil det være mulig å forsøke å finne frem til samme grunnlag for analyse og drøfting senere (Nilssen, 2012, s. 154).

4.6 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetiske refleksjoner i kvalitativ forskning dreier seg ofte om å ivareta menneskene som blir forsket på (Anker, 2020, s. 105). I mange tilfeller dreier det seg om mennesker som skal ivaretas gjennom informert samtykke, mulighet til å si nei, konfidensialitet, anonymitet og beskyttelse (Nilssen, 2012, s. 145-150). I vår studie vil det derimot ikke være slike etiske betraktninger knyttet til datamaterialet da dette er publisert og tilgjengelig materiale. Likevel kan vi benytte oss av hovedtankene bak i vår behandling av materialet i analyse og diskusjonsdel. Dermed har vi forsøkt å gi Språkløyper en egen stemme, og bruke våre funn på en slik måte at det er mulig å finne tilbake til. Det skal være tydelig for leseren og utviklerne av språkløyper hvor materialet er hentet fra, og at det er gjenkjennbart fra det som blir presentert på nettsidene. Dermed blir det viktig at vi underveis reflekterer over utvalg av analysefragmenter og bruk av disse i diskusjonene. Vi har forsøkt å gjøre rimelige refleksjoner med grunnlag i språkløypers egne utsagn, men er åpne for at disse kan være preget av egen forforståelse og teoretiske perspektiver. Derfor har vi også vært tydelige i oppgavens tidlige kapitler på hva som ligger til grunn for drøftingene og henvist til litteraturen der dette er knyttet til diskusjonene i kapittel syv.

5 Analyse

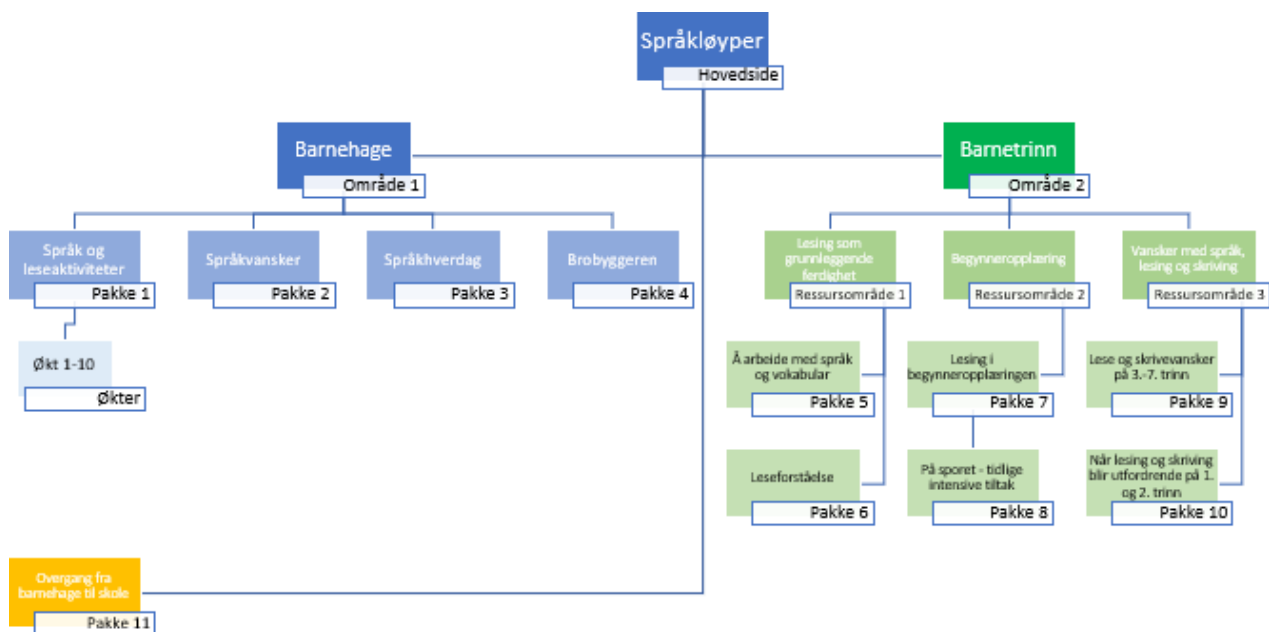
I denne delen av oppgaven presenteres våre funn fra analysen, som vil være relevante for drøftingen opp mot oppgavens problemstilling. Funnene som er samlet gjennom de fire analyseprosessene presenteres her gjennom kategoriene som ble skapt i fase 3. I denne fasen kategoriserte vi kodene vi i fase 2 hadde organisert, rettet mot oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

Gjennom kategorien *forståelse i et litterasitetsperspektiv* ser vi både hvordan litterasitetsperspektivet kommer frem gjennom Språkløyper, i tillegg til hvordan arbeid med forståelse, både språk- og lese- samt generell forståelse, vektlegges. Denne kategorien knyttes direkte til oppgavens problemstilling og blir relevant i diskusjonen av flere av forskningsspørsmålene. I kategorien *metoder for god språk- og leseundervisning med fokus på forståelse* ser vi på konkrete metoder Språkløyper presenterer, som kan bidra til å svare på oppgavens første forskningsspørsmål.

Den tredje analysekategorien er direkte knyttet til oppgavens tredje forskningsspørsmål som handler om hvordan vansker med leseforståelse kan forebygges gjennom språkarbeid i barnehagen og i skolen. Gjennom alle kategoriene vil vi samtidig forsøke å finne relevans for oppgavens andre forskningsspørsmål, som handler om sammenhengen i litterasitetsarbeidet i barnehagen og i skolen. Funnene og kategoriene gjort i analysen vil benyttes videre til å svare på forskningsspørsmål og problemstilling i oppgavens diskusjonskapittel.

5.1 Utvalg, struktur og referering til datamaterialet

For å tydeliggjøre de ulike nivåene og områdene i Språkløyper sin nettside har vi utformet en tabell, se tabell 1, som presiserer de ulike områdene og nivåene for kompetanseutviklingspakkene. Vi bruker forkortelsen «pakke» for det lengre ordet kompetanseutviklingspakker, og økter for de ulike delene i hver pakke som i strategien har ulike navn. Under området barnetrinn finner vi et nivå mer enn i barnehagen, og dette nivået kaller vi ressursområde. Vi har kun vist til økter som eksempel ved pakke 1, dette for at tabellen ikke skulle bli for stor. Tabellen viser hvordan vi kronologisk har klikket oss fra hovedsiden, ned til ressursområder (kun for barnetrinn), og videre til kompetanseutviklingspakkene med utvalgte økter. I oppgavens analyse og drøfting vil vi referere til denne nummereringen av ressursområder, pakker og økter.



Tabell 1

For å synliggjøre hvordan datamaterialet fremstår på Språkløyper sine nettsider har vi tatt skjermbilder av de ulike områdene vi benytter i oppgaven for å besvare våre forskningsspørsmål og problemstilling. Skjermbildene og analysen ble gjort i perioden slutt mars til midten av april, og det er i denne perioden datamaterialet er hentet ned. Det første skjermbildet (Skjermbilde 1) viser oss forsiden for Språkløyper i barnehagen, og inneholder fem kompetanseutviklingspakker. De fem pakkene er språk og leseaktiviteter (pakke 1), språkvansker (pakke 2), språkhverdag (pakke 3) og brobyggeren (pakke 4). Alle de nevnte pakkene er relevante for besvarelse av oppgavens problemstilling og er derfor inkludert i analysen. Den siste pakken som ligger under området for barnehage er overgang fra barnehage til skole (pakke 11). Denne pakken finner vi også under språkløypene for barnetrinnet.

Språk og leseaktiviteter

10 pakker >

For å lykkes i arbeidet med barns språk er det avgjørende å implementere språk og leseaktiviteter i hverdagen.

Språkhverdag

10 pakker >

Barnets språkhverdag både former og setter rammer for barnets språkutvikling.

Overgang fra barnehage til skole

7 pakker >

Kompetanseutviklingspakke for barnehage- og skoleledelse, samt ansatte i barnehage og skole som jobber med barn i overgangen fra barnehage til skole. Kompetanseutviklingen er tenkt initiert og ledet fra kommunenivå gjennom samlinger for deltakere fra barnehage- og skolenivå.

Språkvansker

9 pakker >

Språkvansker kan komme til uttrykk på ulike måter og barn med språkvansker er en sammensatt gruppe.

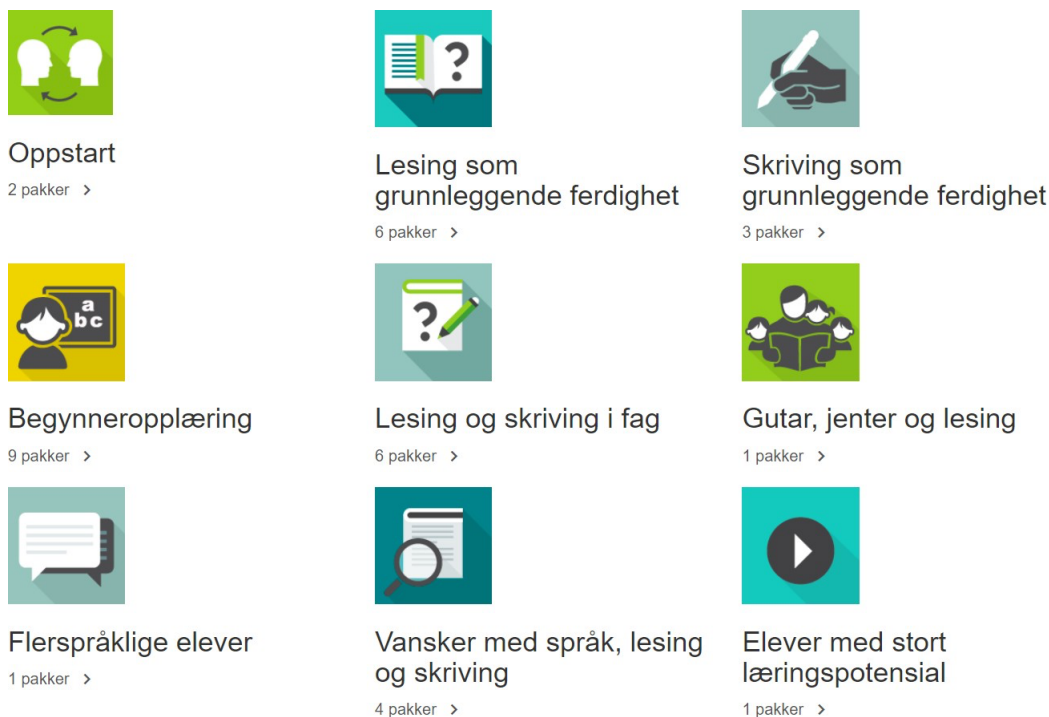
Brobyggeren

10 pakker >

Språket hjelper oss til å forstå oss selv, og våre omgivelser. Gjennom å skape mening for, og sammen med barna, kan personalet gi barna erfaringer med å bruke språket relasjonelt og som et tankeverktøy.

Skjermbilde 1: Kompetanseutviklingspakkene for barnehage

Under språkløypene for barnetrinnet møtes vi først av et utvalg ressursområder. Se skjermbilde 2.



Skjermbilde 2: Ressursområder for barnetrinnet

Relevant for oppgavens første forskningsspørsmål om utforming av arbeid med språk- og leseforståelse finner vi området og pakkene *lesing som grunnleggende ferdighet* (ressursområde 1), med pakkene *Å arbeide med språk og vokabular* (pakke 5) og *Leseforståelse* (pakke 6). I tillegg benytter vi ressursområdet *begynneropplæring* (ressursområde 2), med pakken «lesing i begynneropplæringen» (pakke 7). Denne pakken er også relevant for å undersøke sammenhengen mellom arbeidet i barnehagen og skolen, med overgang til *begynneropplæringen*. Innen ressursområde to velger vi også å se på det intensive tiltaket *På sporet: tidlige intensive tiltak* (pakke 8). Denne pakken er også sentral i arbeidet med det tredje forskningsspørsmålet om vansker med leseforståelse og språkforståelsens betydning.

Det er det tredje forskningsspørsmålet som utgjør utvalget av det siste valgte ressursområdet. Dette er ressursområdet *Vansker med språk, lesing og skriving* (ressursområde 3), og vi finner særlig to underkategorier sentrale for vår oppgave. Disse er *Lese- og skrivevansker 3.-7. trinn* (pakke 9) og *Når lesing og skriving blir utfordrende på 1. og 2. trinn* (pakke 10). Se tabell 1 for tydelig presentasjon av de utvalgte ressursområdene og kompetanseutviklingspakkene.

5.2 Strategiplan og sluttevaluering av språkløyper

«Gode språklige ferdigheter er avgjørende – for barns lek og læring i barnehagen, for elevers lesing, skriving og læring i skolealder, og for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utvikle sine potensial» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Dette er den første setningen som møter oss i strategiplanbeskrivelsen av Språkløyper. Her vektlegges språklige ferdigheter som avgjørende, og videre beskrives det hvordan Språkløyper skal kunne bidra til å utvikle alle barn og unge sine språk-, lese- og skriveferdigheter, slik at de kan lykkes i senere arbeids- og samfunnsliv. Språkløypene skal bidra til å styrke tilbudet barn og unge får, og for første gang satses det på systematisk og helhetlig arbeid med språk-, lesing- og skriving, der det også arbeides med å skape sammenheng mellom barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Målgruppen for strategien er alle barn og unge, men de har også et særlig fokus på barn og elever med språkvansker, elever med lese- og skrivevansker, gutter, minoritetspråklige barn og elever og høyt presterende elever (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Strategien består av tre hovedtiltak hvilke er introduksjonssamlinger, nettbaserte kompetanseutviklingspakker og støtte til lokalt utviklingsarbeid i kommunene. For denne oppgaven er det det andre hovedtiltaket som vil utgjøre analyse materialet, nemlig et utvalg av strategiens nettbaserte kompetanseutviklingspakker. Begrepet *kompetanseutviklingspakke* vil i denne oppgaven videre forkortes og refereres til som «pakke». Pakkene er utviklet av Lesesenteret i Stavanger og skal være enkle for barnehagene og skolene å ta i bruk. Pakkene inneholder «...veiledning i barnehage- og skoleutviklingsarbeid, faglig fordypning innenfor ulike temaområder, verktøy for å reflektere over egen praksis og veiledning i nye arbeidsmetoder – alt innenfor et lærende fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Fellesskapet er viktig og det presiseres at arbeidet med pakkene er ment å gjøres i fellesskap for å bidra til å utvikle barnehagen og skolens profesjonsfellesskap.

Strategien ble i 2020 sluttevaluert av NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning), og vi vil for denne oppgaven presentere noen av de områdene evalueringsrapporten presenterer. Rapporten konkluderer med at «[...]tiltakene ser ut til å virke i tråd med intensjonen, spesielt med hensyn til høyere prioritering av arbeid med språk, lesing og skriving, bedre koordinering av arbeidet, og økt bevissthet og kompetanse blant ansatte i utdanningssektoren» (Bergene, et al., 2020, s. 9). Et annet viktig funn var at tiltakene i Språkløyper ofte måtte konkurrere med andre tiltak og prosjekter, og førte til et høyt aktivitetsnivå i enkelte kommuner som videre førte til svekket motivasjon for gjennomføringen (Bergene, et al., 2020, s. 10). Slik ble ikke Språkløyper

forankret godt nok til å utnytte sitt fulle potensiale. Dette gjenspeiles også i flere av rapportens deler.

For eksempel

Ansatte i barnehagen og skolen gir også noe ulik vurdering av utfordringene i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. [...] Mengden av ulike strategier og satsinger i skolen kan gjøre at det ene prosjektet avløser det andre uten at tidligere og pågående satsinger blir integrert med nye initiativ. Dette kan medføre at den totale belastningen blir for stor til at en rekke å nyttiggjøre seg de ulike prosjektet. (Bergene et al., 2020, s. 125)

De ansattes opplevelser beskriver ytterligere under kapittel 9.3 «Blant annet så vi at en større andel av ansatte i skolen ga uttrykk for at en utfordring var at andre satsinger ble prioritert. Dette kan svekke avtrykket Språkløyper som satsing setter på praksis i skolen» (Bergene et al., 2020, s. 133) og «I 2020 er det i alt 16 prosent som mener at arbeidet er for tidkrevende til å være bærekraftig over tid» (Bergene et al., 2020, s. 126).

5.3 Forståelse i et litterasitetsperspektiv

Bla I pakken *Overgang fra barnehage til skole* (pakke 11) finner vi fagteksten *Om læring, literacy og språklig bevissthet* presenteres literacy som et mål for språkarbeidet i barnehagen, og for lese- og skriveopplæringen i skolen. Det er kun i denne artikkelen at litterasitetsbegrepet benyttes eksplisitt i det utvalgte datamaterialet. Vi finner heller ikke begrepet i strategiplanen for Språkløyper, men finner følgende målsetting for strategien, begrunnet gjennom språklige ferdigheters betydning:

Gode språklige ferdigheter er avgjørende – for barns lek og læring i barnehagen, for elevers lesing, skriving og læring i skolealder, og for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utvikle sine potensial. Regjeringen ønsker at alle barn og unge skal få mulighet til å utvikle gode språk-, lese- og skriveferdigheter, slik at de lykkes i utdanning, arbeids- og samfunnsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1)

I fagteksten vises det til hvordan litterasitet har gått fra å kun omhandle tekniske ferdigheter i lesing- og skriving, til å ha en utvidet betydning der litterasitet dreier seg om sosial deltakelse hvor bruk av skriftspråket er sentral. Den utvidede forståelsen av litterasitetsbegrepet viser også til hvordan språklig bevissthet om språkets form- og innholdsside virker forutsettende for videre skriftspråklig litterasitet (pakke 11, økt 4, fagtekst: 3). Det fremheves at «barns vei mot literacy er avhengig av ansatte som engasjerer seg i barns språklæring» (pakke 11, økt 4, fagtekst 3: avsnitt 6, linje 4-5) og «gjennom ulike måter å leke med språket på, gjennom høytlesing og gjennom deltakelse i hverdags-

samtaler kan ansatte bidra til utvikling av barns språklige bevissthet» (pakke 11, økt 4, fagtekst 3: avsnitt 6, linje 5-6).

5.3.1 Språkforståelse

I pakken *Språk og leseaktiviteter, økt barns språkutvikling* (pakke 1) rettet mot barnehagen, blir vi gjort oppmerksomme på at barns språkutvikling er sentral i barnehagen. I fagfilmen om barns språkutvikling (pakke 1, økt 1, fagfilm) blir typisk utvikling gjennomgått, samt det blir presentert hvorfor gode språkferdigheter er avgjørende i et helhetlig perspektiv på livet og utviklingen. Også forståelsesaspektet ved språket blir lagt frem i denne filmen, og utsagn som «forståelsen utvikles før barnet selv produserer språk» (2:55-3:01), «bratt stigning i tidlig alder når det gjelder forståelse» (3:14-3:17) og «svak språkforståelse ved to år er en klar grunn til bekymring» (3:30-3:38), viser til relevansen av denne ferdigheten allerede i tidlig alder.

I fagfilmen som ligger under økten om språk og lesing (pakke 1, økt 2) blir det presisert at leseaktiviteter legger til rette for et situasjonsuavhengig språk, som stimulerer språkforståelsen ut over her-og-nå-språket (0:31- 0:49). Det vises videre til at forberedelse før en leseøkt blant annet bidrar til økt forståelse gjennom å hjelpe barna med å hente frem tidligere erfaringer og kunnskaper (førforståelsen), så de kan knytte det til det nye og ukjente i boka (6:53-7:20). Det samme blir også gjentatt i økten som handler om leselyst (pakke 1, økt 3), samtidig som det blir foreslått måter å bringe frem førforståelsen og «leselysten» på.

I fagteksten *Fra bildestøtte til høytlesing* blir det presisert at «[...]enhver tidligere tekst hjelper lyttere til å forstå nye tekster» (pakke 4, økt 7, avsnitt 6, linje 4). Dette blir videre trukket sammen med barnets forutsetning til å hente frem tidligere erfaringer fra det levde livet, for å beskrive førforståelse (avsnitt 6, linje 4-6). Den voksnes stimulering til å hente frem førforståelsen til barna i forkant eller begynnelsen av en leseøkt er i tillegg til økten om leselyst (pakke 1) også nevnt i økten som omhandler samtalen som arbeidsform (pakke 1, økt 4, fagfilm: 1:56-2:10). Her forklares det videre hvordan det å benytte seg av samtaler underveis i lesingen, kan være en metode for å få tak i barnas forståelse og hjelpe de til å knytte sammen erfaringer og skape mening (i artikkelen, avsnitt 13 fra linje 4 og utover). Også erfaringer med repetert lesing av en og samme bok kan føre til økt språkforståelse, det blir presentert i økten «å lese flere ganger» (pakke 1, økt 5, fagtekst: avsnitt 3, linje 1-2,).

Betydningen av det å lese flere ganger og å gi alle barn muligheten til å være språklig aktiv i utvidende samtaler, blir både nevnt i økten som omhandler samtalen som arbeidsform (pakke 1, økt 4) og i fagtekst *å lese bilder* i økten med samme navn (pakke 1, økt 6). I fagtekst *Samtalen som arbeidsform, med særlig vekt på lesestopp* (pakke 1, økt 4) vises det at en kan få frem barnas forståelser, skape felles forståelse (avsnitt 13) og gjøre barna oppmerksomme på andres forståelser av teksten. Også økten *Digitale tekster i barnehagen* fra pakken *Brobyggeren* (pakke 4, økt 6), tar opp samtalen som virkemiddel for økt forståelse. Det legges i artikkelen *Digitale tekster i barnehagen* (pakke 4, økt 6) vekt på mulighetene som ligger i multimodale tekster, for både styrket og svekket forståelse for innholdet (avsnitt 10, linje 2-5).










Når en f.eks. leser eller forteller og samtaler høyt med barna om det de hører, gir en barna muligheten til å utvikle forståelsen for det muntlige språket. Den delen av språket som stimuleres i slike aktiviteter er en form for tekstforståelse som kalles lytteforståelse. Språkløyper definerer dette i artikkelen *Fra bildestøtte til høytlesning* (pakke 7, økt 4) som «[...]det vi forstår når noen forteller oss noe» (avsnitt 2, linje 1-3). Å møte tekster gjennom høytlesning og bli kjent med typiske forløp i fortellinger kan videre hjelpe barna med å skape mening i møtet med nye tekster (avsnitt 6, linje 7-8). Dette omtales også som fortellingens grammatikk (avsnitt 6, linje 1-2), og forståelsen for denne utvikles gradvis gjennom å bli «[...]kjent med et repertoar av tekster som er satt sammen på forskjellige måter, men som likevel ofte følger noen gitte mønstre» (avsnitt 6, linje 2-4).

5.3.2 Språkforståelsens betydning for leseforståelse

«Språk er redskap for tanken» er den første setningen vi møter i kompetanseutviklingspakken å arbeide med språk og vokabular (pakke 5). Uten at forfatterne eksplisitt skriver at språkerferdigheter påvirker barnets leseferdigheter og leseforståelse, får vi et inntrykk av en slik forståelse ved at de vektlegger ordforråd avgjørende for refleksjon, kritisk tenking og dypere forståelse. I pakkens første økt presenteres vi for to syn på språk, systematisk og funksjonelt språksyn. Gjennom fagfilmen *Hva er språk og hvordan lærer vi språk* (pakke 5, økt 1) beskrives de to språksynene. Det systematiske språksynet ser språket som system, og vektlegger språkets ulike enheter, sjanger, struktur, grammatikk og korrekt språkbruk. «[...] og følgelig så blir vi opptatt av hva som er rett og gal språkbruk» (1:20-1:24). I det funksjonelle språksynet vektlegges språkets hensikt, og at «språk primært brukes til å skape mening i ulike kommunikasjonssituasjoner» (12:08-12:13).

«Språket foregår alltid i en sammenheng og har alltid et formål» (2:18-2:22). Allikevel viser det seg at lærere selv opplever at de har et funksjonelt språksyn, men gjennom observasjon og kartlegging blir bevisste at de først og fremst arbeider med og mot et systematisk språksyn (5:20-5:51), særlig i de lavere trinnene. Dette mener forfatterne bak Språkløyper at bør tas tak i. De mener lærere bør bli mer bevisste hvordan deres undervisning fremmer ulike syn, og hvordan de kan endre praksis til en mer balansert undervisning.

Vi ser gjennom analysen at språkets utvikling i meningsfulle kontekster blir mer vektlagt i kompetanseutviklingspakkene for barnehagen, enn for barnetrinnet. Ved å se på forsiden til språkløyper for barnehagen, se skjermbilde 1 (s. 47), ser vi at ordet språk går igjen i både titlene og beskrivelsene av pakkene. Arbeid med språk inngår i alle pakkene for barnehagen. Når vi går over til forsiden for pakkene som presenteres for begynneropplæringen finner vi ikke ordet språk representert noe sted, se skjermbilde 3.

 <p>Lesing i begynneropplæringen</p> <p>Howdan kan en fremme elevenes leseferdigheter gjennom å legge til rette for veiledet lesing, elevenes egen lesing og formidling av litteratur?</p> <p>Åpne pakken ></p>	 <p>Skrijving i begynnaropplæringa</p> <p>Korleis kan ein støtte elevane si tidlege skrijving, slik at dei oppdagar det alfabetiske prinsippet samtidig som dei har noko meningsfullt å skrive om?</p> <p>Åpne pakken ></p>	 <p>Bokstavlæring, bokstavforming og ordlesing - og Bokstavprøven</p> <p>Hva kjennetegner rask bokstavprogresjon, og hvordan kan dette fremme sikker bokstavkunnskap og ordlesingsferdigheter? Hvordan bruke Bokstavprøven som et kartleggingsverktøy?</p> <p>Åpne pakken ></p>
 <p>Lekser i begynneropplæringen</p> <p>I norsk skole er det lang tradisjon for å gi lekser. Samtidig er det delte meninger både om man bør gi lekser på de nederste klassetrinnene og hva slags typer lekser som bør gis. Hva sier forskning om bruk av lekser, og hvordan kan skole samarbeide med hjemmet om lekser?</p> <p>Åpne pakken ></p>	 <p>Kartlegging av leseferdighet</p> <p>Hvorfor det er viktig å kartlegge elevers leseferdighet tidlig? Denne pakken undersøker hensikten med de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing på 1. til 3. trinn, og gir støtte til hvordan lærere kan følge opp resultatene.</p> <p>Åpne pakken ></p>	 <p>Overgang fra barnehage til skole</p> <p>Kompetanseutviklingspakken Overgang fra barnehage til skole inneholder noen sentrale spørsmål som gjenspeiles i pakkens fire hovedtema. Aktørene i denne prosessen er barnehage- og skoleeier, pedagoger og ledere i barnehage og skole, foreldre og barn.</p> <p>Åpne pakken ></p>
 <p>Stasjonsundervisning</p> <p>Stasjonsundervisning er en mye brukt arbeidsmåte, spesielt i 1. og 2. klasse. Mange lærere har gode erfaringer med å bruke stasjonsundervisning, mens andre syns det er vanskelig å lykkes.</p> <p>Åpne pakken ></p>	 <p>Drama som arbeidsmåte i klassen</p> <p>Drama som arbeidsmåte i klasserommet kan gi elevene mulighet til å utforske en høytlesingsbok på flere måter, knytte det de leser til eget liv og leke med ulike roller og historien i boka.</p> <p>Åpne pakken ></p>	 <p>På sporet – tidlige intensive tiltak</p> <p>Denne Språkløyper-ressursen gir kunnskap om tidlige intensive tiltak for elever som står i fare for å utvikle vansker med lesing og skrijving.</p> <p>Åpne pakken ></p>

Skjermbilde 3: Forside språkløyper for barnetrinnet

I pakken om barns språkutvikling (pakke 3, økt 1) blir dette nevnt i løpet av det første minuttet av informasjonsfilmen gjennom setningen «Barn lærer språk gjennom å bruke det i meningsfulle situasjoner gjennom engasjement i språklige aktiviteter» (0:33-0:41). Det blir også forklart hvordan en kan sette språket inn i meningsfulle sammenhenger ved å samtale om, erfare og få felles opplevelser med voksne og barn gjennom hverdagslige aktiviteter og lek (fagfilm i økt om språk og lesing, 0:24-0:31 og med blikk for språk, i pakken språk og deltakelse i lek, 0:13-0:26). I fagteksten *Hverdagssamtalene i barnehagen* (pakke 3, økt 2) blir det spesielt vektlagt hvordan dybdeforståelsen av ord blir utviklet gjennom meningsfulle og engasjerende situasjoner, og danner forbindelser mellom ord og aktivitet (avsnitt 12). Det er heller ikke bare erfaringene her og nå som danner slike nettverk av meninger for ordene, men nye opplevelser av meningsfulle situasjoner som henter frem gamle erfaringer vil knyttes sammen og føre til nye forståelser (pakke 4, økt 7, fagfilm 3:19).

5.3.3 Tidlig språk predikerer senere leseforståelse

I kompetanseutviklingspakkene for barnehagen kommer det frem at et svakt ordforråd er blant prediktorene som kan gi svakere ferdigheter i lesing og skriving, sammen med grammatikk og fonologisk bevissthet (pakke 2, økt 8). For leseforståelse vises det til en direkte sammenheng mellom antall ord ved fem års alder og leseforståelse på ungdomsskolen (pakke 2, økt 5, fagfilm: 8:41-8:50). Samtidig blir det også nevnt i flere av pakkene at et magert ordforråd vil medføre begrensninger for leseforståelse og dermed også læring når de skolefaglige tekstene blir mer komplisert utover i utdanningsløpet (pakke 1, økt 1, fagfilm: 7:36-7:48). En kan også antyde viktigheten av et godt ordforråd når det er flere økter som har dette som tema (se pakke 1, økt 7, og pakke 2, økt 5). I disse pakkene blir det både presentert at et rikt ordforråd handler om dybdeforståelse av ord og hvorfor dette er sentralt for videre utvikling av lesing og skriving, og dermed også læring generelt. Det er også en sentral del av aktivitetene som blir presentert at de sikter mot god språkstimulering som både utdyper eksisterende ordforråd og utvider det med nye ord.

I pakken *Overgang fra barnehage til skole* (Pakke 11) vektlegges det at barnehagelærerens kunnskap om og kartleggingsarbeid av språkferdigheter, må overføres på en god måte til grunnskolelæreren, slik at den kan benytte seg av kunnskapen på en fornuftig måte (pakke 11, økt 5, fagtekst avsnitt fire, linje 7-11). Dersom det oppdages forsinkelse i språkutviklingen, er igangsettelse av tiltak avgjørende for videre utvikling av både språk og læring. «En hverdag i barnehage og førsteklasse preget av fortellinger, høytlesing, samtaler, rim, regler, sang, vitser og generell lek med ord, gir dessuten alle barn et språklig fortrinn, og for noen er det helt avgjørende for en aldersadekvat språkutvikling»

(pakke 11, økt 5, fagtekst avsnitt 12, linje 2-4). Gjennom systematisk kartlegging og observasjon kan barnehagelæreren og grunnskolelæreren oppdage hvilke styrker og svakheter enkeltelever, samt elevgruppen har, hvilket utgjør viktig informasjon som grunnlag for tilpasset opplæring (pakke 11, økt 5, fagtekst avsnitt fire).

Økt fire under kompetanseutviklingspakken *Å arbeide med språk og vokabular* (pakke 5) har som mål «å gi forståelse om hvorfor det er viktig å arbeide med vokabular i leseopplæringen og hva som ligger i begrepet fjerdeklasseknekk» (pakke 5, økt 4). I fagfilmen *Arbeid med språk* (pakke 5, økt 4) sies det at det er sterk sammenheng mellom vokabular og leseforståelse. Det vises i tillegg til at denne sammenhengen både er samtidig og prediktiv (0:22-0:29). Tidlig vokabular og språkkompetanse i barnehagen virker altså predikerende for senere leseforståelse. For svakt vokabular er en medvirkende hovedårsak til at det oppleves et fall i leseforståelse/ferdigheter for elever i overgang 4.-5. klasse (1:38-1:59). Det vises også til hvordan spesielt minoritetsspråklige ofte kan avkode tilfredsstillende, men uten å egentlig forstå hva de leser ettersom de ikke kjenner til ordenes mening og kontekst (1:20-1:35).

5.3.4 Lesing, leseforståelse og begynneropplæring

«Å lese er å forstå» Er den første setningen vi møter i beskrivelsen av kompetanseutviklingspakken *Leseforståelse* (pakke 6). Videre utgreies det gjennom fagfilmen *En modell for leseforståelse* (pakke 6, økt 1) at leseforståelse handler om kognitive tankeprosesser som innebærer å «trekke slutninger, se sammenhenger, visualisere eller koble ny informasjon til det en vet fra før» (0:39- 0:47). Avkodingsferdigheter, forforståelse og språkforståelse er avgjørende komponenter for leseforståelsen. Det presiseres at pakken er relevant for alle lærere uansett fag og trinn. I pakken om *Fra bildestøtte til høytlesing* (pakke 4, økt 7) i området for barnehage kommenteres leseforståelse gjennom utsagnet; «å lese innebærer å forstå» (fagtekst, avsnitt 2, linje 8-13), og flere av øktene for barnehagen viser til hvordan en kan hjelpe barna med å hente frem forforståelsen i forkant av å lese en bok, for å støtte forståelsen til barna (leselyst, samtalen som arbeidsform, fra bildestøtte til høytlesing).

Begrepet leseforståelse defineres i pakken *Leseforståelse* gjennom Sweet og Snow (2003) sin sosialkonstruktivistiske modell (pakke 6, økt 1, fagfilm 0:07-.0:30) Modellen viser hvordan lesingen foregår i både en kulturell og sosial kontekst, og at teksten, leseren og aktiviteten påvirker hverandre gjensidig. Tekstens sjanger, språk og innhold påvirker leserens forutsetning for å få tak i tekstens

helhet. Elevens motivasjon, dagsform og forventning til egen mestring er også avgjørende for leseforståelsen. Aktiviteten, konteksten og formålet med lesingen påvirker videre elevens motivasjon og engasjement. I tillegg spiller kulturen og dens holdninger til tekst, samt elevens kulturelle referanser en sentral rolle for lesingen.

Når vi ser på beskrivelsen av språkløyper for lesing i begynneropplæringen, møtes vi av setningen «å lese handler om å kombinere deler og helheter» (pakke 7). Hvilket viser en annen vinkling fra et mer avgrenset blikk på lesing. Deler er bokstaver og ord, og helhet setninger og tekst. Gjennom denne vinklingen vektlegges avkodingen som sentral for leseforståelsen, det handler om kjennskap til og kompetanse med bokstaver, ord, setninger og tekst. Dette underbygges videre når det i den første økten sies at lesing handler om å koble tale- og skriftspråk (pakke 7, økt 1, fagfilm en: 0:41- 0:47). Perspektivet kommer ytterligere frem når vi også finner at arbeid med avkoding blir vektlagt i fire av de seks øktene innen pakke syv, om lesing i begynneropplæringen. Den samme vektleggingen finner vi også i fagfilmen *Veiledet lesing* (pakke 7, økt 2), der arbeid med avkoding blir omtalt i fire minutter, og forståelse i ett. De to resterende minuttene inneholder introduksjon til metoden, og en kort gjennomgang av elevens høytlesing som metode for kartlegging av avkodingsferdigheter.

Diskusjonen om bottom up og top down utgjør den første økten i pakken om lesing i begynneropplæringa (pakke 7, økt 1). Gjennom egne filmer presenteres teorier og forståelse for de to metodene, som i en tredje video forenes gjennom det som kalles balansert leseundervisning (pakke 7, økt 1). Phonics-metoden tar utgangspunkt i at språkets lyder kan kobles til skriftlige symboler, og vektlegger systematisk og eksplisitt undervisning i tekniske ferdigheter for avkoding (pakke 7, økt 1, fagfilm om phonics: 3:14-3:29, og 4:08-4:28). Dette leder til automatisert ordavkoding, og fonemisk og morfologisk bevissthet for den enkelte elev. Utfordringene ved dette synet er at opplæringen fort blir ensidig, lite motiverende og kan virke meningsløs da en som regel arbeider med enkle og korte tekster, uten et bestemt meningsinnhold (7:10-7:19). Metoden fører også til at elevene kan oppleve vansker med å avkode høyfrekvente og irregulære ord (6:26-6:33). Whole language har som hensikt å bidra til økt forståelse for det en leser, og fokuserer på meningsaspektet i tekst (pakke 7, økt 1, fagfilm om whole language). Her sies det at en i begynneropplæringen skal arbeide med innholdsforståelse og vektlegge meningssøking og leselyst (0:37-0:47). Dette læres implisitt gjennom møter og arbeid med tekst. Den største kritikken mot metoden er at den hevder at eksplisitt undervisning i avkoding ikke er nødvendig for å lære å lese (2:34-2:45). Lesing skal ikke brytes ned til teknikk, men være i sammenheng og oppfattes som en helhet.

I økten fra *Billedstøtte til høytlesing* (pakke 4, økt 7) blir det lagt frem at leseopplæringen i skolen «legger vekt på to sentrale sider: Avkodning x forståelse» (fagtekst, avsnitt 4, linje 1-2). Her blir det videre presisert at det i barnehagen faller seg naturlig å ha hovedfokus på forståelse da barna ikke selv kan avkode skriften i bøkene. De viser også til at formelen er kritiserbar i det at avkodning og forståelse tillegges ulik vekt til tross for hvordan det fremlegges, da «avkodningsfaktoren er svært spesifikk, men på den andre siden er forståelsesfaktoren tilnærmet uspesifisert» (pakke 4, økt 7, fagtekst, avsnitt 4, linje 6). Dette blir forklart ved at avkodning er en ferdighet som er ferdig utlært på et tidspunkt, mens forståelse er noe en stadig utvikler.

Gjennom balansert leseundervisning hentes perspektiver fra begge metodene, for å tilpasse undervisningen til elevene på best mulig måte (pakke 7, økt 1, fagfilm: balansert leseundervisning). Det stilles forventning til læreren om at den evner å kartlegge elevene slik at den vet hvilke behov de har, og hvilke metoder det vil være mest hensiktsmessig å arbeide med. De påstår at den beste praksisen for begynneropplæringen balanserer metodene, med vekt på avkodingsferdigheter/phonics (1:16-1:23). Forfatterne bak pakken om lesing i begynneropplæringen viser til hvordan spesielt gode lærere evner å knytte arbeid med språkets deler til helhetene, i en meningsfull og engasjerende kontekst, med utgangspunkt i elevgruppens forutsetninger.

5.3.5 Strategier for leseforståelse

Bla I kapittelet ovenfor så vi at språkløyper presenterer leseforståelse som et dynamisk samspill mellom eleven, teksten og aktiviteten. Dette gjenspeiles i de ulike øktene som tar for seg og presenterer teorier og metoder for nettopp elevens-, tekstens- og aktivitetens- betydning.

I økten *Formålet styrer lesemåten* (pakke 6, økt 2) hevdes det at skolehverdagen består av mange leseoppdrag, og at målet med disse oppdragene ikke alltid kan virke like klart for eleven. Ved at man har tydelige mål for lesingen er det enklere å velge hensiktsmessige strategier for lesing av tekst, for å skape god forståelse. Det vises til en vanlig tekstpraksis i skolen er å lese tekst for så å svare på spørsmål, hvilket bidrar til trening på, og da også mye bruk av, ensformige lesestrategier (Fagfilm: *Formålet med lesingen*, 2:11-2:24).

Arbeid med strategier og bruk av lesestrategier vektlegges som svært viktig for utvikling av leseforståelse. I filmen *Lesestrategier* defineres begrepet som «[...]tilsiktete og målrettede forsøk på å kontrollere og modifisere innsats med å avkode tekst effektivt, forstå ord og konstruere mening i

tekst» (2:44-2:57). Strategiene er mentale tankeprosesser som aktiveres når vi leser, og må være knyttet til teksten og formålet. Forskning på området har vist at arbeid med strategier over kort tid og i avgrensede kontekster førte til at elevene ikke så overførbarheten ved strategiene, og benyttet de i liten grad etter prosjektet (3:10-4:16). Dersom elevene kun jobber med å bruke strategier, og ikke får eksplisitt opplæring i strategiernes hensikt og funksjon som mentalt arbeid, kan det være vanskelig for elevene å se overførings- og bruksverdien.

I økten om *Eleven og sentrale faktorer ved den enkelte* (pakke 6, økt 5) henvises det til fagteksten *Oppmerksomhet, visualisering og tro på egne ferdigheter påvirker leseforståelsen*. Fagteksten viser til Bråten (2007) og presenterer avkodingsferdigheter, vokabular, kognitive evner, kunnskap om skriftspråk, forståelsestrategier og motivasjon, som sentrale faktorer for leseforståelse (avsnitt en, linje 3-4). I fagteksten velger de å fremheve faktorene oppmerksomhet, visualisering og tiltro til egne ferdigheter.

Ved å gi elevene tydelige mål for lesingen og ved å modellere hvordan en aktivt kan møte teksten, bidrar læreren til at elevene må være oppmerksomme og aktive i lesingen (pakke 6, økt 5, fagtekst: s. 1). Det å være en aktiv leser handler om å ha kontroll over teksten, og de fleste elever trenger å bli bevisste i hvordan de aktivt kan konsentrere seg om teksten og dens innhold. Elever som har tiltro til egne ferdigheter, er i større grad villige til å gjøre en innsats for å mestre. De ser hvordan hardt arbeid lønner seg og bidrar til læring og utvikling (pakke 6, økt 5, fagtekst: s. 4).

5.4 Utforming av arbeid med litterasitet i barnehagen og skolen

Aktiviteter som får fokus og hvordan disse er med på å stimulere til gode språkmiljø som styrker språkutvikling slik at alle barn har gode forutsetninger for senere leseinnlæring blir presentert. For denne oppgaven vil det være spesielt interessant å se på hvilke aktiviteter som stimulerer til ferdigheter som er sentrale for senere leseforståelse og videre vil det bli presentert funn fra analysen om dette. Det vil være aktiviteter som er plukket ut fordi de nevner leseforståelse spesielt, men også aktiviteter som stimulerer andre sentrale komponenter for leseforståelse selv om dette ikke nødvendigvis er uttrykt i pakkene for barnehagen.

5.4.1 Aktiviteter i barnehagen

5.4.1.1 Leseaktiviteter

I arbeid mot leseforståelse vil det være vesentlig å trekke inn aktiviteter som omhandler lesing. For barnehagen er det en egen kompetanseutviklingspakke som inneholder ti økter som har fokus på ulike måter å lese på og hvordan de stimulerer språkutviklingen. Her blir det presisert at «leseaktiviteter byr på en annen type språk enn det de aller fleste hverdagsaktiviteter gjør» (pakke 1, økt 2, fagfilmen i språk og lesing, 0:14-0:23), at det legger til rette for utvikling av et der-og-da- språk som stimulerer «språkforståelse og ordforråd utover det vanlige dagligspråket» (0:31- 0:49). I teksten som blir presentert før filmen kommer det også frem at det er enkelte grupper av barn som vil ha et «særlig språklig utbytte av å bli inkludert» (pakke 1, økt 2) i leseaktiviteter.

Å bli inkludert i leseaktiviteter handler ikke bare om å få lov til å oppleve å bli lest for, vel så viktig er det å stimulere til utvidende samtaler om det en ser og hører. «Samtalebasert lesing, som kjenne- tegnes av at den voksne formidleren oppmuntrer barna til å være språklig aktive og deltakende, har som mål å involvere barna i utforskende og rike samtaler som strekker seg ut over her-og-nå- situasjonen» (pakke 4, økt 6, fagtekst 1: avsnitt 2, linje 2-4). Dette blir vektlagt i flere av øktene og det blir presisert at «siden samtalen er den aller viktigste arenaen for språklæring er lesing med samtale og noe vi kan legge bevisst til rette for som en del av barnehagens arbeid med barnas språklæring» (pakke 1, økt 4, fagfilm 0:55-1:07).

I fagteksten *Samtalen som arbeidsform med særlig fokus på lesetopp* (pakke 1, økt 4) blir det også lagt frem at «for at samtalen skal bidra i barnas språkutvikling, må vi ta hensyn til barnas egne innspill og refleksjoner og ikke komme med de ferdige svarene» (avsnitt 3) og «åpne spørsmål, som ikke har gitte svar, gir alle en sjanse til å komme med sine observasjoner og synspunkt og inviterer til videre samtale» (avsnitt 8, linje 1). For å få til denne formen for lesing vises det f.eks. til at den voksne kan legge opp til lesestopp som inviterer barna til å komme med egne tanker og forståelser, å dele disse med andre kan også hjelpe andre å forstå eller tolke bilder og «tekst» annerledes enn man i utgangspunktet gjorde, «slik får barna bygge på egne erfaringer, samtidig som de utfordres til å sette seg inn i andres tolkninger» (pakke 1, økt 6, fagtekst 1: avsnitt 10). På denne måten kan man også oppnå en felles forståelse som igjen er godt grunnlag for videre arbeid. Det blir dog presentert til slutt i artikkelen om lesestopp at «effekten av samtalebasert lesing er avhengig av hvordan prinsippene iverksettes i praksis, og forberedelse og improvisasjon er viktige nøkkelford» (pakke 1, økt 4, fagtekst,

siste avsnitt) og at «selv om lesing med lesestopp er en flott måte å legge til rette for gode samtaler på, skal vi likevel ikke bryte opp alle leseopplevelser ved å stille spørsmål» (avsnitt 14).

De ulike pakkene som fokuserer på leseaktiviteter i barnehagen presiserer også viktigheten av å lese samme stoffet flere ganger, enten det er en bok, en plakat eller et eventyr. Vi kan se at dette er viet en helt egen økt (pakke 1, økt 5), men også de andre øktene kommer inn på viktigheten av repetisjon og variasjon i møtet med en og samme tekst, for å skape en større forståelse både for helheten og for de enkelte delene. I økten om å lese flere ganger blir det i en fagtekst presisert at «repetert lesing gir barna god anledning til å bli kjent med innholdet i boka» (pakke 1, økt 5, fagtekst: avsnitt 1), og «mange barn får med seg hovedinnholdet i boka ved første gongs lesing, men det er også mange barn som treng å høre boka flere ganger for å få med seg heilskapen» (avsnitt 1). I fagfilmen om å lese tekster med gjentakende mønster (pakke 1, økt 8) sies det «Å bruke boka over tid fører til stadig nye og språkstimulerende samtaler» (1:37-1:43). Her blir det også forklart at «det å jobbe med ei barnebok over tid har stor verdi for barnehagen sitt språkarbeid» (3:55-4:00). Til slutt i fagfilmen blir det sagt at «på lang sikt får ungene erfaringer med språk og tekstmønstre som f.eks. vil ligge til grunn for den fremtidige lese- og skriveutviklingen deres» (4:09-4:18). Gjennom repetert lesing av samme bok over tid og arbeid med bøker med gjentakende mønster vil det gis mulighet for at barna blir aktive medlesere av teksten, til tross for manglende leseferdigheter, og «ved å legge til rette for medlesing involveres alle barna i leseaktiviteten, og ikke bare de barna som oftest - og på eget initiativ - tar del i språklige aktiviteter» (pakke 1, økt 8, fagtekst 1: avsnitt 4, linje 3-4).

Økten om konkrete og ordforråd (pakke 1, økt 7) viser til hvordan en kan benytte seg av konkrete når en skal arbeide med en bok flere ganger. Her nevnes det at en rekkefølge på arbeidet kan være å «[...]presentere konkretene for barna først, deretter å bruke konkretene som støtte for fortellingen[...]» (pakke 1, økt 7, fagtekst 2: avsnitt 3). Videre blir det foreslått at «som en videreutvikling av aktiviteten kan vi la barna bruke konkretene selv, for eksempel som støtte i gjenfortelling av boka» (avsnitt 6, linje 4-5), gjennom denne aktiviteten «[...]får barna bearbeide sin egen forståelse, og konkretene gjør at også barn med lite språk kan fortelle» (avsnitt 6, linje 6-7). Mulighetene til å bytte ut konkrete etter hvert for å «[...]gi barna førstegangskjennskap til nye ord eller en dypere forståelse for enkeltord som de allerede har litt kjennskap til» (avsnitt 15, linje 2-3) blir også presentert. Som en begrunnelse på hvorfor det er sentralt å arbeide med dybde i ordforrådet blir det også i avsnitt ti i fagteksten presisert at «[...]en dypere forståelse av ord [er] viktigere enn å ha overflatisk forståelse for mange ord, både for å ha god forståelse i muntlig kommunikasjon og for seinere å forstå innhold i det vi leser» (avsnitt 10, linje 3-4).

Leseaktiviteter i barnehagen preges av høytlesingssituasjoner der den voksne hjelper barna inn i en fortelling, i disse aktivitetene kan «den voksne formidleren kan hjelpe barna med å aktivere førforståelsen sin slik at de møter tekster med forventninger og forkunnskaper» (pakke 4, økt 7, fagtekst: avsnitt 6, linje 6-7). Dette aktiverer lytteforståelsen, «å utvikle lytteferdigheter og senere kunne lese og tilegne seg tekster selv, starter idet barn blir utsatt for fortellinger av ymse slag» (avsnitt 2, linje 13-14). Det blir også skrevet at «enhver tidligere tekst hjelper lyttere til å forstå nye tekster» (avsnitt 6, linje 4) og «å skape mening er lettere når man for eksempel kjenner igjen typiske forløp i fortellinger[...]» avsnitt 6, linje 7-8).

«Leseopplæringen i skolesammenheng legger vekt på to sentrale sider: Avkoding x forståelse. I barnehagesammenheng legger vi gjerne mindre vekt på den første biten, fordi det naturlig nok er ganske få barn som kan avkode skriften i bøkene selv» (pakke 4, økt 7, fagtekst: avsnitt 4, linje 1-2). Barnas medlesing har blitt nevnt som mulighet når bøker og tekstmønstre gjentas, men forståelsesmulighetene og barnas egen lesing er også mulig gjennom å lese bilder. «Å lese bildebøker gjør at barna selv kan sette sammen noe av fortellingen, her leser barna bildene» (pakke 4, økt 7, fagtekst: avsnitt 4, linje 6-7), viser til at bildelesing kan være en aktivitet i seg selv, men bildene kan også være en støtte til ordene som blir lest høyt i bøker med mange bilder og tekst (linje 8-10). Det finnes også digitale bildebokapper som skal inspirere barn til leseaktiviteter, om disse skrives det i fagteksten om digitale tekster i barnehagen at «interaktive funksjoner i bildebok-appen kan noen ganger ligge tett opp til fortellingen og bidra til barnas forståelse, mens andre ganger trekker de oppmerksomheten bort fra fortellingen» (pakke 4, økt 6, fagtekst 2: avsnitt 12, linje 2-4). Det nevnes også at det kan være et supplement til den papirbaserte bildeboka fordi barna får «[...]erfare at digitale tekster er mer enn YouTube-videoer og spill» (pakke 4, økt 6, fagtekst 1: avsnitt 6, punkt 1) og de «[...]kan bidra til å gjøre lesing mer fristende for barn som ellers unngår, eller velger bort, leseaktiviteter» (avsnitt 6, punkt 2).

5.4.1.2 Andre språkstimulerende aktiviteter

Vi har sett at språkløyper legger vekt på at språket læres i meningsfulle situasjoner som engasjerer barna, «meningsfulle forbindelser mellom ord og aktiviteter gjør det lettere å huske hva ordene betegner og hvilke funksjoner de har» (pakke 3, økt 2, fagtekst: avsnitt 12, linje 2-3). «Siden store deler av barnehagedagen består av spontane og uformelle samtaler mellom barn og voksne, er hverdagssamtalene en av de mest sentrale arenaer for å støtte barns språktilegnelse» (avsnitt 2, linje 9-10). Hverdagssamtalen blir slik satt i en unik posisjon, med sitt uformelle og spontane opphav, for

god språkutvikling med bakgrunn i barnas egne interesser og engasjement (avsnitt 2, linje 5-6). Det er produksjonen av språket som er vesentlig for i spontane samtaler er barna nødt til å «finne ord som dekker det de vil formidle. De må også klare å formulere innholdet i en forståelig rekkefølge, en ytring, som andre kan forstå» (avsnitt 3, linje 1-2).

I situasjoner der barnet selv initierer til samtale viser Språkløyper til viktigheten av at de blir møtt av voksne som «[...]snakker med dem og gir dem språklig støtte og stimulans gjennom språklige interaksjoner som er tilpasset deres språkkunnskaper» (pakke 3, økt 2, fagtekst: avsnitt 5, linje 3-4). Dette kan de voksne gjøre ved å stille utdypende spørsmål for få barna til å fortelle mer om det de ønsket å samtale om (avsnitt 9, linje 2-4). I slike situasjoner får barnet mulighet til å både produsere språk med egne ord og setningsoppbygging, og å lytte til «[...]andre som bruker et rikt og variert vokabular» (avsnitt 7, linje 5).

Språkløyper viser også til leken som en god arena for utvikling av språk og de uttrykker at «språk utvikles i samhandling med andre, og leken er kanskje den aller viktigste samhandlingsarenaen for barn i barnehagen» (pakke 3, økt 3, fagfilm 1: 0:14-0:22). I lek (kanskje spesielt rollelek) bruker barna en annen type språk for å samhandle med hverandre enn de gjør i hverdagssamtalene med f.eks. en voksen (2:15-2:20). I fagfilmen blir det sagt at «språket som brukes i rolleleken skiller seg fra dagligtale ved at det er mer eksplisitt, det vil si konkret og direkte» (2:20-2:27) og «i tillegg er lekespråket mer litterært enn dagligtale» (2:31-2:35). Videre blir det presisert at «det er faktisk sammenheng mellom denne typen språk i førskolealder og lesing på et senere tidspunkt» (2:41- 2:47). Det sies også at det er først når barna er aktive deltakere i leken at de kan få språklig utbytte av den, men og at barna tilegner seg språk både ved deltagelse og observasjon i lek. Dermed blir det viktig at de voksne i barnehagen sørger for å «legge til rette for at alle barn i barnehagen får delta i lek med andre barn» (7:56-8:02:), slik at ikke de som mestrer språket godt får nytte av språklæringspotensialet som ligger i rollelek. I filmen om barns språkutvikling (pakke 1, økt 1) utdypes dette mer ved påstanden «forskning har vist at barn med språklige vansker er mindre foretrukne lekekamerater enn barn med typisk språkutvikling» (10:49-10:57).

Lek og møte med skriftspråk blir nevnt i fagteksten om skriftspråkmøter, og definert som en kilde til lek og læring. Her foreslås det at den voksne kan «[...]skrive ned barnas egne dikt, regler, sanger og fortellinger, som dei spontant lagar i leiken, kan gje motivasjon for å utforska både munnleg og skriftleg språk» (pakke 3, økt 6, avsnitt 15, linje 2-3). Språkets formside blir også nevnt i fagfilmen *Viktige faktorer for utvikling av språk* (pakke 2, økt 3, fagfilm: 3:24-3:49), der det sies at fonologisk

bevissthet som å kunne rime, lage tulleord og lytte ut lyder i ord er av grunnleggende betydning både for uttale og for senere leseutvikling. I pakken *overgangen fra barnehage til skole* (Pakke 11) blir det i avsnittet om litterasitet (økt 4, fagtekst: avsnitt 5) vist til at lek med språk kan bidra til utvikling av barns språklige bevissthet. Språkløyper presiserer at

[...]når barn oppmuntres til å delta språklig i aktiviteter sammen med engasjerte voksne, kan de få god hjelp til å rette oppmerksomheten nettopp mot språkets form og ikke kun mot språkets innholdsside. Dette er avgjørende for å knekke skrive- og lesekode. (Pakke 11, økt 4, fagtekst: avsnitt 9, linje 6- 8)

Som viktig for språkutvikling i barnehagen blir det også nevnt felles opplevelser og referanseramme. Dette er viktig ikke bare for å skape felles interesser, men og for senere «samtaleemner, som leketema og som grunnsteiner i en felles forståelse og en felles kultur» (pakke 1, økt 2, fagfilm: 6:04-6:12). Her blir det barnehagens ansvar «å etablere en felles kultur med felles referanser som gir språket dybde» (6:42-6:52). De samme vinklingene på felles referanser i barnehagen finner vi også i siste avsnitt i artikkelen om språklig variasjon i barnehagen.

5.4.2 Aktiviteter i skolen

Det kommer i flere av Språkløyers kompetanseutviklingspakker frem at arbeid med språk bør være en integrert del av barnehagen og skolens hverdag. For barnetrinnet er språkets betydning særlig vektlagt under pakken *Å arbeide med språk og vokabular* (pakke 5). I pakken om leseforståelse blir det forklart at språkforståelse er en sentral faktor for leseforståelse, men det blir ikke utgreid videre hvordan eller hvorfor. I ressursområdet *Begynneropplæringen* finner vi ingen egne pakker der språket er særlig vektlagt. Det er under *Lesing i begynneropplæringen* (pakke 7), og den 5. økten *Høytlesing og den litterære samtalen* at særlig språket vektlegges i begynneropplæringen. Her vises det til hvordan litterære samtaler uttrykker leseerfaringer, og har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene (Pakke 7, økt 5, fagfilm del 2: 1:53-2:05)

I økten *Klasseromdialogen* (pakke 5, økt 2) kommer det frem at det i de fleste klasserom er vanlig med samtaler som følger en IRE- struktur. IRE (Initiativ, Respons, Evaluering) er en dialogstruktur som kan lede til lukkede samtaler, preget av lukkede kontrollspørsmål som læreren har svaret på. I disse klasseromsdialogene har som regel læreren ordet minst halvparten av tiden.

I fagfilmen *Læringsfremmende og språkutviklende samtaler* (pakke 5, økt 2) vises det til fire prinsipper for gode klasseromsamtaler. Disse handler om å gi elevene åpne og autentiske spørsmål, altså spørsmål som læreren nødvendigvis ikke har et fasitsvar på. Videre er det sentralt at elevene får tenketid, og gjerne mulighet til å diskutere sammen. Fremfor å kun evaluere elevenes svar med bekræftende eller avkreftende utsagn bør læreren stille oppfølgingsspørsmål, som oppfordrer eleven til å utdype og forklare. Slik kan en tilrettelegge for at alle kan delta, i tillegg til at elevene utvikler en dypere forståelse. Ikke minst er det sentralt at læreren anerkjenner elevene med opptak og høy verdsetting. Gjennom opptak der en gjentar eller omformulerer kan en også arbeide eksplisitt med bruken av akademiske ord og begreper. Ved å veilede elevene på denne måten kan en også oppdage sammenhenger mellom ulike tekster, samt bygge bro mellom egne erfaringer og ny kunnskap. Dette bidrar til å skape dypere språkforståelse, som også virker sentralt for leseforståelse.

5.5 Metoder for begynneropplæring i lesing

Veiledet lesing, elevenes egen lesing og formidling av litteratur er hovedtemaer innenfor kompetanseutviklingspakken *Lesing i begynneropplæringen* (pakke 7). Når forfatterne viser til spesielt gode lærere i leseopplæringen, vektlegges lærernes evne til å vurdere samt tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger (pakke 7, økt 1, fagfilm 3). Lærerne hadde en balansert undervisning der arbeid med språkets- og lesingens deler alltid foregikk i sammenheng med meningsfulle lese- og skriveaktiviteter. De ga minileksjoner, individuell veiledet lesing og repetert undervisning for de som trengte det fortløpende i den ordinære undervisningen. Lærerne hadde høye forventninger til elevene, og de arbeidet med å utvikle elevenes tiltro til egen mestring.

Gjennom veiledet lesing skapes gode muligheter for tilpasset og intensiv opplæring. Det arbeides i mindre grupper, med fokus på eksplisitt opplæring i avkoding og leseforståelse (pakke 7, økt 2, fagfilm 1: 0:40-1:07). Læreren gir eksplisitte instruksjoner og modellerer, samt leder samtaler om språk, innhold og strategier. Begynneropplæringen er ofte preget av stort fokus på trening av avkodingsferdigheter, men det bør rettes mer fokus mot bokstavene og morfologisk bevissthet (2:17-2:35). Det innebærer å snakke om ords oppbygging, lydering og bruk av stavelser. Dette er for å hjelpe mot en sikker avkoding, knyttet til mening. Det motsatte av eksplisitt opplæring er den implisitte, som forfatterne eksemplifiserer som når eleven trekker slutninger, lærer på bakgrunn av egne erfaringer gjennom å lese stille for seg selv.

Samtidig handler å lese om å forstå, og arbeid med bruk av ulike lesestrategier er sentralt i veiledet lesing (pakke 7, økt 2, fagfilm 1). Vanlige strategier innebærer å aktivere forkunnskaper og å skape forventninger. Etter hvert vil man også gradvis stille utdypende og utfordrende spørsmål, for å skape dypere forståelse. Når det er aktuelt vil en også undersøke grafer og tabeller. Veiledet lesing skal skape bedre forutsetninger for å lese på egenhånd. Det kommer også frem i filmen om veiledet lesing at «Det elevene lærer i veiledet lesing kan vi med fordel minne elevene om at de kan ta med seg i egen lesing» (7:19-7:26).

Høytlesing er en viktig del av veiledet lesing, og begynneropplæringen generelt. Det fremmer leseferdigheter i større grad enn stillelesing, da det er enklere å oppdage feillesing, gir auditiv støtte samt hjelper læreren med å oppdage hva eleven strever med (pakke 7, økt 5, fagfilm 1). Lærerens høytlesing er og sentral, og skal være godt planlagt og ikke kun pausefyll. Gjennom litteraturen kan vi bli kjent med andre sine følelser, dette kan utvikle empati som videre kan lede til demokrati (0:32-1:09). Ved at læreren leser tekster høyt for elevene, gis alle den samme tilgangen til teksten. I tillegg gis elevene tilgang til tekster de ikke selv ville mestre eller ønske å lese, og skaper viktige sosiale fellesskap rundt tekst.

Ved å planlegge høytlesingen godt kan en legge opp til språkutviklende litterære samtaler, der barnet er med og tolker tekstens meningsinnhold ut ifra egne erfaringer og opplevelser (pakke 7, økt 5, fagfilm 2). Gjennom undervisning og modellering i hva en litterær samtale er, utvikles barnets evne til å undersøke litterære tekster, med utgangspunkt i egen leseerfaring. Bruk av spørsmål som skaper bånd mellom tekst og leseren (identifikasjonsspørsmål), bidrar til refleksjon over tekstens innhold og språk (refleksjonsspørsmål) og synliggjør hvordan teksten kan relateres til elevenes egne liv og erfaringer (overføringsspørsmål) utvikles elevenes evne til å tolke litterære tekster (2:40- 3:40).

5.5.1 Intensive tiltak: På sporet

På sporet er en intensiv tiltaksressurs med mål om å forebygge lese- og skrivevansker på barnetrinnet. Gjennom tiltaket ønsker de å identifisere og støtte elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker på et tidlig stadium, slik at de unngår nederlag, lav motivasjon og mister tiltro til egne ferdigheter (pakke 8). Selv om de fleste elevene vil ha en god leseutvikling når de introduseres for bokstaver er det viktig å fange opp de som står i fare for å utvikle vansker. Dette gjøres gjennom fire økter/deler som inngår som en undervisningstime/helhet.

I tiltaket *På sporet* arbeides det med øktene/delene ABC – Les – Skriv – Forstå i egne økter, som gjentas i et spiralprinsipp (pakke 8, økt 1). ABC økten innebærer å arbeide med språkets minste ulike deler, for å sikre god avkoding. Dette gjøres gjennom det digitale spillet GraphoGame, hvor elevene trener på koblingen mellom bokstav, bokstavlyd og ordlyd. I leseøkten brukes kunnskapen fra ABC til å lese småbøker (pakke 8, økt 3). Det benyttes veiledet lesing som arbeidsform, med fokus på eksplisitt undervisning i avkoding. Arbeid med avkoding er det som trekkes mest frem i presentasjonsvideoen av økten, og leseforståelse nevnes som en del av arbeidet med å gjenkjenne ord. Gjennom økten skal en skape et språk om språket, og læreren arbeider med å balansere elevenes tålmodighet og ferdigheter, samtidig som den følger med på om elevene hermer eller gjetter. Skriveøkten har vi ikke gått inn i, da vår oppgave er avgrenset til arbeid med lesing og forståelse.

I økten der det arbeides med forståelse benyttes høytlesing og litterære samtaler for å gi elevene erfaringer i å foregripe, oppsummere og stille spørsmål til tekst (pakke 8, økt 5). Skjerm bilde 4 viser et eksempel på et forståelsesopplegg.

FORSTÅ



Bok: *Den utrolige historien om den kjempestore pæra*
Kapittel 1
Sidetall: 6–9

Oppstart

La elevene oppsummere hva dere leste i prologen, og hvem som er de viktigste personene i fortellingen.

Høytlesing

- 🐾 Mitcho og Sebastian finner en flaskepost. Hva er en flaskepost?
- 🐾 På vei hjem for å lese brevet i flaskeposten går Mitcho og Sebastian gjennom byen. Kan dere finne personene som blir beskrevet på side sju, på tegningen?
- 🐾 I brevet forteller JB at han har funnet en mystisk øy. Hva er en øy?

Avrundning

Hvem har sendt flaskeposten? Hvem er JB?
Hva tror dere Mitcho og Sebastian kommer til å finne i flasken?

Skjerm bilde 4: Eksempel på økt om forståelse

Elevene skal få erfaring i å lytte, samt uttrykke seg selv. Det er fokus på enkle forståelsestrategier, og alle øktene følger en fast struktur. Først skal elevenes forkunnskaper aktiveres, deretter skal elevene gis mulighet til å koble tekstens mening til egne erfaringer, før de arbeider med å foregripe den videre handlingen ved å diskutere samt se på illustrasjoner, forside og bakside. Læreren bruker de samme spørsmålene som ble beskrevet under litterære samtaler: identifikasjons-, refleksjons- og overføringsspørsmål. Det gis forslag til hvilke ord og hendelser som kan diskuteres, men læreren står også fritt til å selv velge hva den vil fokusere på. Etter lesingen arbeider man med å foregripe den videre handlingen, oppsummerer det en har lest og snakker gjerne om elevenes opplevelse og synspunkter til teksten. Dette viser Språkløyper til som «viktig for at de skal utvikle evnen til kritisk tenking» (pakke 8, økt 5, fagfilm: 5:58-6:02).

5.6 Vansker med språk og lesing

Vi finner vektlegging av språkarbeid som forebyggende for senere vansker med lesing, beskrevet i alle pakkene for barnehagen. Den første pakken viser til ordforrådets betydning gjennom sitatet «Når vanskegraden på de skolefaglige tekstene øker, så vil et magert ordforråd medføre begrensninger for leseforståelse og læring» (pakke 1, økt 1, Fagfilm: 7:36-7:48). Ordforrådets betydning for senere leseforståelse blir også omtalt i pakke to, der de viser til at «Det er funnet en klar sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og leseforståelse i skolen» (pakke 2, økt 5, Fagfilm: 8:35-8:41).

I den andre pakken blir vi presentert for at «tidlige tiltak er mer effektive enn senere tiltak, samt reduserer sannsynligheten for vedvarende vansker» (pakke 2, økt 8, Fagfilm: 7:20-7:38). Videre vises det til hvordan systematisk språkstimulering i barnehagen er viktig for alle barns utvikling, og særlig for de i risiko for senere lesevansker. I pakke tre om språkhverdag sies det at

De fleste barn tilegner seg språk med letthet. Dette er egentlig ganske fascinerende med tanke på hvor komplekst språket er og hvor mange elementer som må være til stede for å kunne forstå og produsere språk. F.eks. oppmerksomhet, hørsel, hukommelse, gjenkjenning av lyder og ord og ikke minst erfaring. (pakke 3, økt 3, Fagfilm 2: 4:32-4:49)

Gjennom fagfilmen *Lese- og skrivevansker* i den andre pakken (økt 8) vises det til at vansker av dyslektisk art i barnehagen som tidlige tegn på lese- og skrivevansker. Vansker av dyslektisk art innebærer vansker med å knytte språklyder til bokstaver, trekke sammen bokstavlyder til ord og utvikling av automatisert avkodning. Det vises til at en sen språkutvikling i seg selv er et risikotegn, og særlig når utviklingen fortsetter etter fylte fire år. Språkløyper viser også til at «barn med

språkvansker har også ofte utfordringer med sosialt samspill, og på sikt utvikler de ofte lese- og skrivevansker» (pakke 2, økt 1, fagfilm: 1:14-1:20). I pakke 4 blir kompleksiteten i forståelsesaspektet tydeliggjort gjennom følgende sitat:

For de aller fleste tar det bare noen år å lære seg bokstavlydene i skriftspråket og å trekke lydene sammen til ord (unntakene gjelder særskilte lesevansker), men det tar resten av livet å lære seg å forstå stadig nye ord, slutninger, strukturer og sjangere. (Pakke 4, økt 7, Fagtekst: avsnitt 4, linje 3-4)

Slik viser språkløyper for barnehagen at arbeid med språk og forståelse er sentralt gjennom hele livet.

Lese- og skrivevansker deles inn i én kompetanseutviklingspakke for 1.-2. trinn og én for 3.-7. trinn (pakke 9 og 10). I beskrivelsen av pakken for 1.-2. trinn presiseres det at utfordringer med lese- og skriveopplæringen ikke er ensbetydende med dysleksi. De skriver videre at de derfor ikke benytter begrepet dysleksi når eleven har utfordringer med lesing og skriving tidlig i skoleforløpet. Det er den samme informasjonsfilmen som benyttes i begge pakkene, for å forklare lese- og skrivevansker, der lese- og skrivevansker i størst grad knyttes til dysleksi, med vansker med avkoding som primærvanske, og forståelse som sekundærvanske (Fagfilm: Kjennetegn ved lese- og skrivevansker). Lese- og skrivevansker vises til som en samlebetegnelse for ulike vansker med skriftspråklige ferdigheter.

Vansker med lesing- og skriving innebærer ofte vansker med de tekniske ordavkodingsferdighetene, avkoding og staving. Vanskene kan også komme til uttrykk som vansker med forståelses- og kommunikasjonsaspektet ved skriftspråket. «Dysleksi betegnes som en utviklingsforstyrrelse som kommer til uttrykk gjennom forsinket lese- og skriveutvikling» (2:37- 2:46). Det er svært individuelt hvordan vanskene fremtrer. For noen fører dysleksien kun til en forsinkelse, men for andre stopper lese- og skriveutviklingen helt opp. Dysleksi innebærer vansker med områder som virker avgjørende for å mestre skriftspråket, nemlig avkoding og staving. Disse vanskene fører videre til vansker med forståelse og tekstproduksjon, altså fonologiske vansker. Gjennom tidlig innsats, eksplisitt forklaring og intensiv trening kan man bidra til å gi elevene med vansker relativt gode avkodingsferdigheter og ta igjen jevnaldrende.

Uavhengig av årsaken vektlegges tidlig innsats som avgjørende for senere mestring og utvikling (6:39). Det henvises til at forskning kan vise at tidligere tiltak har større virkning enn senere tiltak. Gjennom kompetanse om lese- og skriveutvikling samt god vurderingskultur kan en gi elevene tidlig, eksplisitt og intensiv opplæring som vil kunne bidra til positiv utvikling. Et viktig tiltak for alle elever

med lese- og skrivevansker er utviklingen og utnyttelsen av lyttekompetansen. Lytteforståelsen bør likestilles med leseforståelsen, og ved å lytte gir en alle elever tilgang til den samme teksten og informasjonen (9:50-10:02). Til tross for at det er pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) som har ansvar for å utrede elevene, betyr det ikke at en ikke skal igangsette tiltak i mellomtiden. Lese- og skrivevansker kommer ofte kombinert med sosiale og emosjonelle vansker. Nederlag over tid fører til lav motivasjon. Gode tiltak er viktig for mestring, tiltro til egne ferdigheter og motivasjon til videre arbeid.

I kompetanseutviklingspakken for 3.-7. trinn vektlegges det at mange som strever i begynneropplæringen går videre med lav motivasjon, nederlagserfaringer og liten tro på egen mestring (pakke 10, økt 4, fagfilm: Avkodingsvansker og leseforståelse). Dette skaper utfordringer i den videre leseopplæringen. Det er derfor desto viktig å være bevisst og konsekvent hvilke tekster og metoder en benytter, og hvordan en kan skape engasjerende og motiverende undervisning, med høy nytteverdi. Undervisningen må justeres i takt med elevenes utvikling, selv om tilgang til teksten blir mindre utfordrende, vil undervisning for god lesekompetanse innebære systematisk arbeid med forståelse og strategier. I denne pakken fremheves leseforståelsens betydning, og hvordan en må arbeide mot og med gode strategier for leseforståelse. Dette er beskrevet i tidligere kapitler om leseforståelse.

6 Diskusjon

I følgende kapittel vil vi med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål diskutere analysefunnene i kombinasjon med teori. Vi vil gjennom å knytte det teoretiske perspektivet til funnene i analysen se hvordan vi kan skape ny forståelse for litterasitetsarbeidet i barnehage og skole. Dette vil vi gjøre gjennom å se hvordan arbeidet kan utformes, hvilke sammenhenger som finnes mellom barnehage og skole, og hvordan leseforståelsesvansker kan forebygges med fokus på og kunnskap om tidlig litterasitet. Kapittelet er delt inn i fire underkapitler, som i stor grad er rettet mot problemstillingen og hvert sitt forskningsspørsmål. Samtidig vil det være områder som er relevant for alle forskningsspørsmålene, og ikke minst problemstillingen, i alle underkapitlene.

Vi gjentar oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål for å tydeliggjøre hva som skal diskuteres.

Hvordan kan en arbeide med språkforståelse i et litterasitetsperspektiv i barnehage og skole?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan kan arbeidet med språk- og leseforståelse i barnehagen og begynneropplæringen utformes?*
- 2. Hvilke sammenhenger finner vi mellom litterasitetsarbeidet i barnehagen og begynneropplæringen?*
- 3. Hvordan kan arbeid med tidlig litterasitet virke forebyggende for vansker med leseforståelse?*

6.1 Litterasitetsbegrepet

Selve det teoretiske grunnlaget og den grunnleggende tanken bak denne masteroppgaven baseres på teori om litterasitet. Det var derfor svært interessant å undersøke hvordan litterasitetsbegrepet gjenspeiles gjennom kompetanseutviklingspakkene i Språkløyper, og hvordan sentrale elementer for litterasitet presenteres for arbeidet med språkaktiviteter. Dette for å svare på det overordnede perspektivet for oppgavens problemstilling, om litterasitetsperspektivet i arbeidet med språk i barnehage og skole.

I stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 32-33) brukes litterasitetsbegrepet for å beskrive de grunnleggende ferdighetene i læreplanen for grunnskolen. Slik det er beskrevet i oppgavens teorikapittel handler litterasitet om å samhandle med tekst, skape innsikt og forståelse, samt bruke denne kompetansen til deltakelse i dagens kunnskapssamfunn (Blikstad-Balas, 2016; Skjelbred & Veum, 2013; Westlund, 2010). Gjennom Språkløyper presenteres teorier og metoder for arbeid med språk, lesing og skriving, som avgjørende ferdigheter for deltakelse i samfunnet. I vårt arbeid med å gjennomføre kompetanseutviklingspakkene fant vi kun en økt, der én artikkel tok for seg begrepet. I pakken *Overgang fra barnehage til skole* (pakke 11) vises det til hvordan litterasitet har gått fra å kun omhandle ferdigheter i lesing- og skriving, til å ha en utvidet betydning der litterasitet dreier seg om sosial deltakelse hvor bruk av skriftspråket er sentralt. Denne forståelsen av litterasitet som kompetanse for deltakelse i samfunnslivet samsvarer med begrepsforståelsen presentert tidligere i oppgaven.

Selv om ikke selve begrepet literacy brukes i strategiplanen for Språkløyper, finner vi allikevel litterasitetsperspektivet presentert gjennom målsettinger og læringssyn. Språkløyper i seg selv kan derfor forstås som en strategiplan rettet mot litterasitet. I begrunnelsen for Språkløyper leser vi at

Gode språklige ferdigheter er avgjørende – for barns lek og læring i barnehagen, for elevers lesing, skriving og læring i skolealder, og for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utvikle sine potensial. Regjeringen ønsker at alle barn og unge skal få mulighet til å utvikle gode språk-, lese- og skriveferdigheter, slik at de lykkes i utdanning, arbeids- og samfunnsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1)

Ved å lese utdragene presentert i teorikapittelet, fra Meld. St. 30 (Meld. St. 30 (2003-2004)) og Meld. St. 28 (Meld. St. 28 (2015-2016)) ser vi at litterasitetsperspektivene har vært og fremdeles er sentrale for det norske utdanningssystemet. En skal kunne benytte seg av tekster på en reflekterende og kritisk måte, og både det skriftlige og muntlige språket skal bidra til god kommunikasjon og utvikling (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 33; Meld. St. 28 (2015-2016), s. 30). Vi undrer oss over hvordan litterasitetsteorien implisitt kommer til uttrykk, og hvorfor begrepet literacy ikke lenger brukes.

Ut ifra oppgavens teoretiske forankring og litteratur mener vi at litterasitetsperspektivet kommer til uttrykk gjennom Språkløyers målsettinger og vektlegging av språk-, lese- og skrivekompetanse. Litterasitetskyndighet innebærer slik vi ser i kapittel 3.1.1 både å forstå tekstens mening, og aktivt bruke forforståelsen for å utvide og utvikle sin forståelse og viten, samt bruke dette for utvikling av og i samspill med andre (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 33). Selv om selve begrepet litterasitet eller literacy ikke benyttes i beskrivelsen av Språkløyper, finner vi sentrale elementer for litterasitet

gjennomgående i Språkløypers beskrivelse samt kompetanseutviklingspakker. For eksempel gjennom vektleggingen av arbeid med språk og forståelse i barnehagen, som avgjørende for senere leseferdigheter samt samfunnsliv. Lesekompetanse i skolen presenteres også i språkløyper som medvirkende til utvikling av empati og demokrati (Pakke 7). Vi velger derfor å videre drøfte sentrale områder for arbeid med utviklingen av språkforståelse i et litterasitetsperspektiv, og hvordan Språkløyper kan virke fremmende og avgrensede for disse, sett opp mot sentral teori og forskning.

6.2 Forståelse i et litterasitetsperspektiv

Forståelsesbegrepet presenteres i flere av Språkløypers kompetanseutviklingspakker for barnehagen, og har en gjennomgående sentral betydning for barnehagens arbeid. I pakkene for barnehagen vektlegges språkutviklingen som avgjørende for deltakelse i lek og læring, hvilket igjen leder videre til dypere forståelse. Gjennom leseaktiviteter med utvidende samtaler, hverdagssamtaler, lek og felles opplevelser utvikles barnets ordforråd, i både dybden og bredden. Her får de tid og mulighet til å bearbeide egne erfaringer i trygge samspill med andre, og førstehåndserfaringer med bruk og betydningen av ord og begreper. Slike erfaringer, sammen med et bredt ordforråd, har vi tidligere sett er viktige og avgjørende komponenter for både språk- og senere leseforståelse (Bråten, 2007; Westlund, 2010).

Catts et al. (2006, s. 284) viste også gjennom sitt forskningsprogram en tydelig sammenheng mellom barns språkprofil i barnehagen og deres senere leseforståelse i 8. klasse. Denne språkforståelsen utgjør en av de to faktorene i leseformelen, som både går igjen i denne oppgavens teorikapittel og i Språkløyper. Diskusjonen om dette vil bidra til å besvare samtlige forskningsspørsmål for denne studien. Vi vil både undersøke hvordan arbeid med språk- og leseforståelse kan utformes, hvilke sammenhenger vi finner mellom barnehagen og skolen, og hvordan dette arbeidet kan virke forebyggende for vansker med leseforståelse.

6.2.1 Vektlegging av forståelse i barnehagen og begynneropplæringen

Leseformelen, Lesing = avkoding x forståelse (Westlund, 2010, s. 82), er i hovedsak knyttet til grunnskolens leseopplæring, men slik vi har sett ovenfor er allerede arbeidet med forståelse og tidlig litterasitet en sentral del av barnehagens praksis. Slik det fremstilles i Språkløyper (pakke 4) er det naturlig at barnehagen har denne vektleggingen da de fleste barn ikke mestrer å avkode skriftspråket selv. Barns møter med tidlig litterasitet gjennom blant annet høytlesing med utvidende samtaler,

gjentakende lesing og bruk av konkreter i barnehagen bidrar til å utvikle barnas litterasitetslæring (pakke 1; Gjems, 2016, s.14). At barna er aktive og initierer til dialog basert på egne interesser og erfaringer, samt har felles opplevelser som grunnlag for rollelek styrker utviklingen av ordforråd og dybdeforståelse (pakke 3; Helland, 2019, s. 49). Individets ordforråd er som nevnt tidligere avgjørende for leseforståelse (Bråten, 2007, s. 54), hvilket understreker hvordan barnehages arbeid er helt sentralt for barnets utvikling i skolen. Ferdighetene i språk, forståelsen samt erfaringene barna har med seg fra barnehagen, blir viktig å ivareta og benytte som utgangspunkt for det videre arbeidet med leseformelen i skolen. Dette presiseres også i økten *Språkarbeid* i kompetanseutviklingspakken for overgangen fra barnehage til skole (pakke 11). Likevel ser vi av analysene fra Språkløyper i begynneropplæringen at avkoding og tekniske ferdigheter får et rådende fokus. Det kan synes som at dette representerer to motstridende diskurser, der vektlegging av språkforståelse i barnehagen og overgangen til begynneropplæringen, strider mot begynneropplæringens vektlegging av tekniske avkodingsferdigheter.

Allerede i leseformelen ser vi hvordan forståelse plasseres etter avkoding. Lesing = avkoding x forståelse. Om dette er tilfeldig eller bevisst har vi ikke forsket på, men vi finner rekkefølgen på plasseringen av de to komponentene opp mot hverandre gjennomgående også i Språkløyers vektlegging av komponenter for leseforståelse. Dette understøttes også gjennom litteraturen og blant annet at en mye brukt tekstpraksis i skolen ofte leder til et for stort fokus på overflatisk gjengivelse av fagstoff, fremfor dybdelæring og forståelse (NOU 2015: 8, s. 10). Denne vektleggingen kommer særlig frem i pakken *Lesing i begynneropplæringen*, der god leseundervisning i begynneropplæringen sees som en balanse mellom avkoding og forståelse, men med hovedvekt på avkoding (pakke 7).

Når vi videre ser på de ulike øktene og metodene som foreslås, ser vi at arbeid med avkoding får en betydelig større plass enn arbeid med forståelse. I pakke syv blir vi først presentert for de teoretiske perspektivene phonics og whole language, og det kommer frem i en egen film at god undervisning balanserer vekten av disse. Gjennom fagfilmen *Veiledet lesing* (pakke 7) presenteres en metode som skal gi elevene eksplisitt opplæring i både avkoding og forståelsestrategier. I denne filmen som varer i totalt syv minutter blir fire minutter brukt til å presentere teknikker for avkoding, og ett minutt til gjennomgang av noen forståelsestrategier.

Slik det kommer frem av analysene har arbeid med avkoding hovedvekt i fire av de seks øktene (Pakke 7), hvilket er det dobbelte antallet av økter med hovedvekt på forståelse. Slik det er naturlig at forståelsen får en større plass i barnehagen når avkoding ikke er på plass, vil denne delen få et

større fokus i begynneropplæringen. Når barna skal lære å lese selv er avkodning en avgjørende ferdighet for lesing og forståelse (Bråten, 2007, s. 46). Etter analysene av kompetanseutviklingspakkene for barnehagen, der forståelse vektlegges som en grunnleggende og helt sentral faktor for sosial- og faglig utvikling, kan det se ut til at det er et skifte i fokus fra barnehagen til begynneropplæringen. Fra å ha arbeidet med og mot en bred og dyp forståelse i barnehagen, gjenspeilt i top down-perspektivet, til å sette arbeid med avkodingsferdigheter i førsterekke.

Gjennom *På sporet – tidlige intensive tiltak* (pakke 8) gjenspeiles også denne oppbyggingen av leseopplæringen, hvilket virker gjennomgående for samtlige økter. Tiltaket har fast rekkefølge for arbeid med de ulike komponentene for lesing: ABC, les, skriv og forstå. For hver undervisningstime blir økten forståelse isolert fra de andre øktene, og satt til slutt i timen (pakke 8). Av egen erfaring fra arbeid i barnehage og skole vet vi at en ikke alltid har tid nok til å gjennomføre alle planlagte aktiviteter i en økt, og dersom avkodingen skal prioriteres først i økten, og forståelsen sist kan en risikere at arbeidet med forståelse blir mangelfullt.

Både ut ifra teorien og det Språkløyper selv presenterer virker det helt sentralt at læreren er bevisst hvordan den balanserer arbeidet med avkodning og forståelse i egen undervisning. Dette stiller krav til læreren eller assistenten som gjennomfører tiltaket *På sporet*, til å være kritiske og bevisste i bruken av de ulike øktene. Andreassen (2007) henviser til Pressley og hans beskrivelse av spesielt gode lærere, med spesielt god leseundervisning. I disse undervisningsøktene balanserer læreren vektleggingen av arbeid med avkodning og forståelse på en slik måte at de utfyller hverandre og utvikler barnets leseforståelse. Disse beskrivelsene var av det ordinære undervisningstilbudet, mens *På Sporet* er ment som et intensivt tiltak for de i risiko til lese- og skrivevansker. Vi mener det er viktig at en etterstreber å også balansere det tilbudet som gis for elever i risiko, og da særlig med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Dette understøttes også i Anmarkrud (2007, s. 223-224), som viser til hvordan det spesialpedagogiske opplegget ofte er knyttet til arbeid med avkodingsferdigheter fremfor forståelsestrategier. Dette eksemplifiserer hvordan et ensidig fokus kan føre til at arbeid med avkodingsferdigheter går på bekostning av forståelsestrategier, hvilket videre kan føre til dårligere leseforståelse.

Her vil lærerens forståelse og definisjon av hva lesevansker innebærer være sentral i form av hvordan den kartlegger eleven, og videre utformer tilbudet. Dersom læreren opererer med en forståelse av ferdigheten lesing som først og fremst avkodingsferdigheter, der forståelsen utvikles som et direkte produkt av de tekniske ferdighetene, kan det tenkes at dette vil kunne føre til at elever med vansker

innen gruppen «poor comprehenders» (Elwér et al., 2013, s. 2) ikke oppdages. Barnehagens språkarbeid og videreføring av kartlegging og vurdering, vil kunne påvirke elevenes tilbud i skolen. Dette fremhever også Språkløyper i pakken for overgangen fra barnehagen til skolen (pakke 11), der de viser til at barnehagens overføringsarbeid av kartlegging av språk og språkkompetanse vil kunne avgjøre elevenes videre språklige og faglige utvikling. Dersom førsteklasseleereren får innsikt i elevenes tidlige språkutvikling og viderefører elementer fra barnehagens arbeid med språk i begynneropplæringen, kan det tenkes at også barna i risiko for vansker med språk- og leseforståelse vil fanges opp. Tidligere har vi vist til hvordan arbeid med også den muntlige språkkompetansen og elementer slik som ordforråd, semantikk og fonologisk-, morfologisk-, syntaktisk-, og pragmatisk forståelse (Westlund, 2010, s.112), er sentrale for senere leseferdighetsferdigheter. Dette blir viktige komponenter å arbeide med i både barnehagen og begynneropplæringen, både det ordinære tilbudet samt det spesialpedagogiske.

Dersom vi tar utgangspunkt i leseformelen og kritikken til denne vil det også virke mot sin hensikt å ha mindre fokus på forståelse i begynneropplæringen (Uppstad & Solheim, 2006, s. 3). Om vi ser leseformelen i et matematisk perspektiv blir det tydelig at dersom en av faktorene er lavere enn den andre vil resultatet for total leseferdighet også bli betydelig lavere. I filmen *Veiledet lesing* (pakke 7), som brukes for å eksemplifisere balansert leseundervisning i begynneropplæringen, blir arbeid med avkoding vektlagt 4 av 7 minutter, og forståelse ett minutt. Legger vi dette inn i leseformelen får vi den matematiske utregningen $4 \text{ (avkoding)} \times 1 \text{ (forståelse)} = 4 \text{ (leseferdighet)}$. Dersom vi hadde økt faktoren for forståelse til for eksempel 2 minutter ville resultatet være doblet. Om de to faktorene hadde hatt lik verdi, ville vi også fått det høyeste mulige resultatet, altså best mulig leseferdighet.

Eksempelet over er ikke nødvendigvis overførbart til begynneropplæringen i lesing, men bidrar til en viktig kritisk vinkling på hvordan fokus på og arbeid med avkoding kan gå på bekostning av forståelse, og dermed den totale leseferdigheten. Vi ønsker å tydeliggjøre at vi heller ikke ser avkoding som en mindre viktig faktor for lesing enn forståelse, men at det er viktig å være bevisst forholdet mellom de to faktorene. Samtidig ser vi at det er vanskelig å balansere vektleggingen av de to faktorene, spesielt i fagfilmen *Veiledet lesing* (pakke syv) der avkoding utgøres i fire av de syv minuttene fagfilmen varer. En viktig kritikk av leseformelen, som bidrar til drøftingen om hvorfor avkoding får større vekt i begynneropplæringen, presenteres i Språkløyper gjennom artikkelen *Fra bildestøtte til høytlesing* (pakke 4). I artikkelen henvises det til Uppstad og Solheim (2006), som også henvises til i oppgavens teoridel. Her kritiseres det hvordan avkoding representerer et sett tekniske

og målbare ferdigheter, men forståelsesfaktoren virker mindre spesifikk. Videre presiserer forfatterne at

For de aller fleste tar det bare noen år å lære seg bokstavlydene i skriftspråket og å trekke lydene sammen til ord (unntakene gjelder særskilte lesevansker), men det tar resten av livet å lære seg å forstå stadig nye ord, slutninger, strukturer og sjangere. (pakke 4)

Det at avkodingsferdigheter er mer spesifikke gjør de også målbare i en annen grad enn forståelsesferdigheter. Slik vi ser av sitatet over kan en si at avkodingsferdigheter er noe en kan mestre og bli utlært i, men utvikling av forståelsesferdigheter og språktilegnelse er en livslang prosess. Denne prosessen virker derfor mindre målbar, og det kan være vanskeligere å finne målbare faktorer som kan sammenlignes med en ordinær utvikling. Sett i et hermeneutisk perspektiv er forståelsen er subjektiv (Uppstad & Solheim, 2006, s. 4; Anker, 2020, s. 50); Westlund, 2010, s. 18), og slik vi ser det vil det være vanskelig å måle om en person har mer forståelse enn den andre, da dette blant annet påvirkes av personlige interesser og tidligere erfaringer. Det å måle om svak forståelse skyldes manglende strategier for å bruke tidligere erfaringer, eller om det faktisk skyldes manglende erfaringer, er vanskeligere enn tekniske ferdigheter i for eksempel staving. Slik det er beskrevet i teorikapittelet er forståelse og dybdeforståelse sentralt innen litterasitet i skolen. For å utvikle en slik forståelse vektlegges det at en arbeider med å skape strategier for aktiv bruk av tidligere erfaringer og etablert kunnskap i møtet med tekst, fremfor å svare på spørsmål i ettertid knyttet til den enkelte teksten (Blikstad-Balas, 2016, s. 70-71).

6.2.2 Litterasitet i leseformelen

I gjennomgang av analysene oppstod en interessant refleksjon om hvordan vektleggingen av komponentene i leseformelen ville ha vært, dersom litterasitetsbegrepet hadde vært brukt i formelen. Denne refleksjonen ser vi som relevant i diskusjonen om hvordan arbeid med språk- og leseforståelse kan utformes i et litterasitetsperspektiv. Dette vil derfor være med på å besvare både problemstilling og forskningsspørsmål. Det kan tenkes at arbeidet med litterasitet i barnehagen og skolen kan påvirkes både dersom litterasitet representerte summen i leseformelen, eller en av faktorene. Ved å bytte begrepet forståelse med litterasitet vil en kanskje lese formelen annerledes og velge metoder som gjenspeiler språkets sosiale- og dagligdagse bruk i større grad. For eksempel ser vi at Språkløyper i pakken om *Leseforståelse* (pakke 6) beskriver forståelseskomponenten som kognitive strategier for den enkelte, og ikke som kompetanse for sosial aktivitet og samfunnsdeltakelse.

Slik litterasitetsteorien benyttes i denne oppgaven handler det om å kunne bruke tekster og tekstspråklig kompetanse til både personlig utvikling og deltakelse i kunnskapssamfunnet, og dette mener vi kan få et større fokus dersom begrepet litterasitet benyttes som faktor (Blikstad-Balas, 2016, s. 15; Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Samtidig er litterasitet et videre begrep enn forståelse, og inneholder blant annet også avkodingsferdigheter som sentral komponent. Dette kan føre til et sterkere fokus på avkoding og gjøre det vanskeligere å balansere de to komponentene opp mot hverandre, slik vi har sett er vesentlig for god leseopplæring (Anmarkrud, 2007, s. 227-228). Samtidig er vi kritiske til om litterasitetsbegrepet virker like uspesifikt som det forståelse gjør i formelen slik den står, og at det derfor vil være mindre hensiktsmessig å innføre et videre og kanskje til og med mer uspesifikt begrep.

Ved å sette litterasitet som selve målet for leseformelen, altså som resultatet av avkodingsferdigheter og forståelse, vil dette også kunne påvirke hvordan en tolker og benytter leseformelen som utgangspunkt for leseundervisning. Ved å benytte begrepet litterasitet vil det kunne skape et tydeligere fokus på betydningen av leseferdigheter som både personlig faglig utvikling, og som grunnleggende kompetanse for sosial deltakelse. Begrepet lesing virker for oss mer åpent for tolking og kan både dras mot en teknisk ferdighet, samt en forståelsestilnærming. Tradisjonelt sett har lesing blitt sett på som ferdigheter i avkoding, og forståelsen så man som et resultat av de tekniske ferdighetene (Westlund, 2010, s. 59). I dag innebærer lesing også å samhandle med og skape forståelse ut ifra tekster (Westlund, 2010, s. 58). Begrepet lesing kan derfor virke misvisende som målsetting dersom en støtter seg til en tradisjonell tilnærming.

I Meld. St. 30 (Meld. St. 30 (2003-2004)) blir litterasitet benyttet for å beskrive de grunnleggende ferdighetene, hvilket innebærer både lesing, skriving og å kunne uttrykke seg muntlig (s. 32-33). Det å lese i dag innebærer slik vi har sett i teorikapittelet et større sett ferdigheter enn avkoding, og det er i litteraturen ingen tvil om at leseforståelse i et litterasitetsperspektiv er og bør være et viktig mål med lesingen (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18-19; Westlund, 2010, s. 58). Vi kunne derfor med fordel også argumentert for at det ville være likeså hensiktsmessig å bytte begrepet lesing med leseforståelse. Nettopp for å synliggjøre forståelsens betydning for lesingen, og hvordan lesing inngår i både faglige og hverdagslige aktiviteter. Om vi velger begrepet leseforståelse som målsetting fordrer dette at begrepet benyttes gjennom et litterasitetsperspektiv. Dette da litterasitetsperspektivet kan gi enda tydeligere presisjon av lesingens kompleksitet og bruksverdi i både skole-, samfunns- og privatliv.

6.3 Språkarbeid i barnehage og skole

Slik det både fremkommer i kapittelet om tidligere forskning, i teorikapittelet og i analysen av Språkløyper er språkforståelse avgjørende komponent for leseforståelse (se blant annet Westlund, 2010, s. 111; Hjetland et al., 2020, s. 18; Bråten, 2007, s. 53; Gjems, 2016, s. 18). Sammenhengen mellom språkforståelse og leseforståelse vises til i Språkløyper som både samtidig og prediktiv.

Språkløyper fremhever språkets verdi ved å vie språkarbeidet i barnehagen plass i alle deres kompetanseutviklingspakker. Slik vi ser i skjermbilde 1 av Språkløyper for barnehagen, er ordet språk representert i både titlene og beskrivelsene av pakkene. Når vi går over til forsiden for pakkene som presenteres for begynneropplæringen (skjermbilde 3), finner vi ikke begrepet språk benyttet i verken titler eller beskrivelser.

Det kan ut ifra analysen av Språkløyper nesten virke som at språkutvikling blir erstattet med skriftspråkutvikling i løpet av en sommerferie. Med grunnlag i det Språkløyper selv fremhever som grunnleggende for senere leseforståelse, undrer vi oss over dette tydelige skiftet i fokus fra muntlig språk til skriftspråk. Spesielt også sammenlignet med det som presenteres i teorikapittelet, om at verbalspråk er selve fundamentet til skriftspråket (Maagerø, 2013, s. 94). Det fremheves i pakken for overgang fra barnehage til skole (pakke 11) at språkarbeidet og kartleggingsarbeidet fra barnehagen må overføres til skolen på en god måte, som sikrer at elevenes språkkompetanse og eventuelle utfordringer blir ivaretatt og tatt tak i tidlig i skolegangen. Barnehagens kunnskap om det enkelte barns språkkompetanse virker spesielt avgjørende for innføring av tidlige tiltak, altså tidlig innsats, mot utvikling av lese- og skrivevansker.

Videre mener vi at når slik kunnskap sendes med elevene fra barnehagen er det sentralt at skolen benytter kunnskapen på en måte som ivaretar og styrker hele elevens språkkompetanse, og ikke bare den skriftspråklige. Begynneropplæringen vil slik være en viktig arena for videre utvikling av den språkkompetansen barnehagen bidrar til, samt elementer fra barnehagens språkarbeid. Når opplæringen i de første årene har en gjennomgående vektlegging av avkoding, slik vi har sett er en tendens gjennom analysen av begynneropplæringspakken i Språkløyper, kan det virke motstridende med litteraturen på området (se blant annet Westlund, 2010; Hjetland et al., 2020; Bråten, 2007; Gjems, 2016). Dersom lesing i begynneropplæringen først og fremst innebærer arbeid med tekniske avkodingsferdigheter, kan dette tenkes å være en medvirkende årsak til hvorfor det oppdages at flere elever opplever vansker med lesingen etter 4. trinn. Også Språkløyper viser til en ulik balanse mellom avkoding og forståelse i leseundervisningen for begynneropplæringen og den videre opplæringen. Kanskje er det nettopp derfor gruppen som forskere viser til som «poor comprehenders» (Elwér et

al., 2013, s. 2) ikke fanges opp tidligere i en skolekultur der begynneropplæringen hovedsakelig vektlegger avkodingsferdigheter. I en slik undervisnings- og vurderingssammenheng vil andre komponenter som vi vet er sentrale for lesekompetanse, slik som ordforråd, visualisering og språkforståelse, kunne komme i annenrekke. Da risikerer en også at arbeid med dette blir bortprioritert og at arbeidet med avkoding går på bekostning av andre viktige komponenter for lesing.

I ressursområdet *Lesing som grunnleggende ferdighet* (ressursområde en) finner vi et sterkt fokus på språk og vokabular, gjennom en helt egen kompetanseutviklingspakke (pakke 5). Her presenteres både hvordan vokabular og språk i barnehagen er predikerende for senere leseforståelse, hvordan manglende forståelse og vokabular skaper utfordringer med lesingen på 4. trinn, og hvor viktig det er at læreren er bevisst at elever kan avkode flytende, men allikevel ikke forstå det de leser. De presiserer at arbeid med språk og vokabular bør foregå systematisk over tid, og samtaler om språk bør være en naturlig del av leseopplæringen på alle trinn. Dette perspektivet samsvarer med denne oppgavens teoretiske grunnlag (Bråten, 2007; Westlund, 10; Gjems, 2016), samt med nyere forskning (Catts et al., 2006; Hjetland et al., 2020) og språkløypene for barnehagen. Dermed blir det synlig at forskerne i språkløyper ser viktigheten av arbeidet med språk og vokabular integrert i alle ledd i leseopplæringen. Likevel ser vi gjennom analysene at i informasjonen om og utformingen av aktiviteter for begynneropplæringen blir fokuset på dette mindre, til fordel for arbeid med avkoding. Igjen finner vi motstridende diskurser ved at språkløyper skriver at noe er viktig uten at dette kommer frem i vektleggingen av de utvalgte pakkene for begynneropplæringen.

Vi mener det ville vært svært hensiktsmessig å inkludere pakken om språk og vokabular (pakke 5) i ressursområdet for begynneropplæring. Gjennom analysen vår har vi sett at flere fagfilmer og hele økter benyttes på tvers av ressursområder og pakker, blant annet pakke 11 og fagfilm om språk- lese- og skrivevansker. Språkløyper bruker altså allerede økter og pakker på tvers av områdene, og vi mener at pakken med fordel kunne vært inkludert, da både litteratur og språkløyper selv fremhever språkets betydning for leseutviklingen. Av egen erfaring, og fra evalueringen av Språkløyper, kommer det frem at arbeidet med språkløyper i skolen ofte er for tidkrevende, og ikke blir en integrert del av skolens arbeid da det ofte er flere andre prosjekter som pågår til samme tid (Bergene, et al., 2020). Det er derfor rimelig å anta at de som jobber i begynneropplæringen først klikker seg inn på ressursområdet for begynneropplæringen. De vil da gå glipp av både pakken for språk og vokabular, samt leseforståelse, som inneholder fagstoff som er svært relevant for alle trinn, inkludert begynneropplæringen.

6.3.1 Språk og leseaktiviteter i barnehagen og skolen

I denne oppgavens analysekapittel kommer det tydelig frem hvordan vektleggingen av aktiviteter for utviklingen av det muntlige språket er betydelig større i barnehagen enn for skolen. Denne vektleggingen har vi diskutert i avsnittet ovenfor, og vi vil videre se noen av de språkstimulerende aktivitetene som både benyttes i Språkløyper og presenteres i teorien.

Vi vet fra teorien at avkoding, lytteforståelse, ordforråd, språkforståelse, forforståelse og kognitive komponenter slik som hukommelse, konsentrasjon og visualiseringsevner, påvirker leseforståelsen (Bråten, 2007; Westlund, 2010). For arbeidet i barnehagen vektlegger Språkløyper konkreter i leseaktiviteten som virkemiddel for å både utvikle evne til å visualisere, for å bekrefte forståelsen, utvide ordforrådet og for å holde på oppmerksomheten (Pakke 1). Gjennom bruk av konkreter får barna førstehåndserfaringer med ord og begreper, hvilket er med på å utvikle både dybden og bredden i ordforrådet samt deres senere forforståelse og referanserammer. Ved å la barna bruke sine egne erfaringer og tanker for å sette ordene inn i en sammenheng og fylle dem med innhold danner barnet sine egne forståelsesnettverk (Blikstad-Balas, 2016, s. 70).

Gjennom gjentatte møter med tekst og repetisjon av innhold og språklig mønster, blir barna bedre kjent med innholdet i teksten, hvilket gjør at de selv kan gjenfortelle og samtale rundt innholdet. Repetert lesing inkluderer også de barna som ikke selv tar initiativ til språklige aktiviteter, for eksempel grunnet manglende språkkompetanse, og bidrar til at de utvikler bredere og dypere forståelse for teksten (pakke 1, økt 5). Når barna selv gjenforteller med bakgrunn i høytlesings-situasjoner bearbeider barnet sin egen forståelse, og konkreter kan i en slik sammenheng gjøre at også barn med svakere språkferdigheter kan fortelle (pakke 1). Det å gi barna muligheter for utdyping og utviding av ordforrådet, ser vi kommer igjen i de fleste av pakkene for barnehagen.

I språkløypene for barnehagen (pakke 1) nevnes blant annet lesesituasjoner med utvidende samtaler som åpner for barns egne tolkninger, refleksjoner og erfaringer som viktige aktiviteter for utviklingen av språkforståelse og forståelse generelt. I slike situasjoner skriver språkløyper at «åpne spørsmål som ikke har gitte svar, gir alle en sjanse til å komme med sine observasjoner og synspunkt og inviterer til videre samtale» (pakke 1). I *Klasseromsdialogen* (pakke 5) fortelles det om hvordan læreren ved å bruke åpne og autentiske spørsmål, gi elevene tenketid, be elever utdype og forklare samt verdsette elevenes innspill kan skape en kognitivt berikende og språkstimulerende undervisningsform. Her ser vi et samsvar mellom språkløypene for barnehagen og skolen, som begge vektlegger viktigheten av å legge til rette for barnas egne innspill, gjennom åpne spørsmål og utdypende

samtaler. Dette vektlegges også i teorien som viktig for utviklingen av elevenes leseforståelse (Andreasen, 2007, s. 274-275). Vi mener derfor at bruk av åpne spørsmål og utvidende samtaler er viktig i både barnehagen og skolens arbeid med litterasitet.

Samtidig ble vi i analysen oppmerksomme på at Språkløyper viser til at klasserom ofte er preget av en IRE-struktur, der læreren har ordet det meste av timen og kontrollerer elevenes læring gjennom oppfølgingsspørsmål. Denne pakken ligger under ressursområdet *Lesing som grunnleggende ferdighet* (ressursområde 1), og det er her kritikken av den tradisjonelle klasseromsdialogen presenteres. Denne samtaleformen blir også problematisert i Blikstad-Balas (2016, s. 85), som viser til at IRE-mønsteret kan virke lite engasjerende for elevene, og fremmer ofte overflate- fremfor bredde- og dybdekunnskap, hvilket vi vet fra teorien er sentralt for utviklingen av litterasitet. Dialogformen oppstår særlig i arbeid med tekniske ferdigheter, og oppgaver som har et «riktig» og «galt» svar (Blikstad-Balas, 2016, s. 85-86). I en opplærings situasjon der arbeid med avkodning er førsteprioritet vil det være nærliggende å tro at dialogen fort kan bli preget av en IRE-struktur. En skoledag der undervisningen i stor grad inneholder IRE-samtaler vil virke lite stimulerende for elevers språklige og kognitive utvikling og lede til lite engasjement.

IRE er en av de vanligste dialogstrukturene vi har, og kan virke hensiktsmessig dersom en er bevisst når og hvor ofte den benyttes. Slik Blikstad-Balas (2016, s. 85) viser til viser forskning av tekstpraksiser i skolen at lærere ofte verdsetter og utdyper de svarene elevene bidrar med gjennom IRE-dialoger. Derfor mener vi at IRE-strukturen i seg selv ikke bør unngås totalt. Dialogformen kan være et godt verktøy for aktivering og oppsummering i undervisningen, men bør brukes på en bevisst og kritisk måte. Det er heller ikke slik at en alltid har tid til at alle elever skal rekke å reflektere og diskutere alle oppgaver og problemstillinger en time består av, så av og til vil bevisst bruk av IRE-samtaler være hensiktsmessig.

Språkløyper viser til flere språkstimulerende aktiviteter med fokus på barnas egen språkproduksjon, slik som hverdagsamtaler, lek og felles opplevelser. Slike aktiviteter finner vi også nevnt i teorien (Gjems, 2016; Helland, 2019), og vi finner de sentrale for utvikling av både språk-, leseforståelse og litterasitet. Dette da de bidrar til å utvikle barnets språklige og kognitive forståelse. Hverdagsamtalen er basert på barnas egne initiativ i en konkret her-og-nå situasjon. Slik både oppfordres og utfordres barnets grammatikalske kompetanse og ordforråd, ved at barnet selv må være aktivt i produksjonen av ord og ytringer, for å få andre til å forstå. Mulighetene som ligger i at voksne møter barnet med utvidende og utdypende spørsmål vil være et enda bredere og dypere ordforråd, som vi vet virker

avgjørende for senere leseforståelse (Bråten, 2007, s. 53-54). Også lek er en av de viktigste samhandlingsarenaene i barnehagen. Det er viktig at de voksne legger til rette for at alle barn får delta aktivt i lek med andre barn, slik at mulighetene for god språkutvikling er til stede for alle. Gjennom rollelek benytter barnet et annet språk enn i hverdagssamtalen, vet at det er mer litterært, konkret og direkte. Språkløyper viser til en «sammenheng mellom denne typen språk i førskolealder og lesing på et senere tidspunkt» (Pakke 3). Grunnlag for god rollelek i grupper er blant annet felles opplevelser (Pakke 1). Det kan tenkes at i det kunnskaps- og mediesamfunnet vi befinner oss i, der alle har tilgang til et stort utvalg tekster og annen underholdning, blir det viktig at de voksne legger til rette for gode felles opplevelser og referanser.

Gjennom avsnittene over ser vi at arbeid med språk og forståelse utgjør en sentral del av barnehagehverdagen, og dette kan være spesielt berikende dersom de voksne har kunnskap om videre språk- og leseutvikling og vet hvordan tilrettelegge for dette. Arbeidsmetoder med fokus på forståelse og utvikling av kognitive strategier mener vi også ville vært svært hensiktsmessig å videreføre til skolens begynneropplæring. Slik vi finner det gjennom våre analyser er ikke dette fokuset på og arbeidet med språk og forståelse vektlagt i samme grad i skolens leseopplæring. Vi viser til og støtter oss på Melby-Lervåg sitt utsagn om at et bredt språklig grunnlag er avgjørende for utviklingen av gode leseferdigheter, og at fokuset på språk bør gjenspeiles i undervisningen (Melby-Lervåg, 2020, sitert i Vartun, 2020).

I flere av øktene for barnehagen blir lek med skriftspråk og språkets formside nevnt som grunnleggende for språklig bevissthet, uttale og senere leseutvikling (Pakke 2, 3 og 11). Westlund (2010) viser til hvordan arbeid med og bevissthet rundt språkets form, innhold og anvendelse har sammenheng med leseforståelsesferdigheter (s. 112). Vi ser at dette blir trukket frem i pakken for overgangen mellom barnehage og skole (pakke 11), og slik synliggjør Språkløyper at lek med språk og skriftspråk er viktig i både barnehagen og begynneropplæringen. Det presiseres ytterligere at kjennskap til språkets form er avgjørende for å knekke lese- og skrivekoden (pakke 11). Denne lektilnærmelsen til skriftspråket vil derfor kunne være likeså viktig i begynneropplæringen som i barnehagen.

Konkrete eksempler på leseaktiviteter som Språkløyper for barnetrinnet mener kan skape en godt balansert leseundervisning er veiledet lesing, høytlesing og litterær samtale. Gjennom veiledet lesing underviser læreren mindre grupper med fokus på eksplisitt opplæring i avkoding og leseforståelse. Sentralt i veiledet lesing er det at læreren gir eksplisitte instruksjoner og modellerer avkodingsferdigheter, og leder samtaler om språk, innhold samt bruk av strategier. Disse metodene fordrer at

læreren er bevisst og har et metaperspektiv på lesesituasjonen, slik at den kan balansere leseundervisningens fokusering på deler og helheter. Anmarkrud (2007) viser til at når læreren evner å balansere undervisningen tilpasset elevgruppa, vil elevene oppleve å mestre avkodning slik at konsentrasjonen kan benyttes til strategier for forståelse, hvilket kan bidra til å skape mening og sammenheng i eget arbeid (s. 226-228). Det vises i samme kapittel til at selv om elevene møter skolen med ulike ferdigheter og forutsetninger har lærerens undervisning stor påvirkning på elevenes leseutvikling. Lærerens rolle i veiledet lesing, høytlesing samt litterære samtaler virker derfor avgjørende for elevenes utbytte.

Ser vi på komponentene for veiledet lesing over vil arbeid med leseforståelse, språk og innhold samsvare med det språkløyper for barnehager sier om barns medlesning. Slik får barnas perspektiver, historier og erfaringer plass, og dette sier språkløyper en som voksen kan legge til rette for blant annet gjennom bruk av lesestopp (Pakke 1). Vi tolker det også slik at når barna deltar i lesingen av bilder vil det også være en del av medlesning, der barna i større grad kan være med på å styre samtalen og fortellingen. Samtidig som barna i en slik situasjon vil få muligheten til å gjøre egne tolkninger, blir de også møtt med andres synspunkt og erfaringer. Dette er med på å utvikle både ens personlige samt gruppens forståelse, og bidra til felles opplevelse og referanser (Gjems, 2016, s. 25).

6.4 Vansker med leseforståelse

Sentralt for denne studiens tredje forskningsspørsmål er å undersøke hvordan arbeid med tidlig litterasitet og språkforståelse kan virke forebyggende for vansker med leseforståelse. I dette utelukker vi å videre diskutere språkvansker av annen art, men det vil likevel være relevant å inkludere vansker med de komponentene forskning viser har en direkte sammenheng med senere leseforståelsesferdigheter. Slik det er presentert i flere av denne oppgavens kapitler viser forskning til at sen og/eller avvikende språkutvikling i barnehagen predikerer senere lese- og skriveferdigheter, særlig ferdigheter i leseforståelse (se blant annet Bråten, 2007; Gjems, 2016; Hjetland et al., 2020; Westlund, 2010). Språkløyper viser til denne sammenhengen blant annet gjennom fagfilmen *Språkvansker i barnehagen* ved å si at «barn med språkvansker har også ofte utfordringer med sosialt samspill, og på sikt utvikler de ofte lese- og skrivevansker» (pakke 2). Slik Westlund viser til seksåringens språkforståelse, ordforråd og syntaktiske evner kan dette være et tydelig eksempel på språkvansker i barnehagen som kan utvikle seg til vansker med leseforståelse (Neuclér & Magnusson, 2003, sitert i Westlund, 2010, s. 111).

I innledningen om lese- og skrivevansker i første- og andreklasse presiseres det at «utfordringer med lesing og skriving i begynneropplæringen er derfor ikke ensbetydende med dysleksi, fordi dette innebærer at utfordringene er vedvarende. Av den grunn bruker vi ikke betegnelsen dysleksi når elever har utfordringer med lesing og skriving tidlig i skoleløpet» (pakke 10). Til tross for den tydelige presisjonen av at lese- og skrivevansker tidlig i skoleløpet ikke er ensbetydende med dysleksi, er det nettopp dysleksi vi blir presentert for i både fagfilmen for barnehagen, begynneropplæringen (1.-2.trinn) og den videre lese- og skriveopplæringen (3.-7. trinn). Vi ser at den samme filmen blir benyttet for pakken om vansker for 1.-2. trinn og 3.-7. trinn, hvor dysleksi er en av flere sentrale lese- og skrivevansker. Vi opplever det som motstridende at Språkløyper velger å vektlegge dysleksi i fagfilmen som presenterer vansker for 1.-2. trinn, når de selv sier at betegnelsen ikke skal benyttes i begynneropplæringen. Samtidig mener vi at det er relevant at de redegjør for dysleksi i fagfilmen, da det nettopp synliggjør hvordan en i begynneropplæringen kan oppdage sentrale prediktorer for dysleksi og slik igangsette tidlige tiltak. Vi har i teoridelen sett hvordan effekten av tiltakene påvirkes av hvor tidlig de iverksettes, særlig når det gjelder vansker med avkodingen, altså dysleksi (Foorman et al., 1997, sitert i Dysleksinorge, u.å.).

I pakken for barnehagen snakkes det om tidlige tegn på lese- og skrivevansker, og hovedfokuset i fagfilmen er på vansker av dyslektisk art (pakke 2). Vansker av dyslektisk art knyttes til arv av lese- og skrivevansker, vansker med benevningshastighet og bokstavkunnskap, grammatikk, fonologisk bevissthet og ordforråd. Barn med ordletingsvansker, som har vansker med å finne passende ord bør følges tett opp. Spesielt etter barnet har fylt fire år er det et risikotegn om det fremdeles har sen og/eller avvikende språkutvikling (pakke 2). Samtidig vet vi fra teorien at avkodingsferdigheter, språklig bevissthet og ordforråd også er sentrale komponenter for leseforståelse (Bråten, 2007; Westlund, 2010), og vi ser slik en klar sammenheng mellom vektlegging av denne typen vansker og leseforståelse. Formuleringen «vansker av dyslektisk art» mener vi at kunne ha vært hensiktsmessig å benytte i fagfilmen om lese- og skrivevansker for 1.-2. trinn, da den fremdeles presenterer sentrale komponenter for dysleksi, uten at barnet nødvendigvis behøver å tilknyttes en bestemt diagnose. Det å benytte denne formuleringen fremfor begrepet dysleksi mener vi kan bidra til å synliggjøre hvilke tiltak som kan igangsettes for å styrke elevens lesekompetanse.

Dette fokuset på dysleksi forsterker språkløyper, og da leseopplæringens, vektlegging av avkoding for lesingen. Dysleksi er slik både teori og Språkløyper selv definerer det, en vedvarende vanske som i hovedsak kjennetegnes gjennom vansker med ordavkoding og staving, altså avkoding (Lyster et al., 2019, s. 348). Vi mener at det er riktig og viktig at vansker med avkoding får en sentral plass, slik at

læreren kan bli kjent med ulike kjennetegn og prediktorer for nettopp å igangsette tidlige intervensjoner og tiltak med god effekt. Med utgangspunkt i blant annet Hjetland et al. (2020) mener vi at en videre utgreiing og ikke minst vektlegging av andre typer lesevansker, særlig vansker med forståelsen, hadde vært hensiktsmessig. Dette vil kunne bidra til at også elevgruppen tidligere omtalt som «poor comprehenders» (Elwér et al., 2013) fanges og følges opp, når fokuset i undervisningen og kartleggingen ikke kun er på avkodingsferdigheter.

Vi vet fra teorikapittelet om komponenter for leseforståelse at avkodning er en av flere sentrale forutsetninger for god leseforståelseskynndighet (Westlund, 2010, s. 82), men ved å likestille lytteforståelse med leseforståelse vil ikke avkodningsfaktoren være like avgjørende. Gjennom høytlesing og utnyttelse av barnets lytteforståelse kan vi bidra til at barnet utvikler kognitive strategier for forståelse, utvider ordforrådet og skaper inferenser med teksten, uten at det selv leser. Dette understrekes både i teorien (Westlund, 2010, s. 92) og i språkløypene for barnehage samt begynneropplæring. I filmen *Kjennetegn for lese- og skrivevansker* (pakke 9 og 10) presenteres lytteforståelse som et kompensatorisk tiltak for elever som har vansker av dyslektisk art, og ikke som metode for å arbeide direkte med leseforståelse og utvikling av kognitive strategier. Her mener vi det ville vært hensiktsmessig å utgreie hvordan bruk av lytteforståelse også kan være et viktig tiltak for elever med forståelsesvansker og språkvansker, i tillegg til de med avkodingsvansker.

«Det er funnet en klar sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og leseforståelse i skolen» (pakke 2). Dersom målet med lesing er litterasitet og leseforståelse, vil vi med bakgrunn i teorien anta at arbeid med språk og spesielt ordforråd bør ha en sentral plass også i begynneropplæringen. Gjennom analysene av Språkløyper får vi et inntrykk av at ordforrådets og det muntlige språkets betydning blir mindre vektlagt i begynneropplæringen, for så å komme tilbake ved den videre leseopplæringen. Vi blir spørrende til hvilken betydning barnehagens språkarbeid får, når arbeidet med muntlig språk i barnehagen og skriftspråk i begynneropplæringen virker usammenhengende.

Kanskje ville det vært mer hensiktsmessig å inkorporere kontinuerlig arbeid med utviklingen av det muntlige språket med fokus på ordforråd, kognitive strategier og forståelse. Med utgangspunkt i Lyster et al. (2019, s. 345) mener vi at dette vil kunne bidra til å forebygge den tidligere omtalte fjerdeklasseknekken. For slik som Språkløyper selv fremhever: «Når vanskegraden på de skolefaglige tekstene øker, så vil et magert ordforråd medføre begrensninger for leseforståelse og læring» (pakke 1) Vi støtter oss til Bråten (2007, s. 53) og hans påstand om at «selv feilfri og flytende ordavkodning kan ikke garantere god leseforståelse» og mener at det både kan og bør jobbes systematisk med et

bredd språklig grunnlag også i begynneropplæringen (Melby-Lervåg i Vartun, 2020). Også Språkløyper synliggjør betydningen av tidlig innsats gjennom utsagnet «tidlige tiltak er mer effektive enn senere tiltak, samt reduserer sannsynligheten for vedvarende vansker» (pakke 2).

7 Avsluttende kommentar

At språkforståelse har sterk betydning for leseforståelse og litterasitetskyndighet kommer tydelig frem i oppgaven. Dette fremheves både gjennom forskning, teori og analyser av Språkløyper. Selv om litterasitetsbegrepet ikke benyttes eksplisitt i den grad det er gjort tidligere, i blant annet Meld. St. 30 (Meld. St. 30 (2003-2004)), ser vi at de teoretiske perspektivene og komponentene utgjør en sentral del av arbeidet i barnehagen og skolen. Det kan tenkes at litterasitetsperspektivene er blitt en så integrert del av forståelsen vår rundt betydningen av språk-, lese- og skrivekompetanse som forutsettende for samfunnsdeltakelse, at vi ikke lenger behøver å benytte selve begrepet litterasitet. I nyere stortingsmeldinger finner vi den samme vektleggingen av språkets- og lesingens betydning for personlig utvikling og senere samfunnsdeltakelse. Vi undrer oss over om litterasitetsbegrepet kan ha blitt erstattet av det nye begrepet livsmestring, som nå representerer mange av de samme ferdighetene som det litterasitetsbegrepet gjorde i dokumentene tidligere (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). Dette ville vært interessant å utforske i videre studier.

Gjennom den nasjonale strategien Språkløyper er det blitt presentert egne teorier for språk- og leseopplæring, samt metoder og aktiviteter for god utvikling. Begrepet literacy og litterasitetsteorien fremheves i en av øktene, og vi finner ofte samsvar mellom språkløypers arbeid med litterasitet og oppgavens teorigrunnlag. Språkløyper i seg selv kan derfor forstås som en strategiplan rettet mot litterasitet. Samtidig finner vi også enkelte motstridende diskurser i det Språkløyper presenterer av teori, og hvordan de selv utformer bestemte aktiviteter i begynneropplæringen. Dette finner vi særlig i vektleggingen av språkforståelsens betydning i barnehagen og for leseforståelsen.

Barnehagen har et tydelig fokus på utvikling av muntlige språkferdigheter og språkforståelse. Dette arbeides det med gjennom blant annet lek, høytlesing, utvidende samtaler og felles opplevelser. Språkforståelse og språkferdigheter i barnehagen er vist å ha direkte sammenheng med senere leseforståelse (Bråten, 2007, s. 53). De samme teoriene presenteres av og til gjennom Språkløypers fagfilmer og fagtekster for begynneropplæringen. Likevel opplever vi at øktene som presenteres og beskrives, gjentatte ganger strider mot det som presenteres i teoriene.

Språkløyper viser gjennom fagtekstene til teori om at balansert leseundervisning er viktig i begynneropplæringen, og at både arbeid med avkoding og forståelse skal være gjensidige deler av undervisningen. Samtidig er det avkodingen og arbeid med de tekniske ferdighetene som vektlegges i aktivitetene og metodene. For eksempel i økten om veiledet lesing der arbeid med avkoding utgreies i fire av de syv minuttene, og arbeid med forståelse kun i ett minutt. Dette kan være et eksempel på

kompleksiteten som ligger i å omsette teori til praktiske aktiviteter. Forståelseskomponenten i leseformelen virker slik vi har sett som mindre spesifikk enn avkodingen, og kan derfor være vanskeligere å omgjøre til konkret arbeid. Med utgangspunkt i dette kan det virke som at arbeid med avkoding allerede er godt etablert, og at det videre kan virke hensiktsmessig å konkretisere arbeid med utvikling av forståelse, også i begynneropplæringen.

Ordforråd, semantikk og fonologisk-, morfologisk-, syntaktisk-, og pragmatisk forståelse er sentrale komponenter for senere leseforståelsesferdigheter (Westlund, 2010, s. 112). Vi har sett gjennom både analyse og diskusjon at det er sentralt å arbeide med disse områdene i barnehagen og begynneropplæringen, både i ordinær- og spesialundervisning. Gjennom språkløyper for begynneropplæringen, finner vi arbeid med avkoding prioritert ovenfor arbeid med forståelse. En ukritisk bruk av ressursene vil kunne lede til at elever med andre vansker enn avkodingsvansker ikke blir oppdaget før i den videre leseopplæringen. Tidlig innsats har vært vektlagt og synliggjort som særlig viktig og avgjørende i begynneropplæringen, både for elever med avkodings- og forståelsesvansker (Brinchmann et al., 2020). Å igangsette tiltak tidlig er både viktig og effektivt for forebygging av vansker, samt for å redusere sannsynligheten for vedvarende vansker (Dysleksinorge, u.å.). Arbeid med tidlig litterasitet i barnehagen og begynneropplæringen vil derfor bidra til å skape et avgjørende grunnlag for videre litterasitetskyndighet.

Det å sørge for en god overgang, sammenheng og ivaretagelse av både språkarbeid samt kartleggingsresultater fra barnehagen over i skolen, virker sentralt for skolens videre språk- og lesearbeid. Språkferdigheter i barnehagen er predikerende og avgjørende for senere leseferdigheter, og vil derfor også påvirke læringen i alle fag der en leser for å lære og forstå. Med bakgrunn i dette er det viktig at læreren tidlig blir klar over eventuelle risikokomponenter for utvikling av leseforståelsesvansker, som både innebærer vansker med avkoding og språkforståelse. I tillegg vil en god overgang, der arbeid fra barnehagen videreutvikles til arbeid i begynneropplæringen, bidra til at elevene opplever sammenheng med barnehagens og skolens arbeid med litterasitet. Ved å utforme undervisningen etter leseformelens prinsipper, der avkoding og forståelse er gjensidig avhengige og påvirkende komponenter for utviklingen av litterasitetskyndighet, vil en kanskje kunne skape en språklig berikende undervisning slik Melby-Lervåg (2020) sitert i Vartun, (2020) oppfordrer oss til. På sikt vil dette kunne fungere som et tidlig tiltak for å redusere sannsynligheten for vansker med leseforståelse, og som tidlig innsats for utvikling av litterasitetskyndighet for personlig utvikling og samfunnsdeltakelse.

Litteraturliste

- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 252-286). Cappelen Akademisk Forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 221-251). Cappelen akademisk forlag.
- Bergene, A., Lødding, B., Rogde, K., Myklebust, R. B., Bubikova-Moan, J., & Vika, K. S. (2020). *Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper: sluttrapport*. NIFU. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2688586/NIFUrapport2020-22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (Red.). (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk .
- Catts, H., Adlof, S., & Weismer, S. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), s. 278-293.
- Dysleksinorge. (u.å.). *Dysleksi*. Hentet 21. mai 2021 fra [dysleksinorge.no](https://dysleksinorge.no/dysleksi/):
- <https://dysleksinorge.no/dysleksi/>
- Elwér, A., Samuelsson, S., Olson, R. K., Byrne, B., & Keenan, J. M. (2013). Longitudinal Stability and Predictors of Poor Oral Comprehenders and Poor Decoders. *Journal of Experimental Child Psychology*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.12.001>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet - på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, Tore Witsø, & Rasmussen, Erik Børve. (2018). *Hvordan bruke Teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen : strategi for kompetanseutvikling i*

- barnehagesektoren 2007-2010*. Departementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/kompetansestrategien/kompetanse_3korr.pdf
- Lesesenteret; Universitetet i Stavanger. (u.å.). *Språkløyper: Et løft for språk, lesing og skriving*. Hentet 30. mars 2021 fra sprakloyper.uis.no: <https://sprakloyper.uis.no/>
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 338-361). Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E. (2013). Pulverheksa og Grønnskollingen. Literacy i barnehagen. I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (ss. 80-98). Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/?ch=1>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren* (p. 190). Universitetsforl.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nu201520150008000dddpdfs.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rygvdal, A.-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. v., & Næss, K.-A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave., s. 301-329). Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøhelle, D. K. (2013). Multimodal tekstforming - en nøkkel til økt leseforståelse? I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 109-120). Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, D., & Veum, A.(Red.). (2013). *Literacy i læringskontekster* . Cappelen Damm akademisk.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik , & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 39-53). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis* (ss. 10-21). Universitetsforlaget.

Universitetet i Stavanger. (5. august 2020). *På Sporet: Effektive tiltak mot lese- og skrivevansker*.

Hentet 27. april 2021 fra uis.no: <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/paa-sporet#/>

Uppstad, P., & Solheim, O. (2006). *Hvordan kan vi gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom lytteforståelse og leseforståelse?* Hentet 22. april 2021 fra uis.brage.no:

https://uis.brage.unit.no/uisxmlui/bitstream/handle/11250/185910/Hvordan_kan_vi_gjoere_erfaringsbaserte_funn.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR2ePGe58laSqDb2v8-ezDQpMCaALytQllrvbceKR2aaRlydh71NTltb9R8

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)*. Hentet 05. april 2021 fra udir.no: <https://www.udir.no/globalassets/filer/nasjonale-satsinger/sprakkommuner/strategi-for-sprakloyper-bm.pdf>

Vartun, M. (2020, 28. april). *Slik utvikler barn leseforståelse*. Hentet fra forskning.no

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole/slik-utvikler-barn-leseforstaelse/1674848?fbclid=IwAR3RqtjJ4faNgt7mJgVG33vTx-Hre7rgcsgn3F-AtF16HvYflc-YlhIYAZg>

Westlund, B. (2010). *Leseforståelse: Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Tell forlag.

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1	47
Skjermbilde 1: Kompetanseutviklingspakkene for barnehage.....	47
Skjermbilde 2: Ressursområder for barnetrinnet	48
Skjermbilde 3: Forside språkløyper for barnetrinnet	53
Skjermbilde 4: Eksempel på økt om forståelse	66