

MASTERGRADSOPPGAVE

Pedagogers oppfatninger om forebygging av lese- og skrivevansker i barnehage og skole.

En kvalitativ undersøkelse om forebygging av lese- og skrivevansker i barnehage og skole.
Pedagogers oppfatninger og praksis.

Hanne Garstad Jørgensen

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



Sammendrag

Det finnes mye forskning på forebygging av lese- og skrivevansker i barnehage og skole. Både barnehage og skole har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av slike vansker. Denne oppgaven har som formål å undersøke hvilke oppfatninger noen barnehagelærere og lærere har om forebygging av lese- og skrivevansker og få vite litt om hva de gjør i praksis for å forebygge dette.

Forskning viser at det i barnehage og skole finnes tidlige kjennetegn som kan indikere at barna utvikler lese- og skrivevansker. Høien og Lundberg (2012) refererer blant annet til Scarborough, Locke og Elbro, Borstrøm og Pettersen som har hatt fokus på dette i sin forskning. Det er også gjennomført flere forskningsprosjekter med mål om å forebygge lese- og skrivevansker med dokumentert positiv effekt hos barn i barnehage og elever i skolen. Jeg har valgt å sette fokus på fonologisk bevissthet og talespråk. Dette er elementer forskningen utpeker som spesielt sentrale når det gjelder å utvikle gode lese- og skriveferdigheter (Høien og Lundberg 2012, Lie 1991, D'Angiulli, Siegel og Maggi (2004).

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming i undersøkelsen, med semistrukturert intervju som metode. Jeg intervjuet 2 barnehagelærere som jobbet i barnehage med førskolebarn og 3 lærere som jobbet på skolen med lese- og skriveopplæring i 1. klasse.

Funnene mine kunne vise at alle informantene hadde metoder for å oppdage de barna som har forsinket språk- og eller lese- og skriveutvikling. Alle oppfattet observasjon som en god metode, mens det var ulike oppfatninger mellom barnehage og skole når det kom til bruk av kartlegging. Alle informantene gav uttrykk for at fonologisk bevissthet og talespråk er viktige sider ved språket med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker. Informantene fra barnehage har størst fokus på språk, mens skolen har størst fokus på lesing og skriving i det forebyggende arbeidet. Samtidig opplever jeg at alle har kunnskap om at språkutvikling henger tett sammen med lese- og skriveutviklingen. Informantene fra barnehage og skole sier at de har kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker, men i ulik grad. Jeg forstår det slik at alle informantene er opptatt av og har et bevisst forhold til det å forebygge disse vanskene. Informantene nevner mange eksempler på hva de gjør i praksis og hva de tenker er viktig å gjøre.

Forord

Når jeg har fortalt venner, kolleger og bekjente at jeg skriver en masteroppgave om forebygging av lese- og skrivevansker har reaksjonen ofte vært at de oppfatter det som et viktig tema. Mange har spurt hva man praktisk kan gjøre for å forebygge. Det er tydelig at alle har en oppfatning av tema lese- og skrivevansker, samtidig har kanskje ikke alle en oppfatning om hva man kan gjøre for å forebygge disse vanskene.

Det å skrive en masteroppgave har vært en utfordrende og berikende prosess. Det har vært både opp- og nedturer, men nå ser jeg målstreken og det er mange som fortjener en takk.

Helt først må jeg takke mine 5 informanter som tok seg tid til intervju og delte sine tanker og erfaringer. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

En spesiell takk til min veileder Rune Andreassen for gode tips og råd. Du har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og vært en støtte gjennom hele prosessen.

En takk til min kjære samboer som har gitt meg tid og støttet meg i en travel tid.

Tilslutt vil jeg takke medstudenter, kolleger og familie for støtte og faglige bidrag.

Nå skal det bli godt å ha en hverdag uten tanker på skole, arbeidskrav, pensum og masteroppgave.

November, 2015

Hanne Garstad Jørgensen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	2
Innholdsfortegnelse	3
1. Innledning	4
1.1.Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2.Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3. Begrepsavklaringer.....	9
1.4.Oppgavens struktur.....	10
2. Teoridel	11
2.1.Lesepedagogiske tradisjoner.....	11
2.1.1. Whole-language tradisjonen.....	11
2.1.2. Phonics tradisjonen.....	13
2.1.3. Balansert leseundervisning.....	13
2.2. Offentlige retningslinjer for barnehage og skole, med fokus på forebygging....	14
2.2.1. Rammeplan for barnehagen.....	15
2.2.2. Kunnskapsløftet.....	15
2.2.3. Stortingsmelding nummer 16 (2006-2007).....	16
2.2.4. Lesetrappa for barnehager og skoler i Porsgrunn kommune.....	17
2.3.Årsaker og tidlige kjennetegn på lese- og skrivevansker.....	18
2.4. Kartlegging / Observasjon.....	21
2.5. Forskning om forebygging av lese- og skrivevansker.....	24
2.5.1. Fonologisk bevissthet.....	25
2.5.2. Talespråk.....	30
2.6.Voksenrollen og betydning av barn-voksen relasjonen.....	33
3. Metode	37
3.1.Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	37
3.1.1. Hermeneutikk.....	37
3.2.Problemstilling og valg av forskningsmetode.....	38

3.3.Kvalitativt intervju.....	39
3.3.1. Utvalg.....	40
3.3.2. Intervjuguide.....	42
3.3.3. Prøveintervju.....	43
3.4.Praktisk gjennomføring av intervju.....	43
3.4.1. Transkribering av intervju.....	45
3.5.Analyse av data.....	46
3.6. Kvalitet i undersøkelsen.....	47
3.6.1. Validitet.....	47
3.6.2. Reliabilitet.....	49
3.7.Forskningsetiske spørsmål.....	50
4. Resultater og drøfting av funn.....	52
4.1.Presentasjon av informantene.....	53
4.2.Oppdage risikobarn.....	53
4.2.1. Observasjon.....	54
4.2.2. Kartlegging.....	56
4.2.3. Oppsummering.....	59
4.3.Viktige sider ved språket.....	60
4.3.1. Fonologisk bevissthet.....	60
4.3.2. Talespråk.....	62
4.3.3. Oppsummering.....	63
4.4.Kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker.....	64
4.4.1. Egen kunnskap.....	64
4.4.2. Andres kunnskap.....	66
4.4.3. Oppsummering.....	68
4.5.Praksis for å forebygge lese- og skrivevansker.....	68
4.5.1. Fonologisk bevissthet.....	70
4.5.2. Talespråk.....	72
4.5.3. Bokstavlæring.....	73
4.5.4. Relasjon.....	74
4.5.5. Planlegging av undervisning.....	76
4.5.6. Oppsummering.....	76

5. Avslutning.....	78
5.1.Oppsummering av funn.....	78
5.2.Videre forskning.....	80
Litteraturliste.....	81
Vedlegg 1.....	86
Vedlegg 2.....	88
Vedlegg 3	91
Vedlegg 4.....	94

1. Innledning

Vi lever i et samfunn der det stadig stilles større krav til våre lese- og skriveferdigheter. De fleste av oss behersker disse kravene, men dessverre er det mange som strever. Regjeringen hadde et toppmøte i november 2014 der statsminister Erna Solberg viste til tall som anslo at en av fem elever har lese- og skrivevansker. Regjeringen viste videre til OECD-undersøkelsen PIAAC som kunne vise at 400 000 voksne nordmenn i alderen 16-65 år har svake ferdigheter i lesing og tallforståelse (Regjeringen 2014). Det å streve med å lese og skrive kan innebære at man får problemer med å fungere i dagens samfunn. En kan streve med læring i ulike fag på skolen, en kan streve i yrkeslivet, det kan gi en følelse av å ikke strekke til og gå utover selvbildet. Arbeidet med å forebygge slik at så få som mulig skal oppleve vansker er derfor viktig (Lesesenteret 2014).

Forebygging er et grunnleggende prinsipp i opplæringsløpet og det innebærer å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i et barns liv. Det handler om å legge til rette for gode utviklings og læringsmuligheter (Statped 2015). Det er ikke noe enkelt svar på hvorfor noen barn utvikler lese- og skrivevansker eller hva som skal til for å forebygge og hjelpe vanskene den enkelte har. Noen lese- og skrivevansker kan være arvelig betinget og vi vet at barn med språkvansker er i risikogruppen for å utvikle disse vanskene. Det betyr ikke at de barna som språkvansker eller har lese- og skrivevansker i nær familie kommer til å utvikle lese- og skrivevansker, men det er viktig å være oppmerksom på det.

Lesesenteret (2014) legger vekt på følgende tre punkter når det kommer til forebygging av lese- og skrivevansker:

- Tidlig språkstimulering
- Tidlig observasjon og kartlegging
- Tidlig hjelp

Tidlig språkstimulering i førskolealder gir barna et godt utgangspunkt for å lære å lese og skrive. Språkstimulering kan blant annet være høytlesning, samtaler, lek med språk, lek med rim, lek med regler, lek med skrift. Observasjon og systematisk kartlegging kan være et viktig forebyggende tiltak for å følge med på barns lærings- og utviklingsprosess. Ved å se hva barn mestrer, nesten mestrer og ikke mestrer gir oss et grunnlag for å sette inn ekstra tiltak før skolestart. Istedenfor ”å vente å se” viser det seg at intensiv stimulering og trening som er

tilpasset barnets behov, er tiltak som synes å gi raskest og best effekt (Lesesenteret 2014). Dersom man både før eller underveis i skoleløpet setter inn tidlig hjelp og tilpassede tiltak kan det hindre at vanskene forsterkes og at tilleggsvansker oppstår (Statped 2015).

I følge Statped (2015) har 97 % av alle barn har gått i barnehage før skolestart. Barnehagen er derfor en sentral og viktig arena når det gjelder å sette i gang med forebyggende arbeid og tidlige innsatser i forhold til barnas språklige kompetanse. Det har vist seg at hvilken kvalitet det språklige miljøet som barnet vokser opp i har en sammenheng med barnets språklige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter senere (Utdanningsdirektoratet 2013).

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven har bakgrunn i egen interesse og undring først og fremst over barnehagens arbeid med forebygging av lese- og skrivevansker. Senere også skolens arbeid.

Jeg er utdannet førskolelærer med 15 års arbeidserfaring i barnehage. Før jeg begynte på masterutdanning i spesialpedagogikk ville jeg sagt at jeg har stor kunnskap om barns språkutvikling og at jeg vet hva som må gjøres for å gi barna best mulig grunnlag før lese- og skriveopplæringen i skolen. Jeg har allikevel ikke forstått hvor stor betydning barnehagen kan ha sett i et forebyggende perspektiv før jeg leste om ulik forskning om forebygging av lese- og skrivevansker. Jeg har for eksempel alltid tenkt at dysleksi er arvelig og at det ikke kan forebygges på noen måte.. Etter samtaler med familie, venner, kolleger og bekjente erfarte jeg at jeg ikke var alene om denne oppfatningen. Det skal også nevnes at jeg har en søster og en far som begge har fått diagnosen dysleksi og heller ikke de visste at dysleksi kan forebygges. Jeg ble derfor veldig engasjert da jeg forstod at det er disposisjonene for dysleksi som arves og det er miljøfaktorer som bestemmer i hvilken grad disse disposisjonene gir seg utslag i dysleksi (Høien og Lundberg 2012). Jeg leste om forskning som viste at systematiske og intensive språkvøvelser i barnehagen og tidlig i skolen gir en tydelig positiv effekt på lese- og skriveutviklingen og kan være med å forebygge dysleksi og lese- og skrivevansker (Høien og Lundberg 2012). Denne forskningen vil jeg komme tilbake til senere i teksten.

Jeg begynte å undre meg på hvilke oppfatninger pedagoger i barnehage og skole har om forebygging av lese- og skrivevansker. Hvilke tanker har de om hva som må settes inn av

tiltak for å forebygge og hva gjør de i praksis? Eller er dette kunnskap som tilhører høyere utdanning? Jeg tenker at dette er så viktig forskning at dette burde være pensum i grunnutdanningen til både barnehagelærere og allmennlærerutdanning hvis det ikke allerede er det.

Min oppfatning var at både barnehagelærere og lærere har god kunnskap om barn og språk. At lærere har god kunnskap om lese- og skriveopplæring. At barnehagelærere og lærere fort observerer barna som har en forsinket språk-, lese- og skriveutvikling. At det gjøres mye i praksis for å forebygge lese- og skrivevansker i både barnehage og skole. Samtidig var oppfatningen min at det mangler kompetanse og kunnskap om muligheten for å forebygge dysleksi og lese- og skrivevansker i tidlig alder. Jeg innså at jeg faktisk ikke visste noe om barnehagelærere eller læreres oppfatninger eller praksis på området bortsett fra noen tilfeldige samtaler med noen kolleger. Jeg hadde lyst til å vite mer. Med dette som bakgrunn ønsket jeg å undersøke om hvilke oppfatninger noen barnehagelærere og noen lærere faktisk har om forebygging av lese- og skrivevansker og hva de faktisk gjør i praksis.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Som en undersøkelse på masternivå måtte jeg gjøre noen valg og noen avgrensninger. Formålet mitt var å få innsikt i noe av arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker som gjøres i barnehage og skole. Få vite noe om praksisen og noe om oppfatninger på området.

Det ledet meg til følgende problemstilling:

Hvilke oppfatninger har 2 barnehagelærere og 3 lærere om forebygging av lese- og skrivevansker i barnehage og skole og hva gjør de i praksis for å forebygge disse vanskene?

For å konkretisere og belyse problemstillingen valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva gjør informantene for å oppdage de barna som har forsinket språkutvikling/forsinket lese- og skriveutvikling i barnehage og skole?
2. Hvilke sider ved språket oppfatter informantene som viktig med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker?

3. Hva gjør informantene i praksis for å forebygge lese- og skrivevansker på sin arbeidsplass?
4. Hvilke oppfatninger har informantene om egen kunnskap, skolens kunnskap og barnehagens kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker.

Det finnes mye forskning om forebygging av lese- og skrivevansker blant annet av Høien og Lundberg (2012), Lie (1991) og D`Angiulli, Siegel og Maggi (2004). Sannsynligheten for å bringe noe ekstraordinært eller nytt til overflaten er derfor liten. Nå er ikke målet å si noe om hvilke tiltak som kan settes inn for å forebygge lese- og skrivevansker, det har andre tatt seg av. Jeg ønsker å gi en beskrivelse av oppfatningene til mine informanter når det kommer til forebygging av lese- og skrivevansker og få et innblikk i hva mine informanter gjør i praksis for å forebygge dette. Jeg tror at det som er gjør min oppgave spesiell er at jeg har informanter fra både barnehage og første klasse slik at jeg kan se på ulikheter og likheter av oppfatninger og praksis.

1.3. Begrepsavklaringer

Når jeg i min problemstilling ønsker svar på oppfatninger og praksis om forebygging av lese- og skrivevansker vil jeg si kort hva jeg legger i begrepene forebygging og lese- og skrivevansker.

Begrepet forebygging kommer fra helsesektoren i forbindelse med begrenning av sykdomssmitte. Forebygging er en betegnelse for å bygge opp for å hindre en negativ utvikling (Mikkelsen 2005).

Forebygging i forbindelse med barn og unge handler om å legge til rette for et godt oppvekstmiljø for alle. Forebygging kan bestå av innsats mot alle barn, mot grupper med kjent risiko for å utvikle problemer eller mot enkeltindivider med høy risiko og/eller klare tegn på problemer. Det er en forutsetning av det er kunnskap om risiko og beskyttelse for å kunne sette inn tiltak før problemene utvikler seg (Departementene 2013). Barnehager og skoler er viktige arenaer for å kunne oppdage og hjelpe utsatte barn ved bruk av forebyggende tiltak.

Lese- og skrivevansker omhandler de barna som får vansker med å utvikle skriftspråklige ferdigheter som er forventet for alderstrinnet. Lese- og skrivevansker oppstår vanligvis tidlig i skoleløpet. Vanskene er en hindringsfaktor og en stor spesialpedagogisk utfordring som ofte har negativ innvirkning på barnas generelle skolearbeid (Lyster og Frost 2012).

1.4. Oppgavens struktur

Med dette kapitlet, kapittel 1, har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål samt gjort noen begrepsavklaringer. Før jeg går videre til neste kapittel, vil jeg kort redegjøre for oppgavens struktur.

I neste kapittel, kapittel 2, presenterer jeg et utvalg av tidligere forskning på feltet. Noe av forskningen handler om årsaker til lese- og skrivevansker, men hovedfokuset er på selve forebyggingen av lese- og skrivevansker. Jeg går også inn på noen offentlige retningslinjer som barnehage og skole må forholde seg til.

Kapittel 3 er en redegjørelse av metoden som er brukt i undersøkelsen. Her står intervju- og analyseprosessen sentralt, samt undersøkelsens troverdighet og forskningsetiske betraktninger.

I kapittel 4 har jeg valgt å presentere og drøfte resultatene mine. Her analyserer jeg hovedfunnene fra mine intervjuer og drøfter funnene opp mot teori og forskning.

I kapittel 5 avsluttes oppgaven med en kort oppsummering av hva som har kommet frem i oppgaven og noen avsluttende refleksjoner om tema.

2. Teoridel

Jeg vil i teoridelen starte med å gjøre rede for ulike lesepedagogiske tradisjoner og hva de sier om forebygging av lese- og skrivevansker. Jeg tar kort for meg whole-language tradisjonen, phonics tradisjonen og balansert leseundervisning. Deretter tar jeg for meg noen offentlige retningslinjer for barnehager og skoler i Porsgrunn kommune med et fokus på forebygging av lese- og skrivevansker. Jeg ser på Rammeplan for barnehagen, Kunnskapsløftet, stortingsmelding nr 16 og Lesetrappa for barnehager og skoler i Porsgrunn kommune. Etter dette tar jeg for meg årsaker og tidlige kjennetegn på lese- og skrivevansker før jeg sier litt om argumentene for og imot kartlegging. Deretter kommer jeg til forskning om forebygging av lese- og skrivevansker som vil være det sentrale i denne teoridelen. Sett i en forebyggende sammenheng har jeg valgt å gå dypere inn på fonologisk bevissthet og talespråk som er to elementer forskning utpeker som spesielt sentrale i forhold til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Jeg vil gjøre kort rede for ulike undersøkelser gjennomført på området. Tilslutt vil jeg si litt om betydningen av barn-voksen relasjon fordi forskning viser at den er viktig når det gjelder all type læring og i arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker.

2.1. Lesopedagogiske tradisjoner

Lesing handler om å lære seg koblingen mellom bokstav og lyd, lære seg å trekke sammen bokstavlydene til ord og forstå det som leses. Alle disse områdene trengs å mestres for å kunne bli en god leser (Haugstad 2010). Det er ulike veier man kan gå for å lære seg å lese, og det er to lesepedagogiske tradisjoner som er sentrale. Den ene kalles ”phonics” tradisjonen og den andre kalles ”whole-language” tradisjonen. Det er også mulig å kombinere disse to tradisjonene som da blir kalt balansert leseundervisning (Pressley 2006). I Norge går ”whole-language” innenfor det vi kaller analytisk metode, mens ”phonics” går innenfor syntetisk metode (Haugstad 2010).

2.1.1. Whole-language tradisjonen

Whole-laguage handler om å lære å lese som en lærer å snakke. Her vektlegges tilgang til allsidig litteratur og daglig skriving framfor læring av å omkode bokstaver til språklyder

(Pressley 2006). Ved å la barna tidlig eksperimentere med skriving og skrive på "lissom", før de skjønner forbindelsen mellom tegn og lyd, får de på sine egne premisser skrive seg inn i lesingen. I et miljø der skriftspråket er i fokus vil barna gradvis forstå at deres tegn kan kobles mot lyder (Lyster og Frost 2012). Pressley (2006) viser til studier av språkutvikling, både muntlig og skriftlig, som finner at språk læres lettest når vi kan se helheten ved det og kan bruke det til å forstå. Barn bruker språket sitt og forstår det muntlige språket lenge før de kan alle lydene og snakker helt rent. De lærer seg språket i den konteksten som det brukes i og på samme måte kan barn lære seg å skrive. Barn er gode på å lære seg språk i meningsfulle og autentiske kontekster, men har vanskelig for å tenke abstrakt og lære uten kontekst. Det å lære at bokstavene har lyder er et abstrakt system. Denne tradisjonen vektlegger at isolerte ord ofte ikke har en enkel mening, men en hel rekke mulige meninger. Ord får mening når de blir sett i en helhet som for eksempel ved å se på ordene eller setningene rundt. Men også kulturelle, sosiale og situasjonelle kontekster kan være av betydning. Meningen vil også være personavhengig, da mennesker tar med seg det de har av kunnskap, erfaring og følelser (Pressley 2006).

Pressley (2006) viser til Goodman som mente at dersom man lærer sammenhengen mellom bokstav og lyd utenfor konteksten blir lesing kun å uttale lyder til bokstavene istedenfor å være en prosess for å skape et meningsinnhold til en tekst. Meningen og strukturen i språket blir oversett. Han mente at lydene ikke skulle læres fordi de ikke trengte å bli lært. Barna skulle selv oppdage bokstav-lyd sammenhengen fra erfaring med reelle tekster og ved å skrive. Whole-language tilhengere mener også at barn ikke trenger å lære at ord består av bokstaver, det er noe de selv vil oppdage etter hvert (Haugstad 2010).

Kritikken mot whole-language tradisjonen dreier seg først og fremst om at de mener at det ikke blir tatt nok hensyn til de barna som sliter med å lære seg å lese. Kritikerne viser til forskning som sier at disse barna har behov for strukturert trening på å kode om bokstaver til lyder og sammentrekning av lyder (Frost 1999). Det blir også reist kritikk om for vanskelige tekster ved begynneropplæringen og at det ikke hjelper med meningsfulle tekster hvis en ikke klarer å lese dem (Haugstad 2010).

2.1.2. Phonics tradisjonen

I phonics tradisjonen er fokuset på å lære sammenhengen mellom bokstav og lyd, omkode bokstavene til språklyder for så å sette de sammen til ord som skal gi mening (Lyster og Frost 2012). Målet er å lære barna det alfabetiske prinsipp ved å få mye trening i å lese tekster som inneholder bokstavene de har lært (Haugstad 2010). Å knekke den alfabetiske koden handler om å forstå at bokstavene representerer bestemte lyder. (Høien og Lundberg, 2012). Det er viktig at de første ordene som barna skal lære å lese er korte, at de har full forbindelse mellom bokstav og bokstavlyd (for eksempel sol, is), at barnet kjenner betydningen av ordet og at ordene brukes hyppig (Haugstad 2010).

Phonics tradisjonen mener at barn ikke kan lære seg å lese på samme måte som de lærer seg å snakke fordi skrift er konstruert og skapt av mennesker. De mener at avkodingen må få stor plass i begynneropplæringen slik at den blir automatisert. Da krever ikke avkodingen særlig oppmerksomhet (eller tankeenergi) lenger, og barna kan konsentrere seg om meningsinnholdet (Frost 1999). Tradisjonelt er det denne tradisjonen skolen benytter når barn skal lære å lese. Det brukes tilpassede tekster i leseopplæringen og begynneropplæringen i lesing ses som prinsipielt forskjellig fra rutinert lesing (Frost 1999). I denne tradisjonen handler den første leseopplæringen mest om å trene på å kode om bokstaver til lyder og sammentrekning av lyder. Tradisjonen kan også kalles bottom-up fordi en begynner med de grunnleggende delferdighetene for så å bygge videre på dem (Pressley 2006).

Kritikken mot phonics tradisjonen handler primært om skepsis til å la barn lese på en bestemt måte istedenfor å finne sin egen måte å lese på gjennom autentiske og meningsfulle tekster. Kritikerne mener at fokuset rettes bort fra innholdet og at meningen med teksten blir borte (Frost 1999). En annen innvending er at metoden kan virke kjedelig og abstrakt (Haugstad 2010).

2.1.3. Balansert leseundervisning

Teoretisk er det stor avstand mellom Phonics tradisjonen og whole-language tradisjonen og de er i stadig debatt. Pressley (2006) er en av flere som mener det er viktig å balansere disse synspunktene. Han mener at begge tradisjoner har viktige elementer og at det er ved å kombinere styrkene i hver metode at en vil oppnå den beste undervisningen. En kan ha

hovedtyngden i en tradisjon og få en mer balansert undervisning ved å dra inn elementer fra den andre tradisjonen. Pressley (2006) viser til en undersøkelse gjort av Dah, Scharer, Lawson og Grogan i åtte ulike 1. klasserom med whole-language undervisning koblet sammen med undervisning i avkodning av bokstaver og ord. Elevene ble oppmuntret og fikk instruksjoner i å bruke fonetikk til å avkode ord mens de leste. Når elevene skrev oppmuntret lærerne til at elevene skulle stave ord slik de høres. Instruksjonene var skreddersydd til behovene til bestemte elever og instruksjonene så ut til å gi en forskjell med klar økning i fonemisk bevissthet. Barn lærer på ulike måter og det kan by på utfordringer dersom en bare har en bestemt lesemetodisk innlæringsvei. Kanskje er det barn som ikke har de forutsetningene som trengs i den ene eller andre metoden (Haugstad 2010). Pressley (2006) legger vekt på at det er viktig at lærere har god kunnskap om begge tradisjoner og at de vet hvordan de kan undervise både syntetisk og analytisk. God lesing involverer læring og bruk av ordgjenkjenning og forståelsesstrategier. Pressley (2006) sier at en balansert leseundervisning vil ha betydning for blant annet utvikling av vokabular, skrivekompetansen og gi en positiv motivasjon for lesing og skriving. Han sier at undervisning i en av tradisjonene ikke er nok for å utvikle en utmerket leseferdighet, uansett hvor god undervisningen er.

Hvilke lesemetoder som blir benyttet i Norge vil nok variere fra kommune til kommune, fra skole til skole og sannsynligvis også fra lærer til lærer. Det finnes derimot ulike offentlige retningslinjer både for barnehage og skole som er gjeldene for alle, noen nasjonale og noen kommunale. Jeg vil nå ta for meg noen av disse dokumentene sett med et fokus på forebygging av lese- og skrivevansker.

2.2. Offentlige retningslinjer for barnehage og skole, med fokus på forebygging

Barnehage og skole har flere offentlige retningslinjer de må forholde seg til. Jeg har valgt å se nærmere på Rammeplan for barnehagen (2011), Kunnskapsløftet (2008), Stortingsmelding nummer 16 ”... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” (2006-2007) og Lesetrappa (2008-2011). Jeg ser på disse retningslinjene med et fokus på forebygging av lese- og skrivevansker. Jeg valgte Rammeplan for barnehagen og Kunnskapsløftet fordi det er læreplanene til barnehage og skole. Jeg valgte Stortingsmelding nummer 16 fordi den setter

søkelyset på forebygging og jeg valgte Lesetrappa fordi den er en leseplan som går ut på å fremme språkstimulering i barnehagen og lesing i alle fag i skolen. Lesetrappa er en kommunal plan for alle barnehager og skoler i Porsgrunn kommune. Min undersøkelse er gjennomført i Porsgrunn kommune.

2.2.1. Rammeplan for barnehagen

Rammeplan for barnehagen (2011) er et dokument fra Kunnskapsdepartementet som alle barnehager skal følge uavhengig om de er private, kommunale eller statlige. Rammeplanen forteller om hva barnehagens mandat er, hvilket innhold den skal ha, hvordan det skal planlegges og hvem de skal samarbeide med. Barnehagen skal ha en forebyggende funksjon og har et særlig ansvar for å forebygge vansker og oppdage barn som har spesielle behov (Rammeplan 2011:18). Når det gjelder språklig kompetanse så sier rammeplanen at alle barn må få et rikt og variert språkmiljø og at de barna som er sene i språkutviklingen eller har andre språkvansker må få god og tidlig hjelp. Alle barna skal få positive erfaringer ved å bruke språket både som kommunikasjonsmiddel, men også som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Barnehagen skal arbeide med språk, tekst og kommunikasjon og bidra til at barna videreutvikler sin begrepsforståelse, bruker et variert ordforråd og at de bruker språket i gjensidig samhandling med både voksne og barn. For å nå målene som rammeplanen setter er det viktig at personalet skaper et språkstimulerende miljø for alle barna der de oppmuntrer barna til samtaler, lytting og lek med lyd, rim og rytme.

2.2.2. Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet (2008) er læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring utgitt av utdannings- og forskningsdepartementet. Den inneholder blant annet læreplaner for fag og beskriver formålet med faget og ulike mål. I norskfaget skal det tilrettelegges for at elevene utvikler god språk- og tekstkompetanse med utgangspunkt i den enkeltes elevs evner og forutsetninger. Utdanningsdirektoratet har kommet fram til noen grunnleggende ferdigheter de mener er nødvendige forutsetninger for utvikling av læring i skole, arbeid og samfunnsliv. I kunnskapsløftet er disse ferdighetene definert som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og kunne bruke digitale verktøy. Her kommer det tydelig fram hvor stor vekt

samfunnet legger på muntlig og skriftlig språk, og at dette er ferdigheter som trengs i alle fag. Etter 2. årstrinn skal elevene blant annet muntlig kunne fortelle om opplevelser og erfaringer og samtale om personer og handling i fortellinger. De skal kunne snakke om sammenhengen mellom bokstav og språklyd og de skal kunne reflektere over leste tekster. Skriftlig skal de bruke bokstaver og utforske ord både på tastatur og ved å skrive selv med håndskrift. Kunnskapsløftet sier ikke noe om hva elevene skal kunne etter 1. trinn.

Lærerne må ha blick for den enkelte, og undervisningen må tilpasses den enkelte elev. Det må tas hensyn til ulikheter i evner og utvikling. Når noen strever eller har vansker må det vises særlig omtanke og omsorg. Det krever systematisk og bred kunnskap om et felt for å gi undervisning tilpasset hver enkelts elevs forutsetninger. God undervisning setter læring i gang, men er avhengig av egen innsats av elevene, gode lærere stimulerer denne prosessen.

Kunnskapsløftet sier ingenting om forebygging av vansker, men det kan jo tenkes at ved å følge læreplanen så jobber en også forebyggende. Jeg lurer allikevel på hvorfor ikke en så sentral plan setter fokus på forebygging.

2.2.3. Stortingsmelding nummer 16 (2006-2007)

Stortingsmelding nummer 16 ”... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, setter fokus på nettopp forebygging gjennom å gripe inn tidlig mens motivasjonen fremdeles er der og mulighetene er mange (stm. 16 2006-2007). Det er for mange som går ut fra grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse og selv om det ikke er et mål at alle skal utdanne seg videre så skal alle få et solid grunnlag for videre læring. Tidlig språkstimulering er et forebyggende tiltak som kan utjevne forskjeller senere i skolen (Aukrust 2005). Ved å aktivt og bevisst leke med språket kan barnehage og skole gi språkstimulering og dermed forebygge senere lese- og skrivevansker, dette kan gjøres for eksempel ved bruk av sang, rim og regler (stm. 16 2006-2007). Stortingsmelding 16 viser til prosjektet ”lær meg norsk før skolestart” som gikk ut på å jobbe systematisk med språkstimulering av alle barn i barnehagene og 1. klassene i Bjerke bydel i Oslo. Resultatene kunne vise at samtlige av barna hadde en positiv utvikling på norsk og at de minoritetsspråklige ikke hadde behov for annen undervisning i norsk. Stortingsmelding 16. viser også til Skedsmo kommune som har satset på forebygging av lese- og skrivevansker i flere år. Dette har de gjort gjennom kartlegging av språk, intensiv leseopplæring i 1. klasse og

oppfølging av barnehagene. Resultatene av forebyggingen reduserte andelen av barn med svake leseferdigheter på andre trinn til det halve av landsgjennomsnittet.

En annen kommune som stortingsmelding nr. 16 trekker fram er Time i Rogaland. Der har barnehagene lang erfaring i å jobbe systematisk med språkutvikling for å forebygge senere lese- og skrivevansker. På bakgrunn av dette ble de med i utprøvingen av kartleggingsverktøyet TRAS i barnehagene. (Tidlig Registrering Av barns Språkutvikling) Jeg vil komme tilbake til TRAS under kapitlet om kartlegging. Personalet så i etterkant nødvendigheten av TRAS som et systematisk observasjonsverktøy som gjorde det lettere å oppdage vansker som det kanskje ikke er like lett å se i hverdagen. Det er mange som er kritisk til kartleggingsverktøy og kartlegging av alle barn, noe jeg vil komme tilbake til senere.

2.2.4. Lesetrappa for barnehager og skoler i Porsgrunn kommune

Lesetrappa (2008-2011) er en leseplan som går ut på å fremme språkstimulering i barnehagen og lesing i alle fag i skolen. Planen er innført for alle barnehager og skoler i Porsgrunn kommune med et mål om et felles og bedre arbeid med språkstimulering og leseopplæring. Planen gjelder fra første år i barnehagen og ut 10. trinn på ungdomsskolen. Den er utarbeidet og skrevet av en arbeidsgruppe bestående av ulike representanter fra barnehage og skole og en representant fra Utdanningsforbundet. Planen for barnehagen er delt inn i alderen 1-2 år, 3-4 år og 5 år. For 1-2 år sier planen hvilke aktiviteter/tilrettelegginger som skal gjennomføres (for eksempel bruke pekebøker). Dette punktet er for 3-4 åringene og for 5 åringene byttet ut med mål som barnet skal kunne (for eksempel delta i rollelek, kjenne igjen eget navn, klappe stavelser i ord). Videre forteller planen hva den voksne skal gjøre (for eksempel samtale om illustrasjoner i bøker, synliggjøre bokstaver i det fysiske miljøet, jobbe med fonologisk bevissthet) og den forteller hvordan de voksne skal synliggjøre læringen (for eksempel bruke prosjektarbeid og pedagogisk dokumentasjon som verktøy for å kunne se læring innenfor språk, tekst og kommunikasjon). For skolen inneholder planen for hvert trinn mål for lesing (for eksempel eleven har fonologisk bevissthet i 1. trinn) og vurderingskriterier for hva eleven skal kunne (for eksempel eleven kan høre rim og selv kunne rime i 1. trinn). Lesetrappa inneholder også vedlegg med forslag til ord som kan leses og skrives på de ulike trinnene og en progresjonsplan for læringsstrategier. Planen skriver ikke direkte om

forebygging av lese- og skrivevansker, men sier innledningsvis at de barna som viser tidlig tegn på lav mestring må kartlegges og bli fulgt opp med tiltak.

Jeg har nå sagt litt om de ulike lesepedagogiske tradisjonene og om hvilke offentlige retningslinjer som barnehage og skole i Porsgrunn kommune må følge innenfor området sett i lys av forebygging. Nå vil jeg fortsette med å sette fokus på de barna som viser tegn på å utvikle lese- og skrivevansker, se på hvem som er utsatt for å få disse vanskene og hvordan vi kan se hvem disse barna er.

2.3. Årsaker og tidlige kjennetegn på lese- og skrivevansker

Det er ulike meninger når det kommer til hvilke faktorer som er betydningsfulle for utvikling av leseferdighet og hvem som er særlig utsatt for å få lese- og skrivevansker (Frost 1999). En årsak til lese- og skrivevansker kan være dysleksi som er en diagnose knyttet til vansker med ordavkoding og problemer med å bearbeide språkets fonologiske struktur (Lyster og Frost 2012). Det er godt dokumentert at det er en nær sammenheng mellom språkvansker i barnehagealder og lese – og skrivevansker i skolen (Rygvoid 2012). Jeg velger derfor å ha fokus på språkvansker, spesielt når det kommer til barnehagen. Vi kan dele språkvansker i to undergrupper: Generelle språkvansker der vansken henger sammen med en annen diagnose og spesifikke språkvansker der barnet mestrer andre utviklingsområder, men språket er det primære problemet (Rygvoid 2012). Minoritetsspråklige barn kan derfor ofte regnes for å være i risiko med språklige utfordringer da de skal lære seg både morsmål og norsk (stortingsmelding nr. 16 2006-2007). Det kan være en rekke forhold som har sammenheng med lese- og skrivevansker utover dem vi ofte knytter til dysleksi og språkvansker. Det kan blant annet være ulike diagnoser, synsvansker, hørselsvansker, konsentrasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker med mer (Lyster og Frost 2012). I denne oppgaven vil jeg sette mest fokus på lese- og skrivevansker knyttet opp mot dysleksi og språkvansker. Hvis vi klarer å forebygge dysleksi og språkvansker tenker jeg at vi i stor grad forebygger lese- og skrivevansker.

Å lære barn å lese og skrive er en av skolens viktigste oppgaver. Nesten all læring på skolen bygger på det faktum at vi kan lese og skrive. Heldigvis knekker de fleste barn

skriftspråkkoden og mestrer leseutviklingen, men for noen barn er dette vanskelig. Undersøkelser, både i Norge og internasjonalt, viser at ca 20 % av elevene i skolen strever med å lese og skrive. Av disse er det ca 3-5 % som har dysleksi (Statped 2015). Forenklet kan vi si at *”dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet”* (Høien og Lundberg 2012:29). Forskning viser at dysleksi er arvelig og at barn som har dysleksi i nær familie derfor har større risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Høien og Lundberg 2012). Tall viser at om et barn har dysleksi er det 30 – 50% sjans for at en av foreldrene har dyslektiske vansker og 50% sjans for at søsken av barnet har det. (Høien og Lundberg, 2012) Hvordan kan en forebygge noe som er arvelig? Det har vist seg at *”en arver de genetiske disposisjonene for dysleksi, og miljøfaktorer er med og bestemmer i hvilken grad disse disposisjonene gir seg utslag i dysleksi.”* (Høien og Lundberg, 2012: 34) På denne måten kan vi si at de barna som har foreldre med dysleksi er i risikozonen og at det derfor er viktig å finne ut hvilke barn dette er. Jeg tenker at det er viktig for barnehager og skoler og lage rutiner på å undersøke grad av dysleksi i familier der barna strever med språket. Det kan være et etisk spørsmål om og hvordan en kan spørre foreldre eller oppfordre dem til å opplyse om slik informasjon.

Høien og Lundberg (2012) refererer til blant annet 3 ulike undersøkelser knyttet til barn av foreldre med dysleksi gjennomført av Scarborough, Locke mfl. og Elbro, Borstrøm og Petersen. Scarborough undersøkte 32 barn av foreldre med dysleksi, og fant at 65 % av disse ble diagnostisert med dysleksi i skolealder. Allerede i en alder av 2,5 år viste de språkforstyrrelser som dårligere uttale, kortere setningslengder og dårligere grammatiske evner enn kontrollgruppen av barn med normallesende foreldre. Ved 3,5 års alderen hadde de blant annet dårligere ordforståelse og ved 5 årsalder hadde de en klart dårligere fonologisk bevissthet (Høien og Lundberg 2012). Locke mfl begynte å studere barn av foreldre med dysleksi fra de var 8 måneder. Han undersøkte barnas pludring og kunne registrere forskjeller i forhold til kontrollgruppa allerede ved 8 mnd. Pludringen til risikobarna viste færre språklyder og mindre komplekse sekvenser av språklyder (Høien og Lundberg 2012). Elbro, Borstrøm og Petersen studerte barn av foreldre med dysleksi fra førskolen (6 år) til begynnelsen av 2. klasse (8 år). De fulgte 49 risikobarn og resultatene kunne vise at disse barna hadde betydelig høyere risiko for å utvikle dysleksi sammenlignet med barn av normallesende foreldre. Det som var mest avgjørende for om barna ville utvikle dysleksi eller ikke var: *”bokstavkunnskap, fonemidentifikasjon, fonemsubtraksjon, verbalt korttidsminne,*

graden av klarhet i den fonologiske representasjonen, presisjonen i barnas uttale av vanskelige ord samt passivt ordforråd” (Høien og Lundberg 118:2012).

Barn med fonologiske vansker kan oppdages tidlig. Det kan være vanskelig å forstå uttalen, de kan ha vansker med å rime og vansker med å skille ord som begynner på samme språklyd. De kan for eksempel si ”dann” istedenfor ”vann” selv om de klarer å uttale v som lyd i andre sammenhenger (Rygvold 2012).

Alle barn med språkvansker får ikke lese- og skrivevansker, men det er godt dokumentert at risikoen er større og at det er en nær sammenheng mellom språkvansker i barnehagealder og lese- og skrivevansker i skolen (Rygvold 2012).

Språkvansker kan vise seg ved at barnets første ord kommer sent. Disse barna har gjerne et begrenset ordforråd og bruker kortere/enklere setninger enn sine jevnaldrende. De strever ofte med språkforståelsen og bruker språket mindre aktivt i samhandling med andre. Kommunikasjon med andre blir vanskelig og de tar gjerne lite initiativ ved å stille spørsmål eller gi uttrykk for ønsker og behov verbalt. Barn med språkvansker blir derfor også assosiert med sosiale- og emosjonelle vansker (Rygvold 2012).

Forsinket språkutvikling i barnehagen kan ses ved at barna blant annet utvikler et mindre ordforråd enn jevnaldrende, de bruker lenger tid på å lære seg nye ord og begreper, spesielt vanskelig er det å tilegne seg nye verb. Dette fortsetter inn i skolealder hvor det ofte kan vise seg ved lange pauser i samtalen, bruk av innholdstomme ord som ”den”, ”dings” og omskriving av ord (andre etasje blir for eksempel oppe) (Rygvold 2012).

Det er ikke lett å si om et barn vil fortsette å ha språkvansker i skolen fordi de har språkvansker i barnehagen. Det at barnehagen ofte kaller språkvansker for forsinket språkutvikling kan gi en ”vente og se” holdning fordi en tenker at det kommer etter hvert, det er bare litt forsinket. Noen barn er bare forsinket og vil nå utviklingen til sine jevnaldrene før skolestart, men undersøkelser tyder på at 50-90% vil fortsette å ha språkvansker gjennom hele barndommen (Rygvold 2012).

Ulike diagnoser, som for eksempel utviklingshemmede, kan gi språklige utfordringer som igjen fører til lese- og skrivevansker. Her er det store variasjoner og noen kan utvikle store vansker mens andre vil utvikle seg til velfungerende både språklig og skriftlig (Rygvold 2012). Barn med avvik på syn eller hørsel vil ofte regnes som å være i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Ved avvik i syn kan for eksempel øynene bli trette og det kan være

vanskelig å se bokstavene. Ved avvik i hørsel kan tilegnelsen av talespråk bli forsinket. Barn med dårlig hørsel kan få upresis artikulasjon fordi de er usikre på fonologien i et ord og det kan bli vanskelig å utvikle en god fonologisk bevissthet (Frost 1999).

Det er altså mulig å se tidlige tegn i barnehagen og i 1. klasse som signaliserer lese- og skrivevansker i skolen. Høien og Lundberg (2012) mener det er viktig med tidlig innsats slik at vi kan jobbe forebyggende, men det finnes også kritiske spørsmål å reflektere over knyttet til dette. En diagnose kan blant annet skape negative forventninger med stort fokus på lærevanskene og kan overskygge det faktum at barnet er et lærende individ (Solvang, 2012). Høien og Lundberg (2012) sier at vi ikke vet nok om bakgrunnen til dysleksi til at vi kan lage fullgode prognoseinstrumenter og at det alltid er rom for usikkerhet når det gjelder testing av førskolebarn. Uriktige resultater kan komme av at barn som er uoppmerksomme, ikke har fått med seg instruksjonene, er utålmodige eller at testen rett og slett mangler pålitelighet.

Dagens samfunn har stort fokus på tidlig innsats og det er stadig mer kartlegging i barnehagene, det er kanskje noe av grunnen til at vi ser en økning av spesialpedagogiske utredninger og tiltak (Arnesen, Kolle og Solli 2012).

2.4. Kartlegging / Observasjon

Kartlegging er verktøy for å gå systematisk gjennom et lærings – eller utviklingsområde i et barns liv med formål om å få informasjon om barns mestring på et avgrenset kompetanseområde (Gjems 2010). En kartlegger gjerne et utviklingsområde, for eksempel språk, som ofte konkretiseres med nok et delområde for eksempel språkforståelse. Ved kartlegging brukes et skjema med forhåndsdefinerte kategorier. En observerer kun det som står spesifisert i kartleggingsskjemaet (Gjems 2010).

Noen kartleggingsverktøy krever at testlederen har sertifiseringskurs i hvordan testen skal gjennomføres og analyseres. Dette gjelder ofte tester som er mer spesifisert enn vanlig kartleggingsskjema (Gjems 2010).

TRAS er et eksempel på et kartleggingsverktøy som skal brukes til å observere barns språkutvikling (Lesesenteret 2015). Det skal også være med på å utvikle kompetanse blant barnehageansatte slik at de blir mer bevisst hva som påvirker barns utvikling. Forskerne bak verktøyet hadde erfart at barn med forsinket språkutvikling ofte ikke ble oppdaget før de

begynte på skolen og fikk vansker med lese- og skriveopplæringen. Hensikten er å se hvor langt barna har kommet i utviklingen og bidra til at de som strever skal oppdages og få hjelp på et tidlig tidspunkt. De mener at dersom en ikke har rutine for systematisk kartlegging så vil mange barn bli oversett. TRAS skal gjennomføres ved hjelp av observasjon av barns språk i daglig samspill. Observasjonene skal benyttes til å drøfte tilrettelegging og videre pedagogiske tiltak. TRAS er et verktøy for barn i alderen 2-5 år og består av en håndbok og et observasjonsskjema. For å kunne bruke TRAS eller andre systematiske verktøy bør pedagogen som velger det sette seg grundig inn i tilhørende håndbøker og gå på kurs om bruken eller få tilstrekkelig veiledning. Det blir påpekt at kompetanse og refleksjon hos de som skal bruke verktøyet er den viktigste faktoren i forhold til om opplegget vil gi positive resultater. Det er uheldig og i verste fall kan det skade dersom man mangler kunnskap om bruk (Utdanningsdirektoratet 2013). Det må nevnes at det ikke er et krav om sertifisering for å kartlegge med TRAS.

Gjennom kartlegging kan vi få et utgangspunkt i å se hva et barn mestrer og ikke mestrer. Dersom en barnehagelærer eller lærer er bekymret for barns språk-, lese- eller skriveutvikling kan systematisk kartlegging finne ut av om det er grunn til bekymring eller ikke (Gjems 2010). Finner en ut at det er grunn til bekymring så forteller ikke kartleggingen noe om hvilke tiltak eller hvilken støtte som kan gis til barna for å videreutvikle seg på de områder som de trenger. Oppfølgingsarbeidet er avhengig av pedagogene sin kompetanse og deres vilje til å sette inn tiltak eller trekke inn ekspertise for hjelp (Gjems 2010).

Kritikere til kartlegging sier at kartleggingsverktøyene fører til en jakt på det normale barnet og at alle barn må passe inn i standarden. De påpeker at kartleggingsverktøy er forenklet og kun består av det som er målbart, verktøyene klarer dermed ikke å fange opp kompleksiteten i for eksempel språket. De er også kritisk til ivaretagelsen av barnas rett til personvern der barnehagene og skolene registrerer ulike avvik (Pettersvold og Østrem 2012).

Jeg tenker at en skal være kritisk til hvor pålitelige kartleggingsverktøy er, og huske at det alltid er ulike faktorer som vil påvirke resultatene. Kartleggingsverktøyet TRAS for eksempel innebærer blant annet at den voksne gir barnet ulike instruksjoner. Skal en da si at barnet ikke mestrer dersom barnet ikke utfører instruksjonen eller utfører den feil? Barnet må forstå instruksjonen og det må gjøre det den voksne sier når den voksne sier at de skal gjøre det (Pettersvold og Østrem 2012). Det er mange andre forhold som kan spille inn på resultatene. En voksen som skal avgjøre om et barn leker adekvat vil påvirkes av hvilket syn

den voksne har på lek. Resultatene på kartleggingen vil være subjektive, de voksne som utfører testene vil ha definisjonsmakt på å bestemme om et barn mestrer eller ikke mestrer (Pettersvold og Østrem 2012).

Gjems (2010) peker også på viktigheten av konteksten rundt kartleggingen. Hvem som gjennomfører testen, hvilket rom som brukes og hvordan spørsmålene stilles kan for eksempel være det som utgjør om det hemmer barnet i å få frem hva de forstår eller om det støtter dem i å vise hva de mestrer. Hun mener derfor det er viktig at kartleggingsmateriell om barns språk skal brukes sammen med god kunnskap om temaet slik at vansker kan forebygges og resultatene brukes for videre arbeid med språkmestring.

Observasjon er systematiske iakttagelser hvor vi noterer noe vi har sett underveis eller i etterkant (Larsen 2012). Vi kan ikke observere alt vi ser derfor er det viktig å avgrense seg til det en ønsker å være oppmerksom på (Løkken og Søbstad 2013). For eksempel kan fokuset være på barnets språklige ytringer under måltidet i barnehagen. Selv om vi fokuserer vil vi alltid observere noe av konteksten. Dette kan være forstyrrende for fokuset samtidig kan den informasjonen være supplerende og hjelpe oss å tolke ved å gi oss en ramme av hele situasjonen (Løkken og Søbstad 2013). Observasjoner vil være preget av personen som observerer og er derfor subjektive (Helland 2012). Hvilke erfaringer og forståelse observatøren har og om observatøren har et negativt eller positivt fokus vil spille en rolle for selve observasjonen og for analysen. Dette kan være grunnlag for feilkilder. Noen observasjoner er strukturerte der en vet hva en skal se etter og har en plan for hvordan en skal observere, andre kan være ustrukturerte ved at en tilfeldigvis observerer noe som noteres ned som en loggbok eller praksisfortelling for eksempel (Løkken og Søbstad 2013). Observatørens deltakelse kan variere, noen er aktive i samspillet med den eller de som blir observert mens andre er tilskuere uten noen form for samspill. Når observasjonen er gjennomført og nedtegnet gjenstår bearbeidingen der observasjonen skal forstås, tolkes og analyseres. Observasjon kan være et godt redskap for å få informasjon om barns ferdigheter og utvikling, samtidig skal vi være oppmerksomme på mulige feilkilder som kan påvirke observasjonene både før, under og etter (Løkken og Søbstad 2013).

Jeg kommer nå til hva forskning sier om forebygging av lese- og skrivevansker og det er her jeg har lagt hovedtyngden på teoridelen.

2.5. Forskning om forebygging av lese- og skrivevansker

Her vil jeg først si noe om begrepet forebygging og betydningen av gode rammebetingelser i den forbindelse. Når det gjelder hva som kan forebygge lese- og skrivevansker i barnehage og skole, vil jeg særlig komme inn på fonologisk bevissthet og deretter talespråk som begge er elementer forskningen utpeker som spesielt sentrale når det gjelder å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Innenfor fonologisk bevissthet vil jeg ta for meg blant annet forskning av Bradley og Bryant (Pressley 2006), Lundberg mfl. (Høien og Lundberg 2012) og Alfred Lie's (1991) undersøkelse gjort i Norge. De hadde som mål å øke barns fonologiske bevissthet. Jeg vil også si litt om ulike tiltak og materiell som er inspirert av Bornholmprosjektet. Når det kommer til talespråk viser jeg til Aukrust (2011) som gjør rede for en undersøkelse av Dickinson og Tabors, og D`Angiulli, Siegel og Maggi (2004) som gjennomførte en undersøkelse kalt Vancouverprosjektet.

Forebygging i denne sammenheng handler om tiltak som har til hensikt å motvirke utvikling av lese- og skrivevansker. Forebyggende tiltak i barnehage og skole krever kompetanse og årvåkenhet hos barnehagelærer og lærer (Hagtvatn og Horn 2012) Den voksne trenger kunnskap om lese- og skrivevansker, kunnskap om eventuelle forebyggende tiltak og vite noe om hvordan det kan gjennomføres for å kunne gi resultater. Det er av stor betydning at en satser tidlig, følger barna over lengre tid og iverksetter tiltak der det trengs (Hagtvatn og Horn 2012).

Gode rammebetingelser er avgjørende for barnehagens og skolens kvalitet i det forebyggende arbeidet med språk, og det er særlig to forhold som er sentrale. Det første er kompetansen til de ansatte, noe som kan være problematisk i barnehagen da barnehagen består av mange ufaglærte. Dette ses ofte på som hovedgrunn til at forebyggende innsatser ikke gir forventet gevinst (Hagtvatn og Horn 2012). Mange barnehageansatte har lite kunnskap om blant annet barns utvikling, spesialpedagogikk og tiltak. I både barnehage og skole tenker jeg at det er viktig at alle ansatte kan noe om de ulike vanskene som er i sin barnegruppe/klasse, at de får vite om tiltak som blir satt i verk og ikke minst lærer om hvorfor disse tiltakene er viktige.

Det andre forholdet når det gjelder kvalitet i det forebyggende arbeidet handler om kvantitet i voksenkontakt og hvor mange voksne det er i forhold til antall barn. En undersøkelse ved barnehjem viste at barn som vokste opp på barnehjem med 30 barn og 3 voksne hadde en langsommere tidlig språkutvikling enn på barnehjem med 1 voksen på 3 barn. De hadde også langsommere tidlig språkutvikling enn barn med samme sosiokulturelle bakgrunn som vokste opp i sine egne familier. Selv om dette er en gammel undersøkelse av Hunt i 1980 ved et barnehjem og ikke i barnehage og skole så tenker jeg at det uansett er av betydning og nyere forskning understreker at det er av stor betydning for tidlig språkutvikling at barn har store mengder barn-voksen dialog (Hagtvatn og Horn 2012). Særlig viktig er det kanskje på småbarnsavdelinger og for de barna som sliter med språket.

Det er stadig flere barn som går i barnehagen og barnehagen er en viktig arena for å oppdage og forbygge utviklingsforsinkelser som blant annet språkforsinkelser. Systematisk observasjon i barnehagen av alle barns språkutvikling vil være et viktig element med tanke på forebygging sier Hagtvatn og Horn (2012). En rapport fra ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet viser at de fleste barnehager driver systematisk arbeid med språk (Utdanningsdirektoratet 2013). Det kan dokumenteres for at mer enn 80 % av barnehagene i landet har rutiner for kartlegging av barnas språk og av disse anvender de fleste observasjonsverktøyet TRAS (Rambøll 2008).

Forskning utpeker flere elementer som er spesielt sentrale i forhold til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter og som derfor har en nøkkelposisjon i forebyggende sammenheng. To av elementene er fonologisk bevissthet og talespråk som jeg vil ta for meg videre (Aukrust 2005).

2.5.1. Fonologisk bevissthet

Grunnproblemet ved dysleksi gjelder svikt i det fonologiske systemet. Fonologisk bevissthet handler om evnen til å rette oppmerksomheten mot språkets lyder, til forskjell fra språkets mening. Det handler blant annet om å kunne oppfatte rim, telle stavelser, bli bevisst førstelyden og så videre (Aukrust 2005).

I følge Pressley (2006) gjorde Connie Juel en studie med fokus på fonologisk bevissthet. Hun fulgte leseprogresjonen til 54 barn fra de startet i 1. klasse til de gikk i 4. klasse. Resultatene viste at hvis et barn hadde vanskelig for å lese i 1. klasse var det 88 %

sjanse for at barnet fremdeles hadde vansker i 4. klasse. Det viste seg at den største innvirkningsfaktoren på vansker i førsteklasse var dårlig fonologisk bevissthet (Pressley 2006). Sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og leseprestasjoner i begynneropplæringen er grundig utforsket og godt dokumentert innen forskningsfeltet, og resultatene viser at fonologisk bevissthet er viktig for den første leselæringen. Klarer vi å øke den fonologiske bevisstheten vil dette ha en forebyggende effekt på lese- og skrivevansker (Aukrust 2005). En av de første undersøkelsene om systematisk trening i fonologisk bevissthet ble gjennomført av Bradley og Bryant (Pressley 2006). Den bestod av 40 timinutters sekvenser gjennom 2 år. 5 og 6 åringer som hadde dårlig fonologisk bevissthet ble undervist i kategorisering av ord basert på lyder ved hjelp av bilder eller ord. De kunne for eksempel se et bilde av en buss og få i oppgave å finne bilder som også hadde lyden b i seg, finne ut om ord rimer og de fikk oppgaver for å lære førstelyd, midtlyd og sistelyd. Resultatene viste at de hadde betydelig utbytte av treningen når det kom til leseopplæringen. De var lenger fremme enn kontrollgruppen som ikke hadde mottatt noen trening og de samme resultatene viste seg også 5 år senere. Dette viser at fonologisk bevissthet kan forbedres gjennom tiltak i barnehage eller 1. klasse, og at det er av betydning at pedagogene setter inn tiltak allerede i barnehagen og første klasse.

For å lære seg å lese må barna forstå det alfabetiske prinsippet, de må kjenne bokstavene og forstå at bokstavene består av lyder. Barn må bli bevisst enkeltlydene i daglig tale, og det er noe mange ikke klarer uten å bli undervist i det. I daglig tale hører barn en akustisk helhet og det er betydningen som står i fokus. Uttalen gjør at lydene vanskelig lar seg skille. Barn må gradvis forstå, oppdage og bli bevisst ord, setninger og lyder (Høien og Lundberg 2012). Hvordan pedagogene kan jobbe med å få til dette kommer jeg tilbake til senere. Connie Juel sine resultater viste at de barna som manglet fonologisk bevissthet hadde både vansker med å forstå sammenheng mellom lyder og bokstaver og vansker med å stave (Pressley 2006). Etter hennes studier har det kommet mye forskning som viser at dersom barn har dårlig fonologisk bevissthet i alderen 4-6 år er sannsynligheten stor for at det vil ha betydning ikke bare for tidlige leseprestasjoner, men for leseprestasjoner gjennom hele grunnskolen (Pressley 2006:113)

Det er viktig å understreke at for å utvikle de avanserte gradene av fonologisk bevissthet ser det ut til at formell undervisning er av avgjørende betydning, i hvert fall for noen barn. Dette er undervisning mange foreldre ikke har kunnskap om, derfor trengs det ofte at barnehager og skole tar ansvar for dette (Pressley 2006).

Det er ikke bare Bradley og Bryant som har forsket på effekten av systematisk språkstimulering, og jeg vil nå kort presentere to andre undersøkelser som bygger opp under resultatene til Bradley og Bryant.

Bornholmprosjektet

Bornholmprosjektet var en dansk undersøkelse gjort blant 400 førskolebarn (Høien og Lundberg 2012). Førskolebarna ble delt i to grupper: en prosjektgruppe og en kontrollgruppe. Begge gruppene hadde 25 barn hver som lå i faresonen for å utvikle dysleksi. Risikobarna var de barna som gjennom tester før undersøkelsesstart ikke viste noen tegn til språklig bevissthet, meget begrensede bokstavkunnskaper, ingen tegn på begynnende leseferdighet og som hadde lav skår på ordforrådstest. Prosjektgruppen fikk systematisk språkstimulering i 8 måneder før skoletart bestående av daglige økter på 20 minutter med leker og øvelser som hadde som mål å øke fonologisk bevissthet. Øvelsene begynte med lytteleker, dette for å lære å identifisere og legge merke til ulike lyder i omgivelsene. Senere konsentrerte øvelsene seg om å legge merke til språket ved hjelp av rim, regler, setninger og ord. Ved å lære barna å høre på ordet, lære hva en setning er, lære at en setning består av ord, at ord har ulik lengde og at ord kan deles opp i stavelser så flyttet man oppmerksomheten fra innhold til form. Deretter begynte de å legge merke til ordenes førstelyd, sistelyd, midtlyd i den rekkefølgen. Den siste øvelsen bestod i å legge merke til alle fonemer i et ord og binde sammen fonemer til stavelser og ord. Kontrollgruppen fikk normal språklig stimulans, men ikke systematisk og intensivt slik som prosjektgruppen fikk.

Resultatene kunne vise at barna som fikk systematisk språkstimulering viste en markant økning når det gjaldt språklig bevissthet. Særlig markant var økning i fonologisk bevissthet. Til sammenligning viste kontrollgruppen nesten ingen økning på dette området. Det viste seg også at lese- og skriveopplæringen gikk signifikant bedre i prosjektgruppen enn i kontrollgruppen. På grunn av øvelsene var det bare bokstavkunnskap og kjennskap til sammenhengen mellom bokstav og lyd som manglet for å knekke den alfabetiske koden. Å knekke alfabet koden ble derfor ikke noe stort steg. Resultatene kunne også vise at barna i risikosonen hadde spesielt stor nytte av programmet. De 25 barna som i begynnelsen av prosjektet lå i faresonen for å utvikle dysleksi hadde etter 8 måneder trening en nærmest normal lese- og skriveutvikling i 3.kl. Resultatene fra risikobarna i kontrollgruppen viste at de fikk lese- og skrivevansker. Dette bekreftet dermed at vi til en viss grad kan forutsi lese- og

skriveutviklingen til barn med lav fonologisk bevissthet og at det kan være mulig å forebygge dette med tidlig innsats i førskolen. Det er allikevel viktig å presisere at det ikke er sikkert at alle barn drar nytte av et slikt program (Høien og Lundberg 2012).

Alfred Lie`s undersøkelse i Norge

Alfred Lie (1991) gjennomførte en undersøkelse i Norge blant ca 200 1.-klassinger. Barna ble delt inn i tre grupper. I to av gruppene fikk barna daglig trening i 10-15 minutter gjennom deler av høstsemesteret. Treningen besto i ordanalyse med mål om å stimulere barn til å øke sin fonologiske bevissthet og undersøke om systematisk trening ville gi bedre lese- og stave prestasjoner. Lærerne hadde fått nøye instruksjoner om programmet og var godt forberedt. En gruppe fikk trening i sekvensanalyse, det bestod i å finne førstelyden i et ord og deretter oppgi alle fonemene i et ord i riktig rekkefølge. En annen gruppe fikk trening i posisjonsanalyse som bestod i å identifisere førstelyd, midtlyd og sistelyd i ord. Den siste gruppen var en kontrollgruppe som fikk vanlig undervisning. Kontrollgruppen ble behandlet som de andre gruppene med beskjed om at de skulle se på undervisningen i det norske skolesystemet. Ordet kontrollgruppe ble ikke nevnt for deltakerne fordi det å bli forsket på kan i seg selv gi en effekt. Leseferdighetene deres ble målt i begynnelsen av 1. klasse, lese- og staveferdighetene ble målt i slutten av 1. klasse og i slutten av 2. klasse. Barnas intelligens ble også testet for å finne ut om effektene var ulike i forhold til intelligensnivå. Resultatene viste at begge former for systematisk trening hadde en positiv effekt på lesing og staving ved sammenligning med kontrollgruppen. De barna som fikk trening i sekvensanalyse fikk en høyere effekt i staving enn de barna som fikk trening i å identifisere førstelyd, midtlyd og sistelyd. Denne forskjellen utjevnet seg og ble borte ved slutten av andreklasse. Resultatene kunne også vise at de barna som skåret lavt på intelligens hadde en større effekt enn de som skåret høyt.

Tiltak og materiell inspirert av forskning om fonologisk bevissthet.

Systematisk og intensiv fonologisk trening i førskolealder har altså stor betydning for alle barn, og har en forebyggende effekt på lese- og skriveutviklingen. Jeg kan ikke annet enn å stille spørsmålet om hvorfor det ikke settes høyere krav til dette i barnehagene og hvorfor det ikke er mer om dette i grunntidningen. Samtidig har jeg forståelse for at en ikke kan fordype seg i alle fagområder.

Det finnes mye forskjellig strukturert materiell tilgjengelig som pedagoger kan bruke i dette arbeidet som for eksempel Språklek (Rydja og Strand 2010). Språklek inneholder morsomme språkøvelser til bruk i barnehagen. Det er lagt opp som et 8 ukers program for barn i alderen 3-4 år og et 12 ukers program for barn i alderen 5-7 år med et konkret opplegg hver dag. Det inneholder strukturerte øvelser som skal gjennomføres i daglige økter av 20-30 minutter. Språklek er skrevet av Carin Rydja og Ellen Heidi Strand, det inneholder en instruksjons bok pluss en arbeidsbok. Øvelsene er lagt opp til å gjøres i grupper og forfatterne mener det er viktig at øvelsene gjøres i den rekkefølgen som boken sier da vanskelighetsgraden øker underveis. Programmet har som mål å stimulere barnas språklige og fonologiske bevissthet. De består av øvelser med rim, lytte ut lyder i ord (førstelyd, sistelyd og lyder i midten), stavelsesdeling, øve på å høre at vi kan dele muntlig tale opp i ord og setninger, samt noe begrepstrening og kategorisering (Rydja og Strand 2010). Sett med kritiske øyne er dette et opplegg som ved å ha stort fokus på lydene i ordet kan være en fare for å rette for lite oppmerksomhet på forståelsen som faktisk er lesingens hensikt (Anmarkrud 2011).

Det finnes også annet språklig stimulerende materiell som ikke er preget av struktur på samme måte. Snakkepakken (2015) er et slikt materiell med en hensikt å være et hjelpemiddel i forhold til å tilegne seg språk uavhengig av språkkompetanse og morsmål. Snakkepakken har laget syv temaer omkring barns hverdag: mat, kropp, klær, hus, dyr, farger og eventyr. Den består av ca 140 forskjellige gjenstander, spill og bøker sammen med et veiledningshefte som gir mange tips på hvordan det kan brukes. Her er det mye fokus på fonologisk bevissthet og talespråk. Den henviser ikke direkte til Bornholmprosjektet, slik som Språklek gjør, allikevel tenker jeg at den kan brukes med tanke på forebygging. Her lager den voksne strukturen og bestemmer selv grad av intensitet. Det er et hav av hjelpemidler der ute, og jeg vil si at det er pedagogens jobb å finne det verktøyet som passer best for sin målgruppe.

Språkstimulerende tiltak kan være i gruppe eller individuelle, men må preges av intensivitet. Hagtvet og Horn (2012) viser til Horacek mfl. og Ramey og Cambell som undersøkte virkningen av forebyggende innsatser sett i forhold til intensitet og lengde. Resultatene kunne vise at de som fikk intensive innsatser i både barnehage og skole var de som gav størst gevinst. Programmer som ikke har gitt en ønsket positiv virkning har gjerne det til felles at de ikke er intensive nok (Hagtvet og Horn 2012). Det er som sagt viktig å sikre mengder med trening, ha god planlegging og ikke glemme barns eget initiativ (Hagtvet og Horn 2012). Jeg ser en fare i at barnehagen fort kan bli preget av skoleundervisning hvis

det blir streng struktur og jeg tenker det er viktig å bruke leken som arbeidsmetode slik av barnehagen beholder sin egenverdi. Ved å bruke lek kan det nok også bli lettere å arbeide med tanke på å øke barnas motivasjon, og her tenker jeg skolen kan ha litt å lære av barnehagen.

2.5.2. Talespråk

Som nevnt tidligere har talespråk en nøkkelposisjon i forebyggende sammenheng (Aukrust 2005), noe jeg vil se nærmere på nå.

Talespråk i denne forbindelse handler særlig om forståelse av språkets mening og det har vist seg at barn som har et godt utviklet talespråk før de begynner på skolen har høy sannsynlighet for å lese med forståelse på høyere klassetrinn. Aukrust (2005) viser her til undersøkelse gjort av Dickinson og Tabors. Talespråk viste høy korrelasjon med senere leseferdigheter. Aukrust (2011) trekker fram barns vokabular og samtaleferdigheter som de viktigste faktorene innen talespråk når det gjelder senere leseferdigheter. Jeg vil derfor konsentrere meg om disse to områdene.

Undersøkelser viser at barn som får oppleve store mengder språk og som tidlig har et godt utviklet vokabular har større fonologisk bevissthet, noe som sannsynligvis skyldes at de har mange muligheter til å skille ord på bakgrunn av lydforskjeller (Pressley 2006). Det er tidlig store forskjeller i barns vokabular og Aukrust (2011) viser blant annet til Tabors mfl. når han sier at foreldre med høyere utdanning snakker mer med barna sine og bruker et mer variert vokabular enn foreldre med lite utdanning. For å øke barnas vokabular i barnehage og skole er det viktig å bruke et variert språk og forklare ord som en tenker er nye for barna med en gang de dukker opp (Aukrust 2011).

Lyster (2012) viser til en undersøkelse av Cunningham og Stanovich som kunne vise at vokabularet ved skolestart kunne forklare 30 % av variansen når det kom til leseferdighet i 10 klasse. Lyster (2012) har også selv gjennomført en tilsvarende undersøkelse i Norge der resultatene viste at vokabularet ved skolestart kunne forklare 14 % av variansen når det kom til leseforståelsen i 10 klasse. Selv om Lysters tall er lavere enn i den amerikanske undersøkelsen sier det allikevel mye om betydningen av vokabular ved skolestart. Når vokabularet ved skolestart kan forklare mye av forskjellene senere i skolegangen så blir det desto viktigere å la dette arbeidet stå sentralt allerede i barnehagen for å kunne forebygge (Lyster 2012).

Et godt vokabular og god begrepsforståelse er altså en forutsetning for å kunne forstå tekster. Forskningen konkluderer med at de som har et stort vokabular ser ut til å forstå det de leser bedre enn de med mindre vokabular (Bråten 2011). Det er vanskelig å forstå en tekst dersom mer enn 20 prosent av ordene i et avsnitt er ukjente (Høien og Lundberg 2012). Det tenker jeg er viktig å huske på i barnehagen og skolen når en leser for barn og når barn skal lære seg å lese selv på skolen. Pedagogen må passe på å lese, eller at barna leser, bøker med mange kjente ord og være bevisst på individuelle forskjeller hos barna. I barnehagen og skolen leses det ofte for barn i større grupper og vi risikerer da at noen barn ikke forstår innholdet på grunn av manglende vokabular. For minoritetsspråklige barn er dette spesielt viktig å huske på. Dersom den voksne møter ord i bøker som de tenker er ukjente for barnet er det viktig å løfte dem fram – for eksempel hvis vi leser at fuglene er hissige kan den voksne spørre barna om de vet hva hissig betyr? Det gir også en mulighet for refleksjon og samtale (Utdanningsdirektoratet 2013).

Samtaleferdigheter handler om blant annet å kunne være med på å lage fortellinger, forklaringer og definisjoner sammen med andre. Gjennom å gjøre dette lærer barna blant annet å ta hensyn til den de har samtale med, sette seg inn i andres perspektiver, vurdere egne og andres forkunnskaper og vurdere hva de må fortelle for at andre skal forstå (Aukrust 2011).

D'Angiulli, Siegel og Maggi (2004) gjennomførte en undersøkelse kalt Vancouver-prosjektet hvor 1108 elever fra 30 skoler i Vancouver deltok. Undersøkelsen startet i barnehagen da barna var 5 år og varte til 5. klasse. Ved start ble alle barna testet i forhold som gjaldt lesing. De kom fram til en risikogruppe på 25 % for engelskspråklige barn og en risikogruppe på 35 % for minoritetsspråklige. Deretter fikk alle et spesielt treningsprogram som inneholdt varierte språkaktiviteter. Dette var aktiviteter med fokus på fonologi og talespråk. Programmet var delt opp i tre ulike moduler: Modul 1 inneholdt instruksjoner i aktiviteter med fokus på forhold mellom lyd og bokstav. Modul 2 inneholdt 6 lesekomponenter; veiledet lesing, samlesing, lese/skrive sammenheng, hjemmeleseprogram, selvstendig lesing og høytlesing. Modul 3 inneholdt instruksjoner i 12 lesestrategier. Programmet bestod av 20 minutters økter 3 ganger i uka i barnehagen og 4 ganger i uka på skolen. Barna skulle blant annet ha ukas bokstav, tegne noe om det de har lest, navngi bilder, skrive historier, finne så mange ord de kunne om bevegelse osv. De skulle eksponere barna for mye og variert språk. Begreper skulle knyttes til opplevelser, så dersom de skulle lære om skogen så dro de til skogen. Resultatene viste betraktelig forbedring av barnas språk- og

leseferdigheter og risikogrupperne minsket drastisk. Etter endt prosjekt var begge risikogrupperne nede i 3 %. Resultatene indikerer at bruk av tidlige instruksjonsprogrammer som dette har potensial for å redusere og forebygge risikoen for å utvikle lese- og skrivevansker (D`Angiulli, Siegel og Maggi 2004) og (Wagner 2003).

Når det gjelder de barna som har risiko for å utvikle dysleksi kan det se ut til at de, i tillegg til fonemiske vansker, også har vansker med å ta til seg nye ord. Det ser ut som de trenger mange møter med et ord før det fester seg i langtidsmindet (Høien og Lundberg 2012).

Aukrust (2005) viser til undersøkelse av Dickinson og Tabors som viser at foreldre som leser ofte for barna sine får barn som har et større ordforråd og utvikler bedre lytteforståelse. Høytlesning hjemme, i barnehagen og på skolen ser derfor ut til å spille en stor rolle i forhold til å forebygge lese- og skrivevansker. I bøker møter dessuten barn mange nye ord og en annen struktur i forhold til hverdagspråket i samtaler (Utdanningsdirektoratet 2013). Tekst i bøker er samtidig med på å stimulere bruk av et situasjonsuavhengig språk, samtaler som ikke er knyttet til "her og nå" (Hagtvet og Horn 2012). At lesing i hjemmet har betydning for barnas leseferdigheter støttes også av nyere forskning. Rognved (2015) viser til det pågående forskningsprosjektet "På sporet" ved Lesesenteret på Universitetet i Stavanger. Studien kan vise at foreldres holdninger til lesing, hvor mange barnebøker som finnes i hjemmet, hvor tidlig og hvor ofte foreldrene leser for barna sine, avgjør hvor godt stilt barna er til leseopplæringen ved skolestart.

Som barnehagelærer og lærer er det viktig å gjøre seg selv og resten av personalet oppmerksom på alle steder der vi har mulighet til å samtale med barn og bruke de situasjonene bevisst. Det er mange slike situasjoner og hvis vi skaper språklig rike øyeblikk i dem vil det være med på å støtte barnas språkutvikling (Hagtvet og Horn 2012). Ved å ha fokus på disse små samtalene, og lytte og snakke om det barna er opptatt av er det også store muligheter for at barna blir tryggere på oss og at kvaliteten på relasjonene blir bedre. Voksne i barnehagen og skolen bør være bevisste på å stille åpne spørsmål, altså spørsmål som oppfordrer barna til å komme med fortellende svar. Undersøkelser viser at voksne i stor grad stiller lukkede spørsmål til barn, spørsmål som barna kan svare ja eller nei på (Utdanningsdirektoratet 2013).

Webster-Stratton (2013) setter også fokus på voksnes spørsmål til barn. Hun sier at voksne har en tendens til å stille barn spørsmål midt i leken, med et ønske om at barna skal lære mer begreper. Hun sier at effekten ofte er motsatt, at det fører til at barna blir stille og

ikke ønsker å si noe. Voksne spør ofte: ”Hva lager du?”, ”Hvilken farge er det på den?”, ”Hvilken form er det?” Kanskje har ikke barnet bestemt hva det ferdige resultatet skal bli, eller kanskje de ikke vet hvilken farge eller form det er. Hva oppnår den voksne med slike spørsmål? Det kan føre til at barna får lav følelse av mestring og mister motivasjon til å fortsette. Webster-Stratton (2013) sier at hvis læreren heller beskriver og gir støttende kommentarer til hva barnet gjør så vil det være med på å oppmuntre barnets språkutvikling. Beskrivende kommentarer er kommentarer som beskriver barnets aktivitet underveis i aktiviteten, litt som en sportskommentator. Et eksempel kan være: ”Nå ser jeg at du tar den blå klossen også setter du oppå den gule. Nå har du en, to klosser oppå hverandre”. Dette kan bidra til at barna gradvis lærer ordene og begrepene av den voksne. Slike beskrivende kommentarer kan også gi barna en følelse av at den voksne er interessert i det barnet holder på med (Webster-Stratton 2013).

Barn som er lesesvake kan være i risiko for å unngå å lese. Hvis det skjer utvikler de heller ikke et godt ordforråd som igjen kan gjøre at de får vansker med å forstå tekster. Barn som ikke forstår det de leser, eller det de blir lest for, kan miste motivasjonen for å lese, og det kan bli en ond sirkel som er vanskelig å komme ut av (Høien og Lundberg 2012).

Den emosjonelle relasjonen har betydning for læring, og det viser seg at barn med trygg tilknytning til den voksne viste større grad av glede og engasjement under lesingen enn de med utrygg tilknytning (Aukrust 2005). Det ser ut som at barna utnytter læringsmulighetene sine bedre dersom de opplever trygge relasjoner til de voksne i barnehagen og skolen (Aukrust 2011).

2.6. Voksenrollen og betydning av barn-voksen relasjonen

Forebyggende tiltak dreier seg også om en holdning og en vilje til å gripe inn og handle når en observerer at barn trenger det (Hagtvatn og Horn 2012). Relasjonen de voksne har med barn/elever har betydning for all læring. Relasjon er knyttet til et stort forskningsfelt og jeg kan derfor ikke og har ikke mål om å gå mye i dybden på området. Forskning viser at voksen-barn relasjon er viktig for all læring generelt og i forebyggende arbeid. Alle informantene jeg har intervjuet har nevnt relasjon som en sentral del.

Forskning viser at psykologisk sårbare elever har et større behov for trygghet enn andre, og det viser seg at elever med lese- og skrivevansker ofte er mer sårbare enn andre. Her viser Thuen (2008) til forskning av Eccles og Roeser. Thuen (2008) viser også til forskning av Bru som viser at elever med lese- og skrivevansker opplever mindre emosjonell støtte fra lærere enn andre elever. Elever med lese- og skrivevansker kan streve mer med relasjonene til lærerne enn andre elever og de kan ha et større behov for trygghet enn mange andre (Thuen 2008). For disse elevene vil en god relasjon preget av trygghet og positive forventninger være av betydning for elevenes utholdenhet og innsats. Den største utfordringen for lærerne i forhold til elever med lese- og skrivevansker er å få elevene til å bevare tro på egen fremgang og bevare et godt selvbilde. Her viser Thuen (2008) til Harter og Lamarine som sier at det er positive og støttende relasjoner som er drivkraften for å få dette til.

En relasjon er et forhold mellom to personer og vi snakker gjerne om symmetriske og asymmetriske relasjoner. I en symmetrisk relasjon er partene likeverdige, mens det i en asymmetrisk relasjon er en som har makt over situasjonen eller personen (Andresen 2010). Når vi ser på voksen-barn relasjon i barnehage og skole vil det alltid være en asymmetrisk relasjon på grunn av ulik maktbalanse. Selv om vi ikke kan oppnå en relasjon der partene er likeverdige, kan vi prøve å oppnå en god relasjon. Webster-Stratton (2013) sier at en god relasjon mellom pedagog og barn, bygd på tillitt, forståelse og omsorg, vil være med på å fremme barnas samarbeidsvilje og motivasjon, det vil lette læringen og vil øke prestasjonene på skolen. Med andre ord vil jeg si at en god relasjon mellom pedagog og barn kan være med på å forebygge vansker. Selv om Webster-Stratton ikke spesifikt nevner forebygging av lese- og skrivevansker tenker jeg at dersom god relasjon fremmer barnas samarbeidsvilje og motivasjon, samt letter læring og øker prestasjoner, vil det også ha betydning for lese- og skriveutviklingen. Hun forteller videre at lærere har fortalt at dersom de bruker tid på å bygge opp gode relasjoner til barna får de betalt for det senere i form av en mer velfungerende klasse. Hun viser til Rogers, C. som sier at hvis effektiv læring skal finne sted må både emosjonelle og kognitive sider av personligheten utvikles. Rogers ønsker at lærere skal undervise mindre og lytte mer. Hans tanke er at når elevene opplever at læreren lytter vil de føle seg verdsatt som igjen skaper tillit og bedre skoleprestasjoner.

Alle gode relasjoner er bygd på tillit. Tillit skapes etter hvert som elevene finner ut at den voksne er der for deres skyld og at den voksne er der for å hjelpe (Webster-Stratton 2013). For å bygge en god relasjon til barnet/eleven legger Webster-Stratton vekt på å bli kjent med eleven som individ og vise interesse for det eleven interesserer seg for. Hun legger

også vekt på å gi elevene troen på seg selv. Den voksne må vise at de bryr for eksempel ved å lytte og tilbringe tid med hver enkelt elev. Positive tilbakemeldinger til eleven er også med på å bygge et godt forhold mellom voksen og elev. Hun mener at den mest virkningsfulle måten å etablere et godt forhold til elevene på er å leke med dem. Dette begrunner hun med at når den voksne leker med barnet så er de for en kort stund mer likeverdige og kanskje må den voksne være med å følge barnets ledelse. Hun sier at: *”når læreren leker med elevene, vil elevene få positive følelser overfor læreren, noe som fører til økt motivasjon for å lære og et ønske om å tilfredsstille læreren”* (Webster-Stratton 64: 2013).

John Hattie (2009) har gjort en av de største undersøkelsene på hva som fungerer best i et klasserom og hva som gjør en forskjell i forhold til læring på skolen. Han har undersøkt 800 meta-analyser i forhold til dette tema. I en av undersøkelsene ble lærere, rektorer, elever og foreldre spurt om hva de trodde hadde betydning for elevenes prestasjon. Alle, unntatt lærerne, fremhevet relasjonen mellom lærer og elev som det viktigste. Lærerne på den andre siden fremhevet elevenes oppførsel, hjemmesituasjon eller arbeidsforholdene på skolen (Hattie 2009). Dette vil jeg si er bekymringsfullt spesielt når resultatene til Hattie konkluderer med at læreren er den enkeltfaktoren som har mest innvirkning på læring. Det mest effektive er å heve kvaliteten på tilbakemeldingene elevene får og å heve kvaliteten på relasjonen lærer/elev. Læreren bør fremstå som en tydelig klasseleder samtidig som de har en god og støttende relasjon til elevene (Hattie 2009). Dette mener jeg er like aktuelt i både barnehage og skole.

Nordahl, Håland og Mælan (2014) skriver mye om den relasjonelle tilnærmingen. Denne tilnærmingen har et stort empirisk grunnlag blant annet i Hattie (2009) som viser en klar sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og utvikling (Nordahl, Håland og Mælan 2014). Det innebærer en forståelse av at eventuelle vansker barnet har ikke bare kan forklares som en konsekvens av egenskaper ved barnet, men må ses i sammenheng med den pedagogiske praksisen i barnehage eller skole. Kanskje er ikke den vanlige praksisen kvalitativt god nok (Nordahl, Håland og Mælan 2014)? Målet i et relasjonelt perspektiv vil være å utvikle et fellesskap som er inkluderende og hvor sosiale og faglige prosesser i barnehagen og skolen blir lagt særlig vekt på (Nordahl, Håland og Mælan (2014). Det er vesentlig å se barn og unge som aktører i egne liv og som individer som ønsker å skape en mening i sin tilværelse. Det er også utfordringer knyttet til det relasjonelle perspektivet. Nordahl, Håland og Mælan (2014) sier at dette perspektivet står sterkere som ideologi enn som praktisk pedagogikk. Dette kan ha sammenheng med at det er utfordrende

og skulle gi individuell hjelp og støtte til de som trenger det samtidig som en skal ha en inkluderende opplæring.

Barna trenger voksne som oppmuntrer til interesse for læring, viser oppmerksomhet til hvordan det enkelte barn lærer og som gir respons og tilbakemeldinger til barna. Det ser ut som at de barna som opplever trygge relasjoner til voksne i barnehagen og på skolen er bedre på å utnytte læringsmuligheter, danne positive relasjoner til andre barn og er bedre forberedt til skolen (Aukrust 2005).

3. Metode

I dette masterprosjektet har jeg valgt en kvalitativ metode og intervjuet 2 barnehagelærere som jobber i barnehage og 3 lærere som jobber i skolen. Intervju som kvalitativ metode brukes mer og mer i samfunnsvitenskapene som selvstendig forskningsmetode (Kvale og Brinkmann 2012). I følgende kapittel vil jeg gjøre rede for metoden jeg benyttet og valgene som jeg foretok underveis. Jeg begynner med å si noe om min vitenskapsteoretiske tilnærming med fokus på hermeneutikk. Deretter gjør jeg rede for mitt valg av kvalitativt intervju som metode for å belyse min problemstilling og forskningsspørsmålene. Jeg går nærmere inn på kvalitativt intervju og forteller om hvordan jeg gjorde mitt utvalg av informanter. Jeg forteller om utarbeidelsen av intervjuguiden, om prøveintervjuet jeg hadde i forkant og om selve gjennomføringen av forskningsintervjuene før jeg sier noe om transkribering og analyse av datamaterialet. Etter dette går jeg inn på validitet og reliabilitet som handler om kvaliteten i undersøkelsen, før jeg avslutter denne delen med noen forskningsetiske betraktninger.

3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskapsteori handler om å teoretisere hva vitenskap egentlig er (Gilje & Grimen 2013). Vitenskapsteori undersøker spørsmål om hvordan vitenskapelige teorier bygges opp, hvilke fremgangsmåter som brukes for å oppnå denne kunnskapen, hvilke begrunnelser som gis for at kunnskapen er pålitelig og hvilke forutsetninger kunnskapen hviler på (Thomassen 2007). Dette er sentrale spørsmål og jeg vil videre sette fokus på min vitenskapsteoretiske bakgrunn, hvilke fremgangsmåter jeg har brukt for å få svar på mine forskningsspørsmål og hvilke begrunnelser som gis for at denne kunnskapen er pålitelig.

3.1.1. Hermeneutikk

Kvalitative data er data som ikke kan tallfestes og som er avhengig av at vi fortolker et meningsinnhold (Thomassen 2007). Kvalitativ forskning har til felles at de har en fortolkende tilnærming til datamaterialet. Hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk hovedretning som vi

gjærne støter på i forbindelse med litteratur om vitenskap. Hermeneutikken har sine røtter i humanvitenskaplig tradisjon der en gjennom studier søker utvikling av kunnskap og innsikt gjennom å fortolke og videreformidle. Hermeneutikk handler om å fortolke et meningsinnhold ut fra den konteksten eller meningssammenhengen ytringene står i for å søke forståelse og innsikt (Thomassen 2007). Det betyr at jeg løfter mitt datamateriale fra intervjuene til et fortolkende nivå. Hermeneutikken sier også at fenomener kun er forståelige i den sammenheng eller kontekst de forekommer i. Forskeren må plassere dem i en sammenheng for å kunne lese ut den meningen de måtte ha (Gilje & Grimen 2007). I min undersøkelse betyr det blant annet at jeg som forsker bør vite noe om barnehager og skoler. Jeg bør ha kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker og kunne si noe hvordan lese- og skrivevansker kan oppdages og hvilke tiltak som kan settes inn og gi en positiv effekt. All kontekst vil ha betydning når meningsfulle fenomener skal fortolkes (Gilje & Grimen 2007). Min tolkning vil bære preg av mine meninger og min forforståelse av tema, men sammen med informantenes uttalelser og aktuell teori vil det kunne oppnås ny kunnskap. Alt dette går innunder det viktigste begrepet i hermeneutikken, “den hermeneutiske sirkel”. *“Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i (Gilje & Grimen 153: 2007).”* Alle disse delene er avhengige av hverandre og all fortolkning består i bevegelser mellom helhet og del.

3.2. Problemstilling og valg av forskningsmetode

Min problemstilling er:

Hvilke oppfatninger har 2 barnehagelærere og 3 lærere om forebygging av lese- og skrivevansker i barnehage og skole og hva gjør de i praksis for å forebygge disse vanskene?

For å konkretisere og operasjonalisere problemstillingen valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

5. Hva gjør informantene for å oppdage de barna som har forsinket språkutvikling/forsinket lese- og skriveutvikling i barnehage og skole?
6. Hvilke sider ved språket oppfatter informantene som viktig med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker?

7. Hva gjør informantene i praksis for å forebygge lese- og skrivevansker på sin arbeidsplass?
8. Hvilke oppfatninger har informantene om egen kunnskap, skolens kunnskap og barnehagens kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker.

En må alltid benytte en form for metode ved gjennomføring av en undersøkelse eller et forskningsprosjekt. Metodene handler om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon. Det er mange forhold som er med å påvirke hvilken metode man velger og det er viktig at metoden står i samsvar med hva en ønsker å finne ut (Larsen 2012). I min undersøkelse ønsker jeg å finne ut av hvilke oppfatninger informantene har om et tema samt hva de gjør i praksis. Jeg ønsker at det er informantenes uttalelser som skal være i fokus og at det er informantenes subjektive oppfatninger og perspektiv som skal komme til uttrykk.

For å få svar på problemformuleringen min valgte jeg å bruke intervju som datainnsamlingsmetode.

3.3. Kvalitativt intervju

Det blir stadig mer vanlig å bruke kvalitativt intervju som selvstendig forskningsmetode (Kvale og Brinkmann 2012). Intervju som metode prioriterer nærhet mellom forskeren og forsøkspersonene kontra kvantitative metoder som velger å holde en viss distanse for å forsøke og “objektivisere” prosessene. Datainnsamlingssituasjonene blir ofte ikke så fast strukturert på forhånd da denne nærheten fører til mer fleksibilitet, noe som kan gi mulighet for dypere kunnskap enn kvantitative metoder gir (Kleven 2011). Gjennom bruk av semistrukturert intervju og fortolkende analyse av meningsinnholdet vil jeg forsøke å fange dybden av informantenes oppfatninger omkring forebygging av lese- og skrivevansker. Semistrukturert vil si en planlagt, men fleksibel samtale som verken er en åpen eller lukket samtale (Kvale og Brinkmann 2012). Ved metoden semistrukturert intervju blir jeg som forsker sentral, noe som kan ses på som både positivt og negativt. Jeg kan bruke meg selv og min fagkunnskap og vil alltid påvirke situasjonen ved min tilstedeværelse og med min forforståelse. Innenfor kvalitativ metode blir dette ofte sett på som positivt, mens kvantitativ metode er mer kritisk til dette (Kleven 2011). Dette er noe en må ta hensyn til i forhold til de forskningsetiske spørsmålene, noe jeg vil komme tilbake til senere. Jeg ønsker at

informantene skal få uttrykke seg mer åpent om de ulike temaene enn det de hadde fått gjort med for eksempel svaralternativer i et spørreskjema.

Man kan være kritisk til kvalitative metoder i forhold til størrelse og mengden av deltakere til datainnsamlingen da kvalitative analyser er vanskelige å gjennomføre på store datamengder. Styrken til kvalitativ analyse gjelder helhetlig vurdering av enkeltkasus (Kleven 2011). Når jeg ønsker å finne ut mer om noen informanternes oppfatninger til lese- og skrivevansker og hva de gjør i praksis for å forebygge dette er det vanskelig å få vite via spørreskjema. Intervju ble derfor valget mitt av metode.

Spørreskjema har fordelen av å rekke ut til flere på kortere tid både i antall og i geografisk rekkevidde, men det er vanskelig å gå i dybden på beskrivelser og erfaringer. Ved intervju har en også mulighet til å forandre underveis dersom en for eksempel ser at spørsmålene er feil stilt eller vanskelige å forstå. Det er også muligheter for oppfølgingsspørsmål for å få mer informasjon eller for å oppklare (Gall, Gall and Borg, 2007).

3.3.1. Utvalg

På bakgrunn av problemstillingen min ønsket jeg i utgangspunktet å intervju 2 lærere som jobbet i 1.klasse og 2 barnehagelærere som jobbet med førskolebarn i barnehagen. Jeg tenkte først å intervju kun barnehagelærere, men så at det var gjort mange tilsvarende undersøkelser før. I samarbeid med veileder fant jeg ut at jeg skulle ta 2 fra barnehagelærere og 2 lærere da vi ikke kunne se at det var gjort før, men jeg endte opp med 3 lærere og 2 barnehagelærere. Årsaken til dette kommer jeg tilbake til. Kvale og Brinkmann (2012) sier at man skal intervju så mange som en trenger for å få vite det man ønsker å finne ut av og at dersom man har for få intervjupersoner blir det vanskelig å generalisere og ikke mulig å teste hypoteser om forskjellene mellom grupper. Jeg er derfor klar over at mine 5 informanter ikke kan brukes til å generalisere eller teste forskjeller mellom barnehage og skole. Resultatet sier kun noe om de 5 informantenes oppfatninger og hva disse 5 informantene gjør i praksis. Jeg ser på forskjellene mellom informantene fra barnehage og informantene fra skole, men forskjellene kan ikke generaliseres.

Jeg valgte informanter fra Porsgrunn kommune fordi det er en kommune jeg har god kjennskap til da jeg har jobbet i kommunen i over 10 år. I tillegg ønsket jeg en kommune som

har et ekstra fokus på språk, lesing og skriving. Porsgrunn kommune har utarbeidet Lesetrappa (2008-2011) som er en leseplan for alle barnehager og skoler i kommunen. Planen omfatter språkstimulering fra 1 til 5 år i barnehagen og lesing i alle fag fra 1. til 10. trinn på skolen. Ved å velge Porsgrunn kommune visste jeg også at informantene var lett tilgjengelige. Jeg hadde også et ønske om at det skulle være barnehager og skoler som hadde et ekstra fokus på språk, lesing og skriving, men det viste seg å være vanskelig å finne. Jeg sendte mail og tok kontakt med servicesenteret i Porsgrunn kommune og fikk noen navn og mailadresser som kanskje kunne hjelpe. Jeg sendte ut mail men fikk ingen tilbakemeldinger. Jeg prøvde å ringe men fikk beskjed om at de ikke hadde en slik oversikt. Jeg prøvde også å finne planer fra barnehager og skoler på nett, men det var et tidkrevende arbeid og det viste seg at det var flere barnehager og skoler som ikke hadde planene sine lett tilgjengelige på nett for alle. Jeg valgte derfor å selv trekke to tilfeldige barnehager i kommunen. Etter at disse to var trukket tok jeg kontakt med barnehagens virksomhetsledere via mail med en forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt. (Se vedlegg nr. 1.)

Kriteriene for deltakelse var at det måtte være barnehagelærere som jobbet med førskolebarn og som hadde jobbet lenge nok på arbeidsplassen til å ha god kjennskap til rutiner og praksis. Førskolebarn er de barna som har sitt siste år i barnehagen før skolestart. Begge barnehagene svarte ja og jeg fikk en informant i hver barnehage som jeg tok kontakt med via mail og telefon for å avtale tid til intervju. Jeg valgte deretter å se på hvilke skoler som sognet til de barnehagene jeg hadde informanter i og trakk tilfeldig ut blant disse. Dette gjorde jeg fordi jeg blant annet mente det var interessant å se på forskjeller og likheter mellom barnehagen og skolen som sognet til hverandre. Jeg tok deretter kontakt med skolens rektorer via mail med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt. Kriteriene var at det måtte være lærere som jobbet med lese- og skriveopplæring i første klasse og som hadde jobbet lenge nok på arbeidsplassen til å ha god kjennskap til rutiner og praksis. En av skolene svarte ja mens jeg ikke fikk noen tilbakemelding fra den andre. Da sendte jeg mail til skole nr 2 som sognet til barnehagen og fikk heldigvis ja på denne skolen. Jeg tok så kontakt med de aktuelle informantene via mail og telefon for å avtale nærmere tidspunkt. Den ene skolen spurte så i etterkant om de kunne få være to informanter fordi de var to førsteklasselærere som jobbet veldig tett og de begge ønsket å være med på prosjektet fordi de fant det veldig interessant. Jeg var litt i tvil om dette med tanke på at det ble en overvekt av informanter fra skolen, samtidig redd for at de ville trekke seg dersom de ikke fikk gjøre dette sammen. Jeg valgte derfor å si ja og ha et gruppeintervju med de to lærerne sammen. Når jeg kom for å intervju

de viser det seg at de ikke er utdannet lærere, de er begge utdannet barnehagelærere men med lang erfaring som lærere i barnehagen. Kriteriene mine var lærere, noe jeg også skrev i informasjonsskrivet. Jeg ser i etterkant at jeg burde ha presisert utdannet allmennlærer eller grunnskolelærer. Det at lærerne har utdanning fra barnehagen kan ha betydning for deres oppfatninger og for hva de gjør i praksis. Det kan også ha betydning for hvilke oppfatninger de har om barnehagen og hvilke oppfatninger de har om skolen.

3.3.2. Intervjuguide

Jeg valgte å ha et semistrukturert intervju, en blanding av en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkmann 2012). Jeg ville ha god struktur på intervjuene samtidig som jeg ville ha en mulighet til å stille oppfølgings spørsmål eller ekstra spørsmål dersom jeg fant det naturlig underveis i intervjuet. I utarbeidelsen av intervjuguiden valgte jeg å begynne med noen innledende spørsmål angående stilling, utdanning og erfaringer. Det er fint å starte med bakgrunns spørsmål fordi de er enkle å svare på og gir en myk åpning av intervjuet (Larsen 2012). Jeg utarbeidet en 4 delte intervjuguide med disse temaene:

1. Observasjon og kartlegging av språk-, lese- og skriveutvikling. (I barnehagen mest fokus på språk)
2. Ulike sider ved språket som har betydning for å forebygge lese- og skrivevansker.
3. Kunnskap om å forebygge lese- og skrivevansker
4. Relasjon

Jeg la størst vekt på de tre første temaene fordi det var av størst relevans for undersøkelsen. Hver av disse tre temaene hadde flere hovedspørsmål og underspørsmål. Tema relasjon inneholdt kun tre spørsmål, og jeg valgte å ta det med fordi forskning ser på voksen-barn relasjon som grunnleggende viktig i all type læring. Viser til teori i del 2.6. Jeg var i tvil på om jeg skulle bruke det i selve oppgaven og jeg ville se om informantene nevnte relasjon før jeg stilte spørsmålene om temaet. Dette for å se om det var noe de hadde fokus på. Tanken min var at om alle informantene nevnte relasjon før jeg tok det opp som tema så ville jeg se hva de sa og ta det med som et underpunkt dersom det passet slik. Spørsmålene mine om relasjon kom derfor sist i intervjuguiden. Det var viktig for meg å stille de fleste spørsmål i intervjuguiden til alle informantene og gjerne i samme rekkefølge for å sikre at alle svarte på

det samme og slik at det skulle bli lettere å sammenligne og håndtere i etterkant (Larsen 2012).

Informantene fra barnehage og skole fikk samme spørsmål. Der jeg spurte skolen om barnehagen ble barnehagen spurt om skolen. Oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål ble naturligvis ulike.

Informantene fra barnehage fikk ikke se intervjuguiden før intervjuet, de fikk vite problemstilling og de 4 ulike temaene som spørsmålene. Informantene fra skole fikk alle se intervjuguiden først fordi de alle ytret et sterkt ønske om å forberede seg og sa de kviet seg for å skulle være med uten å få se spørsmålene. Jeg valgte derfor å la de få lov til dette selv om jeg vet at det gir informantene noe ulike forutsetninger. Jeg hadde allerede gjennomført intervjuene med informantene fra barnehage og kunne derfor ikke gi de samme mulighetene til dem.

3.3.3. Prøveintervju

For å teste ut intervjuguiden og digital opptaker gjennomførte jeg et prøveintervju med en kollega som har er utdannet barnehagelærer og som har erfaring med førskolebarn. Vi jobber på to ulike bygg, så det var ikke en kollega jeg jobber tett på til daglig. Her fikk jeg prøvd å stille spørsmål og fikk tilbakemelding både underveis og i etterkant på noen uklare spørsmål, og merket også selv at jeg manglet et par naturlige oppfølgingsspørsmål. Jeg fikk prøvd meg som intervjuer og jeg fikk testet den digitale opptakeren og sjekket at lyden hørtes godt i etterkant. Jeg fikk mange gode innspill på intervjuguiden og det var godt å trene en gang i trygge omgivelser. Prøveintervjuet gjorde at jeg endret intervjuguiden, gjerne med oppfølgingsspørsmål. For eksempel spurte jeg om de har erfaring med barn som har forsinket språkutvikling eller språkvansker og merket at jeg hadde glemt å spørre om hvilke type forsinkelser eller vansker det dreide seg om dersom de svarte ja.

3.4. Praktisk gjennomføring av intervju

Jeg ønsket å gjøre intervjuene når det passet for informantene, så de fikk fritt velge både dato og klokkeslett. Alle informantene fikk velge om de ønsket å ha intervjuet på egen arbeidsplass

eller et annet sted. Alle valgte egen arbeidsplass og slik fikk jeg også noe innsikt i omgivelsene til barnehagene og skolene. 3 av intervjuene var på møterom og 1 intervju var i klasserommet. Intervjuet i klasserommet bar preg av at det lett kunne pekes som støtte og vise konkret hva for eksempel et undervisningsopplegg bestod av. Bøker, materiell og det fysiske miljøet var synlig og lett tilgjengelig. En av informantene fra barnehage hadde med seg en kasse med ulikt materiell på møterommet som hun viste fram som konkrete eksempler på hva de gjorde i praksis for å forebygge lese- og skrivevansker. I de to andre intervjuene ble det ikke vist konkrete eksempler. Et par av intervjuene var utsatt for litt støy fra barn i nærheten, men det utgjorde ingenting for lyden i etterkant. Det ene intervjuet måtte ha et kort avbrekk for å få mer ro men vi tok raskt opp tråden igjen.

Alle intervjuene ble gjort med et bord mellom meg som intervjuer og den/de som ble intervjuet. Jeg brukte en digital opptaker som ble lagt på bordet. Den viste også tiden slik at jeg lett kunne kaste et blikk på for å følge med på hvor lenge vi hadde holdt på. Alle informantene gav uttrykk for at det var uvant med opptak, samtidig virket det ikke som de brydde seg noe om den etter at den var satt på, samt at jeg presiserte at det kun var jeg som skulle høre på opptakene før de ble slettet. Ved å bruke digital opptaker trengte jeg ikke å bruke tid på å notere det informantene sa eller være redd for ikke å huske alt, jeg kunne konsentrere meg om å lytte og stille oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2012) legger vekt på at den som intervjuer må ha god evne til lytte til det som blir sagt og hvordan det blir sagt for å kunne stille oppfølgingsspørsmål. De sier at lytting er like viktig som å beherske ulike spørreteknikker. Jeg skrev også noen notater underveis oftest et stikkord for å huske noe jeg ønsket å komme tilbake til.

Jeg begynte alle intervjuene med å takke for deltakelse og gav anledning for eventuelle spørsmål. Jeg fortalte at vi først skulle begynne med noen innledende spørsmål og gav beskjed når vi gikk over på et nytt tema slik at informantene skulle få anledning til å flytte fokus over på nytt tema og være tryggere på hva jeg spurte om.

Jeg har ikke intervjuet noen på denne måten før utenom prøveintervjuet men synes at intervjuene var preget av en god atmosfære og godt humør. Jeg opplevde alle som avslappet og engasjerte i intervjuet. Underveis i alle intervjuene viste jeg at jeg var interessert i det de hadde å si ved å nikke, si ja, be dem utdype med mer. Jeg var bevisst på å ikke være redd for stillhet og passet på å gi tid til tenkepauser. Dette så jeg som nyttig og ofte kom det mer tanker etter en liten stille pause.

Jeg spurte alle informantene ved intervjuets slutt om hvordan de opplevde det, om de ville legge til noe, noe de ville svart annerledes på eller om det var andre tanker som hadde dukket opp. Alle informantene gav uttrykk for at intervjuet opplevdes greit og at de synes spørsmålene var tydelige og at de hadde svart etter beste evne. Intervjuene varte ca 45-55 minutter. Intervjuet med de to lærerne tok 1 time og 10 minutter.

Etter alle intervjuene tok jeg noen korte notater om hvordan jeg opplevde intervjuet og litt om de fysiske forutsetningene rundt.

3.4.1. Transkribering av intervjuene

Etter at intervjuene var gjennomført begynte arbeidet med å transkribere lydopptakene. Det å transkribere et intervju består i å gjøre om en muntlig samtale til skriftlig form slik at intervjuet blir strukturert og mulig å analysere (Kvale og Brinkmann 2012).

Transkribering er en tidkrevende prosess og jeg valgte å skrive ordrett alt som ble sagt i intervjuene. Det eneste som ikke er transkribert er samtale som ikke hadde noe med selve intervjuet å gjøre, for eksempel da vi måtte be noen barn leke et annet sted. Jeg noterte da kun at det var en pause på grunn av støy. Jeg har skrevet ned noen tenkeord som ”ehh”, ”hmm” de gangene jeg fant dem framtrødende. I de tilfellene hvor informantene navnga skoler, barnehager eller mennesker skrev jeg bare tegn for å markere det. Jeg transkriberte intervjuene selv og opplevde at jeg fikk god kjennskap til datamaterialet mitt ved å gjøre dette.

Jeg transkriberte ikke intervjuene før det hadde gått fra 1 til 3 måneder, men følte at jeg fremdeles husket hvordan de enkelte intervjuene hadde vært. Jeg tenker ikke at jeg gikk glipp av noe ved å ikke transkribere rett etter gjennomføring. For meg var det viktig å ha tid til å transkribere et helt intervju stort sett sammenhengende slik at jeg fikk en god følelse av helheten og ikke måtte starte på nytt hele tiden. Jeg hadde hørt på intervjuene flere ganger via opptaket før transkribering.

Jeg brukte en digital lydopptaker som kunne spille av lyd i etterkant. Ved å koble på høretelefoner fikk jeg god lyd og det var enkelt å stoppe opptaket underveis for å skrive. Jeg valgte derfor å ikke legge det over på pc, men transkriberte rett fra lydopptakeren. Denne viste også tid slik at det var lett å spole tilbake dersom jeg måtte høre noe flere ganger.

I intervjuet med 2 lærere brukte jeg tall 1 og 2 for å skille dem fra hverandre. De hadde stemmer som stort sett var lett å skille, men det var 2 ganger hvor jeg var i tvil om hvem som snakket. Da skrev jeg et spørsmålstegn for å huske at jeg ikke var helt sikker. Det ble til sammen 53 sider med datamateriale.

3.5. Analyse av data

Analyse av kvalitative data handler om å redusere datamengden slik at en står igjen med det som er relevant for problemstillingen. Analyse handler mye om å komprimere og systematisere datamaterialet slik at det blir mulig å analysere (Larsen 2012).

Jeg har valgt analyse av meningsinnhold som regnes som en av de mest brukte (Larsen 2012). Her er hensikten å identifisere mønstre, sammenhenger og fellestrekk, eller forskjeller. Etter at intervjuene var transkribert og gjort om til tekst leste jeg gjennom alle intervjuene, et av gangen, for å få følelse av helheten. Dette gav meg en god oversikt over det enkelte intervju. Dette er også i tråd med den hermenautiske sirkel som nevnt tidligere (Gilje & Grimen 2007). Det neste jeg gjorde (trinn 2) var å bestemme meg for hva jeg skulle se etter i tekstene. Jeg bestemte at forskningsspørsmålene mine var temaene som dominerte meningsinnholdet i datamaterialet og startet derfor med å sortere og tydeliggjøre de ulike temaene: 1. Oppdage risikobarn (barn som tenkes å være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker) 2. Viktige sider ved språket (for å forebygge lese- og skrivevansker) 3. Praksis for å forebygge lese- og skrivevansker 4. Kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker. Jeg brukte 4 ulike farger av markeringstusjer for å skille ut de ulike temaene. Jeg tok for eksempel gul tusj for å markere det jeg tenkte dreide seg om praksis for å forebygge lese- og skrivevansker. Hvert tema fikk sin farge. Da jeg var ferdig med dette gikk jeg til transkriberingen på pc hvor jeg klipte og limte inn alt jeg hadde markert som dreide seg om samme tema på ett dokument. Dette resulterte i at jeg til slutt satt igjen med 4 dokumenter som inneholdt det jeg mente handlet om mine forskningsspørsmål. Datamaterialet var komprimert og systematisert slik at det var klart for analyse. Tredje trinn ble for meg å se om jeg kunne finne eventuelle underkategorier til hvert av temaene for å systematisere mer. Jeg så at informantene fortalte mye om observasjon og kartlegging som metoder for å oppdage risikobarn. Det ble derfor naturlig å bruke observasjon og kartlegging som to underkategorier. Av samme årsak valgte jeg fonologisk bevissthet og talespråk som underkategorier til viktige

sider ved språket. Temaet som omhandlet praksis for å forebygge lese- og skrivevansker fikk flere underkategorier: fonologisk bevissthet, talespråk, bokstavlæring, relasjon og planlegging av undervisning. Kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker fikk egen kunnskap og andres kunnskap som underkategorier.

Tilslutt gjenstod å undersøke det komprimerte og systematiserte datamaterialet for å identifisere meningsfulle mønstre eller prosesser for så å vurdere det opp mot eksisterende forskning og teori (Larsen 2012). For meg bestod det i å ta et og et forskningsspørsmål hvor jeg så på sammenhenger, fellesstrekk og forskjeller. Jeg så på hva informantene sa om hvert tema, om de var alene om uttalelser, om andre informanter sa det samme, om det var likheter/ulikheter i skolen eller barnehagen for å vurdere det opp mot eksisterende forskning og teori. Dette gjorde jeg med alle fire forskningsspørsmålene.

3.6. Kvalitet i undersøkelsen

Hvordan skal vi kunne begrunne at kunnskapen vår er pålitelig? I hermeneutikken er det gjerne to kriterier som blir sett på som viktige. Det første kriteriet som av Gadamer kalles det holistiske kriteriet handler om hvordan delene (detaljene) henger sammen eller harmonerer i en helhet. Gadamer sier at dersom ikke delene i fortolkningen harmonerer med helheten er det tegn på at vi ikke har forstått (Gilje & Grimen 2007). Det andre kriteriet har blitt brukt av Skinner og kan kalles for aktørkriteriet og innebærer at vår fortolkning samsvarer med forfatterens eller aktørens hensikt med å skrive det han skrev eller gjorde det han gjorde. Vi kan ikke betrakte en tekst eller handling isolert fra aktøren når vi skal avgjøre om vi har forstått eller ikke (Gilje & Grimen 2007). Gilje & Grimen (2007) legger uansett vekt på at vi ikke kan være sikker på at vår forståelse er absolutt pålitelig. Fortolkninger er alltid bare mer eller mindre pålitelige, selv om kriteriene kan gi oss visse holdepunkter når vi skal avgjøre om en fortolkning er god eller dårlig.

3.6.1. Validitet

Validitet kan defineres av ordbøker som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. Den bestemmes ofte ved å stille spørsmålet om du undersøker det du tror du undersøker (Kvale og

Brinkmann 2012). For å se på validitet i egen undersøkelse velger jeg å ta utgangspunkt i validitet i intervjuforskning slik Kvale og Brinkmann (2012) beskriver det. Kvale og Brinkmann (2012) sier at det er viktig med validering gjennom hele prosessen, i alle stadier, fra begynnelse til slutt for å oppnå størst mulig kvalitetskontroll. Jeg har forsøkt å tenke validitet fra jeg begynte å planlegge prosjektet til jeg var ferdig med analysen av datamateriellet.

Jeg ser at jeg som forsker vil ha betydning for validiteten. At jeg som person, min forforståelse og det jeg tenker er viktig er med på å prege undersøkelsen. Det vil prege både avgjørelsene jeg tar underveis, spørsmålene jeg stiller i intervjuene, analysene jeg gjør og konklusjonene jeg kommer fram til. (Kleven 2011). Det er vanskelig å standardisere intervjusituasjonen slik at den som intervjuer ikke påvirker deltakeren når han eller hun skal svare (Gall, Gall and Borg 2007). Det er derfor viktig at jeg hele tiden reflekterer rundt min egen rolle som forsker. Innenfor tema forebygging av lese- og skrivevansker har jeg fått et teorigrunnlag fra ulik faglitteratur gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk og noe praktisk erfaring gjennom arbeid i barnehagen. Jeg har lang arbeidserfaring i barnehage og ingen arbeidserfaring fra skolen. Alt dette må ta med meg i mine refleksjoner.

Jeg har prøvd så godt det lar seg gjøre og ikke stille ledende spørsmål og har vært oppriktig interessert i det informantene har hatt å si. Jeg har vært ydmyk overfor deres erfaringer og oppfatninger og lagt vekt på at jeg ikke sitter med noen fasit. Det var viktig for meg å formidle at det var *deres* oppfatninger og *deres* praksis jeg var ute etter uten tanke på hva forskningen eller teorien sier. Jeg har prøvd å være åpen for ny kunnskap og legge min egen forforståelse litt til siden og forsøkt å være så nysgjerrig som mulig.

Jeg har hele tiden forsøkt å ha et kritisk syn på mine fortolkninger og passet på at det kommer fram når det er mine meninger eller mitt perspektiv på emnet som beskrives. Kvalitative metoder kan kritiseres for at funnene ikke er valide fordi informantenes informasjon kan være usanne (Kvale og Brinkmann 2012). Gyldigheten avhenger av forskningsspørsmålene i intervjuet. Jeg har vurdert både i planleggingen av intervjuguiden, ved prøveintervju og underveis i intervjuene om jeg får svar på det jeg ønsker og sett på hvilke type svar jeg har fått. Refleksjoner om spørsmål har ført til forandringer av intervjuguiden opp til flere ganger. Disse forandringene fant sted i forbindelse med prøveintervjuet, før de ordentlige intervjuene fant sted. Jeg har også benyttet meg mye av oppfølgingsspørsmål underveis for å kunne få bedre sikre at jeg har forstått informantene rett

og for å få en dypere forklaring på uttalelser. Et eksempel var da en av informantene fortalte om at de brukte veiledet lesing, da måtte jeg spørre henne om hun kunne forklare meg hva veiledet lesing handlet om. Det hendte også at jeg fortalte hvordan jeg forstod det som ble sagt for å høre om informantene var enige. Jeg mener at dette er et steg i valideringen og hjelper meg som forsker å komme nærmere informantenes oppfatninger. Jeg har prøvd så godt det lar seg gjøre å høre på hva informantene har sagt slik at det er deres subjektive oppfatninger og perspektiv som skal komme til uttrykk.

Kleven (2011) nevner ytre validitet som handler om i hvilken kontekst resultatene er gyldige i, altså hvilke personer og i hvilke situasjoner. Jeg valgte 2 barnehagelærere og 3 lærere i Porsgrunn kommune som informanter og det er for disse informantene resultatene skal regnes som gyldige for. Det er ingenting som sier at dette kan generaliseres til noen andre, jeg vet bare noe om oppfatningene disse informantene har til forebygging av lese- og skrivevansker og hva disse informantene gjør i praksis for å forebygge dette. I kvalitative studier er det ofte få informanter og derfor vanskelig å generalisere. Det kan allikevel være sannsynlig at det som er funnet i en undersøkelse kan være gyldig for andre i tilsvarende situasjoner i følge Kleven (2011).

3.6.2. Reliabilitet

Ordet reliabilitet brukes mest i kvantitativ forskning og betyr pålitelighet (Kleven 2011). I kvalitative undersøkelser handler reliabilitet om i hvilken grad vi kan stole på funnene i forskningen (Kvale og Brinkmann 2012). Spørsmålet om resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere kan stilles i forbindelse med dette. Jeg kan ikke si at min undersøkelse hadde gitt de samme beskrivelsene fra andre barnehagelærere eller lærere, mest sannsynlig ikke, da jeg har hatt fokus på personlige oppfatninger og egen praksis. Det er heller ikke sikkert at en annen forsker hadde fått de samme svarene fra mine informanter eller om de hadde kommet til å endre sine svar. Årsaken til det kan blant annet være at en annen forsker ikke har samme oppførsel, samme tonefall på spørsmål, samme kroppsspråk med mer. Det ville ha styrket undersøkelsens reliabilitet dersom dette var blitt gjort og det var gjort lignende funn. Reliabilitet kan ses i sammenheng med for eksempel ledende spørsmål, noe jeg har forsøkt å unngå. Ledende spørsmål handler om at formuleringen øker sjansen til å få et bestemt svar (Larsen 2012). Samtidig skal det sies at jeg har gjort refleksjoner ved

transkribering der jeg lurer på om måten jeg har stilt spørsmål på eller mengden spørsmål om et tema har fått informantene til å vurdere noen tema som mer viktig enn andre.

Kleven (2011) nevner også reliabilitet når det kommer til spørsmålet om i hvilken grad ulike måter å spørre på gir samme resultat. Dette var grunnen til at jeg valgte å stille spørsmål på flere måter om samme tema og være bevisst på dette når det kom til å stille oppfølgingsspørsmål. Som eksempel spurte jeg om informantene tenkte at skolen eller barnehagen burde ha bestemte rutiner for å oppdage barn med forsinket språk-, skrive- og leseutvikling og hvordan de i tilfelle burde være. Litt senere spurte jeg om de personlig tenker at det er viktig med slike rutiner og ba dem begrunne svaret sitt. På denne måten tenker jeg at jeg får en dypere innsikt i hvilke oppfatninger de har om temaet og at jeg ved å spørre på flere måter sørger for å øke reliabiliteten.

3.7. Forskningsetiske spørsmål

I forskningsarbeid støter en ofte på ulike forskningsetiske spørsmål og hensyn som en må ta. Her legger jeg frem etiske vurderinger jeg har gjort før, under og etter gjennomføring av undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2012) peker på at forskere må ta stilling til etiske problemstillinger ved alle nivåer i forskningsprosessen, ved tematisering, planlegging, i intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

NESH (2009) som er forkortelsen til De nasjonale forskningsetiske komiteene, krever strenge krav til oppbevaring og behandling av personopplysninger, informert samtykke, taushetsplikt fra forskeren sin side og anonymisering.

I forkant av undersøkelsen tok jeg kontakt med Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) for å finne ut om undersøkelsen min var meldepliktig. Jeg fikk tilbakemelding om at den var meldepliktig og jeg sendte inn søknad for å få lov til å sette i gang. NSD godkjente min plan. Jeg har gjort noen endringer underveis, men har ikke forandret på behandling og oppbevaring av personopplysninger etter godkjent søknad.

Jeg har allerede under validitet 3.6.1. sagt noe om hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og ulike tolkningsmuligheter. Jeg går derfor ikke inn på det her.

Jeg ga alle informanter mulighet til å gi fritt samtykke. Det betyr at samtykket er avgitt uten ytre press og at informantene orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i prosjektet (NESH 2009). For meg innebar det at informantene i undersøkelsen fikk kunnskap om meningen med undersøkelsen, hvilken metode som jeg skulle benytte og eventuell risiko knyttet til undersøkelsen før de tok stilling til å delta i prosjektet (Kvale og Brinkmann 2012). Disse opplysningene la jeg som vedlegg når jeg kontaktet de ulike barnehagene og skolene om deltakelse. Brevet mitt informerte om bakgrunn, formål og noe om hva undersøkelsen ville bety for den enkelte. Jeg informerte om at alt skulle behandles konfidensielt og at alt skulle anonymiseres slik at verken informanter eller arbeidsplass skal kunne gjenkjennes. De fikk også informasjon om at de når som helst har mulighet til å trekke seg uten å oppgi noen som helst grunn. (Viser til vedlegg nr. 1.)

I intervjuene var det informanter som nevnte navn på enkeltpersoner og arbeidsplasser. Jeg formidlet til informantene i forkant av intervjuet at jeg ville endre eller fjerne navn, dersom navn ble kjent. Jeg erstattet navn på skoler, barnehager og mennesker med tanke på konfidensialitet og for å sørge for at ingen skade blir gjort som følge av masterprosjektet. Med dette opplever jeg at konfidensialiteten er ivaretatt.

Tilslutt vil jeg legge vekt på at jeg har prøvd å være ærlig og presentert resultatene slik de fremstår for meg. Jeg har prøvd å være bevisst hvordan svarene til informantene har blitt lagt frem for at de skal kunne kjenne seg igjen i det de har ytret. Det har også vært viktig å ikke stille noen av informantene i et dårlig lys.

4. Resultater og drøfting av funn

Utgangspunktet for min studie var å undersøke hvilke oppfatninger 2 barnehagelærere og 3 førsteklasseleerere har om forebygging av lese- og skrivevansker i barnehage og skole og hva de gjør i praksis for å forebygge dette. Jeg vil i dette kapitlet presentere og drøfte resultatene mine fra min undersøkelse som bestod av 4 intervju. Jeg valgte å ha resultater og drøftning i samme kapittel fordi det gav meg mulighet til å reflektere om resultatene samtidig som jeg skrev dem ned. Jeg tenker det er lettere for leseren å forstå hvilke resultater jeg drøfter når drøftningen kommer samtidig. Det gjorde også at jeg ikke trengte å gjenta meg selv for å forklare hva jeg drøftet.

Resultatene vil bli presentert ved at jeg tar utgangspunkt i de ulike forskningsspørsmålene mine. Forskningsspørsmålene er blitt delt inn i ulike underkategorier som jeg kom fram til gjennom analyseprosessen og jeg illustrerer resultatene med forklaringer og direkte sitater fra informantenes uttalelser. Jeg prøver å være kritisk til egen forskning og bruker forskning fra teoridelen som samsvarer med resultatene for å bygge opp under mine resonnementer. Jeg prøver også å se på hva som er ulikheter og likheter mellom barnehageinformantene og skoleinformantene, men også hva som er likt og ulikt i samme arbeidsgruppe.

Jeg begynner med en presentasjon av informantene før jeg går over på resultatene. Så starter jeg med de ulike temaene som refererer til forskningsspørsmålene mine i følgende rekkefølge:

- Oppdage risikobarn med underpunktene observasjon og kartlegging.
- Viktige sider ved språket med underpunktene fonologisk bevissthet og talespråk.
- Praksis for å forebygge lese- og skrivevansker med underpunktene fonologisk bevissthet, talespråk, bokstavlæring, relasjon og planlegging av undervisning.
- Kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker med underpunktene egen kunnskap og andres kunnskap.

Jeg avslutter hvert forskningsspørsmål med en kort oppsummering.

4.1. Presentasjon av informantene

Jeg har 2 informanter fra barnehage som jeg vil omtale som B1 og B2. Fra skole har jeg 3 informanter der 2 jobber tett sammen på samme skole og som ble intervjuet sammen. Jeg vil derfor omtale informantene fra skole S1 (informant alene på skole) og S2-1 og S2-2 (kollega informantene). Her kommer en kort presentasjon av de ulike informantene:

B1: Jobber som pedagogisk leder i barnehage. Ferdig utdannet førskolelærer i 2006 og har videreutdanning med 30 studiepoeng spesialpedagogikk. Har jobbet 7,5 år i barnehage.

B2: Jobber som daglig leder og har ansvar for førskolegruppa. Ferdig utdannet førskolelærer i 2004 uten videreutdanning. Har jobbet over 15 år med barn både i skole og barnehage, etter 2004 i barnehage.

S1: Jobber som kontaktlærer på første trinn. Utdannet allmennlærer i 2009 uten videreutdanning. Jobbet i skolen 8-9 år.

S2-1: Jobber som lærer på første trinn. Ferdig utdannet førskolelærer i 1982 med videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet i 2000. Har jobbet i skolen som lærer siden 1997 og på SFO fra 1992-1997 og i barnehage ca 10 år før det.

S2-2: Jobber som lærer på første trinn. Ferdig utdannet førskolelærer i 1978 med videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet i 2001. Jobbet i skolen fra 1997, barnehage ca 6 år og 7 år på musikkskole.

4.2. Oppdage risikobarn

Her vil jeg ta for meg det første forskningsspørsmålet: Hva gjør informantene for å oppdage de barna som har forsinket språkutvikling/forsinket lese- og skriveutvikling i barnehage og skole? I intervjuene kommer det frem at for å oppdage dette bruker alle observasjoner og kartlegging, jeg har derfor valgt å ha det som to forskjellige underkategorier.

4.2.1. Observasjon

Samtlige av informantene gir ulike eksempler på hva de gjør for å oppdage de barna som har forsinket språkutvikling/forsinket lese- og skriveutvikling i barnehage og skole. Alle informantene nevner bruk av både strukturerte observasjoner og ustrukturert observasjon som metode for å oppdage dette. Det er ulike grader av strukturert observasjon og jeg har i denne sammenhengen sett på strukturert observasjon som observasjoner der en vet hva en skal se etter og har en plan for hvordan en skal observere (Løkken og Søbstad 2013). Jeg tenker derfor at kartlegging også kan sies å være en form for strukturert observasjon. Utstrukturert observasjon kan være at en tilfeldigvis observerer noe som noteres ned som en loggbok eller som en praksisfortelling for eksempel (Løkken og Søbstad 2013). Som ustrukturert observasjon nevner alle observasjoner av ulike samtaler, i samlingsstund og ved observasjoner av barns leke. I disse situasjonene nevner alle at en har god mulighet til å observere barnas uttale, ordforråd, setningslengde og begrepsforståelse som de utpeker som sentrale når en skal vurdere barns språkutvikling. Informantene fra skole nevner i tillegg observasjon av bokstavlæring, lesehastighet, koding av bokstav-lyd og leseforståelse. Aukrust (2005) legger fokus på viktigheten av talespråk i en forebyggende sammenheng og for meg sier informantenes uttalelser at alle informantene vet noe om hva som skal observeres for å oppdage de som er forsinket i sin språkutvikling.

”En kan merke det allerede på småbarnsavdelingen at noen skiller seg ut. At språket er veldig utydelig sånn at du nesten ikke skjønner hva de sier eller at de er veldig stille med lite bruk av lyd. En merker det jo i forhold til hva de skjønner av det vi sier og sånne ting.”(Informant B1)

Sitatet viser at informanten vet en del om hva hun kan se etter allerede i tidlig alder som kan være tegn på fremtidige språkvansker og eventuelt videre lese- og skrivevansker. Her nevner informanten det Locke og Scarborough fant i sine undersøkelser knyttet til barn av foreldre med dysleksi (Høien og Lundberg 2012). Der kom det fram at allerede fra 8 mnd kunne risikobarna vise færre språklyder og i en alder av 2,5 år kunne en oppdage blant annet dårligere uttale og kortere setningslengder. Rygvold (2012) nevner også at barn med språkvansker gjerne strever med språkforståelsen og at de bruker språket mindre aktivt sammen med andre.

Alle informantene nevner at det er viktig å oppdage barn med språkvansker/lese- og skrivevansker tidlig og starte tidlig med tiltak for å forebygge. Jeg får allikevel et inntrykk av at det er ulikt hvor mye som skal til for at tiltak settes inn.

”Vi håper at det ordner seg på en måte, til et visst punkt selvfølgelig. Når det nærmer seg de to siste årene i barnehagen da tenker vi at nå tør vi ikke vente på at det skal skje av seg selv så da må vi jo sette inn et ekstra støt”. (Informant B1)

B1 sier videre at barnehagen er ganske tolerante hvis ikke barna har alle lydene på plass før skolestart og at de kan vente ganske lenge med å øve spesielt på enkeltlyder. B2 sier at vi ikke skal tenke at det vil ordne seg bare en blir litt eldre, at vi må kartlegge for å vite for eksempel hvilken lyd som mangler, hvilken lyd som brukes istedenfor for deretter å sette inn eller etterspørre tiltak. S1 sier at de alltid lar det gå litt tid dersom noen skårer dårlig på for eksempel en lesetest, at de kanskje venter med tiltak til etter jul. Samtidig passer de på at hvis det trengs så henviser de til andre instanser og setter inn tiltak før starten på 2. klasse. Rygvold (2012) viser til Hulme og Snowling sine undersøkelser der resultatene tyder på at 50-90 % av barna med språkvansker i barnehagen vil fortsette å ha språkvansker gjennom hele barndommen. Rygvold er derfor opptatt av at barnehagene ikke bør ha en ”vente og se” holdning, men sette inn tiltak for å forebygge så tidlig som mulig. Høien og Lundberg (2012) og mange flere mener også det er viktig med tidlig innsats for å jobbe forebyggende, men som nevnt tidligere finnes det kritiske spørsmål å reflektere over knyttet til dette. Solvang (2012) nevner blant annet at det kan skape negative forventninger med stort fokus på lærevanskene og kan overskygge det faktum at barnet er et lærende individ.

Av strukturerte observasjoner nevner for eksempel B1 bruk av kartleggingsverktøyene TRAS og Alle Med, som jeg kommer nærmere inn på under delen som handler om kartlegging 4.2.2. B1 forteller også om å observere at barna forteller om og benevner ulike bilder, noe som er preget av en mindre form for struktur enn kartleggingsverktøyene. Jeg velger allikevel å benevne den som strukturert fordi observasjonen er planlagt og informanten vet hva hun skal observere. S1 forteller om veiledet lesing der eleven leser høyt i en gruppe på fire barn pluss lærer og har samtaler i gruppen om det de har lest og om bildene. Begge sier at dette er aktiviteter som hjelper dem til å se hvilket nivå barna er på og dermed oppdage de barna som har en forsinket språkutvikling eller forsinket lese- og skriveutvikling. De sier at de kan oppdage dette ved å observere blant annet nivå på ordforråd, setningsoppbygning, setningslengde, uttale og begrepsforståelse. Viser barn lave nivåer på deler av dette kan det

være kjennetegn på barn av foreldre med dysleksi som Scarborough har undersøkt og som Høien og Lundberg (2012) viser til eller kjennetegn på språkvansker (Rygvold 2012).

Informantene fra skolen sier alle at de får opplysninger og informasjon om barna fra foreldrene og at det gjennom samtale med foreldrene ofte kommer fram om det er noe barna strever med. Informantene S2-1 og S2-2 forteller også at de spør alle foreldre om det er lese- og skrivevansker i familien for å kunne finne eventuelle barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker og følge ekstra med på disse. Dette er i tråd med det Høien og Lundberg (2012) sier om at barn som har dysleksi i nær familie har en større risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. De andre informantene forteller ikke om noen rutine for å undersøke om det finnes lese- og skrivevansker i nær familie. Hva grunnen var for å ikke har rutine på området blir bare spekulasjoner og jeg skulle ønske jeg spurte om grunnen. Det kan for eksempel skyldes at de ikke har nok kunnskap om sammenhengen mellom lese- og skrivevansker i nær familie og barnets risiko for å utvikle det samme eller at de har en etisk grunn for å ikke spørre foreldre om deres bakgrunn.

Det er verdt å legge merke til at ingen av informantene i barnehagen sier noe om å få informasjon fra foreldre. Jeg vil tro at barnehagen også får informasjon fra foreldre, men kanskje er barna så små når de begynner i barnehagen at det er vanskelig for foreldrene å si noe om eventuelle språkvansker i alle fall ved oppstart i barnehagen. Informantene fra skole nevner også barnehagen som et viktig hjelpemiddel for å få informasjon om barna. Informantene S2-1 og S2-2 sier at nesten alle barn som begynner på skolen har gått i barnehagen og barnehagene har alltid gitt beskjed før skolestart dersom det begynner barn med språkvansker. De kan ikke huske at de noen gang har oppdaget barn med språkvansker i 1 klasse uten at barnehagene på forhånd har gitt beskjed om dette.

4.2.2. Kartlegging

Når det kommer til kartlegging legger jeg merke til at informantene fra barnehagen sier at de ikke ser behovet for å kartlegge alle. De sier begge at de kun ser behovet i å kartlegge de barna som en gjennom observasjon ser trenger mer støtte enn andre. Dette til tross for at den ene barnehagen bruker både TRAS og Alle Med som kartleggingsverktøy for alle barna. TRAS er som nevnt et kartleggingsverktøy for å observere barns språkutvikling (Lesesenteret 2015), Alle Med er et annet kartleggingsverktøy for å observere språkutvikling, lek, sosio-

emosjonell utvikling, hverdagsaktiviteter, trivsel og sansemotorisk utvikling (Infovestforlag 2015).

”Vi har bestemt her på huset at vi skal bruke TRAS og Alle Med på alle og det er jo omdiskutert om alle skal kartlegges eller ikke. Det er jo både fordeler og ulemper. Det tar jo mye tid og vi vet jo allerede før vi kartlegger hvem som eventuelt trenger litt ekstra – så hva er det best å bruke tida på? Men vi synliggjør det vi vet da på en måte om hvert enkelt barn”. (Informant B1)

Informanten i denne barnehagen la også vekt på forståelsen av at alle er forskjellige og sa det var viktig at ikke alle skal inn i den samme målepinnen. Med målepinnen så tenker jeg at hun mener det som er normalt eller standard. For meg virket det som at hun var kritisk til bruken av TRAS og Alle Med, samtidig som hun var lojal på at det var bestemt i den barnehagen. Kritikere til kartlegging sier noe av det samme, at kartleggingsverktøyene kan føre til at alle barn må passe inn i standarden (Pettersvold og Østrem 2012). Den andre barnehagen bruker ikke noen kartleggingsverktøy på egen hånd. Informanten forklarer at dersom de oppdager et barn som de tenker trenger kartlegging, skriver de en pedagogisk rapport basert på observasjoner og henviser til andre instanser som for eksempel PPT. Eventuell kartlegging gjennomføres av andre instanser som har kompetanse til det.

Informantene på skolene derimot er tydelige på at alle skal kartlegges og begrunner det med at da er de sikre på at alle blir sett.

”jeg tenker å kartlegge alle og hvis det er noen som skiller seg ut og er under kritisk grense så tenker jeg at de må sendes videre og kartlegges mer”. (Informant S1)

De forteller om kartlegging og tester helt fra skolestart. Alle skoleinformantene nevner nasjonale prøver som gjennomføres for å vurdere og utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og i deler av engelsk (Utdanningsdirektoratet 2015) og språk 6-16 som er en screeningtest av språkvansker i alderen 6-16 år (Statped 2015). S1 forteller at hun ikke er så glad i nasjonale prøver, at de får for stort fokus:

”Alt handler om nasjonale prøver, det er det som er det store dessverre. Det er kjempepress på lærerne og det ødelegger for mange unger også, særlig de som sliter, de gruer seg i månedsvis og sitter bare der under en sånn prøve og bare føler nederlag lissom”. (Informant S1)

Jeg forstår det som at det er press på lærerne at de skal ha gode resultater og at det er viktig at klassen deres presterer. Hun forteller at de får tilbakemelding på resultatene på sine elever. Når hun sier at det ødelegger for mange unger tenker jeg det handler om at mange ikke får noen følelse av mestring, men kanskje heller får en bekreftelse på at de ikke kan. I tillegg forteller hun at det hender at lærerne må lese gjennom og diskutere hva som egentlig er riktig svar fordi noen av spørsmålene er så avanserte. Gjems (2010) peker på viktigheten av konteksten rundt kartleggingen og nevner blant annet at hvordan spørsmålene stilles kan være det som utgjør om det hemmer eller støtter barnet i hva det forstår og mestrer.

S1 sier videre at hun liker godt de testene som skolen selv lager, som tar for seg helt konkret hva de har lært i læreboka i norsk og matte. Hun sier at testene hjelper å se hvilke mål som er nådd og hvem som faller litt på utsiden. De har også innført uketester som er veldig konkrete fordi de på skolen mener halvårstester er for sjelden. S2-1 og S2-2 nevner at de bruker Leseklar av Ivar Topstad som er en kartlegging av språklig bevissthet og Carlstens observasjonstest som handler om bokstaver, lytte ut lyder og skrive litt samt STAS som de forklarer er en test i avkodning og staving. Testene hjelper til å oppdage de som henger etter. Dette viser at informantene fra skole har kjennskap til og bruker ulike kartleggingsverktøy gjennom året og at det også er et hjelpemiddel for å oppdage de som har forsinket språkutvikling og/eller forsinket lese- og skriveutvikling.

S1 vil ha fokus på eventuelle feilkilder ved kartlegging. Hun sier at når noen etter en test kommer under kritisk grense er det viktig å kartlegge videre. Noen ganger kan det vise seg at de kanskje bare har hatt en dårlig dag, eller vært ukonsentrert fordi de var sultne eller måtte på do. Pettersvold og Østrem (2012) sier at en alltid må huske at ulike faktorer kan påvirke resultatene.

Når det kommer til opplæring i kartleggingsverktøyene forteller den ene informanten fra barnehage at selv om de kartlegger alle barn med Alle Med og med TRAS så har de ikke vært på kurs eller fått opplæring i kartleggingen. Hun forteller at TRAS er noe de akkurat har startet med og at de ikke bruker TRAS sammen med håndboken, de bruker kun skjemaet. Hun sier at hun på sikt ønsker og regner med å få vite mer om håndbok og om hvordan de skal behandle dokumentasjonen videre. Jeg er kritisk til at en barnehage bruker en kartlegging hvor det for meg virker som om de ansatte ikke har fått satt seg grundig inn i tilhørende håndbok eller fått tilstrekkelig veiledning om bruk, tolkning, analyse og videre bruk av resultatene. Utdanningsdirektoratet (2013) påpeker at det er uheldig og i verste fall kan skade

dersom man mangler kunnskap om bruk av kartleggingsverktøy. Selv om de var i startfasen med å innføre kartleggingen mener jeg at det ville vært hensiktsmessig å ha et bedre forarbeid i opplæring av de som skal gjennomføre kartleggingen. Informant S2-1 og S2-2 forteller også at de ikke har hatt noen opplæring eller kurs i Leseklar eller Carlstens observasjonsprøve, men at de har en spesialpedagogisk ansvarlig som hjelper til hvis de lurer på noe om gjennomføring og tolking av resultater. Testene Stas og Språk 6-16 tolkes og analyseres av PPT. S1 forteller at Språk 6-16 også gjennomføres av PPT, så da vil jeg tro det også gjelder hos S2-1 og S2-2 selv om de kun nevnte hjelp til tolkning og analyse.

Skoleinformantene nevnte alle Lesetrappa (2008-2011) som et hjelpemiddel til å oppdage barn med forsinket lese- og skriveutvikling. De forteller at fordi den har konkrete mål for hvert trinn i form av sjekklister er det lettere å oppdage hull og se hvor langt i utviklingen hver enkelt elev har kommet. Barnehageinformantene nevnte ikke lesetrappa som et konkret hjelpemiddel til å oppdage barn med forsinket språkutvikling, men nevnte ikke noe om dette, de nevner lesetrappa som et godt verktøy for å bevisstgjøre de voksne på hva barna skal kunne på sin alder og hvilke øvelser de skal sette fokus på. For meg er det bare en annen måte å si det på og jeg tolker det som at både skoleinformantene og barnehageinformantene bruker lesetrappa som et hjelpemiddel for å oppdage.

4.2.3. Oppsummering

Alle informantene bruker observasjon som metode for å oppdage de barna som har forsinket språk- og/eller lese- og skriveutvikling. Det virker på meg som de vet hva de skal se etter for å oppdage disse barna som for eksempel ordforråd, uttale, begrepsforståelse og bokstavlæring. Alle informantene er enig om at det er viktig å oppdage forsinkelser tidlig og starte tidlig med tiltak for å forebygge, men for meg virker det som om det er ulikt hvor store forsinkelsene må være før det settes inn tiltak. Når det kommer til kartlegging sier informantene fra barnehage at de ikke ser behovet for å kartlegge alle, mens informantene på skolene er tydelige på at alle skal kartlegges. Hva de bruker av kartlegging er ulikt og det er ulikt hva de tenker om det.

4.3. Viktige sider ved språket

Her kommer jeg til forskningsspørsmål nummer 2: Hvilke sider ved språket oppfatter de som viktig med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker?

Jeg har her valgt å dele inn i to underkategorier slik jeg også gjorde i teoridelen. Jeg deler inn i fonologisk bevissthet og talespråk som er to elementer forskning utpeker som spesielt sentrale i forhold til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter og som derfor har en nøkkelposisjon i en forebyggende sammenheng (Aukrust 2005). Etter å ha kategorisert transkriberingen ut ifra forskerspørsmålene ser jeg at det er disse to punktene som alle informantene henviser til når de forteller om hvilke sider ved språket de oppfatter som viktig med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker. Informantene fortalte mye om hva de gjør i praksis og jeg velger å tolke at deres praksis reflekterer noen av deres oppfatninger av hva de tenker er viktige sider ved språket med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker.

4.3.1. Fonologisk bevissthet

Ingen av informantene brukte begrepet fonologisk bevissthet eller fonologi, men alle refererte til viktigheten av å rette oppmerksomheten mot språkets lyder som fonologisk bevissthet handler om (Aukrust 2005). Om dette skyldes manglende kunnskap om faguttrykket, at de ikke synes det var naturlig å bruke det eller om det skyldes andre forhold vet jeg ikke. 4 av 5 informanter refererer til viktigheten av å rette oppmerksomheten mot språkets lyder flere ganger.

Informantene fra barnehage nevnte begge uttale som viktig samtidig som begge la vekt på at det er viktig og ikke korrigerer for mye når barn har feil uttale. De sa at voksne kan gjenta ord med rett uttale i etterkant for å gjøre barna bevisst på lyden. Begge legger også fokus på rim og regler for å bli bevisst lydene i språket, B2 mener også det er viktig å jobbe konkret med bokstav og lyd. Jeg forstår det slik at hun tror at det i barnehagen er lettest å jobbe med bokstav-lyd ved å bruke barnas navn. Hun forklarer at Tobias for eksempel begynner på bokstaven som heter ”te”, men lyden er ”t”. Hun begrunner det med at barna har et nært forhold til sitt eget navn, at de fleste barna kjenner igjen bokstavene i eget navn og vet hvordan navnet sitt høres ut. Det er derfor lettere å koble læringen med bokstav-lyd og

kanskje øker det også barnets motivasjon til å ønske å lære. Hun forteller at de bruker å se på NRK super på lesekorpsset og at de bruker boken "Paddington på bokstavjakt" hvor begge tar for seg en og en bokstav. Jeg forstår det som at de kun konsentrerer seg om den første bokstaven i barnas navn, så dersom ingen begynner på bokstaven P så har de ikke fokus på den. B1 forteller at de jobber med hele bokstavsamlingen til alfabet og at de har fokus på en ny bokstav hver uke. Jeg fikk ikke spurt noe mer rundt dette, så jeg vet ikke hva det innebærer og om de jobber med å koble bokstav-lyd her, selv om jeg vil tro det.

Informantene fra skole var opptatt av å jobbe systematisk med å rette oppmerksomhet mot språkets lyder, og hadde verktøy for å gjennomføre dette. S2-1 og S2-2 bruker programmet Språklek laget av Jørgen Frost og en kartlegging av språklig bevissthet som heter Leseklar og er laget av Ivar Topstad. Frost var en av forskerne ved Bornholmprosjektet som ble beskrevet i teoridelen (Høien og Lundberg 2012). Både Språklek og Leseklar handler om å øke barns fonologiske bevissthet ved hjelp av strukturerte øvelser med rim, regler, klappe stavelser, lytte ut lyder med mer. S2-1 og S2-2 forteller at Språklek gjennomføres i samlingsstund hver dag i første klasse.

"når du kan det om Frost og Topstad så kan du alle de tinga om stavelser og lyder og sånn og da er du klar til å lese, for det må ligge der før man begynner å lese."

(Informant S2-1)

Informant S1 forteller om bruk av veiledet lesing (guided reading) som nevnt tidligere. Hun forteller at det handler om lesing på barnets nivå og at de jobber med ukas bokstav ved å si navnet og lyden på den. Hun forteller at aktiviteter med fokus på rim, regler, stavelser og lyder er noe de bruker i alle fag, hele tiden.

Informantene fra barnehage forteller ikke om et slikt systematisk fokus på språkets lyder hvis en ser bort fra arbeidet med ukas bokstav og bokstav/lyd i barnas navn.

B2 nevner lesetrappa som hjelpemiddel til å sette fokus på språkets lyd. I Lesetrappa (2008-2011) står det blant annet at ved 5 års alder skal barna klappe stavelser i ord og uttale ord langsomt med tydelig artikulasjon. Videre står det at de voksne skal jobbe med fonologisk bevissthet, språklydbevissthet og kjenne til at barna er språklydbevisste ved 5 års alder. Informantene fra skole nevner alle at de gjør foreldrene bevisst på Lesetrappa og at de kan be foreldrene for eksempel jobbe ekstra med rim og regler sammen med barna.

4.3.2. Talespråk

Alle informantene nevner ordforråd som en viktig del ved språket og som ligger til grunn for å oppnå gode samtaleferdigheter, språkforståelse, og skoleinformantene knyttet dette opp mot leseforståelse også.

”Ordforråd tenker jeg er veldig, veldig viktig. At barna har de orda de trenger, det er det første som detter ned i hue mitt, også at de bruker det da i samtaler”. (Informant S2-2)

Informantene i barnehage og skole sier at de voksne kan hjelpe barna med å få et godt ordforråd ved å beskrive og/eller visualisere for barna ved hjelp av for eksempel kroppsspråk eller konkrete slik at en kobler sammen det abstrakte med det konkrete samt være gode på å samtale mye med barna.

”Det er jo det en jobber med hele tiden, prøver å fylle opp den sekken med ord og uttrykk. Bade barna i ord som Jørgen Frost sa”. (Informant S2-2)

B2 og S1 legger vekt på voksne som dialogstøtte. Med dette mener de å la barna bli hørt og få mulighet til å prate, samtidig som den voksne hjelper å fullføre hele setninger når de bare har to tre ord, gjentar og sier de rette ordene uten å korrigere og uten å være opptatt av feilene. B2 nevner i tillegg samtaler gjennom dramatisering og rollelek som viktige arenaer for å øke barns vokabular og samtaleferdigheter. De nevner også begge å være bevisst på at barna skal snakke og bruke språket sitt i alle situasjoner for eksempel å få barna til å snakke istedenfor å slå. S2-1 sier at voksne er litt for raske til å forstå barna noen ganger slik at de ikke rekker å uttrykke seg selv. Hun gir eksempelet med at en elev viser vottene sine til henne og hun hjelper henne å ta dem på istedenfor å spørre hva eleven ønsker slik at eleven må bruke språket sitt. Dette tenker jeg er en nyttig refleksjon. Jeg vil tro det er slike eksempler Hagtvet og Horn (2012) sikter til når de sier at vi er med på å støtte barnas språkutvikling dersom vi skaper språklige rike øyeblikk. S2-1 og S2-2 er også opptatt av å gi plass til lek i skolen på grunn av språk, og nevner dette som et språklig rikt øyeblikk. De begrunner dette med at lek ikke er en kunstig situasjon og at ungene bruker språket mye i lek, særlig i rollelek. Dette tenker jeg kan være med å øke barnas samtaleferdigheter som Aukrust (2011) snakker om. At en i lek får samtaleferdigheter gjennom å være med på å lage fortellinger, forklaringer og definisjoner sammen med andre.

S1 sier hun synes det er viktig at barna får øve på høyfrekvente ord, dette forklarer hun med ord som er hyppig brukt i språket som for eksempel: som, for, og, vi, har. Dette er ord barna møter ofte og som det er viktig å kjenne betydningen av. Hun forteller at de øver på dette hver uke. Når det gjelder ord som brukes sjelden og som kanskje er nye for barna sier S1 at hun hele tiden prøver å være bevisst på hva hun sier og forklare ord underveis. Aukrust (2011) er opptatt av at voksne bruker et variert språk og forklarer ord som en tenker er nye for barna med en gang de dukker opp for å øke barnas vokabular.

Alle informantene nevner bøker som en god støtte for å øke barnas ordforråd og for å øke samtaleferdighetene. De sier at barna får høre andre ord gjennom bøker enn det de hører i vanlig tale og vi kan ha mange samtaler om bilder og om det vi har lest. Dette underbygger Utdanningsdirektoratet (2013) også. Informantene fra barnehage legger mest vekt på samtale til bilder for å sjekke ut ordforråd og begrepsforståelse mens informantene fra skole legger vekt på å gjenfortelle det barna selv har lest for å sjekke ut leseforståelsen. Aukrust (2005) sier på bakgrunn av undersøkelser at høytlesning ser ut til å spille en stor rolle når det kommer til å forebygge lese- og skrivevansker fordi det gir barna et større ordforråd og de utvikler bedre lytteforståelse.

Noen av informantene nevner også at de kjenner til materiell som kan være med på å øke både barnas fonologiske bevissthet og talespråk, men som de selv ikke har brukt. B1 nevner Snakkepakken (2015) som blant annet inneholder rimlotto, lydlotto, konkreter til eventyr med mer. S2-2 nevner Skrivedans som aktivitet i barnehagen. Hun forteller at dette er et program med fokus på tegne- og skrivebevegelser som forbereder barn på å skrive uten å lære barna skrift.

4.3.3. Oppsummering

Alle informantene nevner fonologisk bevissthet og talespråk som viktige sider ved språket med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker. Barnehageinformantene har størst fokus på språk samtidig som jeg opplevde at de var bevisst på sammenhengen mellom språk og senere lese- og skriveutvikling. Informantene fra skole har mer fokus på systematisk arbeid med språkets lyder enn informantene fra barnehage. Alle informantene nevner blant annet at det er viktig med uttale, å være oppmerksom på sammenheng mellom bokstav og lyd,

ordforråd og at barna får bruke språket sitt i ulike sammenhenger. Metodene for å jobbe med dette er ulike.

4.4. Kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker

Alle informantene ble spurt om hvilke oppfatninger de hadde om sin egen kunnskap, skolens kunnskap og barnehagens kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker. Her var det flere ulike oppfatninger og jeg har valgt å dele oppfatninger om egen kunnskap og oppfatninger om andres kunnskap i to ulike underkategorier.

Hagtvet og Horn (2012) sier at for å kunne forebygge lese- og skrivevansker trenger den voksne kunnskap om lese- og skrivevansker, kunnskap om eventuelle forebyggende tiltak og vite noe om hvordan tiltakene kan gjennomføres for å kunne gi resultater.

4.4.1. Egen kunnskap

B1 forteller at hun tenker at hun har kunnskap om å forebygge lese- og skrivevansker og at det er noe hun kan. Hun sier samtidig at hun er litt i tvil på om hun klarer å huske det i hverdagens stress. Hun sier at hun har kunnskap gjennom sin utdanning om barns språkutvikling, barns forutsetninger, at hun kjenner til balansegangen til barna og vet hvor mye de kan utfordres. Hun tenker at lese- og skrivevansker henger tett sammen med språket og jobber derfor mye med språket i barnehagen. Jeg forstår det slik at dette er bevisst for å forebygge for eventuelt senere lese- og skrivevansker. Hun ytrer et ønske om å lære mer om TRAS, selv om hun synes det er greit å fylle ut skjemaet. Hun ønsker for eksempel å vite mer om fordelene og ulempene ved å kartlegge alle, hva man skal gjøre med dokumentasjonen i etterkant, og bli kjent med håndboken som hører til TRAS. Som nevnt tidligere så påpeker Utdanningsdirektoratet (2013) at de er viktig å sette seg grundig inn i et kartleggingsverktøy for å kunne bruke det og at det er uheldig og i verste fall kan skade dersom man mangler kunnskap om bruk. Gjems (2010) mener det er viktig at kartleggingsverktøy om barns språk brukes sammen med god kunnskap om barns språk og god kunnskap om hvordan eventuelle vansker kan forebygges. Barns språk og kunnskap om forebygging forteller B1 at hun kan.

B2 forteller at hun er veldig interessert i å lære mer om forebygging av lese- og skrivevansker og at hun ikke har noe utdanning i forhold til opp trening av noe slag for eksempel angående forsinket språkutvikling. Hun sier at hun fant en artikkel om at barnehagen kan hindre dysleksi fra 5 års alder og ville gjerne lære mer om det.

”Det blir jo litt sånn at man gjør ut fra erfaring da, og hva man har gjort før og litt sånne ting og hva som er lurt, hva en har lest er lurt, men det hadde vært allright å få litt mer sånn oppdatert informasjon. Så kunnskapen kan helt sikkert bli bedre asså.”(Informant B2)

Hun forteller at hun for å få dette til har lyst til å få logoped til å komme til barnehagen for å snakke om lyder de bør være obs på, hvordan de kan trene spesifikt med ungene og få mer informasjon om språkvansker og om forebygging av lese- og skrivevansker.

S1 forteller at hun har lite erfaring med barn som har forsinket språkutvikling eller språkvansker og at hun hadde trengt hjelp dersom hun møter elever med denne type vansker. Hun føler at hun ikke har nok kunnskap om hvilke tiltak som kan settes inn for å gi positive resultater i slike situasjoner. Når det kommer til forebygging av lese- og skrivevansker tenker S1 at hun har lært mye gjennom bruk av veiledet lesing og at det fungerer godt sett i et forebyggende perspektiv, men at hvis det plutselig ikke fungerer så hadde hun trengt mer kunnskap om hva hun kan gjøre. Hun forteller at skolen har 2 spesialpedagoger som er der for å hjelpe til hvis hun trenger og at de har møter med PPT hver mnd slik at kunnskapen finnes på skolen.

S2-1 og S2-2 mener at de kan mye om forebygging av lese- og skrivevansker og vet mye om hva de kan bruke av tiltak ved vansker. S2-1 sier at hun har mye erfaring med lese- og skriveopplæring og at hun har mange gode verktøy å bruke både i opplæringen generelt og verktøy til de som sliter med å lære å lese og skrive. S2-2 er enig i dette og sier hun har hatt første klasse mange ganger og synes verktøyene de har er bra. (litt om verktøyene)

”Vi er jo bare vanlige lærere så vi kan ikke alt hvis det blir store vansker, men vi kan veldig mye om hvordan vi kan hjelpe unger i gang. Men vi har jobba lenge da, det har jo noe med erfaring, vi har prøvd mye og hatt mange ulike tilfeller”. (Informant 2-2)

Både S2-1 og S2-2 mener at de ikke trenger ta noe mer utdanning der de er nå. De legger heller vekt på å spørre kolleger eller få inn hjelp fra andre instanser dersom de trenger det og

at rektoren på skolen er god på spesialpedagogikk og at de har veldig faglig sterke lærere ved skolen.

B1 sa også om kunnskap:

”Men vi kan sitte på kunnskaper om forebygging til vi blir gule og blå, men det er ikke alltid det er så lett å trylle for det”. (Informant B1)

Jeg forstod det slik at B1 ville si at kunnskap ikke er alt og at vi må tenke på at det er mange forutsetninger som spiller en rolle for at forebygging skal bli en suksess. Det tenker jeg er en refleksjon som er verdt å ta med seg.

4.4.2. Andres kunnskap

B1 forteller at hun tenker barnehagen har nok kunnskap om forebyggende tiltak som kan gjennomføres for å gi resultater, men kanskje må bli bedre på å bruke tiltak på en tydeligere måte. Jeg er litt usikker på hva hun mente med tydeligere, men forstod det slik at hun savnet en rutine på når og hvordan det skal settes inn tiltak. Videre oppfatter hun barnehagen som gode på kunnskap og ferdigheter i generell språkstimulering, men at det avhenger av personlighet og fagnivå hos personalet i den enkelte barnehage.

Når det kommer til skolen så tenker hun at lærerne på skolen har nok kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker, samtidig som hun tenker det må være en stor utfordring for skolen å gi individuell opplæring da de er ennå færre voksne per barn i forhold til barnehagen. Assistentene i skolen vet hun ingen ting om.

B2 forteller at hun sånn generelt tenker at det er mange på skolen som ikke tror barnehagen lærer barna så mye mer enn selvstendighetstrening og ikke skjønner at barnehagen har mange planer som de skal forholde seg til. Hun sier at barnehagelærerstudenter har etter temapraksis i skolen kommet med tilbakemeldinger til barnehagen fra skolen med ønske om at barnehagen lærer barna å knyte skolisser og ha rett blyantgrep. B2 tenker dette handler om mangel på kunnskap fra skolen sin side om hva barnehagen skal gjøre og hvilket ansvar barnehagen har. Lesetrappa (2008-2011) har som mål for 5 åringer at barna skal kunne bruket blyantgrep, og S1 forteller at det er på det punktet hun mener barnehagen glipper mest når det kommer til å nå målene i Lesetrappa. Hun sier at det

er veldig mange barn som holder blyanten feil når de kommer i første klasse og at det er vanskelig å rette på de for barna har allerede innarbeidet sin teknikk. Det bekrefter kanskje litt av det B2 fortalte om tilbakemelding fra skolen samtidig som jeg tenker at S1 hadde forståelse for at barnehagen har mange planer som de må forholde seg til og visste hvilket ansvar barnehagen har.

S1 sier hun vet lite om kunnskapen til barnehagen når det gjelder forebygging av lese- og skrivevansker. Hun tror de kan mye om hvordan vanskene kan oppdages, men at de har lite fokus på hvordan vanskene skal jobbes med. Med erfaring av egen sønn i barnehage forstår jeg det slik at hun savner mer fokus på tiltak i sønnens barnehage da hun har en sønn som har slitt på ulike områder og hun sier at hun føler den barnehagen har vært litt for mye opptatt av lek og moro.

Generelt sier S1 at hun tenker at det trengs mer kompetanse om forebygging av lese- og skrivevansker overalt.

”Det skulle vært mer videreutdanning med konkrete tiltak en kan sette inn, hvordan en kan jobbe. Det mangler og det er veldig synd. Skulle vært mer spesialpedagogikk og sosialpedagogikk for det tror jeg er viktig. Ikke bare de allmennfaga, men så er det innsparinger så hvis du ikke vil ta matte, nei, da kan du glemme det på en måte.”
(Informant S1)

S1 forteller at hun føler mye videreutdanning har så høye nivåer og derfor ikke er relevante for barneskoletrinna. Jeg forstår det slik at hun mener at på lave trinn så er ikke utfordringen at lærerne mangler fagkunnskap, men at de trenger mer kunnskap på forebyggende arbeid generelt. Hun tror også at kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker er bedre på lave trinn enn på de høyere trinnene. Hun begrunner det med at, når barn begynner på høyere trinn så skal de kunne det grunnleggende, og hun tror mange lærere synes det er for omfattende å ta tak i. Basiskunnskapene i lese- og skriving, som barna helst skal ha lært i første og andre klasse, er ikke høyere trinn så opptatt av mener S1, slik jeg forstår henne.

S2-1 og S2-2 mener barnehagen har blitt mye flinkere til å ha fokus på leseforberedende aktiviteter sett i forhold til når de selv jobbet i barnehage. De synes barnehagen har blitt veldig bevisst og at det virker som de har god kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker.

Generelt sier S2-1 at det er mange kurs om lese- og skrivevansker for lærere og at det kanskje er et tegn på at det er behov for det. Hun viser også til undersøkelser som sier at Norge ikke er på topp i lesing så det trengs kanskje mer kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker generelt. S2-2 tenker at det ikke bare handler om kunnskap, men også om hva en bruker tiden på som lærer. Om en får tid til å lese seg opp, lage opplegg og tilpasninger, samt at en har tid til å planlegge.

4.4.3. Oppsummering

Det var ulike oppfatninger når det kom til kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker. Informantene fra både barnehage og skole sier at de har kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker, men i ulik grad. Informantene fra skole begrunner kunnskapen sin mest gjennom erfaring. Informantene fra skole som sier at de har god kunnskap begrunner det med at de har mye erfaring på området, mens hun som ønsker seg mer kunnskap begrunner det med at hun har liten erfaring. Informantene fra barnehage derimot begrunner sin kunnskap med utdanning og forskningslitteratur.

Resultatene viser at de informantene som tenker at de trenger mer kunnskap har en oppfatning av at andre trenger mer kunnskap. Informantene som tenker at de har god kunnskap har derimot en oppfatning av at andre også har en god kunnskap.

Alle informantene har områder som de ønsker å få mer kunnskap om, men det er ulikt hvordan de ønsker å tilegne seg denne kunnskapen. Noen ønsker videreutdanning og kursing, mens andre tenker at kunnskapen kan gis av kolleger eller samarbeidsinstanser.

4.5. Praksis for å forebygge lese- og skrivevansker

Her tar jeg for meg forskningsspørsmål nummer 3: Hva gjør informantene i praksis for å forebygge lese- og skrivevansker på sin arbeidsplass? Her skal det sies at det er vanskelig å skille mellom hva informantene gjør i praksis og hva de tenker/sier er viktig.

Etter kategorisering av de transkriberte intervjuene viste det seg at det var dette forskerspørsmålet som jeg fikk mest datamateriale på. Informantene viser til praksis veldig

ofte og også her kommer fonologisk bevissthet og talespråk ofte frem, så jeg velger som tidligere å ha begge som underpunkter. Noe henger sammen med det jeg har skrevet før i punkt 4.3.1. og 4.3.2. så noe blir nevnt en gang til, men med henvisning til det som er skrevet før. De nevner i tillegg en del om bokstavlæring. Jeg velger derfor å ha det med som eget underpunkt. Alle informantene legger vekt på og forteller mye om at betydningen av relasjon er viktig for all læring, også når det gjelder arbeid med forebygging. De er opptatt av at en god relasjon med barnet må ligge i bunn. Jeg har derfor valgt å ha relasjon som en fjerde underkategori i spørsmålet om hva de gjør i praksis.

Først og fremst er alle informantene veldig opptatt av å ha et rikt språkmiljø der voksne har tid til å snakke med barna og der barna får tid til å snakke og til å finne ordene.

”De barna som sliter skal få tid til å snakke. Ofte så er det kanskje barn eller voksne som avbryter de og hjelper til og bare fullfører for de. Så gi de tid til å få lov å fullføre og eller være en dialogstøtte i lek, det bruker vi mye tid på”. (Informant B2)

Dette er i tråd med Rammeplan for barnehagen (2011) som sier at alle barna skal få positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel og for å kunne uttrykke egne tanker og følelser. Kunnskapsløftet (2008) sier også at det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig er en grunnleggende ferdighet som trengs i alle fag.

Alle informantene bruker som nevnt tidligere forskjellige observasjoner og kartlegginger for å oppdage de som er i risiko for å utvikle språk-, lese- og skrivevansker og for å kunne forebygge videre vansker. For ikke å gjenta skriver jeg ikke noe om det her. Samtidig er det viktig å få med at informantenes observasjoner og kartlegginger forteller mye om hva de gjør i praksis for å forebygge lese- og skrivevansker. Jeg viser til punkt 4.2. for å lese mer om dette.

Skoleinformantene forteller at de bruker tilpasset opplæringsplan når de ser at enkeltbarn trenger litt ekstra hjelp og støtte i språk-, lese- og/eller skriveutviklingen. De bruker individuelle opplæringsplaner hvis enkeltbarn henvises til for eksempel PPT. Jeg forstod det slik at tilpasset opplæringsplan var bygd på prinsippene om tilpasset opplæring hvor opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette var planer uavhengig av om elevene hadde enkeltvedtak om spesialundervisning eller ikke. Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning skal ha individuell opplæringsplan. Individuell opplæringsplan bygger på det som bestemt i enkeltvedtak og er et arbeidsverktøy for lærerne

(Utdanningsdirektoratet 2015). Barnehageinformantene forteller at de setter inn tiltak når de ser at enkeltbarn trenger litt ekstra hjelp og støtte i språkutviklingen og de bruker pedagogisk rapport og sakkyndig vurdering hvis enkeltbarn henvises til for eksempel PPT. Både barnehagen og skolen viser at de har rutine for arbeid med de som trenger litt ekstra støtte. Jeg tenker disse planene kan ha positiv betydning for å forebygge lese- og skrivevansker, avhengig av hva planene inneholder, selv om informantene selv ikke nevnte det som viktig med tanke på å forebygge. Alle informantene sier også at de gir barna utfordringer og oppgaver som passer til dem der barna er i utviklingen.

”Arbeidsinnsats gir utbytte. Før så fikk de mindre lekser de som strevde med noe, men ofte så trenger de litt mer å øve på. Det er innsatsen som gir læring. En kan jo få tilpassa oppgaver, men jobbe må man. ” (Informant S2-2)

Sitatet over forteller meg at informanten forstår at det krever innsats og jobbing for å lære og at for å kunne forebygge må en kanskje kreve ennå mer innsats. Mitt inntrykk er at alle informantene var bevisst på at det å forebygge lese- og skrivevansker krever jobbing fra både voksne og barn.

4.5.1. Fonologisk bevissthet

Som nevnt tidligere la begge informantene fra barnehage vekt på uttale som viktig med tanke på forebygging, samtidig som de var opptatt av at det er viktig å ikke korrigere for mye når barn har feil uttale. B2 sier at de ofte er i dialog med logoped for å få tips og veiledning om hva de kan gjøre for å hjelpe de barna som har feil uttale. Hun er også opptatt av at denne kunnskapen blir gitt videre til foreldrene. For eksempel å øve på hvor tunga skal være ved en spesiell lyd eller at de ikke skal bruke babyspråk, men bruke riktige ord og rett uttale. Som daglig leder sier også B2 at hun etterspør tiltak og ber pedagogiske ledere ta tak i det når hun hører eller vet at barn er forsinket i språkutviklingen sin. Rygvold (2012) viser til undersøkelse av Hulme og Snowling som viser at barn som i førskolealder har språkvansker har 50-70 % sjans for språkvansker gjennom hele barndommen og at det derfor er viktig å ta tak i vanskene med en gang og ikke ha en ”vente og se” holdning.

B1 forteller at hun for å forebygge bevisst bruker mer tid med de barna som hun ser trenger litt ekstra.

”De barna er det viktig å ha i små grupper, ha aktiviteter i små grupper. Bruke mer tid på. Språk putter vi jo inn i alle aktiviteter. Og sammen med andre barn så hører de jo språket og lydene fra barn som ligger dem nærmere i utvikling da, og blir kanskje mer bevisst.” (Informant B1)

Her legger hun vekt på at barn lærer av barn. Jeg forstår det slik at hun mener at uttale og lyder fra andre barn er vel så viktig som fra voksne, med forbehold at det gjelder barn som er gode språkforbilder på uttale og språkllyder. S1 legger også vekt på at barn lærer mye språk av andre barn. Hun sier videre at barn snakker annerledes enn voksne og at barna derfor får variert erfaring med språket med å være i dialog med både barn og voksne. Alle informantene nevner arbeid i mindre grupper som viktig når det kommer til forebygging av lese- og skrivevansker. S1 begrunner det blant annet med at det i mindre grupper er lettere å bli hørt og lettere å få muligheten til å snakke også for de som har språkvansker eller kanskje er veldig innesluttet. Det slår meg at jeg ikke har klart å finne ut hvor store eller små gruppene i de ulike undersøkelsene som jeg har vist til i teoridelen var. Jeg vet for eksempel ikke hvor store gruppene var i den systematiske treningen i Bornholmprosjektet (Høien og Lundberg 2012). Selv om jeg personlig tenker at små grupper er av positiv betydning for læring og for forebyggende arbeid så har jeg ingen teori som forteller noe om betydningen av små eller store grupper noe jeg gjerne skulle hatt, men ikke har klart å finne.

B2 sier at hvis de ved observasjon eller kartlegging har sett at et barn for eksempel ikke klarer å uttale en lyd bevisst, går de inn og trener sammen med barnet ved å bruke blant annet rim og regler som legger vekt på lyden de sliter med.

Bruk av sanger, rim og regler er noe alle informantene bruker bevisst for å forebygge både språk-, lese- og skrivevansker. At det er viktig bekrefter mange av undersøkelsene jeg har vist til tidligere i teoridelen. Stortingsmelding 16 (2006-2007) sier også at ved å aktivt og bevisst leke med språket ved for eksempel bruk av sang, rim og regler er barnehage og skole med på å gi språkstimulering og dermed forebygge senere lese- og skrivevansker.

Som nevnt i 4.3.1. bruker S2-1 og S2-2 programmet Språklek laget av Jørgen Frost og en kartlegging av språklig bevissthet som heter Leseklar laget av Ivar Topstad. Både Språklek og Leseklar består av strukturerte øvelser med mål om å øke barns fonologiske bevissthet. Disse øvelsene har vist seg gjennom forskning å ha stor betydning i å forebygge lese- og skrivevansker (Høien og Lundberg 2012, Lie 1991 og flere) S2-1 og S2-2 virket på meg veldig bevisst på det forebyggende aspektet ved disse øvelsene. Språklek og Leseklar består

også av begrepslæring selv om fokuset er på fonologisk bevissthet, S2-1 og S2-2 mente derfor at bruk av disse programmene også har innvirkning på å øke barnas vokabular. Vokabular er en del av talespråket som Aukrust (2005) sier har en nøkkelposisjon i forebyggende sammenheng av lese- og skriveferdigheter sammen med fonologisk bevissthet.

4.5.2. Talespråk

”Jeg er bevisst på at barna skal få variasjon, at de skal møte ulike innfallsvinkler. Det tenker jeg er viktig når det gjelder å utvikle ordforrådet, at det skal være variasjon i det og møte språket på ulike arenaer. Lære å forstå at ord og det som er skrevet er nyttige for oss”. (Informant B2)

For å få dette til i praksis forteller B2 at hun blant annet bruker skrift i ulike arenaer. For eksempel lager barn og voksne en handleliste, de leser bruksanvisning, de skriver et brev eller får et brev. Dette er i tråd med whole-language tradisjonen der det er fokus på å bruke meningsfulle og reelle tekster slik at ordene skal få en mening (Pressley 2006).

B1 forteller om variasjon og fokus på språk i hverdagssituasjoner som samtale rundt matbordet, samtaler på tur der voksne og barn snakker om hva de ser og samtaler i ulike aktiviteter. Voksne som er opptatt av å prate med barna, snakke om det de holder på med og det de er interessert i. Hun forteller at hun er bevisst på at dette er med på å gi barn et større vokabular og er med på å øve opp samtaleferdighetene.

S1 sier at hun bruker temaarbeid bevisst for å styrke barnas begrepsforråd. Jeg forstår det slik at hun mener at når barna jobber med et spesielt tema og fordyper seg i det får barna møte både tema og ord på ulike måter gjentatte ganger, og at det styrker barnas begrepsforråd. Så for meg handler også dette om variasjon.

Alle informantene forteller at de bruker mye visuell støtte som hjelp til begrepslæring. B1 forteller at de bruker dagtavle med bilder som støtte for å vise hva som skal skje i løpet av dagen, konkrete til å støtte for eksempel ved fortelling av eventyr og tegn ved hjelp av kroppsspråk. B2 forteller om bruk av pekebøker. S1 forteller om bruk av bilder i bøker, samtaler rundt bilder og bruk av tankekart for å visualisere. S2-1 og S2-2 forteller om å navne ulike ting i klasserommet som for eksempel å feste en lapp med ordet pult på pulten og ordet skap på skapet, slik at elevene får se ulike ord gjennom hele dagen. Bruk av visuell støtte

tenker jeg er med på å gi barna flere møter med ord. Høien og Lundberg (2012) sier blant annet at barn med risiko for å utvikle dysleksi ser ut til å ha vansker med å ta til seg nye ord og at de trenger mange møter med et ord før det fester seg i langtidsminet.

Informantene fra barnehage nevner bruk av beskrivende kommentarer for å være med å oppmuntre barnas språkutvikling (Webster-Stratton 2013). De sier at de er bevisst på å beskrive barns handlinger, kanskje spesielt når de går på småbarnsavdelingen (1-3 år). Informantene fra både barnehage og skole sier at de mener det er viktig å bruke beskrivelser for barn for å øke ordforråd. Informantene fra barnehage nevner hovedsaklig beskrivelse av handling, mens informantene fra skole nevner beskrivelser av eventuelle uklare begreper.

S2-2 sier at de på skolen også planlegger barns plassering i klasserommet. Dersom de vet at et barn for eksempel har dårlig konsentrasjon eller lite ordforråd plasserer voksne det gjerne langt framme slik at de kan ha litt tettere kontakt og lettere kan gi en ekstra beskjed.

Informantene fra skole sier at de prøver å legge til rette for lek og at lek er viktig når en skal jobbe med forebygging av lese- og skrivevansker. Informantene fra barnehage sier det samme når det gjelder forebygging av språkvansker. De sier ikke noe om hvordan de tilrettelegger for lek i praksis, men alle sier at de legger mest vekt på rollelek med tanke på utvikling av ordforråd. Informantene fra skolen nevner leken i forbindelse med forebygging faktisk flere ganger enn informantene fra barnehage.

4.5.3. Bokstavlæring

Læring og erfaring med bokstaver er noe alle informantene fortalte at de jobber med i både barnehage og skole.

”Når jeg har 5 års gruppa så satt vi veldig lite ved bordet for å øve på å skrive navnet. Vi hadde mer fokus på å gi forskjellige innfallsvinkler på det med bokstaver og la det komme litt naturlig”. (Informant B1)

Jeg forstod det slik at B1 synes det var viktigere at barna møtte bokstaver i hverdagen enn at de skulle lære å skrive navnet sitt riktig. Jeg forstod det slik at de skrev navnene når det falt seg naturlig, men at de ikke øvde organisert på dette. I lesetrappa (2008-2011) står det blant annet at alle 5-åringer skal kunne kjenne igjen og skrive eget navn. Dette er en plan alle barnehager og alle skoler i Porsgrunn kommune skal følge. Lesetrappa sier også at voksne

skal synliggjøre bokstaver i det fysiske miljøet, noe alle informantene sier at de gjør. B1 sier at de jobber med bokstavlæring gjennom et opplegg som kalles Alfabet der de har fokus på en ny bokstav hver uke.

B2 forteller at de jobber mye med eget navn og bokstavene i eget navn, spesielt første bokstaven og at dette er med på å forebygge og hjelpe til å lette bokstavinnlæringen. Hun har blant annet laget navnkort der bokstavene i navnet til barna er skrevet rett vei, baklengs og helt tilfeldig for å gi de ekstra utfordringer i å skulle kjenne igjen navnet sitt. Hun sier at de bruker mange ulike vinklinger på barns møte med bokstaver, blant annet har hun laget bokstaver på steiner slik at barna skriver navnet sitt med steinene. Hun forteller også om bokstavjakt, der barna finner sin første bokstav, og for eksempel setter ring rundt alle f ene. Når de har øvet masse på å kjenne igjen navnet sitt så begynner de å øve på å skrive det. Hun forteller også at de etter tilbakemelding fra skolen har begynt å øve på å kjenne igjen navnet med små bokstaver. Skolen hadde gitt tilbakemelding på at skolen hadde store problemer med å lære de små bokstaver fordi barnehagen kun hadde fokus på store. S1 sier på den andre siden at hun ikke ser noen vansker i at barnehagen har fokus på store bokstaver og forteller at barna lett lærer de små bokstavene når de begynner på skolen.

Alle skoleinformantene forteller om læring av en bokstav i uka. S1 har stasjonsundervisning en time hver dag hvor de med fokus på ukas bokstav har stasjon med lesing, skriving, data og kunst og håndverk. Dette vil si er intensiv trening og Hagtvet og Horn (2012) viser til forskere som har undersøkt virkningen av forebyggende innsatser og resultatene sa at de som fikk intensive innsatser var de som gav størst gevinst.

S1 sier at de som forebyggende tiltak har arrangert en del lesekurs i samarbeid med spesialpedagog. Her øves det på å lære bokstaver, trekke bokstaver sammen til ord, lesetempo og leseforståelse. Med andre ord øves det på både fonologisk bevissthet, talespråk og bokstavlæring.

4.5.4. Relasjon

Relasjon mellom pedagog og barn har betydning for læring generelt og i arbeidet med forebygging (Webster-Stratton 2013, Hattie 2009, Thuen 2008). Alle informantene har nevnt

relasjon som en viktig del når vi skal jobbe med forebygging og at det må ligge i bunnen for læring. Noen informanter nevnte det mer enn andre.

”Relasjon er sååå viktig, superviktig. Det er jo ikke en unge som gidder å høre på en lærer som en hater, altså for å sette det på spissen. Det må jo bygges opp det, det er sååå viktig.”(Informant S2-1)

S2-1 forteller videre at hun også har lest om relasjoner og at det viktigste for læring var lærerens evne til å etablere positive relasjoner. Det stemmer med Hattie (2009) som konkluderte i sin store meta-analyse at læreren er den som har størst innvirkning på læring og at det mest effektive er å heve kvaliteten på relasjonen lærer/elev. Når det gjelder elever med lese- og skrivevansker så sier Thuen (2008) at kan de streve mer med relasjonene til lærerne enn andre elever og de kan ha et større behov for trygghet enn mange andre. For disse elevene vil en god relasjon preget av trygghet og positive forventninger være av betydning for elevenes utholdenhet og innsats. Thuen (2008) viser til Ryan og Deci som sier at gode relasjoner bidrar ofte til at barnas engasjement blir større, i form av interesse og positive følelser knyttet til læringsaktiviteter. Dette kan være noe av det S2-1 viser til når hun sier hun har lest om relasjoner.

Det er lite forskjell på hva informantene fra barnehage og skole sier, her er de enige og det er det samme som nevnes hos alle i større eller mindre grad. Alle nevner at barna er små og derfor trenger mye trygghet og at voksne må være i dialog med barna i stor grad.

Alle informantene sier at de synes det er viktig å være litt venn med barna, bli godt kjent med dem og være interessert i hva de holder på med på fritiden. B1, B2 og S1 nevner alle programmet til Webster-Stratton (2013), ”De Utrolige Årene” som et hjelpemiddel for å skape gode relasjoner med barna. I forbindelse med programmet forteller B1 om å framsnakke barna og hele tiden gi positive tilbakemeldinger. B2 forteller om å lære barna å løse konflikter ved å uttrykke seg muntlig og at voksne kan være en dialogstøtte for barna. Blant skoleinformantene forteller S1 om å være bevisst på hvordan du ser og snakker med barna og om belønningssystemer til positiv atferd. Webster-Stratton (2013) sier at en god relasjon mellom pedagog og barn er med på å fremme barns samarbeidsvilje og motivasjon og at det vil øke prestasjonene i barnehage og skole. For å bygge en god relasjon til barnet/eleven sier Webster-Stratton at den voksne bør bli kjent med barnet som individ, vise interesse for barnet, gi barnet tro på seg selv, vise at de bryr seg om barnet, lytte til barnet, tilbringe tid med barnet, gi positive tilbakemeldinger til barnet og leke med barnet. Hun mener at den mest

virkningsfulle måten å etablere et godt forhold til elevene på er å leke med dem. Webster-Stratton mener at når læreren leker med barna så øker det barnas motivasjon til å lære. Ingen av informantene nevner voksen lek med barn i forbindelse med å skape en god relasjon. S2-1 og S2-2 nevner ikke Webster-Stratton, men de forteller om programmet "Fin Sti" som handler om klasseledelse og relasjonsbygging ved blant annet å gi positive tilbakemeldinger på ting som fungerer. Det betyr at alle informantene har spesielle programmer som omhandler relasjonsbygging og som de alle snakker positivt om.

4.5.5. Planlegging av undervisning

Jeg synes det er interessant at alle informantene fra skole gav uttrykk for at de var frustrerte over for lite tid til planlegging og at det kan gå ut over kvaliteten på undervisningen og det forebyggende arbeidet. Informantene fra barnehage nevnte ikke noe om dette.

"For mye av tida er bundet opp, vi har alt for liten tid til å planlegge det som skjer i klasserommet. Det hjelper ikke hvor flinke vi er til å sitte og prate på møter hvis vi ikke er forberedt til undervisning".

Alle informantene fra skole forteller om mange møter utenom undervisning som de mener stjeler fra planleggingstiden og at det derfor blir mye arbeid på kveldstid. Jeg tolker dette som et ønske om bedre tid til å planlegge selve undervisningen. Informant S2-1 og S2-2 ytrer også et ønske om bedre tid til å få snakket sammen på klasseteam, men jeg forstår det slik at det også handler om planlegging av undervisning.

4.5.6. Oppsummering

Jeg forstår det slik at alle informantene er opptatt av og har et bevisst forhold til det å forebygge. Informantene fra skole er mest bevisst på å forebygge lese- og skrivevansker, mens informantene fra barnehage er mest bevisst på å forebygge språkvansker. Alle, avhengig av hva de er mest bevisst på, forteller konkret om hva de gjør for å forebygge språk-, lese- og skrivevansker. De nevner for eksempel bruk av sanger, rim og regler, bruk av ulike programmer med mål om å øke barns fonologiske bevissthet og ordforråd. De nevner også programmer med bokstavlæring og bruk av visuell støtte for å nevne noe. Alle var opptatt av å

ha et rikt språkmiljø og alle hadde et spesielt fokus på viktigheten av språk i lek. Alle nevnte bruk av andre instanser, noen nevnte PPT, noen nevnte kolleger og noen nevnte foreldre. Alle var de opptatt av voksnes relasjon til barn i forebyggende arbeid som de mente må ligge i bunn for all læring. Jeg opplever at selv om informantene fra skolen er mest opptatt av lesing og skriving, og informantene fra barnehagen er mest opptatt av språk, har de alle kunnskap om at språkutvikling henger tett sammen med lese- og skriveutviklingen.

5. Avslutning

Det er forsket mye på forebygging av lese- og skrivevansker, det pågår forskning i dag og det vil forskers på området i mange år fremover. Jeg ønsket i denne oppgaven å belyse oppfatninger til forebygging av lese- og skrivevansker gjennom noen informanter fra barnehage og skole. Samtidig ville jeg vite hva de gjør i praksis for å forebygge dette. Gjennom intervju har jeg kunnet se på hva det er enighet og uenighet om hos informantene i skole og hva det er enighet og uenighet om hos informantene fra barnehagen. Jeg har også sett på hva de svarer forskjellig på.

Jeg hadde i utgangspunktet med meg mine egne oppfatninger og erfaringer på området gjennom arbeid i barnehagen. Samtidig var jeg undrene og nysgjerrig på å ta del i andres oppfatninger, kanskje spesielt fra skolen som jeg visste lite om.

I denne delen vil jeg ta en kort summere opp funnene jeg har kommet fram til i denne undersøkelsen med å knytte de opp mot problemstillingen. Til slutt vil jeg si litt om videre forskning når det gjelder forebygging av lese- og skrivevansker i barnehage og skole, samt noen avsluttende refleksjoner.

5.1. Oppsummering av funn

Oppgavens problemstilling handler om oppfatninger og praksis om forebygging av lese- og skrivevansker: **”Hvilke oppfatninger har 2 barnehagelærere og 3 lærere om forebygging av lese- og skrivevansker i barnehage og skole og hva gjør de i praksis for å forebygge disse vanskene?”** Dette har jeg forsøkt å belyse gjennom aktuell teori og tidligere forskning på området. Ved bruk av en kvalitativ intervjuundersøkelse har jeg forsøkt å få et innblikk i tankene og praksisen til noen pedagoger i barnehage og skole.

Teoridelen viser at det er mye både barnehage og skole kan gjøre for å forebygge lese- og skrivevansker. Det handler om å kjenne til årsaker og tidlige kjennetegn for å kunne finne de barna som har eller står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, det handler om å ha kunnskap om forskningen på området og kunne iverksette tiltak som kan være forebyggende.

Mine funn kunne vise at alle informantene bruker observasjon som metode for å oppdage de barna som har forsinket språk-, lese- og skriveutvikling. Det virker som de har kunnskap om hva de skal se etter for å oppdage disse barna. Informantene fra barnehage er klare på at de ikke ser behovet for å kartlegge alle, mens informantene på skolene er tydelige på at alle skal kartlegges. Alle informantene nevner fonologisk bevissthet og talespråk som viktige sider ved språket med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker.

Det var ulike oppfatninger når det kom til kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker. Informantene fra både barnehage og skole sier at de har kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker, men i ulik grad. Jeg forstår det slik at alle informantene er opptatt av og har et bevisst forhold til det å forebygge. Informantene fra skole er mest bevisst på å forebygge lese- og skrivevansker, mens informantene fra barnehage er mest bevisst på å forebygge språkvansker. Samtidig opplevde jeg at alle informantene var oppmerksom på sammenhengen mellom disse vanskene. Bruk av sanger, rim og regler, bruk av ulike programmer med mål om å øke barns fonologiske bevissthet og ordforråd, bruk av programmer med bokstavlæring og bruk av visuell støtte er noen av de konkrete eksemplene informantene gav om hva de gjør i praksis for å forebygge språk-, lese- og skrivevansker.

Jeg har i min undersøkelse fått et lite innblikk i hvilke oppfatninger noen barnehagelærere og noen lærere har om forebygging av lese- og skrivevansker og hva de gjør i praksis. Det viste seg at mange av mine oppfatninger, som nevnt innledningsvis, til dels stemte. Jeg har blitt mer oppmerksom på følgende punkter: At jeg oppfatter barnehagelærere til å ha et større fokus på språk enn hva lærere har. At jeg oppfatter barnehage og skole til kanskje å ha et ulikt syn når det kommer til kartlegging. At det gjøres mye i praksis for å forebygge lese- og skrivevansker i både barnehage og skole, men at barnehagen fokus er rettet mot forebygging av språkvansker. Oppfatningen jeg hadde om at det mangler kompetanse og kunnskap om muligheten for å forebygge dysleksi og lese- og skrivevansker i tidlig alder har forandret seg til en viss grad. Jeg opplevde at mine informanter hadde både kompetanse og kunnskap om muligheten for å forebygge dysleksi og lese- og skrivevansker, men at det var ulikt hvor mye kompetanse og kunnskap de hadde. Jeg opplevde at alle informantene jobbet forebyggende, samtidig er jeg usikker på hvor bevisst det var med tanke på direkte forebygging av lese- og skrivevansker.

5.2. Videre forskning

Lesesenteret (2015) startet høsten 2014 opp med et nytt forskningsprosjekt kalt ”På sporet” som etter planen skal avsluttes høsten 2018. Hovedmålet med prosjektet er å redusere andelen elever som utvikler lesevansker. De ønsker å vinne ny kunnskap om hvordan en kan forebygge lese- og skrivevansker gjennom tidlige tiltak. Samtidig ønsker de gjennom prosjektet å utvikle undervisningsmateriell og digitale verktøy som kan brukes i begynneropplæringen i skolen. I prosjektet får elevene som regnes å være i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker delta i et intensivt treningsopplegg 4 timer i uka i 25 uker. Etter å ha fulgt 1170 førsteklassinger tett i et år kunne foreløpige resultater vise at tidlig innsats virker.

På sporet har også kunnet bekrefte at det er et stort sprik i forkunnskaper når barna begynner på skolen. Hvorvidt det er sammenheng mellom elevenes forkunnskaper og om de er i gruppen som kan ha lese- og skrivevansker gjenstår fremdeles å analysere (Utdanningsforskning 2015).

Ofte går det for lang tid før barna som sliter med å lese fanges opp og blir gitt den nødvendige hjelp som de trenger. Lesevansker står for en stor andel av årsaker til spesialundervisning i skolen, og vi kan bidra til å redusere gruppa som trenger spesialundervisning ved å sette inn tidlige tiltak (Lesesenteret 2015).

Jeg tenker at arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker er som en fremtidsdrøm vi aldri kan slutte å strekke oss mot. Vi må fortsette å forske på forebygging av lese- og skrivevansker, vi må fortsette å jobbe forebyggende i barnehage og skole og vi må fortsette å få kunnskapen om dette ut i barnehage og skole. Hvis vi starter arbeidet i barnehagen og fortsetter tidlig i skolen vil vi kunne hjelpe mange barn til en bedre skolehverdag og sannsynligvis spare samfunnet for senere ressursbruk.

Litteraturliste

- Andresen, R. (2010) Perspektiver på arbeid med fellesskap og sammenhenger. I: Andresen, R. (red.) *Fellesskap og sammenhenger – yrkeshjelpere i grupper, nettverk og organisasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Anmarksrud, Ø. (2011). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. I: Bråten (red) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Aukrust, V.G. (2011). ”Røverkjøp” og ”bra kjøp”: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I: Bråten (red.) *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Arnesen, A-L. Kolle, T. og Solli, K-A. (2012). De problematiske kategoriene institusjonelle sammenhenger. I: Arnesen (red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2011). Leseforståelse – innledning og oversikt. I: Bråten (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bråten, I. (2011). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- D’Angiulli, A. Siegel, L. og Maggi, S. (2004). *Literacy Instruction, SES, and Word-Reading Achievement in English-Language Learners and Children with English as a First Language: A Longitudinal Study*. Internettadresse opplastet: 08.11.15.
http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1540-5826.2004.00106.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED
- Departementene (2013). *Forebyggende innsats fra barn og unge*. Internettadresse opplastet 08.11.20:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Frost, J. (1999). *Leseprosedyre – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Gall, M. D. Gall, J. P. and Borg, W. R. (2007) *Educational Research. An introduction*. Boston, MA: Pearson.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2010) *Kartlegging av barns språk. Godt for hvem – godt for hva?* Norsk barnehageforskning nr 3 side 175-182.
- Hagtvet, B. E. og Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I: Befring og Tangen (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haugestad, O.(2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk forlag.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I: Befring og Tangen (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Høien, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (Infovestforlag 2015). *Alle med*. Internettadresse lastet opp 11.11.15:
<http://www.infovestforlag.no/alle-med.html>
- Kleven, T. A. (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsløftet (2008) *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S, (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lesesenteret (2015). *Dette er tras*. Internettadresse opplastet 08.11.2015:
<http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85374&categoryID=13853>
- Lesesenteret (2014). *Forebygging*. Internettadresse opplastet 08.11.2015:
<http://lesesenteret.uis.no/lese-og-skrivevansker/forebygging/>

- Lesetrappa (2008-2011). *Lesetrappa for barnehager og skoler i Porsgrunn*. Internettadresse opplastet 08.11.2015:
<https://www.porsgrunn.kommune.no/PageFiles/2699/Lesetrappa%20for%20barnehager%20og%20skoler.pdf>
- Lie, A. (1991). *Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children*. Reading Research Quarterly vol. 26 (1991) pp. 234-250.
- Lyster, S. A. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S. A. og Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I: Befring og Tangen (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, S. (2005). *Hva er forebygging?* Internettadresse opplastet 08.11.2015:
<http://www.forebygging.no/Artikler/2007-1998/Hva-er-forebygging/>
- NESH (2009) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og Teologi*. Internettadresse opplastet 11.11.15:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora>
- Nordahl, T. Håland, K. S. og Mælan, E. N.(2014). *Prinsipper og prosedyrer for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning – Telemark fylke*. Høgskolen i Hedmark. Oppdragsrapport nr. 7 – 2014. Senter for praksisrettet utdanningsforskning.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. The New York: Guilford Press.
- Rambøll (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Regjeringen (2014). *Toppmøte om lese- og skrivevansker*. Internettadresse opplastet 08.11.2015: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Toppmote-om-lese--og-skrivevansker/id2341857/>
- Rongved, E. (2015). *Lesing i hjemmet er avgjørende for barnas leseferdigheter*. Internettadresse opplastet 08.11.2015: <http://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2015/10/lesing-hjemme-avgjorende-nar-barnet-begynner-pa>
- Rydja, C. og Strand, E. H. (2010). *Språklek 2*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Rygvdal, A-L. (2012). *Språkvansker hos barn*. I: Befring og Tangen (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Snakkepakken (2015). *Snakkepakken – et pedagogisk språkverktøy*. Internettadresse opplastet 08.11.2015: <http://www.snakkepakken.no/no/snakkepakken/beskrivelse/>
- Statped (2015). *Dysleksi (spesifikke lese- og skrivevansker)*. Internettadresse opplastet 08.11.2015 : www.statped.no/tema/sprak/dysleksi
- Statped (2015) *Tidlig innsats – lese og skrivevansker*. Internettadresse opplastet 08.11.2015: <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Dysleksi/Tidlig-innsats--lese-og-skrivevansker/>
- Solvang, P. K. (2012). *Dysleksidiagnostisering som verdsatt sosial kraft eller tilsløring av sosiale forhold? Et sosiologisk perspektiv*. I: R. Andresen (red) *Kompendium. Lese- og skrivevansker – artikkelsamling*. Halden: Høgskolen i Østfold 07.12.2012.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *St. meld. nr. 16 (2006-2007)... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Internettadresse opplastet 08.11.2015: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-id441395/>
- Thomassen, M. (2007) *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thuen, E. M. (2008). *Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker*. I: Tønnessen, Bru og Heiervang (red.) *Lesevansker og livsvansker. Om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*.

Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsforskning (2015). *På sporet. Tidlig innsats virker*. Internettadresse opplastet

08.11.2015: <http://utdanningsforskning.no/artikler/pa-sporet-tidlig-innsats-virker/>

Wagner, Å. K. H. (2003). *Språk og lesing: Arv er langt fra alt!* Adopsjonsforum 2003; volum 5. s. 5-8.

Webster-Stratton, C. (2013). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Oppfatninger om forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen og skolen”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Hanne Garstad Jørgensen og jeg skal nå i gang med min masteroppgave ved høgskolen i Østfold. Jeg ønsker i mitt prosjekt å intervju 2 førskolelærere og 2 lærere for å undersøke hvilke oppfatninger de har om forebygging av lese- og skrivevansker for førskolebarn i barnehagen og for barna i 1. klasse. I tillegg vil jeg se på hvordan de opplever at barnehagen og skolen tilrettelegger for dette arbeidet. Spørsmålene vil gå ut på oppfatninger i forhold til:

- observasjon
- forebygging av lese- og skrivevansker
- relasjonsbetydning voksen-barn
- refleksjon over egen praksis

Jeg trenger 2 førskolelærere som jobber med førskolebarn og 2 lærere som jobber med 1.kl i Porsgrunn kommune. Jeg har valgt Brattås skole og har et ønske om å intervju en lærer hos dere som jobber med lese- og skriveopplæring i 1. Klasse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil bli gjennomført med ett intervju av ca 45-60 minutter. Jeg håper å få gjennomført dette før 10. mars. Intervjuet vil bli tatt opp med digital opptaker for så å bli transkribert i etterkant. Spørsmålene vil omhandle det jeg allerede har beskrevet ovenfor i tillegg til noen innledende spørsmål om utdanning og arbeidserfaring.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne informantene eller arbeidsplass i selve oppgaven. Det digitale opptaket blir slettet med en gang det er transkribert. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til personopplysninger om hvem

informantene er, men dette vil ikke bli skrevet ned noe sted. Materialet vil være på min datamaskin som er beskyttet med brukernavn og passord.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. november 2015. Da blir alt materiell unntatt selve oppgaven slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hanne Garstad Jørgensen tlf: 93833735. Min veileder ved høgsolen i Østfold er: Rune Andreassen tlf: 47336067.

Intervjuguide til barnehage

Innledende spørsmål

- Hvilken stilling har du?
- Hva slags utdanning har du og når var du ferdig utdannet førskolelærer?
 - Evt videreutdanning.
- Hvor lang erfaring har du i barnehagen og eventuell annen relevant erfaring?
 - Hva slags arb.erfaring?
- Har du erfaring med barn som har forsinket språkutvikling? Hva med lese- og skrivevansker?
 - Hvilke erfaringer har du med forebygging av lese- og skrivevansker? Beskriv.

Tema observasjon

Hva tenker du er viktig å gjøre når du oppdager et barn som har forsinket språkutvikling?

Hvordan tenker du at de som jobber i barnehage kan observere barna slik at de oppdager barna som har forsinket språkutvikling før de begynner på skolen?

Bør barnehagen ha bestemte rutiner når en oppdager slike barn og hvordan bør i tilfelle disse være?

- Evt hvorfor ikke?
- Mener du det er viktig å ha rutiner? Begrunn.
- Hvilke rutiner finnes på din arbeidsplass?

Hvilke tanker har du angående kartlegging av barns språk?

- Kjenner du til kartleggingsverktøy i forhold til språk og eventuelt hvilke?
- Brukes noen av disse på din arbeidsplass?
- Eventuelt hvordan?

- Tenker du Kartlegging av alle eller noen utvalgte? Begrunn.
- Hvordan analyseres eventuelt resultatene og hvordan brukes de?
- Hvilke tiltak tenker du er viktige å sette inn når det oppdages at noen trenger det?

Tenker du at barnehagene har nok kunnskap om hvilke tiltak som kan gjennomføres for å gi resultater? Utdyp.

- På hvilken måte? På hvilken måte ikke?
- Hva med skolen?

Tema viktige sider ved språket

Når jeg sier tiltak for barn med forsinket språkutvikling hva tenker du på da?

Hvilke sider ved språket tenker du det er viktig å arbeide med?

Hva tenker du om lesetrappa som verktøy?

- Hvordan blir lesetrappa brukt på din arbeidsplass?
- Blir målene i lesetrappa nådd før barna begynner på skolen?
- Hva skyldes det tror du?
- Tenker du at den kan være med på å hjelpe barn med forsinket språkutvikling som jeg heretter vil kalle risikobarna?
- Hva med de som har forsinket lese- og skriveutvikling?

Hvordan mener du at vi kan jobbe med begrepsutvikling for risikobarna i barnehagen? Både planlagte og uformelle situasjoner. Hva tenker du er viktig å planlegge?

Hvor mye tenker du det er viktig å jobbe planlagt med begrepsutvikling for risikobarn?

Hvordan tilrettelegges det for dette på din arbeidsplass?

Hvordan tenker du at vi kan øke risikobarnas språklige bevissthet i barnehagen?

Hvor mye tenker du det er viktig å jobbe planlagt med språklig bevissthet for risikobarn?

Hvordan tilrettelegges det for dette på din arbeidsplass?

Oppfatninger om kunnskap om lese- og skrivevansker

Hva tenker du om din egen kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker?

Føler du at du trenger mer kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker?

- Er det eventuelt noen spesielle områder du tenker på?

Hva tenker du om kunnskapen om forebygging av lese- og skrivevansker på din arbeidsplass?

- Hva tror du i barnehager generelt?

Hva tenker du om kunnskapen om forebygging av lese- og skrivevansker i skolen?

Tema Relasjon

Hvilke tanker har du om voksen-barn relasjon når man jobber med språkutvikling?

Hvordan jobber din arbeidsplass med voksen-barn relasjon?

Gjør dere noe ekstra i arbeidet med voksen/barn relasjonen når det kommer til risikobarn eller de barna som har språkvansker?

Er det noe annet du vil legge til som du har tenkt på?

Noe du tenker er viktig som vi ikke har kommet inn på?

Intervjuguide til skole

Innledende spørsmål

- Hvilken stilling har du?
- Hva slags utdanning har du og når var du ferdig utdannet lærer?
 - Evt videreutdanning.
- Hvor lang erfaring har du i skolen og eventuell annen relevant erfaring?
 - Hva slags arb.erfaring?
- Har du erfaring med barn som har forsinket språkutvikling? Hva med lese- og skrivevansker?
 - Hvordan forsinket/hvilke typer vansker
 - Hvilke erfaringer har du med forebygging av lese- og skrivevansker? Beskriv.

Observasjon/Kartlegging

Hva tenker du er viktig å gjøre når du oppdager et barn som har forsinket språkutvikling?
Forsinket lese- og skriveutvikling?

Hvordan tenker du at de som jobber i skolen kan observere barna slik at de oppdager barna som har forsinket språkutvikling og/eller lese- og skriveutvikling allerede i 1.kl?

Bør skolen ha bestemte rutiner når en oppdager slike barn og hvordan bør i tilfelle disse være?

- Evt hvorfor ikke?
- Mener du det er viktig å ha rutiner? Begrunn.
- Hvilke rutiner finnes på din arbeidsplass?

Hvilke tanker har du angående kartlegging av barns språk? For lesing og skriving?

- Kjenner du til kartleggingsverktøy i forhold til dette og eventuelt hvilke?
- Brukes noen av disse på din arbeidsplass?
- Eventuelt hvordan?

- Tenker du Kartlegging av alle eller noen utvalgte? Begrunn.
- Hvordan analyseres eventuelt resultatene og hvordan brukes de?
- Hvilke tiltak tenker du er viktige å sette inn når det oppdages at noen trenger det?

Tenker du at skolene har nok kunnskap om hvilke tiltak som kan gjennomføres for å gi resultater? Utdyp. Hva med deg selv personlig?

- På hvilken måte? På hvilken måte ikke?
- Hva med barnehagen?

Tema viktige sider ved språket

Når jeg sier tiltak for barn med forsinket språkutvikling hva tenker du på da?

Hvilke sider ved språket tenker du det er viktig å arbeide med?

Hva tenker du om lesetrappa som verktøy?

- Hvordan blir lesetrappa brukt på din arbeidsplass?
- Er målene nådd i barnehagen når de begynner i 1.kl?
- Blir målene i lesetrappa nådd i 1.kl?
- Hva skyldes det tror du?
- Tenker du at den kan være med på å hjelpe barn med forsinket språkutvikling?
- Hva med de som har forsinket lese- og skriveutvikling?

Hvordan mener du at vi kan jobbe med begrepsutvikling for de med forsinket språkutvikling i 1.kl? Hvor stor vekt legger du på planlegging? Hva er viktig å planlegge?

Hvor mye tenker du det er viktig å jobbe strukturert med begrepsutvikling for barn med forsinket språkutvikling?

Hvordan tilrettelegges du/ledelsen for dette på din arbeidsplass?

Hvordan tenker du at vi kan øke den språklige bevisstheten til de med forsinket språkutvikling i 1.kl?

Hvor mye tenker du det er viktig å jobbe strukturert med språklig bevissthet for de med forsinket språkutvikling?

Hvordan tilrettelegges du/ledelsen for dette på din arbeidsplass?

Refleksjon om kunnskap om lese- og skrivevansker

Hva tenker du om din egen kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker?

Føler du at du trenger mer kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker?

- Er det eventuelt noen spesielle områder du tenker på?

Hva tenker du om kunnskapen om forebygging av lese- og skrivevansker på din arbeidsplass?

- Hva tror du i skolen generelt?
- Hva tror du om barnehagen?

Tema Relasjon

Hvilke tanker har du om voksen-barn relasjon når man jobber med språkutvikling?

Hvordan jobber din arbeidsplass med voksen-barn relasjon?

Gjør dere noe ekstra i arbeidet med voksen/barn relasjonen når det kommer til risikobarn eller de barna som har språkvansker, lese- og skrivevansker?

Er det noe annet du vil legge til som du har tenkt på?

Noe du tenker er viktig som vi ikke har kommet inn på?

Vedlegg 4 Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Oslo 1104
Postboks 22
N-5007 Berge
Norge
Tel: +47 22 88 21 17
Fax: +47 22 88 94 50
nsd@uio.no
www.nsd.uio.no
Orgnr: 985 321 884

Ulf Rune Andreassen
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 18.11.2014

Vår ref: 40723 /3 /LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40723	<i>Kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ulf Rune Andreassen</i>
<i>Student</i>	<i>Hanne Jørgensen</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. 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. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uio.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. 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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hanne Jørgensen hanne.g.jorgensen@porsgrunn.kommune.no

Dokumentet er elektronisk underskrevet og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Elektronisk signatur: 20141118100000

OSLO NSD: Universitetsgt 20B, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 88 21 11, nsd@uio.no
NORWAY NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4011 Hordøen, 44 47 28 26 19 02, kundeservice@nsd.uio.no
NORWAY NSD: Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø, Tel: +47 79 31 42 20, nsd@iuh.uio.no