

Lese- og skrivevansker blant barn og unge – Et fenomen vi må leve med eller et unødvendig onde?

En kvalitativ studie av hvordan lærere opplever utfordringene med å forebygge lese- og skrivevansker.

Liv Helene Haugerud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

November 2007

Forord

Arbeidet med å skrive denne oppgaven har vært en utfordrende, lærerik og spennende prosess. Takk til Ingrid, Ragnhild og Per for den tålmodighet og forståelse som dere har vist underveis. Takk også til øvrig familie, venner og kollegaer for støtte og oppmuntrende kommentarer.

En stor takk til informantene som stilte opp og delte sine opplevelser av hverdagen sin med meg. Uten dere hadde det ikke vært mulig for meg å skrive oppgaven.

Jeg vil også takke Arne Aarnes for nyttig veiledning og oppmuntrende tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Sammendrag

Tittel: Oppgavens tittel er: ”Lese- og skrivevansker blant barn og unge- Et fenomen vi må leve med eller et unødvendig onde?” En kvalitativ studie av hvordan lærere opplever utfordringene i hverdagen med å forebygge lese- og skrivevansker.

Bakgrunn, formål og problemstilling: Internasjonale leseundersøkelser har vist at elever i norske skoler skårer dårligere enn elever i land vi naturlig sammenligner oss med. Entydige forskningsfunn slår fast at språklig bevissthet er grunnleggende for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Det er viktig å finne fram til de som står i fare for å utvikle vansker og sette inn gode og intense tiltak på et tidlig tidspunkt. Innholdet i offentlige retningslinjer viser at politikerne tar forskningsresultatene på alvor. Forskningsviten og politikernes intensjoner gir håp om endringer. I dette perspektivet har det vært interessant å undersøke hva som skjer i virkeligheten. Formålet med undersøkelsen har derfor vært å belyse hvordan lærere opplever utfordringer i sin hverdag i forebygging av lese- og skrivevansker. Videre ville jeg belyse ulike faktorer som påvirker dette arbeidet. Resultatene håper jeg vil føre til et økt fokus på virkeligheten slik den oppleves i skolestua. Det endelige målet er at eventuelle behov for endring av praksis kan gjennomføres.

Problemstilling:

”Hvordan opplever lærere som står midt oppe i skolens hverdag utfordringene med å forebygge lese- og skrivevansker?”

Problemstillingen er operasjonalisert gjennom følgende underspørsmål:

1. Hvilken kunnskap og erfaring har lærere med å forebygge lese- og skrivevansker, og hvilke faktorer påvirker dette arbeidet i skolen?
2. I hvor stor grad er kartlegging av elevenes forutsetninger for å lære og lese- og skrive et prioritert område?
3. Hvordan står lærernes kunnskap i forhold til dagens forskningsviten om lese- og skrivevansker?

Metode: På bakgrunn av problemstillingen valgte jeg en kvalitativ forskningstilnærming med semistrukturert forskningsintervju som instrument. Det har vært viktig å få fram lærernes egne opplevelser av virkeligheten. Jeg har forsøkt å strukturere undersøkelsen slik at både tema og det mellommenneskelige forholdet som oppstår i intervjusituasjonen har blitt ivaretatt på en best mulig måte. Utvalget har bestått av seks lærere fordelt på to kommuner. I analysearbeidet har jeg brukt prinsipper fra Grounded Theory og fenomenologien.

Resultater: I undersøkelsen kommer det fram at lærere har en god didaktisk kompetanse. Kompetansen innenfor forskningsfeltet er mindre tydelig. Lærere har gode kunnskaper om utvikling lese- og skriveferdigheter hos elever med normale forutsetninger. I forhold til elever som strever er de noe mer usikre.

Lærerutdanningen ivaretar ikke kompetanseutvikling med hensyn til forebygging av lese- og skrivevansker på en god nok måte. Lærere opplever tidsfaktoren som den største utfordringen i det forebyggende arbeidet. Det blir liten tid til å samarbeide innad i skolen og å drive med kompetansutvikling. Til dels knappe økonomiske ressurser medfører at lærere møter utfordringer i hverdagen i form av lav bemanning, plassproblemer og dårlig materiell.

Flere skoler har ikke gode nok strategier for å kartlegge elevenes forutsetninger for utvikling av lese- og skriveferdigheter på et tidlig tidspunkt. Tiltak som bør settes i gang for de som trenger det, blir bare delvis prioritert. Et økt fokus på forskningsviten i skolen vil sannsynligvis gi læreren et bedre faglig grunnlag og større tyngde i valg av pedagogiske innfallsvinkler og metoder. Til tross for at utfordringene i skolehverdagen er mange, gir lærerne inntrykk av å møte disse med positive holdninger og stå på vilje. Dette viser at de langt på vei gjør det beste ut av situasjonen. La oss håpe at politikernes intensjon om å redusere antallet i befolkningen med lese- og skrivevansker blir reell. I dette framtidsperspektivet kan vi oppleve en styrking av lærernes evne til å takle utfordringer i hverdagen.

Innhold

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.2 KORT OM EGEN UNDERSØKELSE.....	12
1.2.1 <i>Formål</i>	12
1.2.2 <i>Problemstilling</i>	13
1.3 DISPOSISJON FOR RESTEN AV OPPGAVEN	15
2. TEORETISK BAKGRUNN	17
2.1 LESEPEDAGOGISKE TRADISJONER.....	17
2.1.1 <i>Whole-language-tradisjonen</i>	18
2.1.2 <i>Phonics-tradisjonen</i>	20
2.2 OM UTVIKLING AV LESEFERDIGHETER	21
2.2.1 <i>Dual route modellen</i>	22
2.2.2 <i>Den indirekte veien</i>	22
2.2.3 <i>Den direkte veien</i>	23
2.3 OM LESE OG SKRIVEVANSKER	24
2.3.1 <i>Årsaker og kjennetegn på lese- og skrivevansker</i>	25
2.3.2 <i>Kort oppsummering</i>	26
2.4 SPRÅKLIG BEVISSTHET	27
2.4.1 <i>Fonologisk bevissthet</i>	29

2.4.2	<i>Morfologisk bevissthet</i>	29
2.5	DIDAKTISK PERSPEKTIV	30
2.5.1	<i>Metoder for å utvikle språklig bevissthet</i>	31
2.5.2	<i>Tilrettelegging</i>	33
2.5.3	<i>Leseopplæring i New Zealand</i>	34
2.6	KARTLEGGING	34
2.6.1	<i>Kartleggingsmateriell</i>	35
2.7	OFFENTLIGE RETNINGSLINJER.....	36
2.7.1	<i>Kunnskapsløftet</i>	36
2.7.2	<i>Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)</i>	37
2.7.3	<i>Kort oppsummering</i>	37
3.	METODE	39
3.1	FORSKNINGSTILNÆRMING	39
3.1.1	<i>Valg av metode</i>	40
3.1.2	<i>Utvalg</i>	41
3.2	UTFORMING AV INTERVJUGUIDE.....	43
3.3	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.	45
3.4	ANALYSEARBEIDET	46
3.5	VALIDITET OG RELIABILITETSSIKRING AV OPPGAVEN.....	47
3.6	ETISKE VURDERINGER	52
4.	PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI	54
4.1	KUNNSKAPER OG ERFARINGER.	55
4.1.1	<i>Kunnskaper i forhold til det didaktiske perspektivet</i>	56
4.1.2	<i>Kompetanse i forhold til teoriperspektivet</i>	57

4.1.3	<i>Kompetansutvikling</i>	61
4.1.4	<i>Holdninger</i>	63
4.2	PÅVIRKNINGSFAKTORER	64
4.1.5	<i>Tidsfaktoren</i>	65
4.2.2	<i>Fysiske forhold-materiell</i>	65
4.2.3	<i>Bemanning</i>	66
4.2.4	<i>Ledelsens rolle</i>	67
4.3	OFFENTLIGE RETNINGSLINJER	69
4.3.1	<i>Nasjonale og lokale leseplaner og skolens virksomhetsplaner</i>	69
4.3.2	<i>Kunnskapsløftet</i>	70
4.4	KARTLEGGING OG TILTAK	71
4.4.1	<i>Kartlegging</i>	72
4.4.2	<i>Tiltak</i>	74
5.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG TANKER OM FRAMTIDEN	77
6.	KILDELISTE	80
	VEDLEGG	84

1. Innledning

Dette kapittelet består av tre deler. I den første delen vil jeg begrunne valg av tema for oppgaven. Deretter følger formål, problemstilling, begrepsavklaringer og en kort beskrivelse av egen undersøkelse. Den siste delen inneholder disposisjon for resten av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema.

Jeg har valgt å skrive om forebygging av lese- og skrivevansker med hovedvekt på utvikling av språkligbevissthet, som en del av den lese- og skriveforberedende treningen hos elever på 1. årstrinn. Min interesse for temaet har utviklet seg gjennom 25 år som pedagog i ulike virksomheter, gjennom videreutdanning i norsk og gjennom den rollen temaet har hatt i den offentlige debatten de siste årene. Denne interessen har for meg stor betydning for å kunne gå inn i et forskningsarbeid. I følge Wormnæs (1996) er all forståelse bestemt av en førforståelse, som omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det temaet som skal studeres.

Lese og skrivekunsten har gjennom alle tider spilt en viktig rolle i samfunnet. Lese- og skrivevansker av ulike slag har for enkelte hatt store negative konsekvenser. I de siste årene har det vært økt fokus på disse vanskene. Tidligere var dette et mer skjult og lite ansett problemfelt. Årsaken kan nok langt på vei relateres til samfunnets uvitenhet og mindre fokus på temaet blant forskere. I dag derimot, kan vi ikke skjule oss bak denne forklaringen. Informasjonssamfunnet setter store krav til leseferdigheten og nesten all læring i skolen (Høien og Lundberg, 1997). Parallelt med denne forståelsen har forskning gitt oss god oversikt over grunnleggende ferdigheter som er sentrale for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter (Lyster, 1995). I befolkningen synes det å herske en forvirring m.h.t. de ulike begrepene som knyttes opp mot lese- og skrivevansker. Dysleksi er et begrep mange kjenner uten å

kunne definere nærmere. Vi har vel langt på vei vært vitne til en ”kommersialisering” av begrepet. Dette har ført til at det ofte har blitt brukt som en grei forklaring på lærevansker av mer generell karakter.

Forskningsfunn har i de senere årene påvirket fagmiljøene og politikere som til en viss grad har fulgt opp med planer, meldinger og lovforslag innenfor grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Men har dette gitt ønskede resultater i praksis? Velkjente internasjonale leseundersøkelser som Pirls fra 2001 og Pisa fra 2002, viser at norske elever skårer overraskende dårlig når det gjelder leselyst og leseferdigheter i forhold til land vi gjerne sammenligner oss med. Norge ligger på bunnplass blant 8-åringer sammen med Belgia. Andre undersøkelser viser at hver femte elev går ut av grunnskolen uten å kunne lese og skrive så godt at de kan klare seg på egen hånd (Lyster, 2005).

Helge Halvorsen, som er redaktør av *Dyslektikeren* påpekte i sin lederartikkel i nr.5, (2001) at situasjonen for elever med lese- og skrivevansker var preget av at skolen ikke maktet jobben sin. Han hevdet at den pedagogiske vanskjøtselen av elevene fortsatte mens planene sakte malte videre. Blant offentlige planer som har malt siden 2001, vil jeg trekke fram de som framstår som framstår som de mest toneangivende: Stortingsmelding 30 (2003), ”Kultur for læring”. Handlingsplanen ”*Gi rom for lesing!* - Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet” (Utdannings og forskningsdepartementet 2003), har utløst flere prosjekter. Stortingsmelding 16 (2006) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet), vektlegger en satsing på en kunnskaps og kompetansebasert utvikling for sosial utjevning.

I det nye lærerverket, ”Kunnskapsløftet,” som ble innført høsten 2006, legges det sterke føringer for hva som forventes av resultater, såkalte kompetansemål. Reformen legger opp til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering. Den

generelle delen angir viktige overordnede mål for opplæringen. Blant disse målene velger jeg å trekke fram vektleggingen av tilpasset opplæring for alle og samfunnets ansvar for å se til at lik rett til utdanning blir reel. Det stilles også klare krav til lærernes kompetanse:

”Læreren må kjenne kunnskapens grense og muligheter – også for å holde seg a jour og vokse i kompetanse når ny viten vinnes gjennom faglig utvikling eller forskning” (s. 11).

I de senere årene har vi vært vitne til en nasjonal satsing for å heve kompetansenivået hos fagpersoner på helsestasjon, barnehage og grunn- og videregående opplæring. I denne sammenhengen vil jeg trekke fram kompetanshevingsprogrammet, ”Språkpakken” fra 2005, med Bredtvedt kompetansesenter som ansvarlig. Språkpakken inneholder blant annet kartleggingsverktøyet SPRÅK 4, som skal avdekke hvordan det står til med 4-åringens ordforråd, uttale og grammatikk. Prosjektet er tenkt som et tiltak for å styrke språkopplæringen, finne språkmangler som det fortsatt er mulig å forebygge, samt avdekke dysleksi (Bredtvedt, 2005).

For noen år tilbake hersket det til dels stor uenighet om hvilke metoder som egnet seg best for å utvikle lese og skriveferdigheter. I dag har denne debatten stilnet noe. Entydige forskningsfunn viser at gode grunnleggende ferdigheter og språklig bevissthet, både av fonologisk og morfologisk art, er viktig for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Det er den fonologiske bevisstheten som er den mest betydningsfulle faktoren for den første lese- og staveutviklingen (Frost, 2004, Lyster, 2003, Høien og Lundberg, 1997, Bradley & Bryant, 1985 og Torgesen, 2002). Den morfologiske og syntaktiske bevissthet påvirker i stor grad den lese- og skriveutviklingen som finner sted utover begynnerstadiet (Lyster, 2003). En av mange undersøkelser som viser entydige resultater er Ringeriksprosjektet, som ble presentert i Lysters doktoravhandling i 1995.

Slik jeg tolker dagens forskningsviten, er det liten tvil om at forskerne har funnet store deler av nøkkelen som kan endre statistikken. Det store spørsmålet er derfor om låsen er tilstrekkelig tilpasset nøkkelen slik at en realisering av forskningen er mulig. Sagt på en annen måte, forskningen har de siste årene gitt oss verktøyene til å finne fram til hvem som er utsatt, hvilke metoder som gir resultater, og hvordan de kan settes ut i praksis. Det er etter min mening, viktig å påpeke at selv om forskerne er enige om at grunnleggende ferdigheter er viktige for alle, er disse spesielt viktige for dem som av ulike årsaker står i fare for å utvikle vansker.

”Det viktigste for slike barn er å bli tatt vare på. Utfordringen er å gjøre noe umiddelbart med de som strever og blir hengende etter. Den gode hjelpen starter tidlig og den er intensiv” (Lyster, 2005 s.12).

Øystein Djupedals uttalelser i Dagbladet i august 2006 er, slik jeg tolker det, et positivt vink om økende innsikt blant våre ledende politikere.

”Vi ser at i Norge øker behovet for spesialundervisning jo eldre elevene er, mens det omvendte er tilfelle i Finland. Finnene klarer altså å etterleve prinsippet om forebygging. Mitt mål er at vi i Norge skal kunne snu på ressursbruken og sette inn gode tiltak for å hjelpe barn så tidlig som mulig.” (Øystein Djupedal, 2006).

Det vises i artikkelen til en forskningsrapport fra Institutt for samfunnsøkonomi ved NTNU fra 2006, som viser at tiltak for å styrke barns læringsmuligheter er avgjørende for å lykkes med utdanning og arbeid. Djupedal tar dette resultatet bl.a. som en bekreftelse på at styrket satsing på lesing og skriving på de tidlige årstrinnene i skolen er samfunnsnyttig (ibid).

Med bakgrunn i forskningsresultatene, samt økt kompetanse blant politikere og generelt i samfunnet har jeg, på linje med andre fagfolk, lenge undret meg over forekomsten av lese- og skrivevansker. Undringen har forsterket seg etter at jeg begynte å jobbe i PP - tjenesten høsten 2005. Skolebesøk avdekker et forholdsvis lavt fokus på begynnende lese- og skriveopplæring. Antall henvisninger av barn med

språk- og lese- skrivevansker er økende. Dette skjer altså til tross for at kompetansen innenfor fagfeltet er stor og bevisstheten hos våre politikere er økende. Derfor har jeg stilt meg spørsmål som: Hvilken sammenheng er det mellom det vi vet og det vi gjør? I hvilken grad blir offentlige retningslinjer fulgt opp i kommunene og på den enkelte skole? Hvordan er kvaliteten på lærerutdanningen? Er kompetansehevingen for lærerne tilfredsstillende i form av kurs og videreutdanningstilbud, og hva påvirker lærerne i arbeidet med å forebygge vanskene?

1.2 Kort om egen undersøkelse

1.2.1 Formål

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan lærere opplever utfordringene med å forebygge lese- og skrivevansker i sin hverdag. Vel vitende om at det forebyggende arbeidet starter i tidlig alder og at det jobbes godt og bevisst allerede i barnehagen, velger jeg å konsentrere meg om skolestart. Slik jeg ser det er det i denne alderen barnet skal høste fruktene av språklige påvirkninger i førskolealderen. De fleste er enige om at skolen i utgangspunktet har en unik og avgjørende rolle med tanke på å forebygge lese- og skrivevansker hos barn og unge.

Etter min oppfatning framstår perioden rundt tusenårsskiftet som banebrytende i forhold til å utvikle ny viten med tanke på å forebygge lese- og skrivevansker hos barn og unge. Med denne studien ønsker jeg derfor å belyse noe av forskningsarbeidet som er foretatt i denne perioden, samtidig som jeg vil forsøke å sette dette inn i et perspektiv som omhandler lesepedagogiske tradisjoner og mer generell lese- og skriveutvikling. Jeg undersøker videre i hvilken grad og hvordan dette arbeidet i praksis påvirker opplæringen i tidlig skolealder. De grunnleggende intensjonene og motivasjonen for oppgaven har vært et ønske om å få mer kunnskap om hvordan lærere opplever virkeligheten i skolestua, nærmere bestemt hva som påvirker innholdet og gjennomføringen av undervisningen.

Resultatene av undersøkelsen håper jeg kan bli brukt til to formål. Det ene er økt fokus på grunnleggende lese- og skriveopplæring blant aktørene i skolestua. Det andre er en ytterligere bevisstgjøring av politikere og offentlige myndigheter slik at offentlige retningslinjer skal oppleves som noe mer enn flotte ord og tomme løfter. Min visjon er at funnene mine skal føre til en økt satsing på forebyggende lese- og skriveopplæring i skolen. Undersøkelsen kan dermed bidra til en eventuell endring av praksis slik at forekomsten av lese- og skrivevansker avtar i framtiden.

1.2.2 Problemstilling

Hovedproblemstillingen som jeg ønsker å belyse er følgende:

”Hvordan opplever lærere som står midt oppe i skolens hverdag utfordringene med å forebygge lese- og skrivevansker?”

Følgende underspørsmål er valgt for å utdype problemstillingen:

1. Hvilken kunnskap og erfaring har lærere med å forebygge lese- og skrivevansker, og hvilke faktorer påvirker dette arbeidet i skolen?
2. I hvor stor grad er kartlegging av elevenes forutsetninger for å lære å lese- og skrive et prioritert område?
3. Hvordan står lærernes kunnskap i forhold til dagens forskningsviten om lese- og skrivevansker?

Lese- og skriveopplæringen er gjennom Kunnskapsløftet (2006) definert som gjennomgående fra skolestart til avslutning av videregående skole. Oppgaven min vil i hovedsak handle om forberedende lese- og skriveopplæring. Denne opplæringen blir av de fleste forskere sett på som et nødvendig grunnlag for videre utvikling av lese- og skriveferdigheter. En definisjon av forberedende lese- og skriveopplæring kan, slik jeg tolker faglitteraturen, være meget omfattende. I videste forstand kan denne opplæringen omhandle aspekt ved utviklingen og miljøpåvirkninger fra fødsel og fram til skolealder. De fleste er enige om at språkutviklingen spiller en viktig rolle.

Som det kommer fram i teorikapittelet (Kap.2), vil jeg imidlertid kun i liten grad vektlegge den generelle språkutviklingen før skolealder.

Vi vet at veien fram mot å bli en god leser inneholder mange elementer.

Avkodingsferdigheter, eller såkalt kodeknekking, er et av elementene. Et panel bestående av amerikanske forskere, National Reading Panel, gav i 2002 ut en rapport som viser til flere studier som understøtter betydningen av å forbedre ordavkodning framfor å oppmuntre barn til mer frilesing. Tiltaksplanen fra Utdannings- og forskningsdepartementet: *Gi rom for lesing! Strategier for stimulering av leselyst og leseferdighet (2003-2007)*, foreslår allikevel tiltak som oppmuntrer til mer frilesing. Leselyst, leseforståelse samt læringsstrategier får bred omtale. Vi er alle enige om at leselyst og leseforståelse er de egentlige målene med å lære å lese. Men ved en ensidig fokus på disse faktorene står tiltaksplanen, i følge Klinkenberg (2005), i fare for å formidle at vi kan starte med slutten. Han påstår at vi nok en gang ber barna flytte inn og ta huset i bruk før grunnmuren er på plass. Denne påstanden samsvarer langt på vei med mitt generelle inntrykk av lese- og skriveopplæringen i skolen og danner derfor selve grunnlaget for mitt valg av fokus i denne oppgaven.

Som pedagog vet jeg at faktorer som har med trivsel, trygghet, lærerens personlighet, motivasjon osv. har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Foreldrenes rolle og samarbeid er også viktig. Oppgavens omfang gir meg kun i svært liten grad anledning til å drøfte disse sentrale momentene. De må derfor være med i leserens bevissthet som et bakgrunnstykke. Avgrensinger av oppgaven medfører også at problemstillinger i forbindelse med utvikling av minoritetsspråkliges lese- og skriveferdigheter, ikke vil bli kommentert.

Forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring synes å være et av de mest sentrale spørsmål i dagens skoledebatt. Dette er en interessant problemstilling som selvfølgelig er meget aktuell med tanke på tilretteleggingen av en best mulig

opplæring. På grunn av oppgavens omfang, vil denne problemstillingen ikke stå i fokus. Et slikt fokus kunne ha ført til at valgt tema hadde fått for lite spalteplass. Det blir derfor opp til den enkelte leser å gjøre seg sine tanker om hvordan skolen best kan tilpasse opplæringen med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker. Etter disse avveiningene står jeg igjen med følgende fokus i teorikapitlet: Hva sier forskning om forebygging av lese- og skrivevansker og utvikling av språklig bevissthet?

Begrepet språklig bevissthet, eller metalingvistisk bevissthet, referer til evnen til å reflektere over språkets form. Med bakgrunn i forskningsviten, vil fokuset i oppgaven i hovedsak være rettet mot fonologisk bevissthet og i noe mindre grad mot morfologisk bevissthet. Begrepet lese- og skrivevansker brukes som oftest i en overordnet betydning om dem som har dysleksi og dem som har generelle lese- og skrivevansker som en del av en læreplansproblematikk. I oppgaven velger jeg en definisjon som, ifølge Høien og Lundberg (1997), understreker den nære sammenhengen mellom dysleksi og språklige problemer.

”Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i koding av skriftspråk, forårsaket av en svikt i det fonologiske system” (s. 24).

I uttrykket faktorer som påvirker undervisningen legger jeg, forskningsviten, kompetanseutvikling, metodevalg, ulike rammevilkår samt offentlige retningslinjer. Med kartlegging mener jeg systematiske metoder og bruk av materiell som er nedfelt i virksomheten for å finne fram til de elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode. Jeg ønsker å gå i dybden av problemet og bruker derfor et semistrukturert intervju. Som det vil framgå av Kap 3, består utvalget av seks lærere fordelt på to kommuner.

1.3 Disposisjon for resten av oppgaven

Kapittel 1 gir en presentasjon oppgavens ulike deler. Kapittel 2 omhandler oppgavens teoretiske referanseramme. Det vil her bli greid ut om lesepedagogiske tradisjoner og

modeller, forebygging av lese- og skrivevansker, mulige årsaker til vanskene, innholdet i begrepet språklig bevissthet, eksempler på metoder for å gjennomføre denne opplæringen i praksis og sist, men ikke minst, belyser jeg aktuelt kartleggingsmateriell. Videre ser jeg på et lite utvalg av offentlige retningslinjer som bl.a. sier noe om samfunnets forventninger og krav til innhold, resultater og organisering av undervisningen. Kapittel 3 er metodekapittelet. Jeg vil begrunne mitt valg av metode og forskningstilnærming, beskrive utvalget, og utvalgsprosedyrer, utarbeidelse og gjennomføring av intervjuguide og analyse av innsamlet data samt refleksjoner rundt validitet og etiske overveielser. I dette kapittelet vil det også være interessant å trekke noen refleksjoner og vurderinger av eget arbeid. Kapittel 4 vil inneholde presentasjon, analyse og drøfting av de funn som har kommet fram i undersøkelsen. Funnene vil bli drøftet opp mot teori og forskning som ligger til grunn for oppgaven og som det er redegjort for i kapittel 2. For å gi leseren mulighet til å sette seg inn i informantenes tanker blir deler av materialet fra intervjuet bli presentert i form av sitater. Kapittel 5 vil inneholde noen avsluttende refleksjoner og tanker om framtiden.

2. Teoretisk bakgrunn

Dette kapitlet handler hovedsaklig om hva forskning sier om forebygging av lese- og skrivevansker. Jeg velger ikke å skille mellom utvikling av lese og skriveferdigheter i oppgaven. Flere studier viser, i følge Bråten (2003), at den tidligste avkodning og staving er nær relaterte begreper. Lesing og skriving er to sider av samme skriftspråklige system. Dette betyr at dette er to prosesser som gjensidig påvirker hverandre. Noen elever leser seg til skriving, andre skriver seg til lesing.

Nedenfor starter jeg med se på utvikling av lese- og skriveferdigheter generelt. Herunder vil jeg kort belyse innholdet i ulike lesepedagogiske modeller og hvilken rolle de har spilt i opplæringen de siste årene. Der det er naturlig, vil jeg bidra med egne erfaringer. Når jeg går nærmere inn på årsaker til og forebygging av lese- og skrivevansker, tar jeg teoretisk og metodisk utgangspunkt i modellen som jeg finner mest formålstjenelig. Da jeg i oppgaven har størst fokus på de barna som står i fare for å utvikle vanskene, belyser jeg deretter noen tiltak som kan iverksettes for å kartlegge disse barna på et tidlig tidspunkt. Teorikapitlet blir i kapittel 4 blant annet brukt til å underbygge betydningen av å legge forholdene til rette slik at kompetansen blir brukt i praksisfeltet og at de rette tiltakene kan bli satt inn til rett tid.

2.1 Lesepedagogiske tradisjoner

I leseforskningsmiljøene synes det å være enighet om at lesing er en komplisert og sammensatt ferdighet med store individuelle variasjoner. Hensikten med å lese er å forstå det en leser hvilket betyr at en tilegner seg budskapet og meningen i en tekst. Når man hurtig, nøyaktig og med lite anstrengelse kan tilegne seg meningsinnholdet i en tekst, er man en god leser (Torgesen, 2002). I opplæringssammenheng framstår dette som et av de viktigste målene. Uavhengig av når elever når målet i sin utvikling,

skal de i løpet av de første skoleårene bevege seg fra en skolesituasjon der de skal lære å lese til en situasjon der de skal lese for å lære (Lyster, 2003).

Forskningsmiljøene har gjennom tidene vært uenige om hvilken leseopplæringsmetode som er best for å nå dette målet. I følge Kulbrandstad (2003) består en leseopplæringsmetode av flere leseaktiviteter satt sammen på en systematisk måte. I norsk sammenheng vil de ulike metodene ha mange felles aktiviteter og jobbe med analyse av språket og et eget bokstavinnlæringsprogram. Det er hvilke andre aktiviteter som prioriteres i begynnerfasen og hvordan skriftspråket som elevene møter i bøker styres, som utgjør forskjellen mellom modellene (ibid).

All erfaring tilsier at utvikling av lese- og skriveferdigheter er en prosess som de fleste går igjennom uten store problemer. Vi vet også at denne prosessen for de fleste elever ofte er uavhengig av hvilken lesemodell som velges. Etter en kort presentasjon av de mest toneangivende modellene de siste årene, vil jeg videre i oppgaven ta for meg den modellen som forskningen viser er den mest sentrale i forhold til å forebygge vanskene.

2.1.1 Whole-language-tradisjonen

Den ene lesepedagogiske tradisjonen kalles en Whole-language-tradisjon (Frost, 2004). Den ser primært på lesing som en kommunikativ prosess. Det å lære å lese blir som en naturlig språklig prosess som i prinsippet er det samme som det å lære å snakke. Det er elevens egen tekstproduksjon som setter i gang prosessen. Tradisjonen har opprinnelse i et dynamisk holistisk menneskesyn og eksistensialismen som betoner menneskets frie vilje og valg. I praksis fører dette synet til at barnet selv kan bestemme hvordan det skal lære å lese. Alle aktiviteter med delelementer i språket, som fonembevissthet, blir avvist på grunn av at de virker avledende sett i forhold til det sterke kravet om en kommunikativ arbeidsform.(ibid). I følge Lyster (2003) har Smith og Godman siden 1970 tallet vært blant de fremste talsmenn for dette synet. De

hevder at barns leseutvikling avhenger av barnets evne til å nytte syntaktisk og semantisk informasjon i tekst og ikke av å lære om regler og systemer. Barns leseutvikling vil ikke bedres ved at det fokuseres på lingvistiske detaljer og deler av ord. Barnets setningskunnskap og vokabular vil avgjøre i hvilken grad det klarer å gjette hvilket ord som følger et annet ord og hva teksten formidler. Ordet er, ifølge Smith, lettest å lese når det står i en kontekst som gir mening til ordet (ibid).

I Norge kjenner vi pedagoger igjen prinsipper fra Whole- Language- metoden i den såkalte ordbilde og LTG- metoden som dominerte på 1980 og 1990 tallet. Metoden er også kjent som analysemetoden. Den preget i sterk grad organiseringen og innholdet i ABC bøkene som elevene møtte i begynneropplæringen. I bøkene ble en og en bokstav presentert og ledsaget av en tekst som bestod av betydningsbærende deler av skriftspråket. Teksten krevde at elevene kunne forutsi mening og sjekke den, først og fremst ved å bruke første bokstav i ordet som kontroll. Leseferdigheten skulle vokse fram av meningsfulle erfaringer med tekster (Frost, 2004).

Smith og tilhengerne av Whole-language tradisjonen er, i følge Lyster (2003), kritisert for ikke å se lesing på ulike utviklingstrinn som kvalitativt forskjellige. I praksis betyr dette at det bare er mengden av ord som kan identifiseres som skiller den dyktige leser fra den mindre dyktige (ibid). Metoden er særlig blitt kritisert for manglende systematikk og for dårlig progresjon i opplæringen (Kulbrandstad, 2003). Høien og Lundberg (1997) karakteriserer Whole-language-tradisjonen, som støtter seg til det kontekstuelle, som en ”psykolingvistisk gjettelek”.

Vi som var lærere i første klasse i denne perioden, praktiserte denne tradisjonen i større eller mindre grad. I ettertid er det naturlig å undre seg over i hvilken grad dette påvirket de dårlige norske resultatene fra de internasjonale undersøkelsene ved tusenårsskiftet.

2.1.2 Phonics-tradisjonen

Faglitteraturen viser at Whole- Language- tradisjonen har utfordret et stort antall leseforskere. Disse forskerne mener at lesing oppstår gjennom tolking av et alfabetisk system som ikke er naturlig, men konstruert og dermed skapt av mennesket. Først når prinsippene som bærer systemet er lært og automatisert, slik at tolkingen av symbolene ikke krever oppmerksomhet, kan full oppmerksomhet rettes mot innholdet (Frost, 2004). Metoden som blir kalt for Phonics-tradisjonen, har vært toneangivende de siste årene. Et av hovedpunktene i denne tradisjonen, er at fonembevissthet er avgjørende for å bygge opp sikre bokstav/lydrelasjoner eller automatisert ordavkodning. Dette danner grunnlaget for all leseinnlæring og er en forutsetning for å forstå innholdet. I de første fasene av leseutviklingen mener forskerne at den fonologiske omkoding eller lyderingen spiller en svært sentral rolle, og at denne omkodingen bygger på en rekke fonologiske delprosesser (Brayant & Bradley, 1985 og Lyster og Tingleff, 1995). I Norge er metoden kjent som syntesemetoden eller lydmetoden. I følge Kulbrandstad (2003) begynner leseopplæringen etter disse metodene, i motsetning til analysemetoden, med betydningsløse elementer i skriftspråket de såkalte bokstavene. Hovedvekten legges så på arbeidet med syntese av bokstavene. Forskere som er tilhengere av Phonics-tradisjonen mener at lesing og leseutvikling hos begynnerleseren og den erfarne leser er kvalitativt forskjellig (Lyster, 2003).

Phonics-tradisjonen framstår uten tvil som en skarp kontrast til Whole-language-tradisjonen. Min erfaring er at denne tradisjonen får stadig større innflytelse på undervisningen. Metodene framstår som konkrete, systematiske, lette å forstå og tilegne seg. Samtidig har den gitt oss mulighet til å se i hvilken fase i leseutviklingen barnet til enhver tid befinner seg på. Mange pedagoger er enige om at metoden er et godt redskap å bruke når undervisningen skal legges til rette for og tilpasses den enkelte elev. Jeg har erfart at elevene synes aktivitetene som inngår i metoden er morsomme og motiverende.

Slik jeg opplever det har vi siden 1970 tallet og fram til i dag, vært vitne til en slags pendelbevegelse mellom de ulike metodene. Fra Phonics-tradisjonen til Whole-language-tradisjonen tilbake Phonics-tradisjonen. Jeg er langt på vei enig med Frost (2004) når han mener at en god leseundervisning bør bygge på det beste fra begge tradisjoner. Frost påpeker at barn er forskjellige og at det krever at læreren har et allsidig syn på lesing. Det kan en få ved å se på de to tradisjonene som komplementære. Han mener at i Norge og USA har pendelbevegelsene vært for sterke, mens Danmark har vært flinkere til å bygge bro mellom tradisjonene (ibid). Generelt må jeg si meg enig i disse betraktningene, men i denne oppgaven velger jeg å ha fokuset rettet mot Phonics- tradisjonen. Det handler om å forebygge lese- og skrivevansker hos elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Etter min mening er Phonics- tradisjonene den tradisjonen som forskningsmessig framstår som mest formålstjenelig i dette arbeidet.

2.2 Om utvikling av leseferdigheter

Det er en allmenn oppfatning at hverdagen i skolen preges av at barn ved skolestart har ulike forutsetninger og er i ulike faser i utviklingen. Det er ulike årsaker til dette, Kunnskapsløftet (2006) sier at læreren skal tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

Den vanligste måten å definere lesing på, er å se på lesing som et produkt av ordavkoding og forståelse. Lesing = ordavkoding x forståelse. Leseferdighet er produktet av disse to delprosessene og begge er nødvendige. Er en av faktorene null, blir også produktet null (Høien og Lundberg, 1997). Entydige forskningsfunn viser at avkodingsprosessen er grunnleggende i leseutviklingen. Klinkenberg (2005) påpeker at målet er å oppnå en god avkodingsferdighet - evnen til effektiv lesing av enkeltord.

I leseforskningslitteraturen møter vi ordet lesestrategi. Leseutvikling blir ofte beskrevet ved modeller som fokuserer på lesestrategier. Høien og Lundberg (2000)

presenterer en såkalt ”dual route modell” eller ”to-veis modell.” Pga. oppgavens omfang må jeg forenkle modellene og kun gi et lite innblikk i hva de handler om.

2.2.1 Dual route modellen

”Dual route” modellen beskriver to hovedstrategier som tas i bruk ved avkoding av ord. Den illustreres ved to ulike veier inn til et leksikon. Det er den direkte vei som forutsetter en ortografisk strategi, eller den indirekte veien som er avhengig av en fonologisk strategi. Forskning de siste årene har spesielt rettet søkelyset på hvilken betydning fonemisk bevissthet har for leselæringen (Lundberg, Frost og Peterson, 1988, Lyster, 2003 og Torgesen, 2002).

2.2.2 Den indirekte veien

Den første leseinnlæringen preges av at barnet benytter den indirekte eller lange veien inn til leksikonet. Dette innebærer at bokstav for bokstav må kodes om. Denne fonologiske omkodingsprosessen eller lyderingen, går ut på at barn kobler lyd til bokstav. Fonemene er abstrakte representasjoner for språkets lyder. En god utviklet fonembevissthet gjør det enklere å forstå det alfabetiske prinsipp (Høien og Lundberg, 1997). Ordets bokstavsekvens blir satt sammen til en ”lydpakke” som danner grunnlaget for riktig gjenkjenning av ordet. Etter hvert som barnet, etter å ha lest et ord flere ganger, behersker denne avkodingsstrategien dannes det en hukommelsesforestilling eller kode (ibid). Barnet bygger opp bilder av ords bokstavstruktur i sitt indre leksikon. Disse strukturene kalles ”orthographic images” eller ortografiske bilder og de er kjernen i effektiv tekstlesing (Ehri, 1998 og Torgesen, 2002).

2.2.3 Den direkte veien

Ved mestring av den direkte veis strategi eller ortografiske strategi går leseren direkte fra ordets bokstavsekvens til ordets fonologi og mening. Ut fra ordets grafemiske representasjonsform kan barnet kjenne det igjen direkte (Høien og Lundberg, 2000). Bokstavmønsteret i ordet gjenkjennes som en enhetlig og kjent bokstavrekke som det spontant vet hva heter og betyr ("spontanlesing"). Forskerne er enige om at ortografiske avkodingsferdigheter er nødvendig for å identifisere enkeltord uten å måtte ty til tidkrevende og anstrengende lydering. Barnets talent for å danne ortografiske koder og barnets prosesseringshastighet er viktige faktorer i denne prosessen. Automatiseringen av ortografiske koder i leksikon fremmes også av talespråklige ferdigheter som talespråk, morfologisk kunnskap og bevissthet (Lyster, 2003 og Torgesen, 2002).

De barna som gjenkjenner få ord ortografisk ved bare å kaste et blikk på dem, må avkode mange ord fonologisk eller gjette dem ut fra kontekst. Dette krever tid og mental anstrengelse. Lav lesehastighet resulterer ifølge Torgesen (2002) i lav leseflyt. Flere undersøkelser utført av Shinn (1989, omtalt av Klinkenberg og Skaar (2003) viser en høy sammenheng mellom leseflyt og leseforståelse. Korrelasjonen er så høy som .80 og .91. Barn som leser en tekst langsomt, nølende og anstrengt strever vanligvis også med forståelsen. Erfaringer viser at disse barna er mindre motivert og leser mindre enn barn med godt utviklede avkodingsferdigheter (Klinkenberg, 2004). Barna er inne i en negativ sirkel som kan sammenlignes med den såkalte Matteus effekten.

Flere forskere påpeker betydningen av å hjelpe disse barna på et tidlig tidspunkt. I følge Frost (2004) har bevisstheten om fonemene i språket stor betydning for de første erfaringene et barn gjør seg med skriftspråket i skolen. En 2.klassing med lav fonembevissthet bruker lengre tid på å utvikle avkodingsferdigheter enn barn med høy

fonembevissthet. Juel (1988, omtalt i Frost 2004), fant i en longitude studie med 54 elever at de som lå etter sine medelever i 2.klasse, fortsatt presterte dårlig i 4.klasse.

Vi vet at de fleste barn i løpet av de første skoleårene mestrer avkodingsferdigheter så bra at de kan konsentrere seg om å utvikle en stadig bedre leseforståelse. Etter min erfaring hører vi ofte følgende påstand: ”Dess mer et barn leser, jo flinkere blir det til å lese”. Forskning viser at dette stemmer perfekt for den gruppen av barn som har utviklet gode fonologiske ferdigheter som grunnlag for en rask ortografisk avkoding. Den andre gruppen står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker (Torgesen, 2002):

”Children who enters first grade low in knowledge about the phonological features of words or who have difficulties responding processing the phonological features of words are at high risk for difficulties responding to early reading problem instructions” (s.12).

2.3 Om lese og skrivevansker

Forskning viser at vanskene til dyslektikere så vel som til barn med generelle lesevansker, kjennetegnes ved mangelfull utviklede avkodingsferdigheter. Årsakene til dette varierer noe i de to gruppene. Vi vet at barn med generelle lesevansker har nedsatt muntlige språkevner og kunnskaper både på det semantiske og syntaktiske området. I motsetning til dyslektikerne har de som gruppe også nedsatt generelle kognitive ferdigheter i forhold til normalområdet (Klinkenberg og Skaar, 2003). For disse barna kommer dette i tillegg til svikten i de kjerneområdene som er typisk for dyslektikere og som beskrives i neste punkt. Ut fra min problemstilling ser jeg det ikke formålstjenelig å komme inn på mer spesifikke årsaker til lese- og skrivevansker i denne oppgaven.

2.3.1 Årsaker og kjennetegn på lese- og skrivevansker

Det er stor enighet i forskningsmiljøene om at det er i det språklige grunnlaget til barnet en må lete etter hindringer for å lære å lese. Definisjonen av dysleksi, slik Høien og Lundberg (1997) framstiller den, indikerer at en fonologisk svikt fører til vansker med å forstå at skriftspråket er et kodet språk på lik linje med talespråket. Kjernen i problemet er vansker med å forstå og bruke det alfabetiske prinsipp som betyr at lydene i språket blir representert av bokstavtegn. Dette resulterer i problemer med å analysere lydene i ord, huske lydene lenge nok til å få satt dem sammen til ord samt å sammenstille de lydene de setter sammen, med riktige ord. Dyslektikere har altså problemer på disse hovedområdene (Høien og Lundberg, 1997, s.68)

1. Fonologisk prosessering
2. Verbal korttidshukommelse
3. Benevning/assosiering til ord

”Deficits in phonological awareness, phonological memories, and rapid naming are common in children with reading disabilities. These deficits appear to be the root of many of the decoding difficulties by individuals with reading problems (Wagner, m.fl.1999 s. 2).

Denne kunnskapen er, i følge Wagner m fl. (1999), utviklet gjennom en rekke undersøkelser i løpet av de siste 20 årene. Entydige funn viser at dyslektikere har svake skårer på prøver for fonemanalyse og syntese. Frith (1999) hevder at 80 % av dyslektikerne har svake resultat på prøver som måler fonologiske ferdigheter.

Det er uten tvil stor enighet i forskningsmiljøet om at grunnleggende fonologiske ferdigheter må være utviklet for å unngå svikt på et eller flere av kjerneområdene. Selv om korrelasjonen mellom alle tre områdene er høy, vil ferdigheter innenfor områdene fonologisk bevissthet og fonologisk hukommelse korrelere mest. Dette viser seg tydeligere dess yngre barnet er (Wagner m.fl. 1999).

Som lærer erfarte jeg at lesesvake barn har store vansker med å lese nye ord og ”non ord”. Dette understøttes i følge Wagner m.fl.(1999) av undersøkelser som er foretatt. De viser at fonologisk arbeidsminne i særlig grad påvirker evnen til å lese nye ord og ”nonord”. STAS, som er en standardisert test i avkoding og staving, ble utarbeidet av Klinkenberg og Skaar i 2003. Resultater fra testen viser at dyslektikere har størst vansker med prøven som måler ferdigheter i å lese lydrette og ikke lydrette nonord.

Ehris teori støtter også langt på vei betydningen av å etablere en grunnleggende fonembevissthet. Grafem - fonemsamsvarsregler og fonembevissthet er ferdigheter som er sentrale for å danne gode ordkoder (Ehri, 1998). I følge Elbro (1990) er det mangelen på fonologiske representasjoner i det mentale leksikonet som er problemet for barn som utvikler vansker. Klinkenberg (2004) karakteriserer fonembevissthet som limet som limer ortografiske koder sammen, gjør dem fullstendige og fester dem til hukommelsen.

2.3.2 Kort oppsummering

Jeg har nå redegjort for hvilken betydning etablering av gode avkodingsferdigheter har for utvikling av gode leseferdigheter. Det er store individuelle variasjoner hos eleven med hensyn til disse ferdighetene ved skolestart. Vi vet at barn som har svake fonologiske ferdigheter står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Forskning viser at dersom en slik elev ikke får nødvendig hjelp de første årene på skolen, vil det ikke innhente sine jevnaldringer og det forblir en svak leser. Hvis vi skal lykkes med å snu prognosen, må undervisningen bli mer intens, og metodene må være tydeligere og mer støttende i forhold til de elevene som trenger det (Torgesen, 2002). Torgesen (ibid) påpeker også at vi vet hva som gjøres for å redusere antall barn som ikke klarer leseferdigheter i løpet av de første skoleårene:

”The key to taking advantage of this knowledge is finding the will to change the way we work at teaching reading. We must more effectively to insure that classroom teachers acquire the skills and knowledge to reach reading to children who do not learn easily.” (s. 23).

Det store spørsmålet er derfor hva forskning sier om hva undervisningen bør inneholde for at prognosen for disse elevene skal endre seg?

2.4 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet eller metalingvistisk bevissthet, har de siste årene vært knyttet tett opp til grunnleggende lese- og skriveopplæring. Det var Mattingly som innførte begrepene linguistisk awareness og linguistic consciousness i 1972. Etter hvert begynte andre forskere å interessere seg for hvilken rolle språklig bevissthet spilte i utviklingen av fonologiske ferdigheter. I følge Lundberg (1984) er lingvistisk bevissthet kunnskapen om at språkets mening kan deles i ord, og at ord kan deles på ulike måter i stavelser, morfem og fonem.

Hagtvedt (1996) hevder at det er individets evne til å rette oppmerksomheten mot språket selv på en innsiktsfull måte som er avgjørende for utvikling av skriftspråkferdigheter, ikke nødvendigvis et høyt bevissthetsnivå. Lyster (2003) definerer språklig bevissthet som barnets evne til å fokusere på ordets form framfor ordenes betydning.

Jeg har tidligere i oppgaven vist at fonembevissthet er den faktoren som i størst grad påvirker barns evne til å knekke lesekode. Enkelte studier har også vist at kunnskapen og innsikten i det morfematiske hjelper barnet til å forstå at et morfem alltid skrives på samme måte selv om det på grunn av konteksten det står i, kan endre lydstruktur (Lyster 2003). I avsnittet som omhandler språklig bevissthet, vil jeg derfor

ha hovedfokus på utvikling av fonologiske ferdigheter og noe mindre på morfologiske ferdigheter.

Av studier som er foretatt og som viser at fonologisk bevissthetstrening gir positive resultater både før og under lese- og skriveopplæringen, velger jeg å trekke fram to studier som er gjort i Norden på 1980 og 90 tallet. Det såkalte Bornholm-prosjektet ble utført av Lundberg, Frost og Petersen (1988). Formålet var å undersøke sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og leseutvikling samt effekten av praktisering av utvalgte språkleker i barnehagen. Bornholm-prosjektet var meget omfattende med en eksperimentgruppe på 235 barn, og en kontroll gruppe på 155. Språklekene ble gjennomført i barnehage over en periode på ca. ni måneder. Det ble foretatt tester til og med i 3.klasse. Resultatene er entydige og viser at fonologisk bevissthetstrening har positiv innvirkning på leseutviklingen. Det var særlig de svake barna som profiterte på slike språkleker. Selv om effekten av språklig bevissthetstrening som oftest knyttes til bokstaver og lese- og skriveopplæringen, viser Bornholmprosjektet at treningen med fordel kan gjennomføres både i forkant av og under selve leseopplæringen (ibid).

Ringeriksprosjektet, som blir sett på som en oppfølger til Bornholm-prosjektet, ble utført av Sol Lyster i 1989-91. Prosjektet kom, i følge Lyster og Tingleff (1995), i stand på grunn av kommunens ønske om å fokusere på forebyggende arbeid. Lyster undersøkte hvordan fonologisk og morfologisk trening hos seksåringer i barnehagen påvirket leseutviklingen i skolen. Resultatene for den fonologiske bevissthetstreningen var like entydige som i Bornholm-prosjektet. De viste også at morfologisk kunnskap hadde positiv innvirkning på elevenes avkodings- og staveferdigheter (ibid). Dette understøttes blant annet av Elbro (1990) som sier at det alfabetiske skriftspråket styres av et fonologisk og et morfologisk prinsipp.

2.4.1 Fonologisk bevissthet

Forskerne er enige om at fonologisk bevissthet innebærer evnen til å fokusere på og manipulere med lydstrukturen i ord. Fonologi er studiet av språklydenes eller fonemenes funksjon og de reglene som lydene brukes etter i ulike språk. Fonemene er språkets minste betydningsdifferensierende enheter (Lyster 2003). Betegnelsen fonologisk kunnskap og bevissthet blir av Lyster brukt om evnen til å arbeide med lydsekvenser og lydenheter generelt. Fonemisk kunnskap eller bevissthet blir brukt når det er bevisstheten om den enkelte språklyd som er i fokus (ibid).

Flere studier viser at det er evnen til å lytte ut større fonologiske enheter som utvikles først. Det er for eksempel klare sammenhenger mellom barns evne til å rime i fire årsalderen og senere lese- og skriveutvikling (Bryant & Bradley, 1985). Svikt i den fonematiske bevisstheten, som å høre hvilket ord som oppstår ved å trekke fra eller legge til en lyd, utvikles senere (ibid).

2.4.2 Morfologisk bevissthet

Morfologisk bevissthet går ut på å kunne rette oppmerksomheten mot ordets minste meningsbærende enhet, morfemet. Morfologisk bevissthet innebærer å ha oppdaget og forstått det morfologiske prinsipp som går ut på at morfemet består selv om de fonologiske omgivelsene rundt morfemet endres. Lyster (1998) påpeker at enkelte barn med lesevansker kan ha nytte av å jobbe bevisst og direkte med morfemer som danner forstavelser eller endelser i ord. Morfologisk bevissthet fører til at barnet kan kjenne igjen større enheter i lesingen. Sett i forhold til leseprosessen er utvikling av morfologisk bevissthet et viktig supplement til fonologisk bevissthet. Morfologisk bevissthet og kunnskap er med på fremme forrådet av ortografiske koder i leksikonet. (Lyster, 2003 og Torgesen 2002).

2.5 Didaktisk perspektiv

Forskningen i de senere årene har resultert i utvikling av pedagogisk materiell som, med stort hell kan brukes til å utvikle språklig bevissthet. Det meste er bygd opp med en klar struktur og progresjon, som tilsvarer barnets språklige utvikling.

Frost og Lønnegaards "Språkleker" kom i 1996. Praksis har vist at dette er et materiale som fungerer godt. Det er meget strukturert og har en god oppbygging og progresjon. Aktivitetene oppleves som morsomme og innholdet omhandler momenter som forskning trekker fram som grunnleggende i utvikling av lese- og skriveferdigheter. Formålet med materialet er:

"å stimulere den språklige bevisstheten hos barn i innskolingsfasen det vil si øke deres viten om det språket de snakker, og gjøre dem bevisst at talespråket både har innhold (mening) og form (detaljer) (Frost og Lønnegård 1996, s.9)

Lyster og Tingleffs "Språkverkstedet" fra 1998 kan illustreres som en kommode i papp med fem skuffer som inneholder fem ulike spill. Aktivitetsmaterialet legger til rette for å utvikle språket generelt og forebygge lese- og skrivevasker spesielt. Spillene er bygd opp over samme lest som lotto, memory og svarteper, og inneholder disse temaene: Kommunikasjon, samme første lyd, riming, sammensatte ord og språklyder (ibid).

Ringeriksmateriale fra 1990 ble utviklet til bruk i Ringeriksprosjektet som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven. Materialet består av 16 delprøver og er i utgangspunktet et screening og kartleggingsmaterieell. I praksis har det vist seg at dette også fungerer godt som et idematerieell for pedagogiske opplegg i arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker.

I Kristiansand er Svein Gilje leder for et læremiddelforlag det såkalte "Giljematerialet", som distribuerer undervisningsmateriell. Den grunnleggende leseopplæringen er godt ivaretatt i gjennom et lese- og skrivemateriell som har som mål å forebygge vansker og utvikle ferdigheter. Ivar Topstad forfattet i 2000 flere hefter til bruk i lese- og skriveopplæringen. Heftene har et sterkt fokus på språklig bevissthetstrening. Jeg har selv hatt god nytte av disse i undervisningen av 1. og 2. årstrinn. Det har også vært gledelig å se hvilken positiv effekt materialet har hatt på elevenes motivasjon for å jobbe med temaet språklig bevissthet.

For å få en variert undervisning kan også PC-programmer som stimulerer fonologisk bevissthet brukes. Lexia er, etter min erfaring, et program for tilrettelegging av øvelser for mennesker med spesielle og/eller generelle lese- og skrivevansker. Programmet inneholder øvelser som innbefatter ulike områder deriblant språklig bevissthet.

I det neste avsnittet viser jeg noen eksempler på hvordan språklig bevissthet kan utvikles trinn for trinn. Topstad (2000 s. 5) illustrerer, etter min mening, selve utviklingen på en enkel og god måte ved hjelp av en "trapp". Han viser med den at elevene i en klasse befinner seg på ulike trinn. "Trappen" blir her illustrert i form av en rett linje:

Rim - setning og ord – stavelser – framlyd – fonem – LESEKLAR!

2.5.1 Metoder for å utvikle språklig bevissthet.

I følge Topstad (2000) er det på de to høyeste trappetrinnene vi finner fonembevissthet. For å starte prosessen påpeker han at vi må lære elevene å lytte på en ny og annerledes måte. De skal nå bare lære å rette bevisstheten mot det de hører, mot språket uten å søke etter mening eller danne seg et bilde av innholdet. Ulike lytteleker vil hjelpe barna inn i denne verden. Frosts "Språkleker" (1996) inneholder flere slike aktiviteter. Eksempler på disse kan være: Lukke øynene og lytte etter lyder

i klasserommet. Hvilke lyder hørte du? Eller at en person slipper gjenstander som lager lyd ned på et bord. ”Hva slapp jeg nå”? For også å øve det auditive kortidsminne, kan læreren slippe tre ting etter hverandre. ”Hva slapp jeg først? Til slutt?”

Parallelt med lyttelekene, kan arbeidet med det første utviklingstrinnet starte. Som tidligere skrevet blir forståelsen av rim regnet som nøkkelen til språklig bevissthet. Eleven må forstå at to ord som rimer på hverandre *høres* like ut. Det er det lydmessige som avgjør, ikke hvordan gjenstanden ser ut eller hva ordene betyr. Det kan derfor være lurt å starte med nonsensord. Elevene kan bli presentert for en rekke med ord som rimer med unntak av et ord som de skal plukke ut av rekken. I det norske språk, er vi så heldige å ha et uttall av sanger, ellinger, rim og regler som vi kan nyttiggjøre oss i opplæringen på dette nivået.

Neste delmål er å få elevene til å forstå hva en setning og et ord er. Ulike former for dikteringer er gode metoder for å nå målet. Antall ord i setningen kan telles og illustreres med en kloss for hvert ord osv. Stavelser eller rytmen i ord er neste trinn. Her finnes det uttallige muligheter for aktiviteter som oppleves som engasjerende. Å kunne klappe stavelser i korte ord er en grunnleggende ferdighet på dette nivået. I følge Topstad (2000) vil en systematisk og grundig trening i stavelser i 1. klasse gi gode resultater når elevene skal lese og skrive lange ord. Han påstår også at de fleste elevene tar disse første trinnene på en grei måte. Opplæringen kan med fordel foregå i hel klasse. Prosessen videre handler om å utvikle fonembevissthet. Som tidligere vist i oppgaven, er ferdigheter på dette området grunnleggende for den videre lese- og skrive opplæringen. Vi snakker om språkets minste deler, lydene. Første lyden i et ord lyttes ut først. Etter hvert utvides aktivitetene. Hvor mange lyder er det i ordet ”sol”? Hva blir ordet når vi tar bort lyden s eller lyden l.

På veien videre mot fonembevissthet er det etter mine erfaringer kun lærerens fantasi og kreativitet som hindrer eleven i å oppleve aktiviteter på dette trinnet som morsomme og fengende. Jeg støtter derfor Torgesens (2002) påstand om at lærerens kunnskaper langt på vei er avgjørende for at elever som har dårlige forutsetninger skal få muligheten til å utvikle grunnleggende ferdigheter, lykkes og nå målet som Topstad (2000) kaller – leseklar!

2.5.2 Tilrettelegging

Torgesen (2002) påpeker at barn som står i fare for å utvikle vanskene har behov for undervisning som avviker fra ordinær klasseromsundervisning. Flere studier viser at små grupper på 3 til 4 elever er vel så effektive som eneundervisning (ibid). Topstad (2000) har også erfart at i arbeidet med fonemene, bør undervisningen foregå i mindre grupper for å få med alle elevene.

Effekten av undervisningen er uten tvil avhengig av at den er tilpasset behovet til den enkelte elev og at den blir ledet av en erfaren lesepedagog som kan gi intens og strukturert undervisning i fonembevissthet og fonologisk avkoding på en støttende måte (Torgesen 2002). Entydige funn fra studier i USA viser at elever som står i fare for å utvikle vansker har stor nytte av en slik undervisning. Disse studiene ble foretatt over en femårs periode på Hartsfield skole i Florida, som implementerte denne arbeidsmetoden. Elevene som deltok presterte under gjennomsnittet i første og andre klasse. Resultater etter testing ved slutten av hvert skoleår etter 2. klasse i form av en nasjonal standardisert prøve som målte ordlesingsferdigheter, viste en formidabel god progresjon for deltakerne (Torgesen, 2002).

”...Hartsfield avhieved the largest growth of any of the 20 elementary schools in its districts on the state administrated standardized reading test administrated at the end of third grade” (s. 20.)

2.5.3 Leseopplæring i New Zealand

Jeg velger å avslutte delen som omhandler det didaktiske perspektivet med et fokus på en norsk skole som har gjort interessante grep i forhold til lese- og skriveopplæringen. Hvalstad skole i Asker kommune har vært på studietur til New Zealand og tilrettelagt opplæringen etter prinsipper fra en modell derfra. Dette landet har, som de fleste vet, skåret høyt på internasjonale undersøkelser. Lærere ved Valle skole karakteriserer ”Det tidlige språkprogrammet” bl.a. som en vellykket skolereform hvor alle nye forskningsresultater innenfor pedagogikk var satt ut i praksis. Det ble gjennomført av profesjonelle voksne som var tro mot en og samme metode. Av innholdet i planen fra Valle, velger jeg å nevne følgende: Språkutvikling og lesing sterkt i fokus. En strukturert lese- og skriveutvikling. Målet er at så mange som mulig skal bli gode lesere i løpet av 2. trinn. Elever som ikke leser i løpet av 2. trinn skal få en sjanse til. Strukturert en til en opplegg i 30 minutter, 4 dager i uken. Det utarbeides en egen samarbeidsavtale med foreldrene. Elevene får tilpassete aktiviteter og sist, men ikke minst, er det en kartlegging av elever som trenger en ny sjanse.

2.6 Kartlegging

En forutsetning for å gå inn med intensiv hjelp i forhold til de barna som står i fare for å utvikle lese- og skrive vansker, er å identifisere dem. Som pedagog vet jeg at barn med språkvansker, psykisk utviklingshemmede, barn med sansetap og understimulerte barn i utgangspunktet kan tilhøre de såkalte ”risikobarna”. Etter mitt syn er overgangen mellom barnehage og skolestart en viktig fase for å avdekke risikobarn. I de siste årene har vi erfart at skolen har hatt relative gode rutiner for testing av elevenes ferdigheter etter 1. årstrinn. Nasjonalt læremiddelsenters ”Kartlegging av leseferdighet” (Senter for leseforskning, 1995) har vært nyttig i denne sammenheng. Det er også naturlig for meg å trekke fram de velkjente Carlstenprøvene. De fleste pedagoger i norsk skole har sett på disse som et egnet verktøy for kartlegging av leseferdigheter i flere tiår. En nasjonal kartlegging av

elevenes leseferdighet på 2. og 7. trinn, de såkalte Nasjonale prøver, er i dag et ledd i en nasjonal strategi for kvalitetsutvikling i skolen.

Med bakgrunn i forskningen vet vi at kartleggingen ofte kommer for sent i utviklingsforløpet og at de som skårer dårlig ofte forblir svake lesere. Vi vet også at treningen må settes inn så tidlig som mulig. Etter 3. årstrinn kan det være for sent å ta igjen det tapte Torgesen (2002). Hvordan kan vi i Norge nyttiggjøre oss forskningen slik at vi ivaretar elevenes behov for å få hjelp før det er for sent? Slik jeg ser det, er det viktig at skolen har faste rutiner for å gjennomføre kartlegging, vurdere resultatene og sette inn tiltak allerede ved skolestart.

2.6.1 Kartleggingsmaterieill

En gjennomgang av alle barns språklige utvikling ved hjelp av TRAS – materialet (Espenakk m. fl. 2002) bør etter min mening, være obligatorisk i barnehagen. Bredtvedt kompetansesenter er ansvarlig for materialet, som står for tidlig registrering av språkutvikling. Materialet ble utviklet i samarbeid med Senter for leseforskning og Universitet i Oslo med tanke på bruk i barnehage. Målet er bl.a. å øke kunnskapen om barns språkutvikling.

Ringeriksmaterialet som er beskrevet tidligere i oppgaven var i utgangspunktet laget som et kartleggingsmaterieill. For noen år tilbake, var materialet det eneste tilgjengelige på området. Selv om vi lærere til en viss grad kunne nyttiggjøre oss dette, savnet vi et større utvalg av kartleggingsmaterieill for å måle utvikling av barns språklig bevissthet ved skolestart. Jeg forsøkte derfor å anvende kunnskapene mine om språklig bevissthet til å snekre sammen mitt eget karteleggingsmaterieill. I dag opplever vi en noe annerledes virkelighet. Blant mulighetene som finnes velger jeg å trekke jeg fram min favoritt. Språk 6 – 16 er en screeningstest som ble utarbeidet av Ernst Ottem og Jørgen Frost.(Bretvedt kompetansesenter 2005). Målet med testen er å identifisere barn og ungdom med språkvansker som bør henvises for videre

kartlegging. Testen bygger på antagelsen om at det er nær sammenheng mellom begrensninger i verbalt arbeidsminne og vokabulærinnlæring. Den tar bl.a. for seg utvikling av fonologisk bevissthet og begrepsmessig utvikling. Etter mine erfaringer er dette en screening som er enkel både å gjennomføre og skåre. Kort fortalt danner deltestene som omhandler Setningsminne, Ordspenn, Motsetninger og Ordkunnskap grunnlaget for beregningen av elevens skalerte screeningskåre. Disse skårene blir brukt til å avgjøre hvilken av følgende kategori eleven befinner seg i: 1) Risiko for språkvansker, 2) Under gjennomsnittet, 3) Nedre normalområdet, 4) Øvre normalområdet, 5) Over gjennomsnittet (ibid).

2.7 Offentlige retningslinjer

Politikernes svar på forskningskonsensus kommer med jevne mellomrom bl.a. i form av offentlige retningslinjer. Jeg velger derfor å ta for meg de som mest aktuelle for min oppgave, Stortingsmelding 16 (2006)) og Kunnskapsløftet (2006). Tiltaksplanen *Gi rom for lesing!* (2003) er også aktuell, men den har jeg er tatt opp tidligere i oppgaven.

2.7.1 Kunnskapsløftet

Norsk har fått en sentral plass i Kunnskapsløftet (2006). Sammenlignet med L - 97 er rammetimetallet utvidet. Kompetansemålene spenner vidt og handler om å ha grunnleggende ferdigheter i å kunne utrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese og regne i norsk og å kunne bruke digitale verktøy. I praksis betyr dette at norskfaget ikke skal fungere isolert, men integreres i alle fag.

Det fokuseres både på rammene og innholdet i norskfaget allerede fra 1. årstrinn. Blant kompetansemålene som gjelder etter 2.årstrinn velger jeg å trekke fram følgende: Eleven skal kunne eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer. Eleven skal kunne bruke enkle strategier for

leseforståelse og reflektere over leste tekster. Videre skal eleven kunne snakke om sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk.

2.7.2 Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)

Som tidligere nevnt legger meldingen klare føringer for skolevirksomheten. I forhold til min problemstilling finner jeg særlig punktet om kompetanse meget interessant. Kunnskapsdepartementet ønsker å heve kompetansen til førskolelærere og lærere blant annet gjennom utdanningene på høyskoler og universitet, gjennom å bidra til videre- og etterutdanning, gjennom lov- og forskriftsverk og en finansiering av utdanningsforskning. De som arbeider i virksomhetene blir i meldingen omtalt som den viktigste ressursen. Departementet vil sette i gang et systematisk arbeid for å vurdere de langsiktige kompetansebehovene. Arbeidet vil bygge på nasjonal og internasjonal kunnskap om kompetanse og kvalitet. I kapittel 6 kan vi lese følgende:

”Styring, ledelse og pedagogisk praksis bør i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring utvikling og undervisning, inkludert kunnskap om hvilke tiltak som har effekt og hvilke som ikke har det.”

I kapittel 7 står det at departementets utgangspunkt er at det er lønnsomt å sette inn tiltak tidlig, både for den enkelte, for skolen og for samfunnet. Målet er også at utdanningssystemet skal settes i stand til å ta grep med en gang problemet avdekkes - uavhengig hvor den enkelte befinner seg i livsløpet.

2.7.3 Kort oppsummering

Med tanke på hva forskning sier om utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter og forebygging av vansker, kan det synes som om politikerne gjennom sine nye retningslinjer har skutt blink. Resultatene fra internasjonale leseundersøkelser har langt på vei presset fram nye føringer. Hovedbudskapet i meldingene synes å være tidlig innsats og fokus på kompetanse. Politikerne har tydeligvis vært lydhøre og forsøkt å lage mål som fanger opp viktige og riktige

signaler fra forskingsmiljøene. Jeg kan allikevel ikke unngå å undre meg over i hvilken grad disse intensjonene blir fulgt opp i praksis.

3. Metode

Kapittelet inneholder en redegjørelse for valg av metode og design for undersøkelsen. Kunnskap om vitenskapsteorien har gitt meg verktøy til å foreta bevisste valg for å gjennomføre arbeidet på en velbegrunnet, hensiktsmessig og helhetlig måte. Valgene har gjennom hele prosessen blitt sett i lys av undersøkelsens formål og problemstilling. I dette kapittelet vil jeg også sette fokus på validitet, sentrale etiske aspekt og analysearbeidet. Så langt det lar seg gjøre, forsøker jeg å knytte oppgavens teori til gjennomføring av egen forskningsundersøkelse.

3.1 Forskningstilnærming

Vitenskapsteoretiske perspektiver er ulike måter å forstå og drive forskning på. Vitenskapsteoretisk sett kan mitt valg av forskningsmetode knyttes opp mot en hermeneutisk tilnærming. Tilnærmingen har sitt utspring innen humanistisk forskning. En retning kalles hermeneutikken som betyr læren om tolkning. Det går ut på å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes i fortolkningen av et utsagn. Forskningen har hovedsakelig et fenomenologisk utgangspunkt. Man ønsker å studere verden slik mennesket opplever den. I følge Vedeler (2000) forutsetter dette en personlig kontakt med menneskene en skal studere. Et av målene er å finne fram til å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004).

I arbeidet med å finne svar på mine problemstillinger velger jeg derfor å se på forskningsviten og intensjoner i ulike offentlige retningslinjer som et slags rammeverk. For å få et helhetlig oppfattelse av et bilde har rammen isolert sett liten interesse. Slik jeg forstår fenomenologien må jeg derfor, billedlig sett, bevege meg innenfor rammen, bak de gode intensjonene og inn i den virkelige verden som i min

oppgave er skolestua. For å få de reelle opplevelsene av læreres utfordringer i hverdagen må jeg henvende meg til lærerne og snakke med dem direkte.

Forståelsesprosessen illustreres gjennom den såkalte hermeneutiske sirkel, som beskriver vekselvirkningen mellom helheten og delene (Dalen, 2004). Forståelse, mening og refleksjon er derfor sentrale stikkord (Befring, 2002). Denne tolkings- og forståelsesprosessen påvirker forskningen fra start til mål. Den såkalte hermeneutiske spiral eller spiralbue, illustrerer dette på en god måte. Det skal være et samspill mellom forskeren og spiralbuen. Under hele prosessen beveger forskeren seg fram og tilbake i spiralen. I min forskning betyr dette, slik jeg tolker det, at de ulike trinnene må henge sammen, gjensidig påvirke hverandre og justeres underveis. Førforståelsen går som en rød tråd gjennom hele prosessen. Førforståelse omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har av det fenomenet som skal studeres. Dalen (2004) påpeker også at førforståelsen er viktig for forskerens evne til å se muligheter i eget datamateriale.

3.1.1 Valg av metode

Med utgangspunkt i en hermeneutisk forståelse av forskningsprosessen og et forsøk på å ha en fenomenologisk tilnærming til hele prosessen, velger jeg en kvalitativ metode som grunnleggende i dette forskningsarbeidet (Dalen, 2004, Kvale, 2005 og Befring, 2002).

I et forsøk på å belyse problemstillingen min optimalt, vil jeg kombinere flere metoder i arbeidet med å samle inn gyldige data. Jeg starter med et teorisøk av aktuell teori og empiri. Her vil jeg bruke både primær- og sekundærkilder. Framgangsmåten min blir å orientere meg i tidligere litteraturs referanselister, søke i det nasjonale biblioteksystemet BIBSYS, i tillegg til egen teoretisk bakgrunn. Funn fra teorisøket vil sammen med min førforståelse være med på å forme innholdet i neste trinn i

prosessen, som er kvalitative intervjuer. I følge Befring (2002), bygger kvalitative analyser på en helhetlig forståelse av spesielle forhold:

”Gjennom deltaking og fellesskap, gjennom det en person fortel, skriv eller eksponerer, vil det være mogleg å komme nær dei røynelege motiva og dei personlege opplevingane. Dette inneber eit innsyn i folks intensjoner, noko som er vesentlig for å forstå læring og atferd” (s. 74).

I denne sammenhengen vil jeg også trekke fram noen av Kvales (2005) aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet. Han beskriver at formålet med intervjuet er å innhente kvalitative beskrivelser av personens livsverden. Det er videre en tolking og registrering av meningen med det som blir sagt som er viktig. I valget mellom det åpne, det standardiserte og det semistrukturerte intervjuet, velger jeg derfor det semistrukturerte. Intervjuet har et fokus på temaet uten å være stramt strukturert eller fullstendig ikke styrende. Jeg ønsker å kunne tolke og forstå hvilke utfordringer lærere møter i sin hverdag og hva som påvirker deres opplevelser. For å få fram et mest mulig nyansert bilde av lærernes faktiske opplevelser, vil jeg også la lærerne fortelle fritt fra sin pedagogiske virksomhet slik de opplever den, og ikke slik den framstår gjennom de offentlige retningslinjene. Dataene mine kommer også til å inneholde notater om ulike hendelser og refleksjoner fra intervjuprosessen, også kalt analytiske notater eller memos.

3.1.2 Utvalg

I følge Vedeler (2000) kan utvalget i kvalitative design bestemmes ved at man prøver å finne fram til de mest ”informasjonsrike” individene. Utvalgsprosessen i dette studiet har foregått ved hjelp av kriterieutvelging. Denne metoden kan beskrives som at forskeren har en teoretisk målgruppe. Avgrensingene foretas ved å søke etter deltakere som tilfredsstillter kriterier som kan gi svar på problemstillingen (Dalen, 2004). Mitt første kriterium var at lærerne hadde jobbet i første klasse i løpet av de fem siste årene. Dette var nødvendig for å sikre at lærerne i utgangspunktet hadde mulighet til å være oppdatert i forhold til temaet. Et annet kriterium var at læreren

jobbet i en kommune på østlandsområdet slik at jeg kunne møte dem til et personlig intervju. Jeg valgte å begrense letingen etter informanter innenfor to kommuner som varierer i størrelse. Den ene kommunen har to barneskoler, mens den andre har nitten. Den største kommunen har hatt et sterkt kommunalt fokus på lese- og skriveopplæring over flere år gjennom ulike planer og prosjekter. I den minste kommunen har valg av innhold og vektlegging av undervisningen vært mer opp til den enkelte skole.

Jeg startet søket etter informanter ved å sende et brev til kommunalsjefene med en kort redegjørelse for innholdet i undersøkelsen. Etter å ha fått tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen, sendte jeg en forespørsel etter informanter til fire skoler i den største kommunen og to skoler i den minste. De fire skolene varierte i størrelse og beliggenhet i forhold til by og bygd.

I utgangspunktet var jeg inneforstått med at to faktorer kunne begrense tilgangen til informanter. Den ene var en mulig prestasjonsangst hos lærerne i forhold til å synliggjøre eventuelle mangler i faglig kompetanse. Den andre var det faktum at intervjuene skulle tas opp på bånd. Jeg antok også at informantenes ønske om å delta kunne ha sammenheng med en spesiell interesse for temaet. Denne interessen kunne medføre at informantene kom til å gi et bilde på det optimale blant lærerne. Antagelsene viste seg å være riktige. Informantene uttrykte interesse for temaet, samtidig som enkelte var noe skeptisk i forhold til avsløringer om egen fagkompetanse og eventuelle negative forhold ved skolen. I første omgang var det derfor viktig å informere nærmere om etiske forhold som anonymitet og lignende. Det var også viktig for meg å få fram formålet med undersøkelsen som bl.a. var å finne fram til lærernes egne opplevelser.

I følge Strauss og Corbin (1998) er det viktig å sette sammen et utvalg som gjenspeiler en maksimal variasjon av temaet som skal studeres. Dalen (2004) sier

også at selv om forskeren har fulgt en nøye planlagt utvelgingsprosedyre så sitter en ikke alltid igjen med et utvalg som i tilstrekkelig grad gjenspeiler variasjonen i den opprinnelige målgruppen. I ettertid ser jeg at etterutdanning i fag som spesialpedagogikk, samt spredning i alder og kjønn burde vært med blant kriteriene.

Etter hvert satt jeg igjen med seks informanter. Alle var spesielt interesserte i temaet og tilfredstilte kriteriekravene som jeg etterspurte. Det viste seg at utvalget også tilfredstilte krav til variasjon i forhold til ulike typer grunnutdanning, etterutdanning, alder osv. Dessverre var det kun kvinnelige lærere som meldte seg. Dette kan ha sammenheng med at lærerstanden i det aktuelle årstrinnet består av få mannlige lærere. Dalen (2004) anbefaler studentene å ”spane” feltet som et ledd i kvalitative studier. Min ”spaning” var i praksis et tilbakelagt stadium før arbeidet med oppgaven startet. Utvalgets sammensetning var delvis en tilfeldighet og delvis et resultat av mitt gode nettverk og oversikt over skolenes virksomhet. Resultatet var at jeg blant informantene som meldte seg, kunne sette sammen et utvalg som best mulig tilfredstilte kravet til variasjon.

I god tid før gjennomføringen av intervjuene sendte jeg brev til informantene med en nærmere redegjørelse for innholdet i undersøkelsen og informasjon om etiske retningslinjer.

3.2 Utforming av intervjuguide.

I følge Dalen (2004) skal intervjuguiden omfatte sentrale temaer og spørsmål som belyser problemstillingen. Den er et arbeidsverktøy som skal fungere som et rammeverk for intervjuet. Intervjuguiden blir dermed også et viktig element for å sikre validitet og reliabilitet. I min semistrukturerte intervjuguide (se vedlegg), forsøkte jeg å bygge opp spørsmålene så nært en tematisk struktur som mulig. For å klargjøre hvilke emner jeg ønsket informantene skulle snakke om, satte jeg opp

hovedkategorier som utgangspunkt for underspørsmål og aktuelle stikkord. Temaene dannet grunnlaget for forskningsspørsmålene. I følge Kvale (2005) er det også viktig å gi intervjuene en dynamisk dimensjon. Slik kunne jeg ivareta relevansen til forskningstemaet og til det mellommenneskelige forhold som oppstår i intervjusituasjonen (Kvale 2005). Hensikten var å guide meg gjennom samtalen og forsikre meg om at jeg fikk svar på alt det jeg ønsket, samtidig som jeg fikk fram informantenes egne tanker og opplevelser. I utformingen av skjemaet valgte jeg derfor spørsmålsformuleringer som "Hva tenker du om..." eller "Opplever du at..." Jeg la også inn muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål. For å være sikker på at jeg forstod informantene riktig bestemte jeg meg for å stille spørsmål som, "hvis jeg har forstått deg rett..." Avslutningsvis skulle jeg spørre informantene om de ønsket å utdype noe fra intervjuet eller om de ville legge til noe.

Spørsmål i intervjuguiden som omhandler kategorien kompetanse ble, som tidligere begrunnet, ikke formulert så direkte som i andre kategorier. Jeg antok at lærernes kompetanse til en viss grad ville komme fram i løpet av samtalen på en naturlig måte. Guiden ble bygget opp slik at jeg først skulle presentere meg selv og min bakgrunn. Videre informerte jeg om oppgavens tema og problemstilling, om bestemmelser som var knyttet til anonymitet og konfidensialitet og om informantenes rett til å trekke sin deltagelse i alle faser av undersøkelsen. Jeg valgte å sette fokus på følgende hovedkategorier eller temaer: Kompetanse og kompetanseutvikling, kartlegging og tiltak, faktorer som fremmer/hemmer arbeidet på den enkelte skole og forholdet til offentlige retningslinjer. Å finne de rette spørsmålene for en optimal belysning av problemstillingen, opplevde jeg som den største utfordringen i oppbyggingen av guiden.

Jeg startet med en gjennomføring av et prøveintervju med en lærer som arbeidet i den største kommunen. Jeg erfarte at intervjuguiden fungerte forholdsvis bra i forhold til oppbygging og innhold. Jeg skjønnte imidlertid at flere av spørsmålene var for åpne til

å belyse problemstillingen. En konkretisering av enkelte spørsmål førte til at problemstillingen kom mer i fokus i den endelige intervjuguiden. På den andre siden erfarte jeg i prøveintervjuet at spørsmål som var knyttet opp mot lærernes kompetanse var litt for direkte. Min streben etter å unngå å gi læreren en følelse av prestasjonsangst, lyktes ikke så godt som jeg hadde ønsket. Jeg måtte derfor moderere spørsmålene ytterligere på dette området.

3.3 Gjennomføring av intervjuene.

Intervjuene varte i ca. en time og ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Intervjuene ble preget av at alle informantene, som forventet, var spesielt interessert i temaet og derfor hadde mye å dele. Jeg opplevde at det var en god atmosfære under alle intervjuene. Selv om intervjuguiden ble fulgt forholdsvis nøye, erfarte jeg noe overrasket at intervjuene ble veldig forskjellige og informantene preget samtalen på sin måte.

I ettertid ser jeg at jeg med fordel kunne ha vært enda mer konkret i spørsmålsstillingene for å få fram enda flere nyanser om lærernes egentlige opplevelser av hverdagen. Antagelsen om at lærerens kompetanse ville synliggjøres på en naturlig måte, viste seg å stemme. Generelt fikk jeg en følelse av å ha fokusert på områder som informantene opplevde som relevante og interessante i forhold til egen hverdag. De åpne spørsmålene til slutt viste seg å være meget nyttige. Informantene gav tilbakemeldinger om at de synes det hadde vært interessant og morsomt å delta. De hadde ikke hatt grunn til å være usikker eller grue seg.

Min største utfordring under intervjuene, var å forholde meg til rollen som intervjuer. Min erfaring og interesse for temaet gjorde det fristende for meg å gå inn i faglige dialoger og diskusjoner med informantene. Jeg prøvde å være lyttende, interessert og ta informantenes perspektiv. Etter hvert som jeg ble mer bevisst på dette, følte jeg økt

mestring. Uansett er det en nyttig erfaring for meg med tanke på et eventuelt senere forskningsarbeid. Til slutt i dette avsnittet vil jeg påpeke at informantene hadde mye å dele og at jeg fikk et bredt datamateriale å jobbe videre med.

3.4 Analysearbeidet

I denne undersøkelsen ønsker jeg at det er informantenes egne erfaringer og vurderinger som skal komme fram. Jeg håper at deres utsagn skal forsterkes gjennom analysearbeidet og ikke skjules bak mine tolkninger. Prinsipper fra fenomenologien, påvirker derfor analysearbeidet.

I analysearbeidet valgte jeg å ta utgangspunkt i prinsipper fra Strauss og Corbins analysemodell, Grounded Theory. Modellen gir forskeren et godt arbeidsredskap til å strukturere og navigere seg gjennom datamaterialet for å finne svar på problemstillingen. Den har som formål å utvikle ny forståelse og teori med grunnlag i empirisk materiale. Jeg vektla de prinsippene som er viktigst i arbeidet mitt, da modellen er for omfattende til at jeg skal gå i dybden i denne oppgaven. Modellen åpner opp for at jeg som forsker skal gå i dialog med materialet. I følge Dalen (2004) tar denne tradisjonen utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og er på den måten ”grounded” i data. Teoriene utvikles induktivt fra datamaterialet. Dette gir meg en mulighet til å kunne se og forstå informantenes utsagn i lys av relevant teori og forskning, for å komme fram til en ny forståelse av hvordan det oppleves å være lærer med ansvar for lese- og skriveopplæring i dagens skole og hva som eventuelt kan gjøres for å endre praksis. Analysen starter med at materialet blir strukturert gjennom en bearbeiding av dataene fra muntlig til skriftlig form. Datamaterialet må gjennomgå en kodingsprosess som bl.a. går ut på å lete etter likheter og forskjeller. I følge Dalen (2004), definerer Strauss og Corbin begrepet koding slik:

”Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put together in new ways. It is the central process by which theories are built from data”. (s.69)

Materialet kan deles inn i ulike kategorier og underkategorier. Dalen (2004) påpeker at en grundig vurdering av disse kategoriene i forhold til hverandre utgjør en viktig forutsetning for utvikling av begreper i analysearbeidet. Gjennom kategoriseringen får forskeren en mulighet til å se innholdet i materialet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (ibid).

Pga. god oversikt og forståelse av innholdet i materialet, bearbeidet jeg materialet på egen hånd. Transkripsjonene fikk hver sin farge. Innholdet i intervjuguiden og informantenes uttalelser dannet grunnlaget for kategoriseringen. Dette arbeidet indikerte hvor tyngden i materialet lå. Jeg så også etter fenomener som var like/ulike for informantene. Etter hvert begynte jeg å se etter mønstre og systemer og satte opp kategorier og underkategorier ved å se fenomener som framkom i materialet i lys av intervjuguiden og det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

Et av prinsippene i Grounded Theory går ut på at forskeren kan utvikle en spesiell sensitivitet til å se muligheter i eget datamateriale. Underveis i prosessen håpet jeg derfor at kjennskapen til temaet, kreativitet og en smule sensitivitet kunne hjelpe meg til å se muligheter innenfor datamaterialet mitt (ibid). Jeg måtte derfor prøve å tillegge informantenes utsagn en dypere mening ved å forstå hva som ble sagt, se etter sammenhenger, årsaksforhold og forklaringer og se dette i relasjon til teori og forskning. Jeg ønsket at analysearbeidet skulle gi meg grunnlag for å trekke noen konklusjoner slik at jeg eventuelt kunne komme med konkrete forslag til endring av praksis. I hvilken grad jeg eventuelt lykkes med dette vil neste kapittel kunne gi svar på.

3.5 Validitet og reliabilitetssikring av oppgaven

Spørsmålet om reliabilitet og validitet må, slik jeg tolker faglitteraturen, gå som en rød tråd gjennom hele forskningsprosessen. Reliabel betyr pålitelig, sannferdig, til å

stole på. Begrepet blir knyttet til måleinstrumentenes pålitelighet, målenøyaktighet og presisjon. Validitet betyr gyldig eller gjeldende og dreier seg om hvorvidt undersøkelsen har studert det den gir seg ut for å undersøke (Befring, 2002).

Det er en allmenn oppfattelse at kvalitativ forskning har kvaliteter som ikke kan tilpasses alle de krav som stilles innenfor den kvantitative. Kvalitativ forskning mangler standardiserte måleenheter. I følge Fog (1994) er det nyttig å se på intervjueren som selve måleinstrumentet i et kvalitativt forskningsintervju. Det er ikke snakk om at man skal måle noe, men undersøke noe. Kvalitativ forskning vektlegger få og subjektive meningsfortolkninger (Maxwell, 1992 og Dalen, 2004). Utvalgene er små og hensiktsmessig og satt sammen for å fange den enkeltes erfaring. Utvalget mitt er lite i forhold til populasjonen. Selv om informasjonen ikke kan bli sett på som sannheter for alle, kan den være interessant og valid i seg selv.

Intervjuet bygger, i følge Dalen (2004), på menneskelige samspill. Det er derfor en metodisk forutsetning i kvalitativ forskning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. I samfunnsforskning omfatter begrepet hvordan opplevelser og situasjonstolkninger kan bli felles mellom mennesker (Dalen, 2004). De uttalelsene som kommer fram, bør være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig. Utover i prosessen erfarte jeg, som tidligere nevnt, betydningen av å etterstrebe gode spørsmål i intervjuguiden for å få gyldig informasjon som svar på problemstillingen. Kvale (2005) mener at validering bl.a. handler om å stille de riktige spørsmålene i intervjuet. Gjennom hele prosessen har det vært svært viktig for meg å fokusere på problemstillingen og formålet. Dette har resultert i at jeg hele tiden har forsøkt å ha klart for meg hva jeg søkte svar på. I følge Maxwell (1992) kan observatøren på denne måten avgjøre hva som er relevant i forhold til problemstillingen gjennom hele prosessen.

I kvalitativ forskning blir spørsmålet om validitet knyttet opp i mot kvalitetssikring av, beskrivelser og argumentering om forskningsprosessen. Anvendelse av gode og hensiktsmessige hjelpemidler, redegjørelse for valg og tolking med saklige begrunnelser for hvorfor, er momenter som er med på gjøre den kvalitative undersøkelsen valid (Maxwell, 1992 og Kvale, 2005). Gjennom en tidligere eksamensoppgave har jeg blitt kjent med Maxwells fem validitetskategorier; Deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generalisering og evalueringsvaliditet. Etter mine vurderinger er disse kategoriene et hensiktsmessig utgangspunkt for å forsøke å sikre validiteten i undersøkelsen min.

Den deskriptive validiteten sikret jeg bl.a. ved å stille oppfølgingsspørsmål, for å prøve å finne fram til informantens egentlige mening. For å oppnå god og korrekt gjengivelse av informantenes utsagn, brukte jeg minidiskspiller og mikrofon med god kvalitet, slik at jeg i størst mulig grad kunne gjengi korrekt under transkriberingen. Videre har jeg beskrevet utvalget, intervjusituasjonen, transkripsjonen og bruk av sitater fra informantene.

Mens deskriptiv validitet handler om hva informanten sa og gjorde, handler *tolkningsvaliditet* om meningen bak det som ble sagt og gjort. Jeg opplevde at det var en stor utfordring og skulle ivareta informantenes meninger gjennom en tolking av materialet.

Gjennom hele undersøkelsen var jeg meget bevisst min rolle som forsker og hvilken betydning dette hadde for undersøkelsens validitet. Jeg opplevde særlig førforståelsen min som sentral i utformingen av intervjuguiden og under gjennomføringen av intervjuene. I følge Befring (2002) kan førforståelsen åpne for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Forskerens førforståelse kan på den andre siden sette studiets validitet i fare. Forskeren kan påvirke resultatene i den retning som er ønskelig og tolkningen preges av subjektive motiver som andre ikke kan

identifisere (Kvale, 2005 og Fog, 1994). I analysefasen er det også vanskelig å avgjøre i hvor stor grad forskeren lar seg styre av sin subjektive oppfatning når det gjelder utvelgelse og systematisering av data. Tolkinger som er foretatt på grunnlag av intervjumaterialet kan derfor være overfladiske, ensidige eller fordreide. Graden av validitet lar seg derfor vanskelig etterprøve (ibid).

Jeg har forsøkt å synliggjøre hvordan jeg har tenkt under tolkingen av datamaterialet og begrunnet tolkingene. Jeg kan derfor håpe at jeg i oppgaven min har lyktes i mine forsøk på å være så objektiv og redelig som mulig., slik at min førforståelse og subjektivitet i minst mulig grad har påvirket resultatene.

Teoretisk validitet er forsøkt sikret ved å begrunne valg av teoretisk referanseramme. Referanserammen tar utgangspunkt i undersøkelsens tema med sikte på å forklare og utdype de fenomenene som kommer fram om lærernes møte med utfordringer i hverdagen. Etter min mening er oppbyggingen av undersøkelsen i seg selv viktig, i og med at jeg etterspør momenter som forskningen trekker fram som avgjørende. I denne sammenhengen må jeg også sikre meg at informantene har hatt tilgang til den kompetansen jeg etterspør gjennom utdanning og praksis.

Kvalitative studier er ikke laget for en systematisk generalisering til en større populasjon (Maxwell, 1992). Studiene fokuserer på dybde framfor bredde, man er ute etter å fange den enkeltes erfaringer gjennom små, hensiktsmessige utvalg. Det er dermed opp til leseren av forskningsresultatene å avgjøre om resultatene er anvendelige for andre situasjoner. Resultatene kan ha overføringsverdi i visse sammenhenger, men dette er avhengig av i hvilken grad forskeren tar utfordringer som han møter i forbindelse med validitet og reliabilitet på alvor. Dette betegnes som den ytre validitet. (ibid). Generaliserbar validitet handler i kvalitativ forskning derfor mest om undersøkelsens design. Jeg har forsøkt å ivareta kategorien gjennom å gi tydelige metodebeskrivelser med tanke på at leseren skal ha en mulighet til å ”se”

undersøkelsesprosessen jeg har gjennomført. "Undersøkelsesverktøyet" blir med det mulig å overføre slik at det kan brukes av andre.

Evalueringvaliditet er den siste kategorien for validitet hos Maxwell (1992). Kategorien handler om vurderingene av verdiene av et tiltak med formål om forbedring. Et av mine formål med undersøkelsen er, som tidligere skrevet, en eventuell endring av praksis. Det er derfor viktig for meg å sikre god evalueringvaliditet og at funnene har overføringsverdi. Det handler også om å gi leseren en mulighet til å vurdere forskningsundersøkelsens helhet.

Jeg mener at jeg i oppgaven har tilfredstilt denne helheten ved innledningsvis å belyse formålet med undersøkelsen, presisere problemstillingen, knytte teorivalget direkte til tema for undersøkelsens, sikret validiteten ved å presentere og begrunne metoder og valg. I presentasjon og drøfting av empiri knytter jeg teori og empiri sammen på en deskriptiv måte. Prinsipper fra Grounded Theory ga meg mulighet til å bruke mine egne refleksjoner for å tydeliggjøre analytiske betraktninger. Resultatene blir oppsummert i konklusjonen som tydeliggjør hvilke kunnskap jeg mener er viktig i forhold til oppgavens formål og for å besvare problemstillingen.

Til slutt vil jeg kort oppsummere noen essensielle faktorer som må ivaretas for å tilfredsstille kravet til reliabilitet og validitet: En nøye redegjørelse for hele prosessen, et kontinuerlig fokus på problemstillingen, en gjennomføring av minst et prøveintervju, å ta intervjuene opp på bånd, å anvende gode tekniske hjelpemidler, å gjennomføre og skrive ut alle intervjuene selv, unngå forutinntatte og subjektive meninger og holdninger og sist men ikke minst utarbeide en god intervjuguide som legges ved rapporten.

3.6 Etiske vurderinger

I følge Befring (2002) vil et etisk ansvar for de menneskene som inngår i forskning alltid være til stede. Under hele forskningsprosessen må jeg ivareta tidligere nevnte krav til validitet og reliabilitet. Befring (ibid) sier:

”Ei grunnleggende fag- og forskningsetisk norm er knytt til kvaliteten og validiteten av det arbeidet som blir utført” (s. 39).

Han påpeker også at det er viktig å redusere omfanget av utilsiktete feil. I praksis betyr det at jeg må bruke aksepterte og akseptable metoder, anvende så komplette data som mulig og foreta riktige analyser og vurderinger. Etter mitt syn er det derfor nødvendig for forskeren å være i besittelse av kvaliteter som åpenhet, sannferdighet, innlevelsessevne og en solid faglig forankring.

Dalen (2004) påpeker at forskeren må ta hensyn til overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. I tråd med personopplysningsloven fra 2001 har jeg sendt inn et utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste som har gitt meg godkjenning til å gjennomføre undersøkelsen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora, har utformet følgende forskningsetiske retningslinjer som jeg finner det er naturlig å ivareta: - Krav til samtykke, krav om å informere, - Krav om konfidensialitet, - Hensynet til svake grupper (ibid).

Av innholdet i retningslinjene velger jeg å framheve følgende: Informantene har til enhver rett til å avbryte sin deltagelse. De må orienteres om alt som angår rollen som informant og følgende av å delta. Hensikten med prosjektet og en redegjørelse for de ulike trinnene i prosessen må belyses grundig. Når resultatene skal offentliggjøres må informantene anonymiseres så langt det lar seg gjøre. Informantene i min undersøkelse er lokalisert innenfor et lite geografisk område, med et forholdsvis gjennomslukt fagmiljø. Jeg måtte derfor passe på at det ikke skal være mulig å

identifisere verken informantene, skolene eller gi eksempler som kan komme fram under analyse av datamaterialet. Jeg vil ivareta dette ved å gi informantene nummer, oppbevare opplysningene trygt og destruere alt materiale når undersøkelsen avsluttes.

Som tidligere nevnt var det spesielt viktig for meg at informantene ikke skulle føle prestasjonsangst med hensyn til egen fagkompetanse. På den ene siden tro jeg at en mer inngående kartlegging av fagkompetanse ville gitt et mer utfyllende svar på problemstillingen. På den andre siden tror jeg at en slik opplevelse ville være belastende for deltakerne og påvirke intervjusituasjonen og dermed resultatene negativt. Slik jeg erfarte det var dette langt på vei et etisk dilemma, noe jeg som forsker måtte ta på alvor. Likevel tror jeg at jeg langt på vei tilfredsstilte grunnleggende etiske krav. Informantene uttrykte etter intervjuene at de hadde hatt det bra, det var interessant og til og med morsomt å delta.

4. Presentasjon og analyse av empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte funnene i undersøkelsen. Problemstilling og forskningsspørsmål har vært styrende for innholdet i kapitlet. Jeg forsøker å knytte informasjon fra intervjuene med relevant forskning og teori som er presentert i kapittel 2. Jeg vil påpeke at jeg ikke har funnet spesielle forhold knyttet til bakgrunnsvariabler i utvalgsriteriene enn dem som nevnes spesifikt. Derfor fokuserer jeg på innholdselementene i framstillingen uten å kommentere bakgrunnsfaktorene nærmere.

Med utgangspunkt i oppbyggingen av intervjuguiden og informasjonen som kom fram i de ulike intervjuene, består analysen av fire hovedkategorier eller temaer som igjen er delt inn i underkategorier. De fire hovedkategoriene er: Kunnskap og erfaring eller kompetanse, påvirkningsfaktorer, offentlige retningslinjer, kartlegging og tiltak.

Kompetansebegrepet er sentralt i problemstillingene mine. Etter mitt syn representerer begrepet både middelet og målet i det forebyggende arbeidet. En god kompetanseutvikling er en utfordring i seg selv som igjen påvirkes av en rekke faktorer. Jeg velger derfor å se på denne kategorien som selve kjernen i arbeidet med å forbygge vanskene i møte med hverdagens utfordringer.

For å illustrere en strukturert oppbygging av kapitlet, kaller jeg kompetanse den innerste sirkelen. Jeg bygger meg så utover fra den innerste sirkelen mot mer og mer perifere empiriske og teoretiske kategorier som i større eller mindre grad har vist seg å hensiktsmessige for å belyse problemstillingene. Kategorien som omhandler påvirkningsfaktorer kan samlet sett illustreres som ytre sirkler, mens hver og en har sin egen plassering ut fra fysisk nærhet til læreres opplevelse av sin hverdag. Jeg forutsetter selvfølgelig, som i andre systemer, at all utvikling er avhengig av en gjensidig påvirkning mellom de faktorene. Etter hvert som jeg beveger meg mellom

de ulike sirklene, forsøker jeg å drøfte funnene og trekke noen konklusjoner i forhold til problemstillingen. Til slutt sammenfatter jeg det hele i en endelig konklusjon og noen tanker om veien videre.

For å framheve det vesentlige i informantenes utsagn, har jeg i direkte sitater brukt tre punktum (...) for å markere at deler av sitatet ikke er med. Enkelte steder har jeg, på grunn av oppgavens omfang samlet korte sitater fra flere informanter i et sitat, bare oppdelt med – imellom hver uttalelse. Dette gjør at jeg kan gi et enda bredere bilde av informantenes opplevelser. Begrepet lese- og skrivevansker vil i dette kapittelet bli omtalt som vansker.

4.1 Kunnskaper og erfaringer.

Som tidligere skrevet, følte jeg at det å gi uttrykk for egen kompetanse til en viss grad er et sensitivt tema for lærere som underviser på de laveste årstrinnene. Som beskrevet i teorikapittelet påpekes det i Stortingsmelding 16 (2006), at kunnskapsutvikling er viktige forutseninger for å kunne drive en god opplæring av elever i skolen. Lærere opplever ikke begrepet kompetanse som spesielt sentralt i sin skole hverdagen. Flere informanter viser en generell usikkerhet med hensyn til egen kompetanse og i hvilken grad kompetansutvikling blir ivaretatt i hverdagen. Kun to informanter uttrykte stolthet over egen kompetanse:

”Det kan virke som jeg tror at jeg er veldig flink, men jeg føler faktisk at jeg har mye kompetanse på dette...”

Under alle intervjuene viste det seg allikevel at en del elementære kunnskaper faktisk var på plass. De viste en generell god kompetanse og positive holdninger i forhold til å arbeide med lese- og skriveutvikling. Dataene mine avdekker imidlertid, en forholdsvis stor divergens mellom kunnskaper som omhandler det didaktiske perspektiv og teoriperspektivet.

4.1.1 Kunnskaper i forhold til det didaktiske perspektivet

Samtlige informanter viste gode grunnleggende kunnskaper om utvikling av språklig bevissthet. De gav eksempler på metoder som forskning trekker fram som hensiktsmessige, som bokstav-lyd kombinasjonen, stavellesinnlæring, riming, bortfall av første lyd osv.

”...riming kjenner vi jo. Og så jobber vi med å lytte ut lyder i ord, sammensatte ord, stavelser, likelydende ord”.

I denne sammenhengen trekker jeg linjene til tidligere redegjørelse i oppgaven om det didaktiske perspektivet. Informantenes utsagn, viser at praksis samsvarer godt med prinsipper fra tidligere omtalte Topstads modell og innholdet i Ringeriksmaterialet. Sistnevnte materiell ble av flere informanter trukket fram som et godt redskap i arbeidet med språklig bevissthet.

”Vi begynte året med at vi brukte en del lytteøvelser. Vi har også brukt en del av Ringeriksmaterialet i forhold til spill og lyder og sånn og så rim...”

Det er naturlig å knytte det høye didaktisk kunnskapsnivået hos informantene til den største kommunens store satsing på leseopplæring for noen år tilbake. Det viste seg at lærere i nabokommunen også har hatt god nytte av dette. Satsingen var uten tvil godt hjulpet av det tidligere omtalte Ringeriksprosjektet som ble gjennomført av Lyster og Tingleff i 1995. Skoleledelsen i kommunen gjennomførte en bevisst kompetanseheving av førskolelærere gjennom deltakelse i prosjektet og kursing. Dette ble også påpekt av flere informanter:

”Vi har jo hatt Sol Lyster og Heidi Tingleff, så vi har fått dette inn med morsmelken, sånn sett er det jo litt spesielt her i kommunen”.

Mine informanter bestod av både lærere og førskolelærere. Flere førskolelærere har tatt videreutdanning, såkalte 6 til 10 års pedagogikk, som kvalifiserer førskolelærer for undervisning i barneskolen. Mine informanter tok denne videreutdanningen mot slutten av 1990 tallet. Dette var, slik jeg opplever det, en periode med sterkt fokus på

begrepet språklig bevissthet. L 97 la jo også klare føringer og inneholdt gode og konkrete eksempler på tiltak og metoder for å utvikle disse grunnleggende ferdighetene hos elever i første klasse. Med bakgrunn i informantenes opplevelser konkluderer jeg med at føringene i lærerplanverket (L 97), gode videreutdanningstilbud samt kommunens bevisste satsing på grunnleggende lese- og skriveopplæring er årsaken til den gode didaktiske kompetansen blant lærere. Det didaktiske perspektivet påvirket innholdet i dataene mine i langt større grad enn det teoretiske.

4.1.2 Kompetanse i forhold til teoriperspektivet

Dataene mine inneholder lite informasjon om hvilke utfordringer lærere møter i forbindelse med å implementere nyere forskning i skolehverdagen. Sett i lys av min problemstilling ser jeg på dette "tomrommet" som et viktig og interessant funn.

I enkelte av intervjuene opplevde jeg at det var noe vanskelig å flytte informantenes fokus fra lese- og skrive opplæringen generelt til utvikling av de grunnleggende ferdighetene. Begreper som i leseforskningen blir trukket fram som grunnleggende ble sjelden eller aldri nevnt i intervjuene. Kun en informant sa for eksempel noe om begrepet ordavkoding. At kun en informant er nevneverdig opptatt av dette viktige begrepet, fører til at jeg undrer meg over i hvilken grad teori blir verdsatt og anvendt som byggesteiner i arbeidet med å forebygge vanskene. Som tidligere påpekt i oppgaven er forskerne i dag enige om at lesing er et produkt av ordavkoding og forståelse. Ordavkoding og forståelse kan defineres som to delmål i utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Er det ene delmålet null, blir resultatet null (Frost, 2004). Det synes som om leseforskere er enige i denne definisjonen. Til tross for dette gir informantene ulike beskrivelser av praksis. På spørsmålet om hvilken lesepedagogisk metode de la til grunn for opplæringen, ble enkelte informanter noe usikre. To var helt klare på at de brukte lyd-metoden.

”Jeg tar utgangspunkt i lydmetoden. Den er min grunnmetode og fin for å utvikle språklig bevissthet. Vi har også brukt en del av Ringeriksmaterialet i forhold til spill og lyder og sånn og så rim...”

Fire informanter mente at flere metoder måtte kombineres for å være på den sikre siden.

” ...jeg tror jeg blander de ulike metodene hele tiden. Tør ikke å konsentrere meg om en metode. Vanskelig å vite sikkert om hvilken som er best, riktigst. Gjør vel ikke noe feil med å blande”?

Tekniske leseferdigheter blir av enkelte lærere nærmest sett på som et element som bør unngås. To informanter antydte at ved å ta utgangspunkt i lydmetoden ville eleven kun utvikle tekniske leseferdigheter.

”Jeg føler hele tiden en forventning om at elevene skal klare å lese, lange tekster og kunne gjenfortelle. Tør ikke bruke så mye på fonologi og sånt, må videre...bruker noe LTG. Vil ikke at de bare skal lære det tekniske”.

Dette kan tolkes som om informanten tror at eleven ved å mestre det såkalte tekniske, eller ordavkodingen, blir mindre motivert til å utvikle det endelige lesemålet som er leseforståelse eller leseflyt. Slik jeg forstår leseforskerne er denne slutningen ikke riktig. Det egentlige målet med lesing, leseflyt, blir derimot beskrevet som en rask lesing som foregår med lite bevisst oppmerksomhet til det mekaniske i lesingen, slik som ordavkoding. (Klinkenberg og Skaar, 2003). I praksis betyr dette at leseren slipper å bruke energi på ordavkodingen, men kan glede seg over meningen eller innholdet i teksten. Denne sannheten står i sterk kontrast til noe av holdningene som kommer fram i dataene.

Tre informanter sa at elevene kunne gå glipp av gleden av å bli kjent med bøker og ulike tekster ved å at opplæringen ble basert på lydmetoden. Dette er etter mitt syn nok en misforståelse. Målet er at alle elever skal utvikle ferdigheter som gjør dem i stand til å oppdage og glede seg over bøkens verden. Slik jeg forstår leseforskernes

syn på lydmetoden, er dette målet det essensielle gjennom hele prosessen. Frost (2004) poengterer dette ved å slå fast at elevene må forstå at et ord kan deles opp i segmenter som kan løses opp og settes sammen igjen ved hjelp av segmentene i strukturen. Videre må de lære gjennom arbeid med tekster hvordan den fonologiske strukturen i språket kan bli representert av visuelle strukturer. Dette kan vi lære eleven gjennom å anvende phonics-metoden eller lydmetoden (ibid). Utstyrt med en god fonologisk strategi vil eleven knekke lesekode og være i stand til å avkode ukjente ord på egen hånd (Klinkenberg 2005). Eller sagt med Ivar Topstads (2000) ord, eleven vil være - leseklar!

Fire informanter la vekt på at elevene skulle lese mest mulig, uavhengig om de hadde knekket koden eller ikke. I den forbindelse er det naturlig å trekke paralleller til den tidligere omtalte LTG metoden.

”Vi er jo med forskjellige nasjonale leseprosjekter, der det gjelder å lese mest mulig. Men det blir kanskje litt overfladisk. Sjelden vi sjekker ut om de har lest.. Dette er en vanlig praksis ved skolen og vi ikke har stilt noen spørsmålstegn ved det”.

Generelt fikk jeg inntrykk av at informantene hadde vansker med å gi slipp på deler av prinsippene fra LTG metoden fra 1990 tallet. Hos tre av informantene var det vanskelig å holde fokus i forhold til utvikling av grunnleggende avkodingsferdigheter. Dette skjer til tross for en entydig forskningsviten. Frost (2004) betegner lyd og stavemetoden som inngangsporten til lesing. Han påpeker, som andre leseforskere, at helordsmetoden ikke hjelper elever med svake fonologiske forutsetninger til å utvikle lesestrategier (ibid).

Tidligere konkluderte jeg med at lærere har god didaktisk kompetanse. Dette omfatter også metoder som utvikler språklig bevissthet. Jeg sitter allikevel igjen med et inntrykk av lærere hovedsakelig fokuserer på delmålet, leseforståelse. Praksis har vist at dette er vel og bra for de elevene som allerede har tilfredsstillende grunnleggende

ferdigheter. Disse elevene lærer å lese, uavhengig av metodevalg hos læreren, ved å være i et stimulerende miljø med tilrettelegging av gode didaktiske tilbud.

Drøftingene jeg har foretatt i dette avsnittet, gir meg tilstrekkelig grunnlag til å konkludere med at Klinkenbergs (2005) bekymring om at delmålet, avkodning, har kommet i bakgrunnen. Årsaken kan bl.a. være at Tiltaksplanen fra 2003-2007, *Gi rom for lesing!* i for stor grad vektlegger tiltak som oppmuntrer til mer frilesing. Funnene mine indikerer også at såkalte tekniske ferdigheter har fått en negativ klang. Dette tror jeg langt på vei kan forklares ved et forholdsvis svakt fokus på forskningsviten i dagens skolekultur.

I dette avsnittet har jeg antydnet at lærere har en bedre didaktisk enn teoretisk kompetanse. Lærernes teoretiske referanseramme tilfredsstillende ikke en intensjon om at de med tyngde og sikkerhet kan foreta og begrunne sine valg. Dette forholdsvis svake fokuset på teori kan, i følge Skogen (2004), delvis forklares med en uavklart forståelse for forholdet mellom teori og praksis blant lærere. Piet Heins budskap om at det ligger en teori, bevisst eller ubevisst, bak enhver handling har ikke slått rot blant pedagoger. På den andre siden sier Skogen (2004) at det er nødvendig å utvikle forståelse for nødvendigheten av å bruke teori aktivt i forbedring av praksis. Han slår fast at diskusjoner og refleksjoner gjennomgående må preges av et fokus på de praktiske konsekvenser av tilgjengelig teori, samt teoretiske konsekvenser av praktisk erfaring.

For de elevene som står i fare for å utvikle vansker, vil sannsynligvis en kulturendring på dette området styrke lærere til å møte utfordringene med større tyngde enn i dag. Lærerne vil utvikle en faglig spisskompetanse, som bygger på gode teoretiske referanserammer.

4.1.3 Kompetansutvikling.

Stortingsmelding 16 (2006) slår fast at utdanningsinstitusjonene har et stort ansvar for å drive kompetanseutvikling. De fleste ser på lærerutdanningen som en arena for å utvikle nødvendige kunnskaper for å stå godt rustet i møtet med hverdagens utfordringer. Informantene i undersøkelsen min hadde tatt grunnutdanningen over en lang periode fra 1975 til 2004. Alle informantene opplevde at lese- og skriveutvikling hos barn og unge var et noe forsømt tema i læreutdanningen. De lærerne som hadde tatt, videreutdanningen som heter seks til ti års pedagogikk, mente imidlertid at denne hadde veid opp for mangler i grunnutdanningen.

”Følte meg helt uten kunnskap om dette etter at jeg var ferdig på lærerskolen, tror det er bedre nå, men vet ikke...”

Jeg forventet at dagens lærerutdanning hadde et sterkt fokus på forebygging av vanskene. Innholdet i Fagplanen, som bygger på Rammeplan for Ilmennlærerutdanningen (Høyskolen i Buskerud, 2006), tilfredsstilte ikke forventningene. I planene for norskfaget står det at studentene skal kunne legge til rette for at elever utvikler gode lese- og skrive strategier ved å stimulere til leselyst og skriveglede hos eleven. Begrepene kjenner vi igjen fra Tiltaksplanen (2003-2007), *Gi rom for lesing!* Jeg finner overraskende lite om utvikling av språklig bevissthet og kjente begreper som ordavkodning i fagplanene. Informanter som er forholdsvis nyutdannede bekrefter denne virkeligheten

”... i lærerutdanninga skulle vi få et tre timers kurs, men det ble ikke noe av det heller. Hørte knapt noen nevnte det vi snakker om nå”.

I skolehverdagen oppleves den læringen som skjer kollegaer imellom som en viktig arena for kompetanseutvikling. Dette skjer gjennom utveksling av ideer og ved å være sammen om undervisningen.

”Har lært mye om å jobbe med språklig bevissthet av kollegaer som kunne en del, noen har vært på kurs med Topstad eller arbeid med ord opplegget. En

kollega som jeg delte en første klasse med var flink. Har brukt det jeg lærte senere. Ser jo at det fungerer bra”.

Undersøkelsen viser at lærere verdsetter denne formen for kompetanseutvikling høyt. Dette er positivt og kan bidra til en kompetanseheving av et lærerkollegium. Det negative er at kollegaveiledningen sjelden er satt i system. I følge informantene forekommer denne typen for kompetansutvikling mer eller mindre tilfeldig.

”Skolen som helhet jobber veldig forskjellig med dette, men vi på teamet samarbeider og lærer av hverandre, noen kan mye om begynneropplæringa i norsk, andre ikke. Noen som har hatt første klasse før har vært flinke, men snakker lite med dem om det de har gjort.”

Teamenes sammensetning og kompetansen til lærere som samarbeider om en elevgruppe var avgjørende for om slik kompetansutvikling forekom. Skogen (2004) påpeker at denne gjensidige avhengigheten og et individuelt ansvar for felles mål er viktig, men at det kan by på praktiske utfordringer. Etter min mening er det vanskelig å forstå denne tilsynelatende mangelen på systemutvikling for å ivareta dette på en mer formålstjenelig måte.

Samtlige informanter framhever deltakelse på kurs som et viktig bidrag i kompetansehevingen. De opplevde uten unntak at ledelsen hadde en positiv holdning og delvis var pådriveren for å få dette til. To informanter var allikevel frustrert over at det de lærte på kurs kun i liten grad ble fulgt opp i hverdagen. To informanter gav uttrykk for at de opplevde en positiv utvikling i sin hverdag i forhold til kompetanseutvikling. En av grunnene var det forholdsvis sterke fokuset i kommunen på utvikling av kompetanse og positive holdninger til norsk faget generelt og lese- og skriveopplæringen spesielt.

” Jeg synes det har blitt kurset veldig mye. Det skjer mye i kommunen. Det merker jeg og med kollegaer og institusjoner. Det har nok vært kurs og sånt før men nå er det mer. Vi har blitt flinkere til å samarbeide og snakke om det, før jobba vi mer hver for oss. Vi har absolutt kommet oss”.

4.1.4 Holdninger

Under intervjuene og bearbeidelse av datamaterialet dukket det opp en underkategori som jeg ikke anså som viktig under utformingen av intervjuene. Positive holdninger hos informantene preget samtlige intervjuer i større eller mindre grad. Kroppsspråket hos informantene og konkrete uttalelser gav meg denne opplevelsen. Lærere flest trives som pedagoger og gleder seg over samværet med elevene. De opplever norskfaget som utfordrende og spennende. Jeg velger å oppsummere dette på følgende måte ved hjelp av noen utdrag av uttalelser fra fire informanter:

”Gjør det beste ut av de, - stortrives med ungene. Det er det som er viktig ellers går det ikke - Jeg synes det er moro å jobbe med språklig bevissthet og lære dem å lese - Jeg trives med eleven - Jeg synes det er gøy å jobbe med bøker, særlig billedbøker, det er min kjepphest- Vi må ha det gøy, dramatisere og leke - Det er mange morsomme ting, aktiviteter vi kan finne på i den forberedende delen, leke med språket - Jeg trives som lærer”.

En positiv holdning er uten tvil viktig for lærenes evne til å takle utfordringer i hverdagen. Kanskje positive holdninger og et godt læringsmiljø, til en viss grad veier opp for det som måtte mangle av teoretiske kunnskaper og nyere forskning blant lærere, med tanke på elevenes helhetlige utvikling. Lyster (2003) påpeker også betydningen av å ta vare på elevenes selvbilde. Ved å tilrettelegge for et godt læringsmiljø vil vi kunne bidra til at elever ikke utvikler emosjonelle problemer som en følge av lære og fagvansker. Funnene i denne kategorien gir meg grunnlag for å konkludere med at systemer som i utgangspunktet skal ivareta og utvikle kompetanse hos lærere ikke fungerer tilfredsstillende.. Etter min mening er manglende i lærerutdanningen blant de mest bekymringsfulle. Selv om det er noen lyspunkt, preger kompetansebegrepet skolehverdagen i liten grad. Dette står i sterk motsetning til departementets klare føringer. Med tanke på at skolen har mye å vinne på å sette forskningsresultater mer i fokus, er dette et stort dilemma. Økte teoretiske kunnskaper vil gi læreren et enda bedre grunnlag og større autoritet til å foreta de rette valgene i opplæringen. Mer spesifikt kan dette resultere i at lærere våger å vektlegge lydmetoden i det forbyggende arbeidet når dette er hensiktsmessig.

Lærernes positive holdninger og trivsel i forhold til arbeidet og elevgruppen er oppmuntrende faktorer. Mindre oppmuntrende er det synlige behovet for en økning av fokuset i forhold til kompetanseutvikling hos lærere. Erfaringer viser at dette kan være en vanskelig prosess. Terje Ogden (2002) hevder at skolen som system ofte reagerer med å endre på forhold i den materielle strukturen (administrasjon, organisering, formaliteter), når det stilles krav om endring. Skolen møter slike krav med en ytre tilpasning heller enn en indre reorganisering. Han påpeker også at reformer og nye læreplaner ofte ikke utløser ressurser som gir et samsvar mellom omfanget av det som skal forandres, og den tiden, ressursen og kompetansen som er til rådighet. I kjølevannet av dette oppstår det ulike barrierer hos lærerne som motvirker endringsarbeidet på ulike måter. Kravet om endring er, slik jeg ser det, en krevende utfordring som læreren vil møte både i forhold til pedagogiske og fysiske rammer.

Jeg har tidligere valgt å betegne begrepet kompetanse som middelet og målet i arbeidet med å forebygge vansker hos elevene. Jeg har nå forsøkt å belyse informantenes opplevelse av egen kompetanse. Nedenunder tar jeg for meg hvilke faktorer informantene opplever som de største utfordringene i hverdagen med tanke på å anvende og videreutvikle dette middelet i det forebyggende arbeidet.

4.2 Påvirkningsfaktorer

Dette avsnittet inneholder informantenes opplevelser av hva som fremmer og hva som begrenser muligheten til å gjennomføre kompetansen i praksis. Kategorien er meget omfattende og omhandler de ytre sirklene som er med på å styre virksomheten enten vi vil eller ikke. Det er den såkalte hverdagen som synliggjøres på godt og vondt. Blant underkategoriene som skilte seg ut i denne sammenhengen var tidsfaktoren den mest framtrædende og utgjorde dermed en viss tyngde i materialet.

4.1.5 Tidsfaktoren

Mitt generelle inntrykk er at lærere opplever tidsfaktoren som begrensende i forhold til å gjennomføre jobben slik de ønsker. Samtlige informanter trakk fram faktoren i en eller annen sammenheng. Jeg velger å anskueliggjøre hvilken påvirkning tidsfaktoren har i hverdagen, ved å samle et lite knippe av informantenes utsagn:

”...for det blir ikke tid til å snakke sammen. - Så mye vi skal rekke kravene øker og øker - Skjønner ikke hvordan jeg skal få tid til å jobbe mer med alt jeg vet jeg må - Ting skjer hele tiden - Får ikke gjennomført det jeg planlegger og v har ikke tid på møtene til å snakke om dette viktige”.

Slik jeg tolker det er tidsfaktoren en av de største utfordringer lærere møter. Det synes som om hverdagen inneholder så mange krav og gjøremål at tiden ikke strekker til. Jeg fant at dette er en gjennomgående faktor i skolehverdagen som i praksis rammer flere forhold. Tidsfaktoren er uten tvil en medvirkende årsak til det forholdsvis svake fokuset på kompetansutvikling i hverdagen.

”Jeg savner faglig innhold. Det går på overflata veldig, veldig mye, tjo og hei. Ønsker systematisk utviklingsarbeid. Liten tid til utveksling av erfaring. Det praktiske vi skal samarbeide om tar for mye tid, blir ikke tid til faglige drøftinger”

På den andre siden kan dette fokuset på tidsklemmen i læreryrket i følge sosiologen Hargreaves (1996) være en slags kollektiv beskyttelse mot å kjenne seg konstant utilstrekkelig.

4.2.2 Fysiske forhold-materiell

Vi som har vært lærere i noen år, vet at fysiske forhold er viktige rammevilkår for hvordan vi kan utøve yrket vårt. I undersøkelsen min dukket dette opp som en begrensende faktor.. Tre informanter opplevde at hjelpemidler var lite tilgjengelige og at rot og tilfeldigheter preget bruken.

”...ønsker meg lettere tilgjengelighet til hjelpemidler. Jobber tungt og jeg må fly rundt og det er mye surr. Vi roter litt mye og bruker mye tid på å finne materiell og sånn.”

Som lærer erfarte jeg selv at gode lærerverk påvirker evnen til å drive en god opplæring. Informantene var også opptatt av dette. De fleste var fornøyd med innholdet i de lærerverkene som ble valgt i første klasse. Allikevel opplevde tre informanter at skolen ikke hadde nok materiell å velge mellom for å tilfredsstille elevenes behov.

”Vet det finnes mye bra, men kan jo ikke fly å mase om å kjøpe hele tiden. Vi må greie oss med det vi har. Pengene strekker ikke til.”

Knappe ressurser fører også til at plassproblemer er blant de mest tydelige utfordringene lærere må finne løsninger på i skolehverdagen. Jeg antar at dette resulterer i begrensninger for lærenes muligheter til å møte behovet for nivåddifferensiering og tilpasset opplæringen på en tilfredsstillende måte. Plassen strekker rett og slett ikke til. To informanter sa at de hadde gode fysiske forhold. En informant sa at gruppen disponerte tre rom og var fornøyd med det. Dette sitatet representerer det mest positive utsagnet i denne underkategorien.:

”Det som gjør det mulig for oss å gjøre sånn som vi har gjort nå, det er at vi disponerer tre rom, vi har litt god plass. Det fungerer bra bygningsmessig, sånn sett - plassmessig”.

4.2.3 Bemanning

Den offentlige debatten om skoleutvikling de siste årene har, etter min opplevelse, i stor grad dreid seg om bemanning og voksentetthet. Voksne personer i skolen blir sett på som en ressurs som dessverre oppleves som mangelvare flere steder. I teorikapittelet har jeg vist at forebyggende tiltak må settes inn tidlig, at de må være intense og helst gis i små grupper for at de skal ha mest mulig positiv effekt (Torgesen, 2002). Det skal ikke mye fantasi til for å forstå at behovet for et visst antall lærere er til stede for at dette skal la seg gjennomføre. I min undersøkelse

framstod bemanning i første klasse, hos tre informanter som en positiv opplevelse. Det viste seg at flere skoler prioriterer de laveste årstrinnene og særlig de aller yngste.

”Jeg synes at de setter inn en del ressurser i 1.klasse fordi det er alltid to lærere og en assistent, dette er nesten uansett elevmengde. Så jeg synes at de setter inn en del ressurser på første trinnet som gjør det mulig å få til ting”

To informanter mente at utviklingen i forhold til bemanning har vært negativ. Tidligere var de ofte to lærere i klassen. Nå er ikke dette lenger en selvfølge.

”Vi kunne vært flere voksne, det er det ingen tvil om. Og så blir vi sårbare i forhold til sykemeldinger og fravær og sånn. Det er klart vi kunne tatt oss av dem som trengte bedre oppfølging med flere voksne. Hver enkelt kunne fått mer med flere voksne”

4.2.4 Ledelsens rolle

Vi vet at rektor har ansvaret for både den administrerende og pedagogiske delen av virksomheten. Ledelsens rolle dukket derfor som en gjennomgående faktor i intervjuene. Informantene hadde ulike opplevelser av hvordan ledelsen mestret rollen sin og i hvilken grad de hadde kontroll over påvirkningsfaktorer som preger hverdagen på godt og vondt. Tre informanter opplevde ledelsen som interesserte og lydhøre. Andre opplevde at ledelsen ofte satt i gang ulike tiltak, som ikke ble fulgt opp. To informanter sa at ledelsen hadde liten oversikt og innflytelse over jobben de utførte.

”Rektor er interessert og ønsker informasjon om hva vi driver med. Men skulle ønske vi hadde mer tid til å prate felles om innholdet i undervisningen”.

Ledelsen er uten tvil en viktig brikke i skolens indre liv. Når ledelsen ikke fungerer etter forventningene, gjør lærerne det beste ut av situasjonen og styrer så godt de kan. Dersom ledelsen hadde vært en del av utvalget, kunne årsaken til hvorfor situasjonen er som den er blitt belyst på en ordentlig måte. Jeg kan derfor bare anta årsakene kan

ha sammenheng med de mange oppgavene og store ansvarsområder som vi vet ledelsen innehar i dagens skole.

Jeg sitter igjen med et generelt inntrykk av at påvirkningsfaktorene som kom fram i dette avsnittet i varierende grad ble opplevd som positive eller negative i arbeidet med å forebygge vansker. Det generelle inntrykket er allikevel at flere påvirkningsfaktorer ble framstilt som negative. Det er ikke vanskelig å forstå at dette fører til frustrasjoner og utfordringer for lærerne. Viljen hos læreren til å løse disse utfordringene på en god måte er til stede, men evnen påvirkes i for stor grad av ytre faktorer. Dette kan, i ytterste konsekvens utvikle en såkalt syt og klag kultur ved den enkelte skole. Slik jeg ser det, kan denne kulturen være en form for forsvar for den utilstrekkeligheten lærere, i følge Hargreaves (1996), opplever i møtet med utfordringene i sin hverdag. Uansett viser mine funn at intensjonene i offentlige retningslinjer ikke alltid samsvarer med virkeligheten. Jeg vil påstå at lærernes hverdag inneholder betydelige faglige utfordringer i forebyggingen av vansker. Etter min mening burde de derfor forskånes fra å bli konfrontert med ytre negative påvirkningsfaktorene. Her må politikerne på banen. Hvordan kan vi målne om å forebygge vanskene og skåre bedre på internasjonale undersøkelser, når bevilgende myndigheter ikke følger opp med nødvendig ressurser? På den andre siden kan også andre forhold enn såkalte ytre påvirkningsfaktorer være medvirkende årsaker til opprettholdelse av dagens skolesystemer og kultur. Jeg mistenker ikke mine informanter, men i følge H. Damsgaard (2003), finnes det "lyseslukkere" på de fleste skoler. Disse vil ofte forholde seg tause og passive og tviholde på gammel praksis. Hun hevder at det må stilles visse krav til lærere om å innta en profesjonell lærerrolle. En slik rolle går bl.a. ut på å være en reflektert og kritisk lærer som fremmer motstand på en konstruktiv måte framfor å være med på å bidra til at det utvikles en skjult og negativ motkultur i systemet(ibid)

4.3 Offentlige retningslinjer

Kunnskapsdepartementet slår gjennom Kunnskapsløftet (2006) fast at skoleeiere, som fylkeskommunen eller kommunen, er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder lærerplan. Lærerplanen forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, organisering og arbeidsmåter bestemmes på lokalt nivå. Dette betyr at lokale skoleeiere kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. Jeg har tidligere i oppgaven redegjort for noe av innholdet i planen. Ut fra problemstilling er det interessant å belyse i hvilken grad og hvordan lærere opplever intensjonene fra Kunnskapsløftet i praksis.

4.3.1 Nasjonale og lokale leseplaner og skolens virksomhetsplaner

Informantene virker for så vidt lite opptatt av nasjonale og lokale planer som grunnleggende faktorer i virksomheten. En informant trakk fram utarbeiding av lokale leseplaner som positivt.

”... lærte mye av å være med i dette arbeidet, fint å ha noe felles”

Andre informanter hadde ikke kjennskap til lokale leseplaner. Tre informanter opplevde ikke at skolens virksomhetsplaner hadde innvirkning på eller la føringer for opplæringen. Tre informanter opplevde at skolen hadde en form for felles strategi i forhold til lese- og skriveopplæringen. Kun to skoler hadde satt virksomhetsplaner på dagsordenen for å ha en felles plattform og felles føringer i samarbeidsmøtene sine.

”Vet ikke helt hva som står i virksomhetsplanen om lesing. Lite fellesprat om dette. Ikke tid til å ta det opp på møter. Savner en felles plattform. At vi gjør ting mer lik, et felles fokus og hvorfor vi gjør ting”

4.3.2 Kunnskapsløftet.

Funnene mine viser at innføringen av nye lærerplaner preger innholdet i undervisningen. Dette er jo også i samsvar med intensjonene. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, føler lærerne et sterkt press på at elevene skal lære å lese raskt og løpet av første klasse. En informant påpekte at resultatet ble at første klasse hadde tatt over for andre klasse.

”...jeg syns den styrer en del av innholdet. Selv om det ikke akkurat står at en skal kunne lese i første klasse, så føler jeg at det står at en skal bli mye mer kjent med bokstavene og kunne trekke sammen til ord og lese bøker tidlig enn det som står i L 97. Dette preger undervisningen mye. Vi jobber nok mer aktivt med norsk, mer målretta og bokprega. Mindre tid til å leike og slike aktiviteter.”

Tre informanter syntes at dette målet var greit. De opplevde at mange elever var modne for å lære å lese ved skolestart. Jeg kan langt på vei være enig i dette, men hva med de som står i fare for å utvikle vansker? Blir disse og andre som ikke har gode grunnleggende ferdigheter tatt hensyn til på en forsvarlig måte? Denne problemstillingen var også tre av informantene opptatt av.

Jeg har i teorikapittelet belyst betydningen av å mestre avkodingsferdigheter som en av to delprosesser på veien mot å kunne lese. Eleven må kunne mestre det alfabetiske prinsipp som igjen er en forutsetning for grunnleggende fonembevissthet. I denne sammenhengen finner jeg det relevant igjen å vise til Høien og Lundbergs (1997) definisjon av dysleksi som en svikt i det fonologiske system. Under avsnittet om læreres opplevelse av sin kompetanse, konkluderte jeg med en viss bekymring at fokuset på de grunnleggende delprosessene ikke var sterkt nok. Etter å ha registrert informantenes opplevelse av Kunnskapsløftets påvirkning av undervisningen i første klasse er denne bekymringen forsterket.

”Etter kunnskapsløftet har jeg ikke tid til å jobbe med språklig bevissthet lenger, nå er det andre krav, vi må videre”

Betyr lærernes opplevelser at Kunnskapsløftets påvirkning kan resultere i at skolen er faktisk i ferd med å snuble i det som Klinkenberg (2005) karakteriserer for leseopplæringens største utfordring og snublestein? Vil praksis vise at nettopp kravet om å nå kompetansemålene betyr at hans bekymring for at Tiltaksplanen, *Gi rom for lesing!* til en viss grad sender feil signaler til lærerne, slik at den gode didaktiske kompetanse de har i forhold til å utvikle språklig bevissthet ikke i tilstrekkelig grad omsettes i praksis? I denne sammenhengen er det selvfølgelig nok en gang viktig å understreke at elevenes språklige grunnleggende ferdigheter ved skolestart varierer. Leseforskere påpeker og praksis har vist, at mange elever lærer å lese uavhengig av lesemodell. Ut fra min tolking av informantenes opplevelser av dagens kursretning, påstår jeg allikevel at skolen må øke fokuset på forskningsviten. Målet om å forebygge vansker er først nådd når vi klarer å identifisere de barna som har dårlige fonologiske kunnskaper og ferdigheter samt verbalt kortidshukommelse. Dette handler først og fremst om evnen til å forstå sammenhengen mellom det skrevne og det verbale språket og ikke om selve bokstavinnlæringen (Torgesen, 2002). Ferdighetene må utvikles tidlig, etter tredje klasse kan det være for sent. Torgesen (ibid) understreker at systemet må ha klare prosedyrer for å finne fram til de som står i fare for å utvikle vansker og intensive individuelle tiltak for å hjelpe de som blir identifisert. Hvordan fungerer så dette i praksis?

4.4 Kartlegging og tiltak

Kartlegging av elevenes ferdigheter har i en årrekke vært en del av skolens innhold. Dette er vel og bra, men hvilken effekt har dette gitt oss i forhold til forebygging av vanskene? Forskning forteller oss at kartleggingen ikke har noen funksjon i seg selv dersom de ikke blir gjennomført systematisk og resultatene blir fulgt opp i form av ulike tiltak (ibid). Jeg har en mistanke om at resultatene ofte blir puttet i en skuff istedenfor å bli brukt til iverksetting av tiltak. Nedenunder tar jeg for meg informantenes opplevelser av skolens kartleggingsrutiner og oppfølging av

resultatene. I den sammenheng ser jeg også på hvilke faresignal ved en elevs utvikling som utløser bekymring.

4.4.1 Kartlegging

I teorikapittelet har jeg beskrevet et lite utvalg av aktuelt kartleggingsmateriell. En av informantene trakk fram Ringeriksmaterialet. Fram til nå har det vært lite tilgjengelig materiell på markedet for å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter ved skolestart. Dette preger også dataene mine.

”Vi har jo Ringeriksmaterialet som vi bruker. Ei som hadde første klasse valgte å ta nesten alt på alle. Jeg velger å ta rimprøvene. Men det tar litt tid, så jeg har valgt å ta det på de jeg lurer på. Det er først og fremst det vi har i første klasse”.

Fire informanter trekker fram deler av Ringeriksmaterialet som aktuelt i første klasse. En informant nevner aktiviteter med utgangspunkt i ”Språkverkstedet” som en nyttig informasjonskanal om elevenes grunnleggende ferdigheter.

Informantenes kjennskap til kartleggingsmateriell blant de yngste, begrenser seg til det foregående. Det synes som om eventuelle kartleggingstiltak på det 1.årstrinnet er mer eller mindre tilfeldige og opp til hver enkelt lærer. Gode rutiner og systematikk i dette arbeidet virker i det store og hele temmelig fraværende. Lærere har allikevel et behov for å vite hvilket nivå den enkelte elev ligger på. Informantene ga uttrykk for at de var bekymret dersom en elev glemte bokstaver, byttet om på bokstaver eller hvis de ikke kunne lese - trekke sammen lydene etter et års skolegang.

Jeg antar at noe av årsaken til mangel på kartleggingsrutiner i første klasse er fraværet av godt materiell. Jeg forventer en endring av rutinene etter hvert som kartleggingsmaterialet Språk 6-16 blir kjent på skolene. Jeg ser det derfor som en utfordring for oss som er rådgivere i skolen å drive opplæring av lærere og rektorer

for å implementere dette i skolesystemet. Behovet for å kartlegge samtlige elever ved skolestart vil etter mitt syn variere etter i hvilken grad barnehagen og skolen samarbeider. En av informantene opplevde informasjon fra barnehage som viktig:

”Noen som barnehagen vet om, som kanskje har ekstra hjelp der, får vi vite om. Dette er stor hjelp. Da vet ting med en gang. Slipper å finne ut på nytt etter lang tid”.

Jeg påstår at barnehagen med fordel kan intensivere bruken av det tidligere omtalte TRAS materialet (Espenakk m.fl.2003). En kartlegging av språksvake barn med TRAS vil gi nyttig informasjon om barn som står i fare for å utvikle vansker. Nødvendig informasjon til skolen kan sikres gjennom gode samarbeidsrutiner ved overgangen barnehage- skole. Dette er, etter min mening, et virkemiddel som dessverre benyttes i altfor liten grad. Årsaken kan være ideen om at elevene bør møte skolen med blanke ark. Denne holdningen er etter min mening skremmende og kan i praksis føre til at elever ikke får det tilbudet de har behov for. Samtlige informanter gav uttrykk for at rutiner for å finne fram til de elevene som står i fare for å utvikle vansker ved skolestart ikke er på plass.

”...ja for det en går glipp av sånn i starten det merker en at er utrolig vanskelig å hente inni igjen. Jeg tror vi kan bli flinkere. Når skal vi se etter hva? Vi må få det inn i systemet”.

Informantene hadde uten tvil erfaringer med at skolens rutiner for å kartlegge elevenes leseferdigheter fra andre klasse og oppover var betydelig bedre enn på det første trinnet. Carlsten prøvene som er velkjente blant lærerne, kommunal leseprøve og Kartlegging av leseferdighet (1995) ble særlig nevnt. Nasjonale prøver opplever de fleste informantene som pålagt arbeid med liten nytteverdi.

Alt i alt må jeg konkludere med at forskningsviten om betydningen av å sette inn tiltak tidlig, i for liten grad påvirker skolehverdagen. Det er dog visse tendenser til at lærerne bruker noe av det kartleggingsmateriale som er tilgjengelig for å skaffe seg

informasjon om den enkelte elev ved skolestart. I hvor stor grad blir så resultater fra dette i praksis lagt til grunn for undervisningstilbudet som tilpasses den enkelte elev? Alle var allikevel tydelige på at denne praksisen med fordel burde endres i fremtiden. Dette vil, slik jeg ser det, være et viktig virkemiddel, i forebygging av vansker hos elever på 1.årstrinn.

4.4.2 Tiltak

I løpet av de første skoleårene vil de fleste lærere, etter min erfaring, oppdage hvilke elever som sliter med å utvikle lese- og skriveferdigheter. Selv om forskning slår fast at det kan være for sent å snu utviklingen etter tredje klasse, igangsetter de fleste skolene visse tiltak etter hvert som de erfarer at en elev ikke utvikler gode lese- og skriveferdigheter. Dette er vel og bara, men kanskje noe sent for de fleste. Samtlige informanter mente at det var viktig å gjøre noe raskt, men mangel på ressurser begrenset ofte muligheten til å gjennomføre gode tiltak.

”Jeg skulle ønske at vi virkelig kunne være i stand til å kunne hjelpe hver enkelt der de trengte hjelp. Det blir det dårligere og dårligere med fordi at vi blir færre og færre i skolen og mindre og mindre materiell. ..vi prøver, men hverdagen strekker ikke til”.

Fire informantene uttrykte sterk frustrasjon over at tiltak som kan hjelpe elever av forskjellige årsaker ikke blir effektivisert. De fleste hadde liten oversikt over og kunnskap om skolens strategi for å sette inn tiltak. Tre informanter nevnte at skolen hadde rutine på å arrangere lesekurs. På en skole fikk alle elevene dette tilbudet. På de andre skolene ble kurset arrangert for de som strever. Ingen av skolene hadde imidlertid tilbud om lesekurs det første skoleåret. Kategorien som omhandler tiltak utløste noe usikkerhet hos fem av informantene.

”Jeg vet ikke hvilken strategi skolen har ellers, men jeg vil si vi kan hjelpe elevene med å gi mindre leselektur. Ellers føler jeg at skal en få assistenter for lese- og skrivevansker så er det oppover i klassene i så fall”. Det vi kan gjøre på trinnet er å la eleven gå litt fram og tilbake mellom forskjellige grupper. Sånn at en jobber med det han trenger”.

Tre informanter gjennomførte tiltak i form av nivåbaserte grupper. Gjennom arbeidet mitt har jeg fått inntrykk av at dette er et tiltak som av lærere ofte knyttes opp mot begrepet tilpasset opplæring. Dette kan være vel og bra, men ifølge Opplæringslovens § 8., som omhandler organisering av elever i grupper, skal ikke elever organiseres ut fra faglig nivå, kjønn el. etnisk tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Skolen må derfor være bevisst på hvordan og i hvilken grad de bruker dette konkrete tiltaket. Andre tiltak som ble trukket fram var informasjon til foreldrene, kontakt med PPT og spesialundervisning. Disse tiltakene er i seg selv greie nok. Det var imidlertid vanskelig å se at skolene hadde gode nok rutiner for iverksetting av tiltak som forskere sier er avgjørende for å kunne hjelpe elevene. En kan derfor undre seg over formålet med kartleggingen som i dag blir gjennomført fra 2.årstrinn, hvis resultatene ikke får konsekvenser for undervisningen.

Det er heldigvis noen lyspunkter. Gjennom egne opplevelser vet jeg at lokale myndigheter i en av kommunene for tiden har et sterkt fokus på oppfølging av kartleggingsresultater av elevenes leseferdigheter gjennom en lokal handlingsplan. Resultatene skal ikke bare legges i en skuff. De skal derimot analyseres med tanke på årsak og videre oppfølging. Rektorene og skolene blir dermed utfordret på å ta tak i denne problemstillingen gjennom et godt systemarbeid fra kommunens side.

Jeg velger å avslutte dette kapittelet med fokuset rettet mot begrepet tilpasset opplæring. Vi vet at dette er et politisk begrep som har vært omhandlet i offentlige dokumenter siden 1970 årene. I dag er begrepet mer aktuelt enn noen gang. Målet om tilpasset opplæring er førende i Kunnskapsløftet (2006) og andre offentlige retningslinjer. Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring skal være overordnede prinsipper for grunnopplæringen. På tross av disse føringene, viser undersøkelsen min at lærere i utgangspunktet ikke trekker fram begrepet som en del av hverdagen sin. Begrepet kan, i følge H. Håstein og S. Werner (2004), brukes til å analysere eget arbeid og den omfatter hele skolens virksomhet uten å være noe tillegg. Innholdet må

være variert nok til at alle kan utvikle seg og lære. De påstår at analysen kan gi læreren at ”hav” av metodiske tilnærminger. Jeg tolker dette slik at tilpasset opplæring kan operasjonaliseres gjennom pedagogisk praksis og dermed også fungere som et godt verktøy i å takle utfordringer som lærere møter i hverdagen med forbygging av vanskene. Undersøkelsen min viser allikevel at dagens virkelighet langt på vei samsvarer med Peder Haugs uttalelser fra 2003. Han sa den gang at til tross for at idealene om tilpasset opplæring og inkludering var innført, hadde vi ikke fått et godt nok grep om praktiseringen (Stortingsmelding 30, 2003)

5. Avsluttende refleksjoner og tanker om framtiden

Med denne undersøkelsen ønsket jeg å få svar på følgende hovedproblemstilling: Hvordan opplever lærere som står midt oppe i skolens hverdag utfordringene med å forebygge lese- og skrivevansker? For å svare på problemstillingen, har jeg intervjuet lærere som fungerer i praksisfeltet. Lærere framstår som en yrkesgruppe som er stolt av sin profesjon med positive holdninger til elevene og norsk faget. De vil så gjerne, men resultatene på internasjonale undersøkelser har vært med på vise at de ikke alltid får det til. Undersøkelsen min viser at lærere blir utfordret på en rekke punkter som påvirker evnen til sette den gode viljen ut i praksis.

En av årsakene kan være at skolekulturen gjennom tidene har hatt for svakt fokus på forskningsperspektivet. En endring på dette området, vil sannsynligvis gi lærere en større tyngde i arbeidet generelt og i forebygging av lese- og skrivevansker spesielt. Entydige forskning viser at elever som ikke har utviklet gode språklige ferdigheter står i fare for utvikle vansker. Disse elevene må derfor identifiseres så tidlig som mulig og tilbys målrettede og intense tiltak. Strategier for å ivareta dette er ikke godt nok utviklet i skolen. Her er det behov for store endringer.

Lærere bør inneha en god kompetanse innenfor teoriperspektivet for å ha tilstrekkelig tyngde i sine metodevalg. Forskning viser at årsaken til vanskene er en svikt i det fonologiske systemet. Fonologiske og morfologiske ferdigheter er grunnleggende for å utvikle avkodingsferdigheter som er avgjørende for elevens evne til å forstå hva han leser. Når de såkalte delprosessene avkodning og leseforståelse er på plass, er grunnlaget lagt for elevens opplevelse av leselyst og leseglede, som er det egentlige målet med å lese. Språklig bevissthet er et aktuelt begrep i denne sammenhengen. Det handler om individets evne til fokusere på ordets form framfor ordets betydning. Først når bevisstheten er utviklet er eleven leseklar. Metoder for å utvikle språklig

bevissthet er etter hvert godt kjent og praktisert i opplæringen. Lærere har en god didaktisk kompetanse. De kjenner mange metoder og begrep som er aktuelle i det forebyggende arbeidet. Lærere har også generelt god kompetanse i forhold til å motivere og ta vare på de elevene som følger en normal lese- og skriveutvikling.

Undersøkelsen min viser at offentlige retningslinjer setter i gang prosesser som påvirker innholdet i undervisningen. Jeg tenker da særlig på innføringen av Kunnskapsløftet og et sterkt lokalt fokus på lese- og skriveopplæringen i skolen. Det viser seg allikevel at innføringen av Kunnskapsløftet har medført utfordringer i forhold til å ha nok tid til å ivareta viktige grunnleggende elementer i lese- og skrivopplæringen.

Et blikk på lærerutdanningen viser at lærere ikke føler seg kompetente til å arbeide med forebygging av lese- og skriveferdigheter etter endt utdanning. Dette betyr at lærere møter store utfordringer i hverdagen allerede ved starten av sin karriere

Ulike rammefaktorer preger hverdagen i større eller mindre grad. Tidsfaktoren og fysiske forhold er de mest framtrædende. Økonomiske ressurser og ledelsens evne til å etablere gode rutiner og systemer for samarbeid, kompetansutvikling osv. avgjør i hvilken grad lærere opplever disse utfordringene som negative. Jeg velger nok en gang å framheve mine informanters positive holdninger og vilje til å gjøre det beste ut av situasjonen. Jeg håper at dette er et funn som gjelder for lærere generelt.

Arbeidet med oppgaven har utviklet et håp hos meg om at Norge i framtiden skal stå bedre rustet i kampen mot lese- og skrivevansker. Vi besitter mange viktige ingredienser for å kunne mestre dette, som entydige forskningsresultater, positive føringer fra myndighetene og flinke lærere. Etter mitt syn er en realisering av dette håpet avhengig av minst to forhold. Det ene er et økt fokus på utfordringer som lærere

møter i sin hverdag. Det andre er utvikling av en skolekultur med et sterkere fokus på forskning.

I dette perspektivet håper jeg at min undersøkelse kan være et av mange bidrag. Hvis intensjonen ikke realiseres, risikerer vi at påstanden til lederen for PISA prøvene Andreas Schleicher blir til virkelighet. I mars 2007 uttalte han følgende til NRK: Det norske skolesystemet aksepterer at noen elever blir tapere. Man klarer ikke å oppdage de som har problemer tidlig og skolen klarer ikke å komme med hjelpetiltak tidlig nok. Resultater fra en ny Pisa undersøkelse som legges fram i desember, vil vise om han har rett. Positive resultater fra kartleggingsprøver for 2. klasse som er foretatt i kommunene våren 2007, viser at vi er på god vei. Påstanden til Schleicher kan Norge klare å motbevise ved at politikernes fine ord, slik de bl.a. står svart på hvitt i Stortingsmelding 16, bli til virkelighet ... tidlig innsats - det er lønnsomt å sette inn tiltak tidlig.

..

6. Kildeliste

- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo. Det norske samlaget
- Bredtvet kompetansesenter (2005). *Språkpakken*: [URL:www.statped.no/bredtvet](http://www.statped.no/bredtvet).
Lesedato: mai 2007
- Bredtvedt kompetansesenter (2005): *Språk 6-16. Manual*. Ottem E. og Frost J. Oslo
- Bryant, P. & Bradley, L. (1985): *Children`s reading problems*. Oxford: Basil Blackwell Inc.
- Bråten, I (2003): Om forholdet mellom lesing og skriving. I Wold H.A.(red.) (2003) *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo. Cappelen Akademiske
- Dahlen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget
- Damsgaard. H. L. (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo. Cappelen Akademiske
- Ehri, L. (1998): *Grapheme- Phoneme knowledge is essential for learning to read words in English*. In Metsala and L. Ehri (eds.) *Word recognition in beginning reading*.
- Elbro C, (1990): *Differences in Dyslexia*. København: Munksgaard
- Espenakk, U. m.fl. (2002): *TRAS- håndbok. Tidlig registrering av språkutvikling*. Stavanger. Tras gruppen.
- Fog, j. (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Danmark, Akademiske Forlag
- Frith, U.(1999): *Paradoxes in the definition dyslexia*. *Dyslexia*. s. 192-214.
- Frost, J. og Lønnegaard, A.(1995): *Sproglege. Til styrkelse af sproglig bevissthet*. Teoridel. Danmark. Dansk psykologisk Forlag
- Frost, J. og Lønnegaard, A(1996): *Språkleker. Praktisk del*. Oslo. Universitetsforlaget
- Frost, J. (2004): *Lesepraksis på pedagogisk grunnlag*. Oslo. Cappelen akademiske forlag
- Hagtvvet, B. Eriksen: (1996): *Fra tale til skrift*, Oslo: Cappelen akademiske forlag

-
- Halvorsen, H. (2001): *Etter valget? Leder*. Dyslektikeren 5.s.2 Oslo. Dysleksiforbundet
- Hargreaves A. (1996): *Lærersamarbeid og skolekultur. Læreryrkes forandring i en postmoderne tid*. Oslo. Ad. notam Gyldendal
- Hvalstad skole-Asker: <http://www.asker.kommune.no/Organisasjon/Oppvekst/Skole-og-utdanning/Oversikt-over-grunnskolene/Barneskolene/Hvalstad-skole/> Lesedato: August 2007.
- Høyen, T. og Lundberg, I. (1997): *Dysleksi fra teori til praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal
- Høyen, T og Lundberg I (2000): *Dysleksi fra teori til praksis*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Høykolen i Buskerud (2006-2010): *Fagplan. Allmennlærerutdanning*. Utdannings og forskningsdepartementet.
- Håstein, H. og Werner, S. (2004): *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring vanlig undervisning*. Oslo. Abstrakt forlag
- Klinkenberg, J.E & E. Skaar (2003): *Stas. Standardisert test i avkoding og staving. Manual*. Ringerike PPT
- Klinkenberg, J.E (2004): *Skisse til plan for leseopplæring i Ringerike kommune. Tilråing fra PP-tjenesten*. Hønefoss PPT
- Klinkenberg, J.E. (2005): *Å bedre barns leseflyt*. Oslo. H Aschehoug & Co
- Kulbrandstad, L.I. (2003) *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Polen. Fagbokforlaget
- Kunnskapsløftet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademiske
- L 97 (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Utdanningsdirektoratet.
- Lundberg, I. (1984): *Språk og lesing*. Malmø. Liber Forlag
- Lundberg, I. Frost, J. og Peterson O-P.8 (1988): *Effects of an extensive program for stimulating Phonological awareness in preschool children*. Reading Research Quarterly 23, s. 263-284
- Lyster, S. A. H. og Tingleff, H. (1995): *Ringeriksmaterialet. Orientering og instruksjon*. Hønefoss. Tingleff forlag

-
- Lyster S. A. H. (2003): *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Lyster, S.A.H. (2005): *Vi kan løse problemene tidlig!* I *Dyslektikeren* 4, s. 12-13. Oslo. Dysleksiforbundet
- Maxwell, J.A.(1992): Understanding and validity in qualitative research. I *Harvard educational review*, nr.3 s.279-300.USA
- Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo. Gyldendal
- Opplæringsloven (2007-2008): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet
- Ottem, E. og Frost, J. (2005): *Språk 6-16. Screening test. Manual*. Oslo. Bredtvet kompetansesenter
- Senter for leseforskning (1995): *Kartlegging av leseferdighet. Idehefte*. Nasjonalt læremiddelsenter. Oslo. KUF.
- Skogen, K.(2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling kompetanseheving*. Oslo. Universitetsforlaget
- Stortingsmelding 16. (2006)...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding 30. (2003): *Kultur for læring*. Oslo. Utdannings og forskningsdepartementet
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousands Oaks. Sage Publications
- Topstad, I. (2000): *Jeg vil lære å lese. Lese og skriveferdigheter for 1. klasse*. Lærerveiledning. Kristiansand. Arbeid med ord læremidler A/S
- Torgesen, J.K. (2002): *The Prevention of reading difficulties*. Journal of school Psychologi n. 1. 7 – 26
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Tiltaksplan. Gi rom for lesing. Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet*. 2003 – 2007. Oslo
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsteknikk i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo. Gyldendal Akademiske
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.a.(1999): *CTOPP. Comprehensive Test of Phonological Processing. Manual*. Texas PRO-ED, Inc.

Wormnæs, O.(1996): Om forståelse, tolking og hermeneutikk. I kopi Sped. 4010
Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk., UIO 2005, s. 225-242

Vedlegg

Brev til kommunene:

Liv Haugerud

Hengsleveien 125

3515 Hønefoss

Hønefoss 27.06.06

SØKNAD OM GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSE I BARNESKOLER I KOMMUNEN

Jeg søker med dette om tillatelse til å gjennomføre en undersøkelse i barneskolene i kommunen i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk i løpet av høsten 2006 og våren 2007.

Arbeidstittelen for oppgaven:

Lese- og skrivevansker blant barn og unge - Et fenomen vi må leve med eller et nødvendig onde?

- En kildegransking av teori og empiri fra 1980 tallet og fram til i dag.
- En kvalitativ undersøkelse for å kartlegge praksis.

Foreløpige problemstillinger:

- Hva sier forskning om hvordan begynnende lese- og skriveopplæring bør være for å hindre utvikling av lese- og skrivevansker?
- I hvilken grad blir denne kompetansen ivaretatt i opplæringen i dag?

Gjennomføring:

En kvalitativ undersøkelse som vil være et intervju, eller samtale, med utgangspunkt i aktuell teori. Utvalget vil være på seks informanter som velges ut med bakgrunn i at de selv ønsker å

være med på undersøkelsen. Informantene må være lærerutdannet og drevet med lese- og skrive opplæring i løpet av de siste ti årene. Kommunen vil få tilbakemelding om resultatene av undersøkelsene dersom det er ønskelig.

I forbindelse med undersøkelsen, vil jeg ta hensyn til overordnede etiske krav som er nedfelt i lover og retningslinjer. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene. Disse vil bli slettet når arbeidet med oppgaven er avsluttet.

Med vennlig hilsen

Liv Haugerud

Informasjon til skolene:

Liv Haugerud

Hengsleveien 125

3515 Hønefoss

22.11.06

Til _____

Undersøkelse i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk

Jeg viser til tidligere informasjon fra rådmannen om at jeg kan bruke skoler i kommunen som arena for en undersøkelse i forbindelse med masteroppgaven min i spesialpedagogikk. Jeg skal nå gjennomføre intervjuer i to kommuner.

Jeg håper derfor at en lærer som har undervist i første klasse i løpet av de siste 5 årene hos dere, kan delta på intervjuet.

Kort orientering om undersøkelsen:

Intervjuene vil gjennomføres i januar/februar 2007. Hvert intervju vil ta ca. 1,5 t. Jeg kan komme til skolen for å foreta intervjuet. Det vil muligens også være behov for å stille utdypende spørsmål i etterkant.

Foreløpig tittel på oppgaven: *Lese- og skrivevansker blant barn og unge- et nødvendig onde eller unødvendig fenomen:*

Tema: *Lese- og skriveforberedende trening – utvikling av språklig bevissthet i første klasse.*

Foreløpige problemstillinger:

Hvordan fremme språklig bevissthet hos elever i første klasse?

Hva sier forskning? Hva sier lærere?

Jeg ønsker en tilbakemelding på denne henvendelsen innen 15. desember 2006.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Liv Haugerud

Brev til informantene:

Liv Haugerud

Hengsleveien 125

3515 Hønefoss

Til _____

Undersøkelse i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk

Først vil jeg takke for positiv respons på min søken etter informanter. Takk for at du hjelper meg med å gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med masteroppgaven min.

Jeg har nå seks informanter, fordelt på fire skoler i to kommuner. Jeg satser på å gjennomføre intervjuene i løpet av mars. Hensynet til alle etiske retningslinjer som anonymitet osv. vil selvsagt bli ivaretatt. Jeg må ta intervjuene opp på bånd. Alle intervjuene blir transkribert og slettet når oppgaven min er ferdig.

Hvert intervju vil ta ca. 1,5 t. Det vil muligens også være behov for å stille utdypende spørsmål i etterkant. (på telefonen) Jeg kan komme til hver enkelt skole for å gjennomføre intervjuet. Dersom noen ønsker en annen arena for gjennomføringen av samtalen, er det greit for meg. Jeg ringer om en stund for å avtale sted og tidspunkt.

Vil bare minne dere på tema og problemstillinger.

Foreløpig tittel på oppgaven:

Lese og skrivevansker blant barn og unge - et nødvendig onde eller unødvendig fenomen?

Tema:

Lese- og skriveforberedene trening – utvikling av språklig bevissthet i første klasse.

Foreløpige problemstillinger:

Hvordan forebygge lese- og skrivevansker hos elever i første klasse?

I hvilken grad blir denne kompetansen ivaretatt i opplæringen i dag?

Hva sier forskning? Hva sier lærere?

Med vennlig hilsen

Liv Haugerud

Intervjuguide

Innledende samtale:

- Presentasjon av meg selv og bakgrunn for min masteroppgave.
- Informasjon om rettigheter og etiske krav til intervjuet (anonymitet og lignende)
- Informere om hvorfor jeg tar samtale opp på bånd.
- Sørge for god trygghet og åpen stemning ved start.

Informasjon om lærerne:

- Hvor gammel er du?
- Er du førskolelærer eller lærerutdannet?
- Når avsluttet du grunntutdanningen?
- Hvilken lærerskole gikk du på?
- Hvor mange år har du praktisert som lærer, førskolelærer? Og hvor mange år med lese og skriveopplæring?
- Har du videreutdanning og i tilfelle hvilken?
- I ca. hvor mange år har du jobbet med lese- og skriveopplæring i skolen?

1 Lærernes kompetanse

Forskningsspørsmål:

Hvilke kunnskaper og erfaringer har lærere med forebygging av lese- og skrivevansker?

Hvordan har de tilegnet seg kompetanse?

Hvilket forhold har skolen til forskning?

- Nyere forskning viser at lese- og skrivforberedende trening og utvikling av språklig bevissthet er et viktig bidrag for å forebygge utvikling av lese- og skrivevansker. Føler du at dette er begreper dere har et aktivt forhold til på skolen?
- Hvilken kunnskap og erfaring har du generelt med å jobbe med lese- og skrive forberedende trening?
- Hva synes du er spesielt viktig å vektlegge når du arbeider med forberedende lese- og skriveutvikling?
- Hvilken lesepedagogisk modell legger du til grunn for undervisningen, LTG eller lyd metoden?
- Hvordan vil du begrunne valget ditt?
- Hva tenker du om din kompetanse med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker
- På hvilken måte har du tilegnet deg kompetanse om dette temaet?
- Opplever du at grunnutdanning gav deg tilstrekkelig kompetanse til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter hos elever.
- Opplever du at dere har et aktivt forhold til begrepet kompetansutvikling?
- Hvordan opplever du at forholdene lagt til rette for kompetansutvikling?

-
- Hva tenker du om skolens forhold til forskningsfeltet?
 - Hvilken rolle spiller ledelsen på skolen?
 - Hvilke lærerverk bruker dere?
 - Hvordan opplever du at lærerverket ivaretar utvikling av språklig bevissthet?
 - Hvordan opplever du at skolen ivaretar de ulike forutsetningene og behovene som elevene har ved skolestart?
 - Hva tenker du om følgende påstand?
 - ”Dess mer et barn leser jo flinkere blir det”

Fonologisk bevissthet (identifisere rim, stavelser, lytte ut lyder, trekke sammen lyder til ord osv.

- Hva tenker du om måten dere arbeider med å utvikle fonologiske ferdigheter på ved skolen?
- Bruker dere noen konkrete læremidler og metoder?

Morfologisk bevissthet (ords oppbygging, ords sammensetning, bøyninger og stavelsestruktur)

Aktiviteter som å lage sammensatte ord, forstavelser og endelser, grammatiske elementer

- Kan du gi noen eksempler på arbeidet med morfologisk bevissthet?

3. Offentlige retningslinjer

Forskerspørsmål:

Hvilke offentlige retningslinjer er kjent i skolen?

Hvordan og i hvilken grad påvirker disse undervisningen?

- Opplever du at skolen har et bevisst forhold til offentlige retningslinjer?
- Hvordan påvirker disse retningslinjene skolehverdagen?
- Kjenne du skolens virksomhetsplaner?
- Opplever at planene har innflytelse på hverdagen din?
- Kjenner du noen lokale leseplaner?
- Opplever du at skolen har endret syn på forebygging av lese- og skrivevansker i løpet av din yrkeskarriere?

4 Kartlegging

Forskerspørsmål:

I hvilken grad prioriterer skolene kartlegging av elevene?

Har skolen rutiner og systemer for å ivareta kartlegging av eleven?

Hvordan vurderer lærere lese- og skriveutviklingen hos elever?

- Er det noen faresignal ved en elevs lese- og skriveutvikling som gjør at du blir bekymret?
- Hvordan kan du få svar på om bekymringen er reel eller ikke?
- Hvilke rutiner har skolen for å finne fram til elevenes ferdighetsnivå?
- Har dere faste kartleggingsrutiner med tanke på når og hvem som kartlegges?
- Hvilket kartleggingsmaterieell bruker dere?

-
- Kartlegger dere elevene i første klasse eller ved skolestart for å finne ut hvem som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?
 - Hvilke kartleggingsmateriell er etter din erfaring hensiktsmessig?
 - Opplever du at skolen har gode strategier for å finne fram til de elevene som står i fare for å utvikle vansker?

5 Oppfølging av bekymring og kartleggingsresultater.

Forskerspørsmål:

Hvordan forholder lærere seg til vissheten om at en elev står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

Har skolen gode rutiner på sette inn effektive tiltak på et tidlig tidspunkt?

- På hvilket tidspunkt griper du inn? Avventer du situasjonen eller gjør du noe raskt?
- Samarbeider du med andre om bekymringen?
- Hvem samarbeider du med om oppfølging av eleven
- Har skolen rutiner for å oppfølging av en eventuell bekymring?
- Hvordan opplever du at eventuelle rutiner fungerer?
- Hvilke strategier har skolen for å sette inn tiltak?
- Hva tenker du om tiltakene?
- Opplever du at tiltakene blir satt inn tidlig nok?

-
- Hva tenker du om tiltakene?
 - Er kvaliteten og effekten av tiltakene gode?

6 Faktorer som påvirker arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker

Forskerspørsmål:

Hva påvirker arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker i praksis?

Hvordan opplever lærere dagens situasjon?

- Hva tenker du om lese- og skriveopplæringen på skolen din?
- Hvordan forebygger dere utvikling av lese- og skrivevansker?
- Hvilke forhold fremmer, etter din erfaring, arbeidet med å forebygge vanskene?
- Hvilke faktorer begrenser muligheten din til å gjennomføre opplæringen slik du ønsker?
- Hvilke ønsker/visjoner har du for skolen med tanke på framtiden?
- Er du noe vil utdype nærmere fra intervjuet?
- Er det noe du ønsker å fortelle utover det vi har snakket om?

Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 95 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 10.05.2007

Vår ref.: 16493/LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.03.2007. Meldingen gjeldet prosjektet:

16493	<i>Lese- og skrivevaner blant barn og unge - Et fenomen vi må leve med eller et nødvendig onde?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Steinar Theie
Student	Liv Haugerud

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

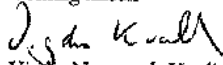
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskriften. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

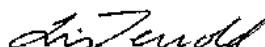
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldingen gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2007, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysningen.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Liv Haugerud, Hengselveien 125, 3515 HØNEFOSS

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1085 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 58 19 07. kjrc.svarna@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9337 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@aa3y.uib.no